



Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación

Doctorado en Investigación Educativa

Tesis

**Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca
– resignificaciones de la educación escolarizada desde una
propuesta alternativa para la formación de los jóvenes**

Presenta

Maike Kreisel

Co-directores de tesis

Dr. Edgar González Gaudiano
Dra. Yolanda Jiménez Naranjo

Marzo de 2017

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

Esta tesis se realizó con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) a través del programa de becas para posgrado.

Para el trabajo de campo, se contó con una beca complementaria por parte del proyecto “Participación y control social en el campo educativo”, dirigido por el Dr. Felipe Hevia de la Jara del CIESAS-Golfo.

Agradecimientos

Agradezco, en primer lugar, a los integrantes de la coordinación, los educadores, los estudiantes pero también a los asesores de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca, su apertura, colaboración e interés en el proceso de investigación para este trabajo doctoral.

Quiero expresar mi agradecimiento especial a los educadores que laboraron durante esta experiencia de investigación en la comunidad de Santa María Zoogochí, por su tiempo, disposición, apoyo y amistad, además de todas las pláticas, reflexiones y vivencias compartidas.

Agradezco a todos las ciudadanas y los ciudadanos, los ancianos, las autoridades, los jóvenes y los niños de Santa María Zoogochí el haberme permitido vivir en esta comunidad, haberme apoyado y recibido generosamente en sus casas y compartido una infinidad de conocimientos y valores.

Agradezco a mi asesora y directora de tesis, la Dra. Yolanda Jiménez Naranjo, su confianza, disposición y apoyo para acompañarme y orientarme en esta experiencia de aprendizaje que sin ella difícilmente hubiera iniciado. Agradezco la calidad académica, la cercanía en momentos difíciles y toda la dimensión humana brindada a este proceso.

Agradezco también a los integrantes de mi comité tutorial, la Dra. Erica González Apodaca y el Dr. Antonio Bolívar Botía, todos sus insumos, su retroalimentación y tiempo, al igual que a mis lectores en los diferentes momentos del proceso de escritura de tesis.

De la misma manera, agradezco el acompañamiento y apoyo recibido por parte de los académicos del Instituto de Investigaciones en Educación, pero también de las compañeras y los compañeros del Doctorado y de la Maestría en Investigación Educativa, quienes con su amistad y retroalimentación formaron parte de este proceso. Un especial agradecimiento para Gialuanna y Verónica por su solidaridad, escucha y cercanía.

Agradezco, finalmente, de todo corazón a mi familia, a mis amigas y amigos su apoyo, comprensión y tolerancia, y su disposición para estar siempre cerca, muchas veces a pesar de las distancias.

Contenido

Lista de abreviaturas.....	11
Índice de ilustraciones	13
Índice de tablas.....	13
Introducción	15
1. Planteamiento del problema: Desde la escuela indígena homogeneizadora hacia el derecho a una educación propia	21
1.1. Objetivo y preguntas de investigación	28
2. Referentes Teóricos: Apropiaciones y resignificaciones de la institución escolar desde una visión plural y política de identidades, saberes y ciudadanías	29
2.1. La concepción de la escuela: orígenes y articulaciones de una institución social y cultural	30
2.1.1. Cultura escolar: transformaciones y continuidades de la institución educativa	33
2.2. Cultura e identidad como conceptos dinámicos y plurales	35
2.2.1. El derecho a ejercer una ciudadanía diferencial.....	41
2.2.2. La apropiación escolar: resignificaciones étnicas del espacio educativo institucionalizado	43
2.2.3. La reflexión meta-cultural desde posturas etnopolíticas	46
2.2.4. Contextualidad, funcionalidad y relacionalidad – replantear continuidades y rupturas entre cultura escolar y cultura comunitaria desde el aprendizaje situado y las comunidades de práctica.....	49
2.3. Los saberes en la institución escolar – desde la gramática escolar hacia un diálogo de saberes	56
2.3.1. Replantear la escuela desde la pluralidad epistemológica.....	60
2.3.2. Saberes indígenas: una aproximación a sus características	63
2.3.2.1. Aproximaciones al pensamiento indígena desde las nociones de comunidad y comunalidad	68
2.3.2.2. Saberes en movimiento.....	70
2.3.3. Diálogos entre saberes – posibilidades y limitantes	72
3. Estado del Arte: El diálogo de saberes en el marco de la resignificación de la institución escolar en la educación indígena.....	83
4. Marco metodológico: Una experiencia de aprendizaje etnográfico	101
4.1. Posicionamiento – el locus de enunciación de la investigadora	106
4.2. Estudio de caso con enfoque etnográfico.....	107
4.3. La dimensión etnográfica.....	109
4.3.1. Métodos y estrategias de investigación	114

4.3.1.1. Instrumentos.....	119
4.3.1.2. Muestreo y escenario de investigación.....	121
4.3.1.3. Instrumentos implementados	124
4.4. El análisis de los datos de campo	125
4.5. Validación.....	129
4.6. Limitaciones del trabajo de campo en esta Investigación	131
5. Marco contextual	133
5.1. Breve panorama – tendencias históricas y presentes de las políticas educativas y de la educación indígena intercultural en México	133
5.1.1. La educación secundaria en México – breve reseña histórica	140
5.1.2. Experiencias emergentes de educación secundaria intercultural	144
5.2. El estado de Oaxaca – la diversidad étnica y lingüística	148
5.2.1. El contexto oaxaqueño – derechos indígenas y afromexicanos	150
5.2.2. La Educación Indígena institucionalizada en el estado de Oaxaca	151
5.2.2.1. El movimiento magisterial oaxaqueño y la educación comunitaria	155
5.2.2.2. CMPIO y el movimiento pedagógico – orígenes de las ESCI.....	158
5.2.2.3. La Educación Comunitaria como corriente pedagógica y política en Oaxaca	159
5.3. El proyecto de las Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas (ESCI).....	162
5.3.1. La voz de los actores: El origen de las secundarias comunitarias – la gestión pluri-actoral de un modelo innovador.....	164
5.3.2. Interrelaciones institucionales de las ESCI en Oaxaca.....	167
5.3.3. La concepción del currículum como proceso de construcción colectiva	170
5.4. Contexto geográfico: la Sierra Norte de Oaxaca y el municipio de Ixtlán de Juárez	174
5.4.1. Santa María Zoogochí: contexto comunitario y organización política	177
5.4.1.1. Identidad e historia comunitaria.....	182
5.4.1.2. Organización comunitaria.....	184
5.4.1.3. Programas gubernamentales y tensiones en torno a la autonomía.....	188
5.4.1.4. La educación primaria en Santa María Zoogochí	192
5.4.2. Dimensiones de la educación familiar y comunitaria en Santa María Zoogochí: aproximaciones a sus rutas, rupturas y replanteamientos	194
5.4.2.1. Crecer en Santa María Zoogochí: la educación familiar y comunitaria.....	195
5.4.2.2. “El trabajo es vida” – el trabajo como eje del aprendizaje comunitario.....	197
5.4.2.3. Participar en el trabajo – interacciones, espacios y tiempos de la educación familiar y comunitaria	200
5.4.2.4. La formación para participar como ciudadanos de una comunidad.....	208

5.4.2.5. La ESCI de Santa María Zoogochí – procesos de inserción y percepciones de los actores locales	219
5.4.2.6. Las formas de trabajo de las ESCI – aprender por proyectos	222
6. (Re-) significaciones de una escuela comunitaria: la práctica y sus tensiones	231
6.1. Procesos de apropiación y resignificación de la experiencia docente y del sentido de lo escolar a partir de las voces de los educadores.....	231
6.1.1. La co-construcción de los saberes pedagógicos	244
6.1.2. Saber ser educador comunitario – procesos de aprendizaje docente desde las comunidades de práctica.....	249
6.1.2.1. Apostar por la labor conjunta	253
6.1.3. La rearticulación de prácticas pedagógicas: promover aprendizajes autónomos y autorresponsables.....	260
6.2. Diálogos, negociaciones y tensiones en la relación entre escuela y comunidad: resignificando el papel de la institución escolar	271
6.2.1. Las configuraciones históricas de las interrelaciones escuela-comunidad	272
6.2.1.1. El papel del Consejo Representativo en las Secundarias Comunitarias.....	275
6.2.1.1.1. Resignificaciones del papel del Consejo Representativo en Zoogochí	279
6.2.1.1.2. El control del espacio escolar – la presencia de la autoridad comunitaria a través del Consejo Representativo.....	282
6.2.1.1.3. El Consejo Representativo en la intermediación entre escuela y comunidad ...	286
6.2.2. La participación en los procesos formativos: interrelaciones y tensiones escuela-comunidad	288
6.2.2.1. Negociaciones en torno a la participación académica	290
6.2.3. El valor de los estudios y las expectativas hacia la institución escolar	303
6.2.3.1. Lo que se necesita aprender en la escuela: padres de familia y comuneros	306
6.2.3.2. Significaciones de la escuela en tensión – los jóvenes.....	315
6.3. Diálogos inter-culturales desde las prácticas formativas de la ESCI: prácticas culturales, actores, saberes y significados	323
6.3.1. El conocimiento comunitario y sus significaciones en las ESCI.....	325
6.3.2. El diálogo entre saberes: comparaciones, complementariedades e intraducibilidades culturales.....	329
6.3.2.1. Espacios sociales y culturales en contacto	331
6.3.3. Comparar y relacionar espacios sociales: dialogar con la diversidad cultural.....	332
6.3.3.1. La significación situada del saber – contextualidad y funcionalidad en la mediación del diálogo de conocimientos.....	343
6.3.3.1.1. La significación situada de los valores comunitarios – trascender el muro escolar a través de las prácticas e interrelaciones.....	358

6.3.3.2. Las relaciones entre conocimientos: tensiones y asimetrías.....	363
6.3.3.3. Contrastes, confrontaciones y traducibilidad cultural en la práctica formativa...	375
6.3.3.3.1. Significaciones de la lengua zapoteca en la traducción cultural – elementos para una reflexividad metalingüística y meta-cultural.....	383
6.3.3.4. La reflexión meta-cultural – frutos y limitaciones	390
6.3.3.4.1. Tensiones en torno a la reflexión crítica de prácticas y saberes escolares desde la resistencia etnopolítica	391
6.3.3.4.2. La reflexión meta-cultural como reflejo de las preocupaciones comunitarias y como aporte a la formación ciudadana.....	400
6.3.3.4.3. Reflexionar sobre las culturas – procesos formativos con los jóvenes.....	414
Conclusiones: Aportaciones al debate de la educación indígena e intercultural desde las Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca	423
Los saberes y las culturas en diálogo	425
Resignificar la pedagogía escolar desde lo comunitario	431
Los procesos curriculares como construcción permanente y la innovación educativa colectiva – inter-aprendizajes.....	434
Los procesos de construcción curricular cotidiana – vinculación escuela-comunidad	437
La resignificación del espacio escolar y de sus funciones: aproximaciones a una nueva educación indígena desde la comunidad	440
Las preguntas abiertas.....	442
Referencias bibliográficas.....	445

Lista de abreviaturas

ANMEB	Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica
ACE	Alianza para la Calidad de la Educación
BIC	Bachillerato Integral Comunitario
CAPFCE	Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Originarios
CEDELIO	Centro de Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca
CEPCO	Coordinadora Estatal de Productores de Café de Oaxaca
CEPEC	Centro de Estudios y Promoción Educativa para el Campo
CESDER	Centro de Estudios sobre el Desarrollo Rural
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CMPIO	Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CNEII	Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural
CR	Consejo Representativo
CSEIIO	Colegio Superior de Educación Intercultural Indígena de Oaxaca
DEI	Dirección de Educación Indígena
DOF	Diario Oficial de la Federación
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ESCI	Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
GOBOAX	Gobierno del Estado de Oaxaca
IEBO	Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca
IDES	Instituto de Desarrollo Económico y Social
IEEPO	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
ILCE	Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INI	Instituto Nacional Indigenista
IISEO	Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca
LEMSC	Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria
LGE	Ley General de Educación
LSEIO	Ley de Sistemas Electorales Indígenas para el estado de Oaxaca
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PC	Parámetros Curriculares
PEEI	Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018
PEP	Programa de Educación Preescolar
PRADE	Proyecto de Animación y Desarrollo, A.C.
PRONASOL	Programa Nacional de Solidaridad

PTEO	Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca
RES	Reforma de Educación Secundaria
RIEB	Reforma Integral de Educación Básica
SAI	Secretaría de Asuntos Indígenas
SDR	Senado de la República
SEB	Secretaría de Educación Básica
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TVC	Telesecundaria Vinculada a la Comunidad
UNEM	Unión de Maestros de la Nueva Educación para México
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNOSJO	Unión de Organizaciones de la Sierra Juárez, Oaxaca
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural

Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Dimensiones de las interrelaciones en las que se insertan las ESCI.	122
Ilustración 2: Estratificación de los municipios con población de las principales lenguas indígenas de la entidad (Censo INEGI, 2000)	149
Ilustración 3: Regiones de Oaxaca	174
Ilustración 4: Mapa - Municipio Ixtlán de Juárez, Oaxaca.....	176
Ilustración 5: Mapa: Santa María Zoogochí.....	179
Ilustración 6: Plaza de Zoogochí: cancha, agencia y templo.	179
Ilustración 7: Santa María Zoogochí y sus alrededores.....	181
Ilustración 8: Foto de pintura en la agencia municipal de Zoogochí.	183
Ilustración 9: Organizaciones sociales y dependencias en Santa María Zoogochí.	187
Ilustración 10: Trapiche de madera.	199
Ilustración 11: Tostando café en el comal: cocina de doña Eustacia.	204
Ilustración 12: Pasillo y aula del espacio prestado por la comunidad para la secundaria.	219
Ilustración 13: Aula en las nuevas instalaciones de la secundaria.	220
Ilustración 14: Esquema de investigación y desglose del sub-ámbito 1.1.	224
Ilustración 15: Informe público: explicando el ciclo biológico del maíz.....	334
Ilustración 16: Esquema de saberes movilizados, educador Carlos, 2.o grado.....	335
Ilustración 17: Gráfica comparativa de producción de panela por productores de la comunidad elaborada por el educador.	337
Ilustración 18: Trabajo de un estudiante de 2.o grado sobre las unidades de medida que se aplican a la producción de la panela en la comunidad.	338
Ilustración 19: Tareas en el pizarrón de 2.o grado - matemáticas articuladas al contexto.	352
Ilustración 20: Informe público– causas de la extinción de plantas y animales.....	415
Ilustración 21: Lista de productos comerciales sustituibles por productos comunitarios, 3.º grado.	416

Índice de tablas

Tabla 1: Estudiantes y escuelas de Secundaria por Modalidad, Oaxaca.....	144
Tabla 2: Espacios de educación comunitaria.....	161
Tabla 3: Planteles de las ESCI.....	163
Tabla 4: Condiciones de marginación social: datos comparativos.	175
Tabla 5: Condiciones de pobreza: datos comparativos.	175
Tabla 6: Escuelas de educación secundaria de la región Sierra Norte.....	176
Tabla 7: Habitantes de Santa María Zoogochí.....	178
Tabla 8: Hablantes del zapoteco en Santa María Zoogochí, 2005.....	178
Tabla 9: Los integrantes de la agencia de Santa María Zoogochí.....	186

Introducción

Hace 17 años, mi primer contacto con el campo de la educación escolarizada para los pueblos originarios de México implicó la difícil tarea de buscar mediar entre una modalidad educativa del sistema oficial –la Preparatoria Abierta– y los conocimientos previos, estilos de aprendizaje y las circunstancias de los contextos de vida de un grupo de jóvenes adultos wixáritari quienes deseaban y requerían acceder, desde su vida cotidiana en una comunidad distante, a este nivel educativo. De diez estudiantes que comenzaron, cinco concluyeron el proceso después de cinco años. Durante este, hubo que enfrentar una larga serie de esfuerzos y frustraciones frente a las exigencias del modelo, ajenas al contexto concreto en el que se interactuó, pero donde también se lograron, de manera colectiva, una diversidad de aprendizajes recíprocos, además de lazos de amistad.

Esta experiencia, la que comencé sin nociones previas de los debates de la educación indígena e intercultural, marcó, desde la práctica, de manera importante mi camino inicial como profesionista de las ciencias de la educación. Estas impresiones se profundizaron desde una perspectiva complementaria y esclarecedora: Desde la misma inmersión en la tarea, tuve la fortuna de acercarme y colaborar en una propuesta alternativa de educación intercultural, situada en esta misma comunidad y desde la cual se generó la iniciativa de la Preparatoria Abierta, la secundaria intercultural Tatuutsi Maxakwaxí. El esfuerzo colectivo que representa, sus frutos y aprendizajes, pero también las tensiones que pude vislumbrar, me permitieron aproximarme a los cuestionamientos relacionados con el campo en el que se disputan los contenidos, las formas, la autoría y el control de la educación para los pueblos originarios. A nivel teórico, estas aproximaciones fueron apenas incipientes y las lagunas muchas.

Después de dedicarme al tema de la “educación intercultural para todos”, como política implementada desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), durante mis estudios de maestría, el doctorado representó la oportunidad de retornar al contexto comunitario. En el marco de lo vivido, me planteé como objetivo conocer cómo se construye el currículum intercultural, en términos de sus prácticas cotidianas, de manera participativa y desde una experiencia emergente de educación secundaria en contextos indígenas. Las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca, con las que había tenido un previo contacto fugaz a través de mi participación en Tatuutsi Maxakwaxí y en las actividades del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (CNEII), se presentaron como escenario idóneo; tenía nociones de su propuesta diferencial y las rupturas con los esquemas habituales de la educación escolarizada que esta busca forjar.

En este marco, como antecedente y contexto que fundamenta la investigación, fue necesario tener en cuenta el desarrollo histórico de la educación indígena, en el que destacan sus funciones de asimilación e integración cultural, a través de las cuales se pretendía fortalecer la unidad nacional después de la Independencia de México. La introducción de la institución escolar a las comunidades originarias¹, desde esta mirada, se articuló como una imposición que buscó homogeneizar la población mexicana a través de la enseñanza del castellano y de los contenidos básicos correspondientes a una racionalidad y formas de vida ajenas. A pesar de algunas transiciones previas, muchas veces sólo nominales (Jiménez Naranjo, 2009) –desde el enfoque bilingüe bicultural, aun enfocado en la conversión de las culturas, hacia la perspectiva bilingüe intercultural–, es sólo a partir de recientes décadas que, a través de la influencia de los movimientos sociales, pero también de las políticas del ámbito internacional, se ha buscado, desde diferentes instancias y distintos énfasis, dar un giro en estas tendencias.

A través de una reforma constitucional en 1992, se ha reconocido oficialmente la integración multicultural del país. Desde la fundación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2001), se ha promovido un enfoque intercultural y de educación inclusiva para todo el sistema. La educación indígena se ha buscado adecuar, recientemente, a las prácticas sociales de las comunidades originarias, tratando de superar las distancias entre la propuesta educativa y la realidad de las comunidades. No obstante, el modelo educativo sigue concibiéndose de manera centralizada, además de ostentar una transición lenta y obstaculizada hacia la apropiación local de nuevas prácticas (Jiménez Naranjo & Mendoza Zuany, 2012). En este contexto, resulta indispensable reconocer las continuidades de prácticas excluyentes y discriminatorias en la educación escolar. Como parte de ello, la implementación de las políticas educativas, de las reformas y el control del sistema se ejercen de manera vertical, en un escenario que, no obstante, se configura de manera nada homogénea y entre tensiones.

El panorama de la educación intercultural y el debate en torno a las políticas educativas se articula entre conflictos, en los que inciden los movimientos sociales por la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios, además de un escenario más amplio de demandas sociales, territoriales y ambientales, entre otras. En este panorama, y especialmente en el contexto oaxaqueño, ha tenido peso también el movimiento magisterial, al que se suscriben los docentes de la educación indígena y que desde el año 1980 ha luchado

¹ Emplearé el término de culturas y pueblos “originarios” tratándose de una categoría emergente en campo; en el estado de Oaxaca prevalece la tendencia de emplear este término –también como criterio de autoadscripción– para hacer referencia a las culturas indígenas.

por los derechos laborales de sus integrantes. En una larga y accidentada disputa por el control de la educación, el movimiento se ha opuesto a las políticas nacionales, implementadas desde el gobierno federal a pesar de ciertos esfuerzos por una descentralización educativa. Más allá, la academia mexicana, pero también latinoamericana, ha profundizado, de manera crítica, en las tendencias de la educación indígena, sus articulaciones en la práctica y las resignificaciones de la interculturalidad que se observan en la cotidianidad escolar, resaltando la continuidad de la exclusión y de las tendencias a la aculturación. Destacan la invisibilización de los estudiantes indígenas migrantes en los contextos urbanos y suburbanos (Czarny, 2007; Barriga Villanueva, 2008; Kreisel, 2016a), la inclusión de elementos culturales de los pueblos originarios al currículum en términos reificados y folklorizantes (Jiménez Naranjo, 2009), además de la continuación de una discriminación cognitiva y educativa. Esta se encuentra relacionada, por ejemplo, con la persistencia de la práctica de la alfabetización en castellano y no en lengua originaria, pero también con las condiciones de infraestructura escolar, y con la formación y las condiciones laborales del cuerpo docente, además de la misma falta de participación en la toma de decisiones relacionadas con la educación, entre otros factores. Desde una dimensión más estructural, incide la marginalización social, económica y política de los pueblos originarios en la articulación concreta de las oportunidades educativas para niños y jóvenes.

Ante este panorama, me propuse profundizar en cómo se resignifica la educación escolarizada para los pueblos originarios a través de la experiencia y las prácticas de la propuesta de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca, como modelo educativo que emerge en el contexto de la educación comunitaria oaxaqueña a partir de la iniciativa del Movimiento Pedagógico de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), como organización magisterial, supervisión escolar y delegación de la sección sindical 22. La CMPIO ha promovido una serie de propuestas diferenciales de educación para las comunidades originarias, partiendo de una base dialógica y participativa y de la cosmovisión de los pueblos originarios. Las Secundarias Comunitarias, desde estas mismas lógicas, fueron concebidas por un colectivo de actores y comenzaron a trabajar en el año 2004 a través de un acuerdo entre la Sección 22 y el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). Se basan en el aprendizaje por proyectos, enfocados a temas de relevancia comunitaria, a través de los cuales se estructuran los procesos curriculares para cada grupo de estudiantes, prescindiendo de la organización por asignaturas. Estos proyectos se comprenden a partir de la participación de estudiantes, padres de familia y comuneros, la cual ha de trascender en el desarrollo de los mismos procesos formativos, en los que se apuesta por el diálogo entre saberes comunitarios y saberes escolares o disciplinarios.

En este marco, me propuse conocer, a través de un estudio de caso con enfoque etnográfico en una de las diez secundarias comunitarias que existen en el estado de Oaxaca, cómo se articulan los procesos formativos y curriculares de esta propuesta educativa en la práctica. Consideré, en este marco, diferentes ángulos, entre los cuales figuraron los procesos de la apropiación del modelo diferencial y la participación co-constructiva de los diferentes actores involucrados en ella, estudiantes, padres de familia y comuneros, y educadores. Además, pretendí profundizar en la articulación de los procesos de la construcción del conocimiento en términos de la vinculación entre los conocimientos y las prácticas comunitarias y los contenidos de índole disciplinaria que se pretende lograr a través de los proyectos, y en la que se busca impulsar procesos de aprendizaje situados y reflexivos. Además, me interesó conocer cómo en este marco trasciende la resignificación del papel del docente y de sus saberes pedagógicos, contruidos desde una mirada más horizontal y colaborativa, en un modelo que apuesta a la formación para la autonomía y el autoaprendizaje de los jóvenes. Destacan en este contexto también las aportaciones de esta propuesta educativa a la formación de los jóvenes como futuros ciudadanos críticos y conscientes de su comunidad, objetivo que se resignifica desde la misma mirada de los padres de familia y de los estudiantes y se articula con las expectativas hacia la formación escolar.

Para ello, había que tomar en cuenta el contexto en el que se desarrolla la práctica; en este incidieron diferentes dimensiones, entre las cuales tanto fue relevante contemplar el que la comunidad originaria zapoteca, en la que se desarrolló el presente estudio y a pesar de su ubicación geográfica relativamente aislada, se configura como un espacio en contacto con otros contextos sociales y culturales, a través de los medios de comunicación, la tecnología, la migración y el comercio y consumo. Para las generaciones jóvenes, esto ha significado procesos nuevos de socialización en los que desarrollan una diversidad de anhelos, intereses y gustos compartidos que inciden en las expectativas hacia formación escolar. Además, este contexto comunitario en comunicación, no exento de tensiones y en el que se hace sentir la histórica marginación social, económica y política, se presentó como un elemento importante de los mismos procesos formativos en los que los procesos de cambio cultural se resignificaron desde los proyectos de aprendizaje y la formación para la reflexión crítica.

Desde otra dimensión, fue relevante reconocer el contexto social y político más amplio y al que se vincula el modelo de las secundarias comunitarias a través de su mismo origen magisterial, pero por el cual también se ha visto afectado en cuanto a la incidencia de las políticas educativas nacionales en sus propias posibilidades de continuar su labor como una propuesta diferencial y marginal de formación innovadora para los jóvenes. Desde esta

perspectiva, fue central tener en cuenta el trasfondo etnopolítico que subyace a la promoción y práctica de una educación comunitaria gestionada desde sitios alternativos. En este marco, la iniciativa por una educación vinculada estrechamente a las prácticas y la participación de las comunidades, que busca romper con los esquemas de la educación nacional, se sitúa en un campo conflictivo, una “arena política” (González Apodaca, 2006) en la que se disputa la definición de la educación para los pueblos originarios de México.

En el primer capítulo de esta tesis presento el planteamiento del problema, el objetivo y las preguntas de la presente investigación, relacionados estrechamente con lo que aquí he abordado. En el segundo capítulo, se aborda el marco teórico que se construyó, a partir de primeros referentes previos, de manera inductiva y en diálogo con los hallazgos en campo, y en el que profundizo en temas como la apropiación escolar, los conceptos de identidad y cultura, y la perspectiva del aprendizaje situado. En el tercer capítulo, expongo un breve estado del arte en el que reviso las más recientes aportaciones de la investigación educativa en México al tema de la articulación de saberes plurales en el campo de la educación escolarizada. En relación a ello, se ha de mencionar que mi diálogo con los referentes teóricos y trabajos de investigación realizados en el campo, no sólo mexicano sino también latinoamericano, se reflejará además a lo largo del cuerpo de esta tesis, donde opté por buscar la interlocución entre datos empíricos y las aportaciones de reflexión teórica para el análisis.

En el cuarto capítulo, presento mi marco metodológico, centrado en la propuesta etnográfica, y que incluye mi posicionamiento epistemológico, apostando por la larga inmersión en campo y un proceso dialógico, auto-reflexivo y crítico en cuanto a mi papel como investigadora, retomando elementos del enfoque decolonial. En este proceso, también fue indispensable reconocer la intersubjetividad y co-reflexividad construida con los actores en campo en torno a las inquietudes pedagógicas, teóricas y políticas emergentes a lo largo de la investigación y de mi participación en la vida cotidiana de escuela y comunidad. Expongo cuáles fueron los métodos e instrumentos de investigación empleados, cómo procedí a sistematizar y analizar los datos, y cuáles fueron las estrategias de validación de los hallazgos. El quinto capítulo esboza una mirada hacia el contexto complejo que he señalado, donde abordo algunos antecedentes históricos de la educación indígena e intercultural y su contexto político, además de la educación secundaria y sus modalidades en México. Expongo algunos referentes del contexto de la educación comunitaria en Oaxaca, para posteriormente profundizar en el escenario de la comunidad en la que se realizó esta investigación.

En el sexto capítulo, presento el trabajo analítico de esta investigación, es decir, el relato etnográfico que se fue construyendo a lo largo del proceso. Se abordan los hallazgos en

campo en torno a los ejes de interés arriba expuestos, donde me centro en los procesos de apropiación y participación, el diálogo epistémico en la construcción del conocimiento pero también los procesos pedagógicos, además de resaltar las resignificaciones que los actores elaboran, a partir de la experiencia, del modelo de las Secundarias Comunitarias y de la educación escolarizada para los niños y jóvenes del contexto comunitario. Y finalmente, este trabajo culmina con conclusiones que pretenden ofrecer un resumen analítico de los aprendizajes obtenidos y sus posibles aportaciones a la reflexión de la educación comunitaria e intercultural para los pueblos originarios de Oaxaca y de México, además de señalar algunos retos y preguntas abiertas que permiten vislumbrar la necesidad de continuar profundizando en el debate sobre una educación propia y apropiada para las comunidades y reflexionar sobre las aristas de su autoría.

1. Planteamiento del problema: Desde la escuela indígena homogeneizadora hacia el derecho a una educación propia

La educación escolarizada es considerada como parte fundamental del progreso social, tanto individual como a escala nacional, por lo cual, en México, en los últimos decenios, los niveles que abarca la educación obligatoria han sido secuencialmente ampliados; desde el año 2013, incluye también el nivel medio superior, como parte de las políticas educativas enfocadas desde el panorama internacional. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) presentó en recientes fechas un informe exhaustivo sobre los alcances actuales de la educación obligatoria, constatando que “la asistencia a los centros de educación preescolar, secundaria y media superior es menor entre los niños y jóvenes de hogares indígenas, o cuyos jefes del hogar tienen menor escolaridad” (INEE, 2016, p. 37). Las condiciones económicas inciden de manera relevante en el nivel de escolaridad alcanzado; así, “en 2014 alrededor de una quinta parte de los niños de 12 a 14 años y poco más de la mitad de los de 15 a 17 en situación de pobreza extrema asistieron a la escuela” (INEE, 2016, p. 37).

Se constata que “uno de los propósitos educativos más importantes es que los centros escolares contribuyan a la formación de ciudadanos con capacidades para aportar al progreso económico, social y cultural del país” (INEE, 2016, p. 38). No obstante, y frente a las condiciones sociales y económicas desiguales, en estados como Chiapas, la eficiencia terminal en secundaria es del 86.6%, y de 62.8% en el nivel de educación media superior; en Oaxaca, las cifras son del 81.1% y 61.7% respectivamente (p. 40). Son estados con un alto porcentaje de población indígena y con indicadores económicos y de bienestar social por debajo de la media nacional. Frente a ello, habrá que tener en cuenta que la historia de la escolarización en México ha sido un proceso complejo que encierra sus propias contradicciones. La escuela ha sido una vía de integración cultural de la nación, implicando procesos de asimilación y desplazamiento de las lenguas y culturas de los pueblos originarios de México. El sistema escolar ha sido concebido en torno a las lógicas de la enseñanza de las disciplinas, relacionadas con la racionalidad científica, además de convertirse, en México, en un espacio de formación en valores nacionales.

Para la población originaria, existe un subsistema de educación indígena, en el que, no obstante, destaca el que no se cuente con modalidades propias para la educación secundaria y media superior. González Apodaca y Cornelio (2013) reflexionan sobre las “precarias condiciones y resultados educativos de este sistema diferencial” y la relación de estos con el desdibujamiento de “la relevancia de su adecuación cultural y lingüística” de la educación escolar (p. 9). Encuentran que la misma operación del sistema “ha caído en justificar

veladamente la exclusión e inequidad educativa de la niñez indígena”, bajo “discursos pluralistas” que invisibilizan “las graves condiciones de segregación” (p. 9) y que soslayan que la diversidad se sigue percibiendo más bien “como un problema”, mas no “como un recurso y ventaja pedagógica”, además de un derecho (p. 64).

Frente a este panorama, se siguen generando debates en torno a una educación intercultural, inclusiva y pertinente, en los que inciden actores desde diferentes posicionamientos políticos, gubernamentales, sociales y académicos, pero en el que también han llegado a participar, con cada vez mayor audibilidad, las voces de los mismos pueblos originarios, adoptando posturas etnopolíticas que, sobre todo desde el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el año 1994, reclaman el derecho a una educación adecuada a sus necesidades, en el marco de una ciudadanía diferencial. Más allá de los discursos, en diferentes entidades del país se han generado, bajo distintas modalidades y con la participación de actores académicos, magisteriales y comunitarios, experiencias innovadoras que abarcan los diferentes niveles escolares. Algunas han obtenido reconocimientos y apoyos por organizaciones y fundaciones internacionales, pero también la misma Secretaría de Educación Pública y, en este caso, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) ha dado, a través de publicaciones, difusión y visibilidad a estas muestras exitosas de una rearticulación de la institución escolar.

Frente a una mayor movilización ciudadana y la emergencia de un movimiento más contundente por la justicia social y el reconocimiento de la pluralidad de la sociedad mexicana, pero también ante las implicaciones de las políticas internacionales en reconocimiento de la multiculturalidad y los derechos de los pueblos originarios, ha habido un giro importante en los discursos de las políticas públicas mexicanas. Con la modificación de la Constitución Política en 1992, en cuyo artículo 2° se reconoce el carácter pluricultural de México a partir de los pueblos indígenas que en ella habitan (Ahúja et al., 2007, p. 15), comenzó un necesario viraje en los discursos políticos y el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios (Nahmad, 1999). En cuanto a la normatividad internacional, de acuerdo a Nahmad (1999), los ámbitos de “los derechos humanos universales e individuales, la protección a las minorías y el derecho de los pueblos a la libre determinación”, sobre todo en el marco de la Organización de las Naciones Unidas y del Convenio 169 de la OIT (p. 114), han contribuido de manera importante a dicha transformación del terreno jurídico de México.

El autor constata que fue el levantamiento del EZLN lo que “marcó el principio del cambio de fondo y no de forma”, pues implicó ir, necesariamente, más allá del “indigenismo tradicional integracionista” que “había muerto desde 1975 y, no obstante, el gobierno

mexicano insistía en que ésa era la única vía” (p. 119). Nahmad atribuye un papel especial a los profesionistas e intelectuales indígenas en el proceso de “descolonización”, aunque estima indispensable involucrar a la población general de México en la construcción de una sociedad más justa (p. 119). Esta dimensión de la participación en la transformación social es un ámbito sujeto a debates; en el marco de las tendencias de los últimos decenios, se ha convertido en parte de los discursos de la misma política pública en educación, y se ha articulado a través de la figura de los Consejos de Participación Social, que pretende resituar a los padres de familia en la institución educativa, y algunas, incipientes, consultas ciudadanas en materia educativa.

Los planes y programas, en el marco de las reformas periódicas del sistema, no obstante, siguen siendo diseñados e implementados desde instancias centrales, lo cual, sobre todo frente a la reforma educativa del 2013, ha generado considerables protestas sociales y magisteriales, al divisarse procesos de recentralización del sistema y de control educativo (Olmeda, 2014). Con Cabrero Mendoza y García (2010), es posible constatar que, actualmente, “la legitimidad política en los modelos democráticos representativos” se ha tenido que enfrentar con “una ciudadanía cada vez más escéptica frente al comportamiento de los políticos y gobernantes” y que exige “una práctica democrática más directa, de interacción permanente, de gestión conjunta (cogestión) de políticas públicas” (p. 138).

En este marco, el estado de Oaxaca, como estado con un 65.7% de población indígena (INEGI, 2015b), representa un terreno significativo para el movimiento por una redefinición de la educación desde las características propias de las regiones; su historia de movimientos sociales, étnicos y magisteriales ha hecho surgir, más allá de una diversidad de experiencias locales, propuestas más abarcativas para replantear la educación indígena en el estado. Así, en el año 2012, se presenta el Plan Nacional para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), basado en el enfoque de la educación comunitaria y articulándose en torno a proyectos participativos. Además del PTEO, frente a la reforma y las negociaciones que en torno a ella se desarrollan, se genera en el año 2014 una nueva propuesta de Ley de Educación para el estado de Oaxaca que se asienta sobre las mismas bases; esta, después de un proceso político complejo, es aprobada en el año 2016 con las modificaciones y adecuaciones producidas a través de largas negociaciones entre sus promotores, el sindicato, los partidos políticos, el gobierno estatal y federal.

Para estos planteamientos de una educación “propia” de Oaxaca se perfila como relevante la experiencia que se ha generado en el estado en lo que respecta a las innovaciones educativas. Entre estas se encuentran los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), las Escuelas de Educación Secundaria Comunitaria Indígena (ESCI) y la Escuela Normal Bilingüe

Intercultural de Oaxaca (ENBIO) como propuestas integrados al sistema oficial, pero también los Nidos de Lengua como iniciativa de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) que ha jugado un papel importante en la gestión y puesta en práctica de una diversidad de experiencias pedagógicas para las comunidades originarias desde propuestas magisteriales en conjunción con los actores comunitarios.

Son dichas experiencias las que se conformaron como eslabones del aprendizaje para la generación de las iniciativas de reformación de la educación más amplias, promovidas en el estado en los últimos años, con la participación relevante del magisterio, pero también de los intelectuales indígenas, quienes han forjado la base filosófica de la comunalidad oaxaqueña que hoy constituye el fundamento del pensamiento educativo promovido en el estado. Este destaca por su discurso cercano a la educación comunitaria y autónoma de los pueblos indígenas y adopta, junto con iniciativas contrahegemónicas como lo serían las escuelas zapatistas de educación primaria y secundaria “autónoma” (Baronnet, 2009), un lugar peculiar en el panorama de los discursos de la educación intercultural en México. Estos forman un referente importante para situar y problematizar el objeto de la presente investigación.

Discursos de la educación intercultural en México – breve aproximación

A partir de los cambios del panorama nacional e internacional al que me he referido, y que ha llevado a incluir la mirada pluri- o intercultural en el ámbito de las políticas públicas, –presentándose la fundación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) como un hito–, la definición de “lo intercultural” ha sido sujeta a una diversidad de interpretaciones. En estas inciden, como tendencias, las resignificaciones locales del discurso europeo de las sociedades de inmigración (Dietz & Mateos, 2011), además del enfoque de la educación inclusiva que ha alcanzado mayor impacto en los discursos de la educación mexicana. Jiménez Naranjo (2012) constata que en México, actualmente, se desarrolla un intenso debate en torno a la educación intercultural, inserto en una “arena fragmentada y confrontada”, donde se disputan la direccionalidad de la educación titulada como intercultural – “desde arriba o desde abajo”, la población objetivo del enfoque, además del tipo de diversidad a englobar en él (p. 168).

En el marco de estas confrontaciones, están en juego ciertas nociones políticas subyacentes, que implica también la negociación de una visión más bien funcional frente a las exigencias de una perspectiva crítica de la interculturalidad (Walsh, 2012). Ante la integración de discursos tendientes a enfocarse a la educación para la democracia, la convivencia armónica y la inclusión de las diferencias individuales que ha trascendido en las últimas

reformas educativas, emergen también las otras voces que plantean cuestionamientos más bien estructurales y demandan cambios fundamentales no sólo de aspectos curriculares sino también sociales, y que apuntan a nociones más autonómicas de la educación para las poblaciones históricamente excluidas, como los pueblos originarios y los afroamericanos, en aras de una mayor justicia educativa y epistémica.

En la realidad escolar en sus diferentes expresiones, frente a estas tensiones, se perfila, no obstante, “una notoria falta de concreción práctica de los principios filosóficos, normativos y prescriptivos de los diferentes ‘enunciados’ sobre la escuela intercultural” (Jiménez Naranjo, 2012, p. 168). Aún no se ha logrado cerrar la brecha entre “el ‘querer ser’ pluri e intercultural y ‘el ser’ de la escuela intercultural”. En este marco, sobre todo en la educación indígena, se reproducen “con mucha amplitud prácticas monolingües y monoculturales” (Jiménez Naranjo, 2012, p. 171). En el contexto de la “educación intercultural para todos” (CGEIB), se observan, en cambio, tendencias a incluir elementos culturales folklorizados al currículum, esencializando y reduciendo las culturas originarias a algunas representaciones emblemáticas (Kreisel, 2016a). Se evidencia que el tema de la educación intercultural, en sus diferentes facetas, se encuentra lejos de convertirse en una discusión acabada, a pesar de su inclusión a las políticas educativas del sistema oficial.

Las experiencias adscritas a enfoques más bien emergentes, sociocríticos, que buscan redefinir la escuela indígena desde enfoques comunitarios, asentados en las formas de vida de los pueblos originarios, se constituyen como aportaciones relevantes en este panorama, pues permiten aproximaciones a prácticas diferenciales que, aunque lo implican, van más allá del discurso, al contar con el aprendizaje del quehacer educativo concreto. Esto se vuelve sumamente relevante al constatar que, aun a pesar de los cambios observados, “la impartición de una educación que revalore el conocimiento indígena es débil” dado que se “adolesce de metodologías, didácticas, estrategias y materiales” (García Leyva, 2012, p. 131).

En este marco, me propuse conocer cómo se articulan en la práctica los procesos formativos de una de estas experiencias innovadoras, las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca (ESCI), considerando que los aprendizajes generados a través de su práctica pueden aportar a reflexionar tanto sobre las resignificaciones de la institución escolar a partir de los mismos pueblos originarios, como también apuntar hacia las transformaciones necesarias de la educación indígena como ámbito del sistema educativo y derecho de los pueblos. En este marco, adquieren un papel importante la agencia de sus promotores, y la articulación e interacción de la escuela con los contextos locales y sus actores, desde sus saberes, sus formas de vida, sus expectativas hacia la institución, pero también su concreta participación e

injerencia en la educación escolar para los niños y jóvenes. Esto, sin dejar de lado las complejas implicaciones del contexto social y político, aquí brevemente esbozado, en el que se inserta y desde el que se resignifica la experiencia.

González Apodaca y Rojas Cortés (2013), analizando los avances de la investigación educativa en México en torno a “Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena”, plantean una serie de retos para el área, entre ellos, “la exploración de formas pedagógicas culturalmente pertinentes”, el replanteamiento del “papel del docente”, “la incorporación del aprendizaje fuera del espacio escolar, hacia los espacios familiar y comunitario”, “la participación comunitaria en la gestión escolar”, además de “la tematización del territorio, la vinculación sociedad-naturaleza, y la problematización de los contextos estructurales y de economía política contemporáneos, como parte de los objetivos etnopolíticos de la formación” (p. 291). En este contexto, González Apodaca (2009), en una publicación previa, se pregunta, enfocándose específicamente a los saberes, cómo y desde dónde habría que conceptualizar “el tan nombrado conocimiento indígena atendiendo a su naturaleza propia, distinta del conocimiento escolar o científico”, además de clarificar cuáles serían las necesarias aproximaciones metodológicas, políticas y epistemológicas para “la interculturalización de los conocimientos” (p. 9).

Es desde esta mirada que he creído que profundizar en la práctica educativa de las Secundarias Comunitarias de Oaxaca, como proyecto educativo con trasfondo etnopolítico que apuesta por deconstruir los esquemas clásicos de la formación escolar, trascender el espacio áulico para promover el diálogo comunitario, y busca, conscientemente, construir procesos de aprendizaje a partir de la articulación de los saberes de los pueblos originarios con los saberes escolares o científicos, puede aportar una serie de elementos que podrían enriquecer y ampliar las perspectivas para pensar una educación intercultural y comunitaria, pero también brinda insumos para reflexionar sobre una institución escolar distinta, más permeable y flexible, en interrelación estrecha con su contexto. A partir de estas inquietudes, la presente investigación se preocupó por conocer cómo en este modelo educativo se generan procesos co-constructivos y resignificados por sus propios actores, a través de los cuales se replantea la institución escolar desde diferentes ángulos:

- Los procesos de apropiación del modelo por los mismos educadores como un factor clave para la resignificación del modelo en la práctica, pero que, además, encierra el reto de deconstruir y reconceptualizar el papel docente, de sus procesos formativos y de los saberes pedagógicos requeridos para una práctica diferencial.

- La intermediación docente en los procesos de interlocución con los actores comunitarios para la participación comunitaria en el modelo, las tensiones y negociaciones en torno a “lo escolar” que se desarrollan en el proceso, y a través de las cuales se apunta a resignificaciones de la institución escolar para las comunidades originarias y sus habitantes, inmersos a un contexto sociocultural complejo.
- La articulación de los saberes, rastreando las concepciones del saber comunitario que subyacen a la perspectiva del modelo, para conocer cuáles son las estrategias para establecer el diálogo con los saberes escolares, desde la perspectiva de la pluralidad epistemológica, pero también considerar las limitantes y contradicciones de la práctica, para remarcar cuáles son los hallazgos que aportan a la construcción de nuevas perspectivas para la formación de niños en jóvenes en contextos inter-culturales.

En relación a ello, me interesa problematizar especialmente cómo es que se resignifica la educación escolarizada en relación a construcción de nuevas articulaciones entre saberes y distintas interrelaciones entre escuela y comunidad, y cómo y bajo cuáles tensiones en estos procesos se construyen aproximaciones a una cultura escolar distinta y dialógica.

1.1. Objetivo y preguntas de investigación

Objetivo

Esta investigación busca conocer cómo se articulan los procesos de la práctica educativa de un modelo diferencial de educación secundaria comunitaria con trasfondo etnopolítico, en un contexto marcado históricamente por los procesos de integración y asimilación de los pueblos originarios a una cultura nacional, para los cuales la misma escolarización ha sido una vía relevante. Se pretende conocer cuáles son las aproximaciones, aprendizajes y tensiones que se generan en la práctica de esta propuesta de “educación comunitaria”, y cómo se producen estos procesos en la apropiación del modelo por los actores educativos y comunitarios, en la articulación de la práctica pedagógica, en la construcción de conocimiento a partir de saberes diversos y en las interrelaciones replanteadas y negociadas entre escuela y comunidad. Se busca, para ello, recurrir a las significaciones construidas por los actores implicados –escolares, comunitarios pero también institucionales–, profundizando en los replanteamientos de la educación escolar a través de la experiencia.

Pregunta de investigación

¿Cómo se rearticulan y resignifican las necesidades y los retos de la educación escolarizada para los pueblos originarios a partir de los planteamientos, los procesos de la práctica y los aprendizajes generados en una experiencia alternativa de educación secundaria comunitaria con trasfondo etnopolítico?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son los procesos formativos, profesionales y personales de los educadores de las Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca que contribuyen a una resignificación del papel docente y de sus saberes pedagógicos en el marco del replanteamiento de la educación escolarizada para los pueblos originarios?
- ¿Cuáles son las aportaciones, las tensiones y los retos que se perfilan desde la interacción, el diálogo y las negociaciones entre los diferentes actores educativos, escolares, comunitarios e institucionales, para la resignificación de la educación escolarizada para los pueblos originarios?
- ¿Cuáles son los aspectos epistemológicos, pedagógicos y metodológicos que influyen en los procesos prácticos de resignificación de la educación escolarizada en una experiencia educativa que pone en el centro el vínculo escuela-comunidad?

2. Referentes Teóricos: Apropiaciones y resignificaciones de la institución escolar desde una visión plural y política de identidades, saberes y ciudadanías

El presente trabajo se inscribe en el campo de la educación intercultural y comunitaria, recurriendo a una gama de referentes teóricos y conceptuales relativamente diversos, puesto el escenario complejo del debate de la educación indígena en el que se inserta. Al iniciar el proceso de investigación, partí de una gama de conceptos que emergieron desde una primera exploración, basada tanto en mis intereses y experiencia previa como también en el panorama de la investigación educativa y las aproximaciones conceptuales que en el campo de estudio se habían estado realizando en las últimas décadas. Conceptos como la apropiación escolar, el currículum como proceso y praxis desde una óptica participativa, la autonomía educativa, las epistemologías indígenas y el diálogo de saberes, además del aspecto central de la vinculación entre escuela y comunidad, fueron líneas de profundización que pude vislumbrar desde los comienzos.

Estos elementos se fueron rearticulando, en el proceso de investigación y análisis, en torno a las resignificaciones de la institución escolar y su cultura, a partir de los procesos de apropiación étnica y la demanda por el derecho a una educación diferencial, capaz de establecer una articulación entre diversos saberes, basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. Además, se tendría que poder enfocar, desde el proceso formativo, el cómo articular una reflexión consciente, crítica y constructiva de la diversidad cultural y las interrelaciones entre culturas, teniendo en cuenta las desigualdades históricas y procesos de poder subyacentes, para así formar a futuros ciudadanos capaces de interactuar en espacios sociales y culturales plurales, reconociendo el valor de las prácticas y los saberes de sus comunidades de origen. Más allá, esta reflexividad, desde la acción de los actores educativos, tendría que abordar también los replanteamientos de la escuela, de sus prácticas, y del papel de sus integrantes y sus formas de interrelacionarse, para poder brindar espacios y estrategias adecuadas para los procesos de formación señalados.

Las aproximaciones teóricas que presento a continuación me ofrecieron un andamiaje para el análisis y la argumentación de esta investigación, al mismo tiempo de integrarse como parte de un proceso dialéctico de la experiencia en campo, el análisis y la interpretación de los datos empíricos.

2.1. La concepción de la escuela: orígenes y articulaciones de una institución social y cultural

La Secundaria Comunitaria Indígena de Oaxaca es un modelo educativo que ha pretendido romper con los esquemas que tradicionalmente han definido las características de las escuelas de educación indígena. El sistema educativo oficial, bajo la tutela del Estado mexicano, ha impreso su sello particular a los procesos formativos promovidos a través de las escuelas que a él pertenecen, entre ellas, las adscritas al subsistema de educación indígena. La escolarización ha sido basada en objetivos políticos, sociales y culturales determinados. Estos, y las formas de “hacer escuela” (Rockwell, 2007b), han sido construidos, transformados y perpetuados bajo la influencia de los procesos históricos más amplios de la conformación del Estado-nación y del legado de la educación escolarizada heredera de la modernidad. López Pérez (2004) analiza, respecto a ello, que el discurso de la educación en México puede interpretarse desde “el llamado pensamiento moderno occidental” como parte de la “expansión de occidente desde el siglo XVI”, que ha conllevado una hegemonía epistemológica de corte europeo disciplinar (p. 205).

A ello habría que añadir los fines educativos emergentes de las necesidades de un Estado, en un territorio extenso y altamente diverso, que buscaba consolidarse después de su Independencia. De esta manera, la institución escolar se conforma como “una construcción y un producto de los Estados que se hicieron a sí mismos” (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1992, p. 20), como una vía de forjar y fortalecer el sentido y la pertenencia a lo nacional donde, históricamente, no existía tal unidad. Con el fin de abonar a una homogeneización cultural, la institución escolar adquirió el compromiso de transmitir determinados valores, una serie de saberes y crear condiciones “para el desarrollo y para el progreso” de esta nueva nación, estableciéndose, para estos fines, la obligatoriedad y la gratuidad de la educación pública como responsabilidad del Estado nacional (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1992, p. 20).

Ezpeleta y Rockwell (1983) argumentan que los intereses del Estado en la educación pública se vinculan con la instauración de una estabilidad social para consolidar su dominio político; el Estado-nación, “dado su vínculo histórico con las clases dominantes, tiene también intereses objetivos referidos a la educación. Mantener la estabilidad social, cuestión vital para consolidar su dominio, lo compromete a cumplir con sus obligaciones. La educación es una de ellas” (p. 196). Estas constelaciones, aduce López Pérez (2004), hasta hoy marcan la articulación del currículum de la educación básica; este “incluye significantes que hacen referencia a la constitución de un sujeto ético-político como condición o mediación para la

organización social o comunidad nacional, desde la perspectiva de un estado-nación moderno” (p. 205).

Como parte de este discurso, el autor detecta la preeminencia de propósitos educativos de carácter instrumental y científico-técnico (p. 205). De esta manera, la educación pública como proyecto nacional, con sus formas particulares de organización, implementación y control, ha marcado cómo la institución escolar ha sido significada por la sociedad. Algunos autores han nombrado dichas maneras de proceder como “formas escolares” (Lahire, 2008) o “gramática escolar” (Tyack & Cuban, 1995). Esta gramática constituye el “núcleo duro” de la educación escolar, es decir, es conformada sobre todo por reglas y normas que tienen una mayor duración y se reproducen en el tiempo (Elías, 2015). Este “núcleo duro” se muestra “estable y resistente al cambio de las prácticas y relaciones fundamentales dentro de la escuela” (Elías, 2015, p. 296) y ha marcado las instituciones escolares, frecuentemente a pesar de las divergencias con el contexto social y cultural en el que estas se insertan.

Levinson (2012) analiza que la educación pública como proyecto nacional, con sus mecanismos de funcionamiento, marca la cultura escolar reproducida localmente, incidiendo en validar sólo determinados conocimientos como contenido del aprendizaje.

El Estado nacional hace política educativa, decide contenidos y autoriza y regula formación docente. Concibe el currículo de la escuela y los docentes que lo presentan como infalibles e inapelables. De esta forma, se va conformando una cultura escolar un tanto rígida, donde el conocimiento escolar es “bueno” por definición, y lo de afuera es “malo.” Los docentes tienden a internalizar esta cultura por su propia formación inicial y luego su socialización profesional en cada plantel. (p. 93)

Como institución, la escuela pública sintetizó los ideales de la modernidad y del Iluminismo; corporificó “las ideas de progreso constante a través de la razón y la ciencia”, apostando por la formación de “un sujeto autónomo y libre”. Entre otros valores, pretendió pugnar por la “ampliación del espacio público a través de la ciudadanía, de la progresiva desaparición de privilegios hereditarios, de movilidad social”, situándose de esta manera “en el centro de los ideales de justicia, igualdad y distributividad del proyecto moderno de sociedad y política” (Silva, 1997, p. 273, citado en Espitia Vásquez, 2006, p. 226).

Más allá de las tensiones y contradicciones propias de la modernidad, cuyas razones algunos autores atribuyen, entre otros factores, a las lógicas del capitalismo y sus estructuras de poder (Bernstein & Díaz, 1985), la realidad en las circunstancias sociales, económicas y políticas concretas no se ha articulado de esta forma y de acuerdo a estos ideales. Gómez Arévalo (2010) en este contexto ejemplifica, develando las inconsistencias de los discursos pedagógicos, que “la educación nunca ha sido gratuita; por el contrario, quien puede acceder a

ella es el que tiene las posibilidades de costearse esa inversión en capital cognitivo” (p. 130), dificultad que se acentúa en un contexto social marcado por acentuadas desigualdades. Algunos autores detectan que en México y otros países de América Latina, la modernidad ha quedado inconclusa, pues su dilema no está resuelto (Magallón Anaya, 2012, p. 62). Esto también se relaciona con “la experimentación de las ideas importadas (...) de las naciones exportadoras de modernidad” (p. 63) que aquí se ha llevado a cabo obviando las condiciones del contexto específico.

La realización sólo parcial de los ideales educativos modernos se vislumbra en los frutos y problemáticas de la educación pública. Arnaut y Giorguli (2010), analizando la evolución del sistema educativo mexicano, encuentran que históricamente, la instauración de un currículum centralizado ha generado una serie de tensiones, pues “aun cuando todos tuvieran acceso a una escuela regida por un currículum nacional uniforme”, la realidad educativa resulta “tan heterogénea y desigual como la vida misma del país” (p. 24). El currículum uniforme y el formato escolar y curricular, frente a un escenario marcado por desigualdades, producen mayores exclusiones al expulsar o alejar del contexto escolar “a los niños y jóvenes para los que no fue pensado –sobre todo, a los pobres, marginados, aislados y diferentes–” (p. 24). Aunque, con el tiempo, se generaran “algunos programas innovadores y diversificados para diferentes grupos sociales: educación indígena, especial, comunitaria, telesecundaria, de adultos” (p. 25), estas tendencias no necesariamente han cambiado las dinámicas verticales en la concepción y administración de lo escolar.

A comienzos del siglo XXI, las reformas educativas mexicanas se adecúan al enfoque neoliberal que como parte de los procesos de globalización domina las políticas económicas y sociales. Angarita-Ossa y Campo-Ángel (2015) recalcan que, actualmente, el ideal de persona que busca formar la educación escolarizada se ajusta al canon de “la hegemonía neoliberal”; se pretende que el egresado se convierta en “un sujeto unitario, autónomo, independiente y emancipado” (p. 180). El discurso neoliberal en la educación, acompañado por sus reformas, sin embargo, para algunos autores, sigue siendo una imposición en función del “reinado de los intereses individuales de las élites ligadas al gran capital” (Vázquez Olivera, 2013, p. 241), de acuerdo a “las reglas de la libre competencia, de la oferta y demanda”; es la dimensión empresarial la que ha comenzado a reestructurar el panorama de las instituciones educativas (p. 242). La educación pública, en este marco, sigue ostentando estructuras excluyentes y poco adaptadas a la diversidad de contextos sociales y culturales: el acceso a la educación, las condiciones adecuadas y la pertinencia de esta no se encuentra garantizados para un gran número de niños y jóvenes del país, sumándose a una diversidad de factores de marginación.

Más allá de estas condiciones macropolíticas y sociales, y retornando a las características de la institución escolar, es necesario enfatizar que, no obstante, existen múltiples transformaciones y resignificaciones locales de la escuela, sus funciones y formas. Rockwell (2007b) arguye que “inferir a partir de las prescripciones normativas de cada época la experiencia viva de la escuela es una falacia frecuente” (p. 320). Los actores educativos, en los procesos cotidianos de la práctica, transforman las expresiones de la cultura escolar en cada centro educativo, donde habrá continuidades y coincidencias, pero también expresiones particulares de las interpretaciones de lo escolar, de sus objetivos y formas de realización.

2.1.1. Cultura escolar: transformaciones y continuidades de la institución educativa

Al profundizar en la noción de la cultura escolar, Rockwell (2007a) alude a las huellas del pasado, relacionadas a ciertas continuidades de los quehaceres educativos, incluidos en ellos el papel que ha desempeñado la figura docente. La autora señala las tradiciones docentes que implican “recursos pedagógicos” que los maestros han heredado de sus propios formadores y adquirido en su paso por la escuela (p. 181); otros autores recurren a Bourdieu para analizar los rasgos de un habitus profesional del maestro (Alliaud, Suárez, Feldman & Vezub, 2011; Coronado Malagón, 2013). Pero también inciden, en la continuidad de lo escolar, el imaginario interiorizado por los actores sociales del contexto local y más amplio, además de las mismas estructuras sociales en cuanto al esquema institucional, las formas de administración y control escolar, que el sistema educativo sigue reproduciendo.

Rockwell (2007a) argumenta que se trata de un proceso de “acumulación y sedimentación de distintos recursos culturales” que han sido integrados a la institución escolar a lo largo del tiempo (p. 176). Para comprender la dimensión cultural de la educación, se ha de entender que los diferentes sectores sociales tienden a apropiarse de determinadas prácticas del contexto escolar que incluyen “formas más o menos convencionales de actuar, hablar, trabajar, disciplinar, tratar a los niños, representar el conocimiento y mostrar el saber”; estas formas suelen ser reproducidas, consciente o inconscientemente, por los actores (p. 178). “Pasar por la escuela” (Czarny, 2007), de esta manera, implica apropiarse de una serie de significaciones de la realidad. Estas se relacionan con nociones del mundo y la realidad social, a partir de lo transmitido, pero también incorporan un imaginario de la misma educación escolar que hace que las personas lleven “sus experiencias hacia sus vidas futuras y continúan reproduciendo prácticas” aunque estas lleguen a parecer “desfasadas de las nuevas tendencias” (Rockwell, 2005, p. 36). Estas “huellas del pasado” de la cultura escolar están traspasadas, irremediabilmente, también por tensiones y conflictos de poder. Las

articulaciones de la cultura escolar, desde un punto de vista antropológico, no obstante, revelan también las reapropiaciones y resignificaciones locales de la educación escolar a partir de la interacción de los sujetos involucrados, inmersos en un contexto social y cultural concreto. De esta manera, se presentan “planos de conflicto, de correspondencia y de influencia mutua entre las prácticas culturales que ocurren en las escuelas y aquellas que caracterizan los entornos locales y los flujos globales” (Rockwell, 2007a, p. 176).

Rockwell (2000) analiza la cultura escolar basándose en tres planos: “a) la larga duración b) la continuidad relativa y c) la co-construcción cotidiana” (p. 15). Es en las prácticas de los quehaceres cotidianos de la escuela donde es posible visualizar la presencia de estas categorías. Ciertas prácticas, pertenecientes a la primera categoría por su perduración en el tiempo, se han reproducido a través, incluso, de milenios; entre ellas, “la escritura, en particular, parece ser uno de esos elementos duraderos que forman el núcleo de la cultura escolar” (p. 16). Otras prácticas escolares, de continuidad relativa, emergen, permanecen y tienden a volver a desaparecer, llegando a hacerse presentes en diferentes “temporalidades y espacialidades” (p. 17), modificándose a lo largo del tiempo; así, “de la cultura escolar entran y salen diferentes tipos de libros, diferentes géneros de texto, y con todo ello, se producen diferentes relaciones con la escritura” (p. 18). Los aspectos de carácter más continuo reaparecen en distintas modalidades y niveles escolares; son reproducidos por los actores educativos implicando la conformación de un cierto habitus, como estructura que subyace a la práctica y sigue estructurando los quehaceres escolares.

Jiménez Quispe (2005) plantea el concepto de habitus escolar refiriéndose a “una estructura interna permanentemente en vías de reestructuración porque es duradero pero no inmutable” (p. 80). Afirma, en su contexto de análisis, que “estamos ante el desafío de modificar el habitus primario de una práctica educativa ligada a un modelo de Estado nación”, el cual “está latente en diversos actores y en diversos niveles, hecho que hace más compleja la realidad” (p. 212). Yurén, De la Cruz, Cruz, Araújo-Olivera y Estrada (2005), por su parte, al realizar un estudio entre estudiantes migrantes, encuentran, apoyándose en Bourdieu, que “el dispositivo y el habitus escolares no está respondiendo a la forma de aprender que resulta eficaz en el mundo de la vida de los sujetos” (pp. 22-23), “propiciando el abandono de la escuela o el fracaso de aquellos que quieren aprender mediante la actividad, la experiencia y la reflexión” (p. 12).

Elías (2015) sugiere, para ir más allá del “núcleo duro” de la escolarización, elegir, en lugar de las nociones de la gramática (Tyack & Cuban, 1995) y las formas escolares (Lahire, 2008), el término de “cultura escolar” que, de acuerdo a la autora, brinda mayores

herramientas para el análisis de los aspectos más dinámicos que caracterizan a la vida en las escuelas. Permite profundizar en la cotidianidad, las interrelaciones, emergencias y resignificaciones, en breves palabras: en “lo que realmente ocurre, y les ocurre a quienes actúan en el interior de las escuelas” (p. 297). Rockwell (2000) apuesta por esta perspectiva dinámica y procesual al proponer abordar las realizaciones concretas de la escuela a partir de la co-construcción cotidiana de las prácticas escolares.

Retoma a Rogoff (1990) para aludir a los procesos de rearticulación de la cultura escolar en la práctica; la participación de los niños y jóvenes que “contribuyen con sus propias historias individuales y colectivas a la construcción de las culturas escolares” (p. 20). Se trataría de “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 estas transformaciones, se resignifican y se reinventan los “usos para las herramientas culturales” (Rockwell, 2000, p. 20). Rockwell (2000) relaciona los procesos de la co-construcción cotidiana con la apropiación escolar (p. 22), punto a profundizarse en este marco teórico. En el siguiente apartado, ahondaré, en concordancia con la perspectiva esbozada, en las nociones de cultura, identidades y etnicidad, pues es en el contexto de los movimientos de los pueblos originarios por la apropiación del espacio escolar que abordo el tema de las rearticulaciones de la cultura escolar.

2.2. Cultura e identidad como conceptos dinámicos y plurales

Parto de un concepto de cultura procesual, dinámico y basado en la praxis social. Dietz (1999) propone enfocar la cultura desde la perspectiva de las prácticas rutinizadas; se compone por “aspectos ‘objetivados’ (...) –institucionales, rituales y significados preestablecidos–” y “aspectos ‘subjetivados’ (...) –los conocimientos concretos de prácticas y representaciones por parte de los miembros del grupo en cuestión–” (p. 62). La rutinización implica la posibilidad de hablar de un habitus cultural (p. 63); este, no obstante, no ha de interpretarse como estático. Gilberto Giménez (2010) enfatiza que “la cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados”; puede tener a la vez “zonas de estabilidad y persistencia” y “zonas de movilidad y cambio” (p. 37).

De esta manera, los elementos culturales se encuentran sujetos a transformaciones; los sujetos se apropian de ellos y los reconfiguran y resignifican en la práctica de la vida cotidiana (p. 38). Bonfil Batalla (1991) plantea las apropiaciones culturales, es decir, la integración de elementos culturales provenientes de las prácticas de otros grupos culturales a

la cultura propia. No por ello la cultura ha de comprenderse como fragmentada a través de dicho dinamismo, sino que “las formas interiorizadas de la cultura se caracterizan precisamente por la tendencia a recomponer y reconfigurar lo ‘híbrido’, confiriéndole una relativa unidad y coherencia” (Giménez, 2010, p. 38). Desde la perspectiva de la teoría de los actores sociales, los actores incorporan diferentes prácticas culturales a su repertorio, convirtiéndolas en “sustancia propia” (p. 38). Desde esta aproximación, se transitaría de “un concepto homogéneo, estático, discreto y lejano de cultura –conceptualizado principalmente como objeto cultural– hacia un concepto cultural cercano, diverso, dinámico, poroso y fronterizo – convertido en proceso cultural” (Jiménez Naranjo, 2009, p. 239).

Todorov (1990) subraya que “la imagen de unidad y de homogeneidad que una cultura gusta de darse de sí misma proviene de una inclinación del espíritu, no de la observación” (p. 13), pues incluso al interior de una cultura –debido a la diversidad de grupos etarios, entre otros–, se desarrolla “un trabajo constante de traducción” o “transcodificación”, lo cual asegura el carácter dinámico de cualquier sociedad o grupo cultural (p. 14). Entre grupos culturales, históricamente, ha existido contacto; el autor afirma que la interacción con otros ha sido y es fundamental para la continuidad cultural: “una cultura sólo evoluciona mediante sus contactos: lo intercultural es constitutivo de lo cultural” (p. 13). Bhabha (2003) sugiere considerar “la articulación del espacio y el tiempo fronterizos y no domésticos de la cultura” (p. 97); analiza la falacia de la homogeneidad cultural al interior del Estado nacional, remarcando las diferenciaciones internas, los intersticios atravesados por desigualdades (pp. 101-102).

Los mismos estudios antropológicos durante mucho tiempo se concentraron en describir “los valores o costumbres compartidos por los miembros de una sociedad”, enfatizando el carácter homogéneo de estas configuraciones; a partir de estas conceptualizaciones, señaladas como reificantes y esencialistas, se llegaron a establecer las diferenciaciones entre grupos, fabricando alteridades (Grimson, 2000, pp. 22-23). No obstante, las fronteras sociales y culturales así establecidas resultan “mucho más porosas que esta imagen de un mundo dividido”; se encuentran sujetas a la misma movilidad geográfica de las personas, además de las rearticulaciones de sus proyectos de vida, implicando resignificaciones de su realidad social y cultural (Grimson, 2008, p. 50). Al considerar las dimensiones de espacio y tiempo, resalta que “la cultura es histórica y ninguna sociedad puede comprenderse sin atender a su historicidad, a sus transformaciones” u obviando su interrelación y comunicación con otras sociedades (Grimson, 2000, pp. 24-25).

Respecto a estas interrelaciones entre grupos sociales y culturales, es central tener en cuenta los procesos de poder que a estas atraviesan. Reconocer el carácter social de los actores, es decir, el hecho de constituirse como seres en interacción e interrelación, implica también considerar que todo actor se encuentra “dotado de alguna forma de poder” (Giménez, 2010, p. 41). El contacto entre grupos culturales implica tanto experiencias compartidas (Grimson, 2000, p. 25) como también tensiones y conflicto. A partir de las diferencias culturales –Giménez (2000) enfatiza el papel de “la cultura como operadora de diferenciación” (p. 39) –, entran en juego aspectos identitarios. Barth (1976) acuña en relación a ello el concepto de las fronteras étnicas; estas “son conservadas en cada caso por un conjunto de rasgos culturales” (p. 48). Dichos rasgos se configuran como marcadores para la diferenciación entre identidades culturales, pues “son utilizados por los actores como señales y emblemas de diferencia” (p. 15).

Giménez (2000) comprende las identidades como “repertorios culturales interiorizados”; por medio de dichos repertorios, los actores sociales “demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado” (p. 54). Jiménez Naranjo (2009) señala que la identidad, a diferencia de la cultura, “es portadora de una concepción más abstracta, discursiva y consciente” (p. 257); los marcadores étnicos y sus fronteras constituyen elementos en torno a los cuales los sujetos llegan a elaborar, conscientemente, afirmaciones de pertenencia y distinción. Se trata de diferentes fases de conciencia e inconciencia, en un proceso complejo (Jiménez Naranjo, 2009, p. 257). Profundizaré más adelante cómo este nivel de articulación consciente y discursiva se relaciona con la dimensión política de la adscripción étnica.

Espacio y tiempo, y con ello, las prácticas culturales entendidas como dinámicas, se encuentran sujetos a cambios – también los marcadores identitarios pueden cambiar, sin que esto afecte a las identidades y sus fronteras como tales. “Gran parte del contenido cultural que en un momento dado es asociado con una comunidad humana no está restringido por estos límites; puede variar, puede ser aprendido y modificarse sin guardar ninguna relación crítica con la conservación de los límites” (Barth, 1976, p. 48) – las adscripciones identitarias se conservan aunque algunas de las prácticas culturales cambien con el tiempo y contexto. Por lo tanto, también las identidades destacan por su carácter dinámico; no han de concebirse, además, ni como exclusivas ni cerradas.

En este sentido, habría que hablar de identidades plurales; las identidades implican la posibilidad de pertenecer a diferentes grupos sociales, es decir, admiten la diversificación de

las adscripciones identitarias de cada actor (Alsina, 1999, p. 53). A través de la participación e interacción en diferentes espacios, momentos y grupos sociales, las identidades se configuran como múltiples y pueden variar en el tiempo; por lo tanto, no han de “concebirse como algo uniforme, unitario u homogéneo” (p. 53), pues esto significaría reificarlas y juzgarlas como estáticas. En cambio, su carácter dinámico se relaciona con la capacidad de transformación del ser humano y las continuas reelaboraciones de su auto-comprensión (Alsina, 1999, p. 54), siempre en relación con otros y con su entorno. Por lo tanto, se requiere de un concepto de identidad que también admita las contradicciones y multiplicidades internas.

Todorov (2001) reconoce al respecto “la coexistencia de diferentes tipos de cultura en cada uno de nosotros”; las identidades se encuentran “en intersección con otras”, formando un “equilibrio inestable” (p. 34). Las adscripciones identitarias no se encuentran exentas de tensiones, en lo cual incide el contacto, la interacción y confrontación con otros actores y grupos sociales del que emergen sus variaciones dinámicas (p. 34). Destaca, de esta manera, el “carácter diverso, plural, multi-situado, contextual y por ello necesariamente híbrido de las identidades culturales, étnicas, de clase, de género” (Dietz, 2013, p. 184). Díaz de Rada (2008), de la misma manera, enfatiza que el aspecto étnico solamente conforma una parte de los procesos de diferenciación entre grupos sociales que resultan más vastos y abarcan criterios etarios, de género, familiares, entre otros (pp. 228-229).

En la interacción con otros, la conformación de las identidades siempre implica la diferenciación e identificación, en un continuo interjuego, en el que no únicamente participa la propia adscripción a través de ciertos marcadores de pertenencia, sino también la exo-adscripción que las otras personas nos reflejan sobre nosotros mismos. Giménez (2000) al respecto advierte que “la identidad de los individuos resulta siempre de una especie de compromiso o negociación entre autoafirmación y asignación identitaria, entre ‘autoidentidad’ y ‘exoidentidad’”; se construye a partir de “cómo nos vemos y cómo nos ven los demás” (p. 47). Esta dinámica de identificación y diferenciación, para Grimson (2000), conlleva necesariamente la existencia de las relaciones de poder a las que he aludido: “la producción de la diferencia es constitutiva de toda relación de desigualdad” (p. 34). Giménez (2000) arguye al respecto que “nuestra identidad es definida por otros, en particular por aquellos que se arrojan el poder de otorgar reconocimientos ‘legítimos’ desde una posición dominante” (p. 47). Sin embargo, “el yo-identidad no se limita a ratificar modelos de comportamiento generalizados satisfaciendo las expectativas de otros”; “luchamos para que otros nos reconozcan tal como nosotros queremos definirnos” (p. 47).

Alsina (1999) se pregunta al respecto: “¿quién tiene el poder para establecer los rasgos distintivos de las razas o de la identidad de las culturas?” (p. 54). Históricamente, en las interrelaciones de los diferentes grupos culturales, las asimetrías han sido una característica de la estructuración del tejido social, entrando en juego una diversidad de criterios de diferenciación: género, etnia, estado civil, edad, entre otros. En el contexto de América Latina y en México, de esta manera, las identidades de los grupos originarios han sido, frecuentemente, reificadas y esencializadas a través de las exo-adcripciones a partir de algunos elementos culturales identificados por la sociedad dominante como representativos. A través del habitus, parte estructural y estructurante de la sociedad mayoritaria, estas identificaciones han sido reproducidas con relativa continuidad histórica, a lo que la misma institución escolar, a través de sus recursos y prácticas, ha contribuido.

Al asignar un estatus social inferior y una participación desigual a los pueblos originarios, estas exo-adcripciones han tenido un fuerte impacto en las culturas indígenas, a lo que han contribuido los procesos de aculturación a partir de las políticas de integración y asimilación cultural. Muchos de los pueblos, no obstante, han resistido a pesar y a través de estos mismos procesos de apropiación cultural de elementos ajenos y la continua adaptación a un contexto social, económico y político desigual, con sus cambios y exigencias. Giménez (2010) constata que “los grupos étnicos pueden –y suelen– modificar los rasgos fundamentales de su cultura manteniendo al mismo tiempo sus fronteras, es decir, sin perder su identidad” (p. 50). La etnicidad, de esta manera, no se conforma con base en categorías estables sino que “se nos presenta como un proceso simbólico complejo, abierto, de sujetos incoados” (Díaz de Rada, 2008, p. 230)

En relación a la lucha por el reconocimiento y la supervivencia de las culturas originarias, se vuelve relevante el concepto de la etnicidad, en cuanto a la identidad étnica y las identidades colectivas. Estas últimas, por Giménez (2010), son abordadas a partir de su dimensión relacional; “la identidad colectiva comporta una tensión irresuelta e irresoluble entre la definición que un movimiento ofrece de sí mismo y el reconocimiento otorgado al mismo por el resto de la sociedad” (p. 49). La tensión se centra en las discrepancias que se presenten entre la endo- y la exo-identificación (p. 49), conflicto de gran relevancia en el marco de la lucha por la autonomía y el reconocimiento de una ciudadanía diferencial sostenida por los pueblos originarios de Oaxaca. Esta misma dinámica de resistencia y negociación, y la persistencia de la hegemonía del Estado, inciden también en la reproducción de las identidades étnicas de los pueblos originarios. Bello (2004) afirma que la producción

identitaria se articula en un contexto marcado por determinadas relaciones sociales e intereses colectivos.

El momento de producción de la identidad es también el momento de reproducción de los contextos donde se escenifica (expresa) dicha identidad. Los contextos se relacionan con la vida cotidiana de los sujetos, de ahí que en los movimientos indígenas, la comunidad, el territorio histórico y la organización sean un producto de las relaciones sociales y los intereses colectivos, al mismo tiempo que el escenario en que se produce y cobra sentido aquello que los sujetos entienden como su identidad social. (Bello, 2004, p. 31)

Grimson (2008) arguye que en el contexto de la confrontación política, los marcadores identitarios pueden “reificarse hasta el punto de que terminemos convencidos de lo radicalmente distintos que somos ‘nosotros’ de ‘los otros’” (p. 61). Esta reificación llega a perfilarse como proceso de esencialización estratégica, en el cual los rasgos “étnicos”, identificados por la sociedad mayoritaria como características de los grupos indígenas, pueden resignificarse por estos últimos en la lucha por el reconocimiento. Así, Ramos (2005), en el contexto mapuche, encuentra que los líderes indígenas utilizan, conscientemente y a través de procesos de reflexión meta-cultural, los marcadores culturales, impuestos por la sociedad mayoritaria, para su propia lucha.

Los líderes comunitarios, sin embargo, presuponen estos estigmas para revertirlos (Golluscio et al., 2000). Sus posiciones subalternas, confirmadas por las definiciones hegemónicas de “cultura”, son apropiadas y transformadas en lugares sociales propicios para el reconocimiento o la lucha. (Ramos, 2005, p. 117)

Si las identidades emergen y se afirman “sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social” (Giménez, 1997, p. 12), es en este caso de especial interés cómo los marcadores étnicos se configuran en contextos de estructuras e interrelaciones sociales marcadamente asimétricas. Dietz (1999), quien busca superar enfoques esencialistas de la etnicidad pero resalta también la arbitrariedad inherente al constructivismo en la interpretación de lo étnico, argumenta que la selección de los elementos diacríticos que se convierten en marcadores étnicos ocurre “en función de habitus distintivos de los grupos involucrados, es decir, de su praxis cultural”. Son procesos necesariamente situados, es decir, que ocurren en contextos concretos cuyas características políticas, económicas y sociales acotan “la capacidad autodefinitoria de un determinado grupo (Glazer & Moynihan, 1975, p. 6s)” (Dietz, 1999, p. 63).

Las fronteras étnicas no han de comprenderse, desde esta mirada dinámica y contextual, como separaciones rígidas; Díaz de Rada (2008) apunta que, más allá de los planteamientos de Barth, existe una “comunicación constante en diversas escalas de práctica”;

“los agentes sociales ponen en juego diferentes escalas de sujeto: sujetos que, en el primero de esos extremos, juegan a la síntesis compleja de identificaciones en curso y, en el segundo, juegan a la dicotomización de identidades ontológicas” (pp. 203-204). Es en el campo de lo político donde la interrelación se convierte en “una arena de opuestos (Cruces y Díaz de Rada 1996a)” (p. 210). En tal arena de conflictos, determinada por interrelaciones desiguales y estructuras excluyentes, Ramos (2005) vislumbra “un importante proceso de politización de la diferencia y la marcación cultural” (p. 120). Los opuestos –en una dicotomización de las identidades– llegan a ser un recurso de lucha política para los movimientos sociales. Bartolomé (2006), en este sentido, distingue entre “la identidad étnica como representación social colectiva” y “la etnicidad entendida como identidad en acción, como asunción política de la identidad” (p. 29).

Bertely (2005) parte de la idea de una interculturalidad conflictiva en esta relación asimétrica entre pueblos originarios y Estado dominante, relación que se actualiza, de acuerdo al transcurrir del tiempo, en las “historias sociales particulares e irrepetibles” (p. 14), y a partir de la cual “los grupos étnicos (...) se definen y enuncian a sí mismos reinterpretando los símbolos y las representaciones dominantes que la sociedad mayor construye en torno a ellos” (p. 14). En relación a estas recreaciones como procesos de resistencia en un contexto desigual, se vuelve necesario aludir a los conceptos de etnogénesis y de ciudadanías étnicas o interculturales, para situar las demandas de los pueblos originarios de Oaxaca y de los actores de las ESCI en cuanto a la defensa de una educación comunitaria diferencial.

2.2.1. El derecho a ejercer una ciudadanía diferencial

En los Estados nación actuales, caracterizados por una pluralidad cultural amplia, emerge el imperativo de saber “conjugar las múltiples identidades en una ciudadanía compleja” (Bolívar, 2004, p. 25), en la que se consideren no sólo los derechos del individuo, sino “la diferenciación social, que comprende también los derechos diferenciales de grupos” (p. 26). En México y América Latina, diferentes autores han buscado una aproximación a un concepto de ciudadanía que refleje este planteamiento diferencial desde las culturas originarias como parte activa y participante de la rearticulación de las políticas nacionales.

De la Peña (1995, 1999) plantea, atendiendo la evolución de los procesos históricos, sociales y políticos por los que han transitado las relaciones interétnicas en el territorio mexicano, el concepto de “ciudadanía étnica”. Para su emergencia, de acuerdo al autor, fueron importantes los procesos políticos y sociales de los años 80 y la defensa de las tierras comunales, que “resultaba imposible sin representación democrática e instituciones judiciales

honestas” (De la Peña, 1995, p. 125). Los actores indígenas reconocieron que como parte de su reivindicación frente a la discriminación era necesario “mostrar el valor de sus tradiciones y organizaciones comunales contemporáneas, y rechazar no sólo la explotación abierta sino también el paternalismo estatal, que ha frenado el desarrollo político indígena” (p. 125). El autor propone cuatro aspectos sustanciales para comprender la ciudadanía étnica; no es un movimiento nativista; no se cuestiona la validez de los derechos civiles y políticos, pero sí su dimensión únicamente individual; se defiende la legitimidad del sujeto colectivo, comunal; y no se niega la posibilidad de construir alianzas estratégicas, sociales y políticas (p. 129).

En este marco, se vuelve urgente “definir las reglas de la participación social y política, es decir, la configuración de los espacios públicos” (p. 118) como espacios de participación. Para esto, “premisas básicas son: a) el reconocimiento de formas culturalmente específicas de democracia y justicia, y b) la creación de un nivel de representación étnica” (p. 130). La ciudadanía étnica incluye, además, la pertenencia a una colectividad distintiva que requiere de una reglamentación diferencial de las interrelaciones equitativas con la sociedad mayoritaria, que implica la creación de instituciones desde las cuales se posibilite la interrelación (De la Peña, 1995, p. 133). Este nivel de representación étnica, en México, se ha expresado a través de la creación de organizaciones y asociaciones indígenas que persiguen fines reivindicativos y contribuyen a la generación de interrelaciones sociales distintas; también implican nuevas pertenencias y la reafirmación de la adscripción étnica, configurándose como procesos de “etnogénesis” (De la Peña, 2000).

Bastos (1997) argumenta que el fundamento de la ciudadanía étnica radica en “considerar a los ‘pueblos’ como sujetos de derecho por el hecho de ser diferentes al conjunto nacional en que están inscritos” (Bastos, 1997, p. 2, citado en Leyva Solano, 2007, p. 37). Esto, frente a las acepciones comunes de la ciudadanía que tienden a invisibilizar “la diversidad existente en los espacios públicos y desconocen las diversas formas de entender la política y practicar la ciudadanía” (Tubino, 2009, p. 2). La noción de derechos diferenciales, según Leyva Solano (2007), pone “en jaque la noción liberal de democracia, igualdad y ciudadanía sobre la cual se había erigido el Estado mexicano” (p. 36). Desde su experiencia en el contexto chiapaneco, Bertely (2007) plantea la pregunta por “cómo hacer efectiva una ciudadanía diferenciada en condiciones de igualdad”; esta ciudadanía, que parte de “una concepción pragmática, situada y activa de la cultura” (p. 21), requiere, necesariamente, del reconocimiento de “derechos educativos diferenciados” (p. 47).

Con los procesos de etnogénesis, en relación a esta emergencia del reclamo de comprensiones más plurales de la ciudadanía, y en especial en lo que respecta a la exigencia

del respeto a los derechos colectivos y formas propias de configurar el espacio público, se trataría de procesos de “la revitalización de una etnicidad motivada políticamente” y que “ocurren en el marco de movilizaciones colectivas” (Dietz, 2000, párr. 1). Bartolomé (2008) arguye que las etnogénesis poseen un “dinamismo inherente a las agrupaciones étnicas cuyas lógicas sociales revelan una plasticidad y capacidad adaptativa” que aportan “al desarrollo de nuevas configuraciones sociales y culturales basadas en las preexistentes, a las que otorga un nuevo rostro y favorece una reformulación identitaria” (pp. 107-108). En cuanto a movimiento con móvil político, aparecen en el escenario social “demandando su reconocimiento [como grupos étnicos] y luchando por la obtención de derechos o de recursos (Rossens, 1989)” (Bartolomé, 2008, p. 107).

Desde estos referentes, abordo las apropiaciones culturales que los pueblos originarios, y en específico, en el marco del presente estudio, el movimiento magisterial indígena de Oaxaca, han realizado de la institución escolar, buscando reivindicar sus derechos a una educación diferencial, insertos en un panorama más complejo de demandas e intereses sociales y políticos que caracteriza no sólo las relaciones entre Estado y pueblos originarios, sino también la relación entre el Estado y sus instituciones, y el magisterio y sus organizaciones sindicales.

2.2.2. La apropiación escolar: resignificaciones étnicas del espacio educativo institucionalizado

Elsie Rockwell (2005) acuña la noción de la “apropiación escolar” para enfatizar la capacidad transformadora del sujeto como agente que utiliza sus recursos culturales y prácticos de la vida cotidiana para convertir un espacio institucional, como el escolar, en espacio propio; en este proceso, los recursos culturales de la clase dominante, impuestos, son resignificados y articulan la resistencia desde abajo (pp. 29-31). Aludo a este concepto en el marco de los planteamientos de Bonfil Batalla (1991), de los que ya he hecho mención, y que se refieren a la incorporación de elementos culturales ajenos a la cultura propia. La apropiación se relaciona con la capacidad de innovación y adaptación de los pueblos originarios, al mismo tiempo que con los procesos de resistencia ante la imposición de instituciones y formas culturales ajenas.

Los procesos de poder en las interrelaciones entre culturas se vinculan con la disputa por el “control cultural” entendido como la capacidad de la toma de decisiones sobre los elementos culturales que se negocian en las interacciones sociales (pp. 168-171). En el marco de los procesos de aculturación en situaciones sociales desiguales, los pueblos originarios se

han apropiado de elementos culturales ajenos resignificándolos sin poner, por eso, en juego sus propias identidades. Las apropiaciones culturales han formado, de esta manera, parte de los procesos de resistencia en cuanto a la “capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos” (p. 185) que el grupo cultural adquiere o pretende adquirir. Esta capacidad de decisión puede articularse como parte de las demandas públicas de un movimiento social, a través de los procesos de negociación con los grupos sociales dominantes (Bonfil Batalla, 1991, p. 183). No obstante, también puede construirse, a pequeña escala, en procesos sutiles, desde la cotidianidad de la resignificación de espacios “ajenos”, como señala Jiménez Naranjo (2009) en cuanto a la integración clandestina de prácticas culturales propias al aula.

Desde ambas dimensiones, se revela la importancia de agencia humana como proceso colectivo y transformador (Rockwell, 1996, pp. 301-302) y su articulación en los contextos sociales conflictivos y asimétricos. La apropiación escolar forma parte de los procesos de negociación y recuperación de la capacidad de decisión de los pueblos originarios sobre los espacios educativos destinados a la formación de los niños y jóvenes y, por ello, inciden en la continuidad cultural. En los procesos cotidianos de apropiación, se resignifican institución escolar, contenidos y formas educativas; en la aplicación local del currículum surgen, de esta manera, “yuxtaposiciones entre las definiciones oficiales y locales” (Bertely, 2005, p. 17).

Este “currículum cultural” y “local”, para Bertely (2005), no sólo se relaciona “con el mundo indígena, sino con micropolítica local (...) de las costumbres y de las prácticas socioculturales en la cultura escolar” (p. 17). Así, la institución escolar, como institución en sus inicios impuesta a las comunidades, “comienza a sembrarse desde abajo, gracias a la gestoría social y comunitaria” (p. 17). A través de la agencia de los actores involucrados, las resignificaciones locales de la escuela pueden llegar a transformar “las políticas y los procesos ajenos, a lo que les resulta cultural y políticamente significativo” (p. 19). Se vuelve significativo, en el contexto de la presente investigación, la distinción que plantea González Apodaca (2006) entre la apropiación situada de los procesos escolares y la apropiación escolar etnopolítica o de carácter etnogenético.

En esta última, “grupos indígenas plantean una inserción distintiva en el aparato escolar y la reivindican como un derecho que se negocia” (p. 36) con el Estado y sus instituciones. La autora reconoce estas relaciones entre procesos escolares y etnicidad como arena política²; un “espacio conflictivo de relaciones de poder” (p. 37). En cuanto a la

² González Apodaca (2006) se remite a Swartz, Tuden y Turner (1966), quienes acuñan el concepto de “arena política” y lo comprenden como un “campo de acción política” en el que diferentes actores

dimensión política en juego en estas demandas por una ciudadanía plural que respete derechos diferenciales, en el marco de la proyección de una educación escolarizada propia, se vislumbra que la demarcación de lo étnico entraña una mirada hacia el futuro. González Rial y Haye (2015) en relación a ello plantean la etnicidad como devenir.

Es necesario darles un lugar más central, de modo que se comprenda la etnicidad como un operador radicalmente vinculado al porvenir. El signo étnico no presenta a la colectividad sino que la proyecta, generando similitudes potenciales que se actualizan en el futuro de la actividad. (p. 499)

Al comprender la etnicidad desde su carácter político y como relacionada, necesariamente, a “alguna arena de conflicto” (p. 214), se han de “precisar las diversas formas que cobra ese conflicto en los diferentes contextos de prácticas” (Díaz de Rada, 2008, p. 216). Esta complejidad no admite simplificaciones, sino que conlleva sus propias –aparentes– contradicciones y también tensiones intraétnicas. En lo que respecta a la apropiación escolar, a partir de procesos históricos de exclusión y aculturación, Díaz de Rada (2008) encuentra, en una investigación con los sami del Norte de Suecia, que, “en no pocas ocasiones, la presión hacia el uso de estos emblemas [de contraste] es vivida como una coerción procedente de las élites etnopolíticas y escolares” (p. 214). Díaz de Rada (2008) alude a cómo la dicotomización política de las identidades étnicas puede generar ciertos desencuentros cuando el contexto cultural en cuestión se caracteriza por un panorama complejo de interrelaciones entre sociedad mayoritaria y grupos étnicos donde también ocurre una diversidad de apropiaciones y resignificaciones de elementos culturales “ajenos” por los actores sociales, en el marco de las negociaciones y adaptaciones cotidianas.

En relación a los actores etnopolíticos, en el contexto de la presente investigación, la figura del docente perteneciente al magisterio indígena cobra un papel importante. Baronnet (2009) subraya que el maestro indígena, gracias a su rol y la posición social, ha convertido, históricamente, en “intermediario etnopolítico privilegiado por el Estado nacional” (p. 361); en el marco de las políticas indigenistas, fungió de agente de los procesos de aculturación e intervención en las comunidades. Este sentido, en el contexto de los movimientos de los pueblos originarios en estados como Chiapas u Oaxaca, esta lógica se ha invertido al conformarse el gremio magisterial también como actor etnopolítico en la defensa de una educación diferencial, buscando deconstruir las políticas educativas verticales del Estado.

luchan por un fin de interés público (Swartz, Tuden & Turner, 1966, citados en Leyva Solano & Burguete, 2007, p. 14).

En el contexto de las escuelas zapatistas de Chiapas, las prácticas de resistencia ante las políticas de Estado se sostienen “gracias a espacios tradicionales, como la asamblea y el cargo, que permiten la movilización comunitaria alrededor del proyecto educativo” (Baronnet, 2009, p. 261). En el caso de las ESCI de Oaxaca, las articulaciones locales de esta resistencia y sus actores se profundizarán en el análisis. En estos procesos, ocupa un lugar de interés la reflexión meta-cultural que forma parte de las mismas dinámicas de construcción y continuidad de dichas propuestas alternativas de educación comunitaria, y que también se integra a las prácticas formativas como tales, desde posicionamientos etnopolíticos.

2.2.3. La reflexión meta-cultural desde posturas etnopolíticas

El concepto de la metacultura, acuñado por Mulhern (2010), y entendido en principio como la cultura que habla de sí misma (p. 31), ha sido empleado, desde una mirada antropológica, por diferentes autores en el contexto de los procesos de reivindicación étnica de culturas originarias en Sudamérica (Ramos, 2005; Petit & Álvarez, 2014; Briones, 2008), aspecto en el que quiero profundizar aquí.

Para Briones (2007), “hablar sobre la cultura es una práctica cultural, un hacer culturalmente informado y condicionado” (p. 46). La autora afirma, remitiéndose a la noción de lo metacultural de Urban (1992), que en este “proceso disputado de construcción de significaciones, toda cultura produce su propia metacultura”, definiendo, con ello, lo que sería cultural y lo que no lo sería (p. 46). A través de esta reflexividad cultural, la cultura “propia” y la “ajena” se convierten “en objetos de representación cultural”, generándose, con las significaciones metaculturales, un régimen propio de verdad (Foucault, 1980, citado por Briones, 2008, p. 15) en el que se juegan las diferenciaciones sociales (Briones, 2008, p. 15). Es en contacto con la alteridad, en interrelaciones necesariamente marcadas por el poder, que el discurso o la reflexividad metacultural se emplean en el análisis de la propia cultura o identidad, implicando una dimensión política.

Lenton (2015), en este sentido, refiere “el proceso de producción discursiva del movimiento mapuche en Argentina”, que conllevó “la disputa metacultural por definir el propio estatus de aboriginalidad”; en este proceso, los mapuches cuestionaron “las formas estatales que tipificaban, desde el contexto legislativo, a los sujetos indígenas” (p. 62). Ramos (2005) analiza cómo los líderes mapuche “han tomado conciencia de la importancia que la ‘cultura’ comenzó a tener en los espacios interétnicos donde ellos luchan por sus derechos, por los recursos y por el reconocimiento social” (p. 113). El Estado nacional se ha adueñado ciertos aspectos culturales de los grupos subordinados, declarándolos como “raíces nacionales

o del patrimonio común”, al mismo tiempo de declarar “la agonía de las ‘culturas indígenas” (pp. 115-116).

Los líderes mapuche “reconocen la marcación ‘cultural’ de los lugares sociales que el Estado dispuso para enmarcar sus luchas y reclamos” y buscan revertir a estos estigmas (pp. 116-117). De esta manera, las definiciones hegemónicas de la cultura originaria “son apropiadas y transformadas en lugares sociales propicios para el reconocimiento o la lucha” (p. 117). La autora distingue tres diferentes estrategias: la estetización de la cultura en un mercado de bienes, la tradicionalización de la cultura incorporando “una noción amplia y flexible de ‘continuidad””, y la reflexión sobre “una política directamente surgida de la cultura” (p. 125). Considera que las nociones meta-culturales constituyen “actos de creación colectivos” al mismo tiempo de ser “resultado de experiencias compartidas en la comunidad y de las resignificaciones de los estigmas hegemónicos emergentes en los espacios inter-étnicos” (p. 125).

Esta visión incorpora, desde mi punto de vista, la mirada de la agencia del sujeto subalterno (Spivak) que también Briones (2008) retoma, de diferente forma, con Grossberg (1996), reconociendo las limitantes para el movimiento que los sujetos enfrentan dentro de las estructuras: “Los sujetos articulan sus propios mapas de significado, deseo y placer, aunque siempre condicionados por la movilidad estructurada que resulta de estructuras ya existentes de circulación y acceso diferencial a un determinado conjunto de prácticas históricas y políticamente articuladas”; señala que “esa movilidad estructurada habilita formas igualmente específicas de acción y agencia” (p. 19). A la reflexividad meta-cultural, y a los sujetos que la desempeñan, les es asignado un lugar creativo y gestor desde una dimensión etnopolítica.

Relaciono esta perspectiva con los planteamientos revisados en torno a la dimensión etnopolítica de la apropiación escolar (González Apodaca, 2006; Baronnet, 2009), en el que la figura del docente e intelectual indígena juega un papel relevante. Desde este contexto, incorporando a esta dimensión política y étnica, me remito a la aproximación de Jiménez Naranjo al concepto de la meta-cultura en el proceso de rearticulación de la cultura escolar desde la reflexión de las prácticas comunitarias. Jiménez Naranjo (2009) distingue entre procesos culturales, identitarios y meta-culturales, implicando grados de concreción y abstracción relacionamente diferentes. Mientras que los procesos culturales son –en relación a los identitarios– “procesos subjetivos y sociales (...) concretos y prácticos” y más inconscientes, la identidad se articula en un nivel más abstracto, discursivo y consciente de la cultura (p. 257). Los procesos meta-culturales implican la reflexión sobre la cultura y sobre los procesos identitarios (pp. 257-260), por esa razón, no son exactamente procesos culturales

(más concretos e inconscientes estos últimos). La autora relaciona dichos procesos de reflexión específicamente con los procesos intencionales de adecuación de las prácticas escolares a las prácticas culturales o identitarias locales. Dicho de otro modo, refiere que los procesos conscientes y deliberados de reflexión, en los cuales los procesos culturales e identitarios son observados y analizados en relación a determinados anhelos educativos e identitarios, corresponden a procesos meta-culturales.

Orta (2004), en el contexto de la cultura aymara, analiza el papel ambiguo que juegan catequistas indígenas en el proceso de nueva evangelización en el cual se retornan a y se resignifican prácticas culturales aymaras, en términos de una "Aymaridad". Analiza que la mirada externa, de la que disponen los catequistas al ser mediadores culturales, "posibilita perspectivas meta-culturales que de otra manera estarían obstruidas por su inserción microlocal" (p. 133)³. Aunque sea imposible una analogía directa, retomo esta perspectiva en cuanto a los intelectuales originarios y docentes indígenas; el papel puede ser igualmente ambiguo, considerando el rol del intermediario de los procesos de asimilación cultural que ha sido asignado al maestro indígena por el Estado. Interesa aquí resaltar, con González Apodaca (2006), "la influencia de formas alternativas de intermediación civil", a través de "nuevos actores u agentes colectivos en la gestación de proyectos educativos e interculturales" (p. 51), entre los que se construyen procesos de reflexión meta-cultural desde posturas etnopolíticas. La mirada externa, tanto "desde adentro" como "desde afuera", se genera a través de esta misma posibilidad y experiencia de transitar entre espacios sociales; "frecuentemente se mueven en las interconexiones local-nacional-global, constituyéndose en bisagras de la dinámica de flujos de recursos, personas e ideas" (p. 52).

Otra dimensión relevante en este sentido es la reflexión sobre los conocimientos y las prácticas escolares, replanteados en los procesos de apropiación escolar, a partir de una reflexión crítica de su pertinencia y funcionalidad. Esto, en sí, entraña una dimensión meta-cultural pues implica cuestionar la cultura escolar y los saberes que se han establecido como parte del contenido de la educación escolarizada, para plantear los aprendizajes desde la dimensión de significación contextual, no perdiendo de vista la necesidad de concebir a este contexto como altamente complejo, pues implica el contacto entre diferentes espacios sociales y culturales de manera cotidiana, pero también como un reto para los pueblos originarios que se insertan y han de mediar y negociar en un entorno desigual.

³Traducción propia del inglés.

2.2.4. Contextualidad, funcionalidad y relacionalidad – replantear continuidades y rupturas entre cultura escolar y cultura comunitaria desde el aprendizaje situado y las comunidades de práctica

Tovar (2007) profundiza, en su análisis de los estilos de aprendizaje culturalmente determinados, y específicamente, de las prácticas epistemológicas de las comunidades originarias, que un elemento fundamental para el ejercicio pedagógico es partir de una noción situada y activa del aprendizaje, desde los mismos procesos de socialización del ser humano.

Esto significa que se requiere considerar la educación y el aprendizaje escolar desde la perspectiva de la producción y negociación de significados sobre la construcción de un «yo» y un sentido de agencia, sobre la adquisición de habilidades simbólicas, y especialmente del carácter “situado” de toda actividad mental. No se puede entender la actividad mental sin tener en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud (Bruner, 2000:12). (Tovar, 2007, p. 12)

En las comunidades originarias, tanto la familia como el tejido comunitario más amplio, entendido desde su extensión hacia el mismo contexto, el entorno natural en el que se inserta la comunidad, conforman una red de relaciones cuyas dinámicas definen las prácticas de la formación de los niños y los jóvenes de acuerdo a las lógicas de la vida comunitaria cotidiana. Floriberto Díaz Gómez (2007), al respecto, basa su definición de la misma noción de la comunidad originaria en lo relacional: la comunidad se funda en “una serie de relaciones, primero entre la gente y el espacio, y en segundo término, entre las personas”, y que se configuran con base en una interdependencia mutua (p. 39).

Tovar (2007) encuentra que este carácter relacional, interactivo y colectivo de la formación comunitaria imprime su sello particular a los estilos de aprendizaje indígenas; “ésta es una característica central de la cultura de los pueblos indígenas- la actividad mental humana se desarrolla con otros” (p. 12). Con este carácter social como fundamento, el aprendizaje se sitúa en un contexto físico, geográfico, pero también histórico y espiritual, determinado, aspecto central desde la cosmovisión de los pueblos indígenas; Tovar recalca que esta es parte de una mirada holística.

La realidad se entiende como un todo, cuya comprensión exige conocer las partes, e integrar este conocimiento en una síntesis que dé cuenta del objeto que se pretende conocer. Estas concepciones son reflejadas, por ejemplo, en el pensamiento sobre la Madre Tierra, la naturaleza y las personas, y las relaciones que se establecen en estos ámbitos. (p. 5)

En este marco, en el proceso de socialización infantil, las nuevas generaciones se integran, de manera paulatina, a través de la participación en las actividades familiares y comunitarias, en la vida cotidiana, con sus lógicas de interrelación social, pero también con sus

derechos y responsabilidades como integrantes de una comunidad, relevantes en el contexto indígena desde el sentido de lo comunal. Estos procesos también conllevan la conformación de identidades y del sentido de pertenencia, y tienen lugar en espacios dialógicos que implican las constelaciones sociales, económicas y políticas más amplias.

La amplia mirada extendida sobre lo educativo desde la cosmovisión indígena, tiene como centro la construcción de un sujeto colectivo, con un arraigo territorial y con sujeción generacional, en cuanto a la fuerte relación con “los mayores”, estableciendo una importante relación con los intereses comunitarios, el proyecto organizativo y la búsqueda de la autodeterminación. (Angarita-Ossa & Campo-Ángel, 2015, p. 180)

Desde un enfoque situado, Escudero Muñoz (2009), argumenta que el aprendizaje es “un fenómeno socialmente construido” el cual se entiende “como cultura que es significada, interpretada y aprendida por los individuos al participar en interacciones sociales, en comunidades de discurso y de práctica a las que pertenecen” (p. 13). Las formas específicas de dicha participación parten, como constata Paradise (1991), de las estrategias de la observación, la imitación y experimentación y el perfeccionamiento paulatino de las habilidades, donde, en las comunidades originarias, destacan “la responsabilidad temprana para las actividades de trabajo” y la “ausencia relativa de instrucción verbal” (p. 75).

Tovar (2007) analiza que la tendencia a aprender por imitación, ligada estrechamente a la enseñanza con el ejemplo, conlleva “un uso acotado del lenguaje verbal y en las expectativas que generan cuando participan en actividades basadas exclusivamente en el discurso, puesto que esperan que quien enseña pase a la demostración de ‘cómo se hacen las cosas’”; desde este punto de vista, “la educación consiste en guiar el desarrollo por unos cauces culturalmente definidos (Bruner, 1998, p. 18)” (p. 9). De acuerdo a la autora, se trata de “formas culturalmente determinadas de aprehender la realidad, de conceptualizarla y de definir qué significa el conocimiento, y cuáles son sus criterios de validez” (p. 10).

La participación paulatina en las actividades familiares, productivas y sociales, es la vía de aprendizaje cotidiana. Rogoff, Correa-Chávez y Silva (2011) afirman que los niños aprenden con actividades que no fueron diseñadas para fines pedagógicos; “se espera de los niños que observen las actividades en curso y presten suma atención a los eventos que ocurren a su alrededor” (p. 156)⁴. Esta dimensión “cotidiana” del aprendizaje es analizada por Lave y Packer (2011), en oposición a la mirada científica, constatando que “una comprensión más completa de lo cotidiano acarrea consigo una comprensión alternativa del aprendizaje: que el aprendizaje es ubicuo en la actividad social” (p. 13).

⁴Traducción propia del inglés.

La escolarización frente al aprendizaje de la práctica cotidiana

La escolarización como una de las vías de la educación de niños y jóvenes, institucionalizada, ha significado, para las comunidades originarias, frecuentemente una ruptura con sus propias formas de socialización y aprendizaje, ligadas a un contexto y a unas prácticas sociales específicas. Kantasalmi y Llorente (2010) advierten que “los problemas de educación/ escolarización relacionados con la variación en las formas de los conocimientos han sido y continúan siendo graves” (p. 33). Para los autores, “es necesario preguntar por la especificidad de la escolarización en cuanto a la variedad de formas educacionales”, es decir, las formas específicas que toman socialización y educación en los espacios sociales concretos en los que se inserta la institución escolar. Además, habría que tener en cuenta que “la escolarización no se limita necesariamente sólo a escuelas geográficamente localizadas” sino que las prácticas escolares extienden sus “efectos estructurales” “también en lugares de espacio y tiempo fuera de la espacialidad del local de la escuela” (p. 26). Es decir que, al distanciarse de las prácticas locales, se trata de procesos de aculturación que incide en transformar el contexto social y que forman parte de un sistema estructurado “por la lógica de arriba hacia abajo, siguiendo las formalidades de organizaciones de origen Europeo” (p. 26).

Tovar (2007), frente a ello, constata que “la existencia de sociedades multiculturales cuestionan profundamente el concepto de práctica escolar y escuela como instancias universales de socialización” (p. 11). La autora apunta que la escolarización clásica en el medio comunitario confronta a los niños con conflictos cognitivos, tanto por la “socialización divergente” como también por la “falta de dominio de los referentes empíricos de las nuevas palabras que está aprendiendo en español” (p. 11). Sugiere que la mediación pedagógica forma parte de los aspectos claves para enfrentar estos desfases, remitiéndose precisamente a la teoría del aprendizaje situado, suponiendo que “no sólo partimos de la base cultural en la cual nacimos, sino que a través de ella construimos nuestros mundos y nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes” (p. 12).

Es en este sentido y para replantear la educación escolar desde una mirada sociocultural que emerge la relevancia de pensar el contexto de forma amplia y dinámica, conformado por lo social, lo geográfico, pero también por interrelaciones y prácticas culturalmente articuladas, que, simultáneamente, siguen conformando y transformando el mismo contexto en el que nos insertamos y en el que participamos. Grossberg (2009) al respecto reflexiona que “la cultura en la que vivimos, las prácticas culturales que usamos, las formas culturales que ponemos e insertamos en la realidad, tienen consecuencias en la manera como se organiza y se vive la realidad”; de esta manera, “las prácticas culturales

contribuyen a la producción del contexto” (p. 32). Este último no se concibe como unitario sino como múltiple y caracterizado por tensiones que conllevan también relaciones de poder⁵.

Una aproximación sociocultural sugiere que las personas y los ambientes socioculturales no tienen existencia independiente, que las personas no existen en abstracto sino dentro de un cierto tipo de configuraciones sociales y como un determinado tipo de personas, a partir de su incorporación en prácticas sociohistóricas, dentro de las que echan mano de los recursos culturales disponibles, usándolos en forma creativa e improvisada para la solución de problemas prácticos, contribuyendo con ello a un proceso de recreación histórica de las prácticas, los recursos culturales y sus propias identidades. (Pérez Campos, 2005, pp. 73-74)

Partiendo de las mismas lógicas de aprendizaje que se vislumbran en las dinámicas educativas propias de las comunidades originarias, y apostando por una resignificación de la institución escolar a partir de ellas, habría que partir desde una perspectiva constructivista y sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985). Aquí opto específicamente por acercarme al enfoque del aprendizaje situado, de la participación guiada y de las comunidades de práctica, reconociendo la relevancia de la co-construcción de los saberes en contextos concretos.

En el marco de las comunidades de práctica, el “‘aprendiz’ (...) se considera un ser social que participa activamente en interacciones con otros en prácticas comunicativas socialmente constituidas” (Andrew Zurlinden, 2010, p. 11); en estos procesos, “los aprendices desarrollan por sí mismos las habilidades necesarias para actuar al tomar parte activa” – con aproximaciones sucesivas adquieren una “maestría cada vez mayor en las prácticas socioculturales de una comunidad dada, acercándose progresivamente a una participación plena como miembros de ella” (p. 11). Rogoff, como una de las pioneras en el ámbito de este enfoque del aprendizaje y de la construcción del conocimiento, señala que “la participación de los niños en un amplio rango de actividades familiares y comunitarias” constituye una práctica común en “muchas comunidades de herencia indígena de América del Norte y Centroamérica” (Rogoff, Correa-Chávez & Silva, 2011, p. 155). Las autoras comparan estas prácticas precisamente con las aproximaciones al aprendizaje “de las comunidades de herencia europea

⁵ Grossberg (2009) encuentra que estos procesos, relacionados con la configuración del contexto a partir de las prácticas de interacción, están estrechamente vinculados con las relaciones de poder; “el poder como una organización compleja y contradictoria, en múltiples ejes y dimensiones que no puede reducirse una a otra” (p. 36). Argumenta que hay que concebir el espacio como “fracturado y contradictorio de múltiples contextos y formas de vida y de lucha contrapuestas”; se trata de “una compleja articulación de discursos, vida cotidiana y lo que Foucault llamaría tecnologías o regímenes de poder”, por lo que “en cualquier espacio dado, tales contextos son siempre plurales”, constituyéndose el contexto “como resultado de sus complejas relaciones con otros contextos, el poder es siempre multidimensional, contradictorio y nunca suturado totalmente” (p. 33).

de clase media”, donde se suele “separar a los niños de las actividades de familias y comunidad, creando en su lugar ejercicios y clases para ellos en sitios especializados como la escuela” (p. 155)⁶.

Para las autoras, la escolarización, actualmente casi omnipresente, se constituye como una experiencia cultural – por ende, no es de sorprenderse que el “aumento de la experiencia de escolarización occidental en comunidades indígenas se asocie con cambios en muchas otras prácticas”, entre estos, un incremento de la migración, nuevas ocupaciones y mayor acceso a los medios, además de un menor involucramiento en la vida familiar (pp. 159-160). Los contextos comunitarios experimentan transformaciones a partir de las prácticas de escolarización, pero donde inciden también otros efectos de la comunicación e interrelación con el entorno social más amplio, marcadas por la asimetría estructural que caracteriza a nuestras sociedades.

Desde la perspectiva del aprendizaje situado, el contexto, la participación y la interacción social son aspectos centrales para entender cómo se aprende. Lave y Packer (2011) sugieren apostar por “una teoría del aprendizaje históricamente conectada, dialéctica, social y relacional” (p. 18). Los autores sugieren partir de la noción de la práctica desde una mirada ontológica y de “una comprensión dialéctica, histórica y contextual del aprendizaje como aspecto de las actividades en las que personas son constituidas por (y se constituyen en) la participación en comunidades de práctica” (p. 19). Wenger (2000) define el aprendizaje como una interrelación dinámica entre personas y los sistemas sociales en los que participan (p. 227). Para el autor, una comunidad de prácticas “combina la transformación personal con la evolución de estructuras sociales”. Entre las características de las comunidades de prácticas, figura la definición que cada comunidad establece en torno a las competencias requeridas para participar como miembros constructivos y contribuir a ellas; las comunidades de prácticas cuentan con un “repertorio compartido” de recursos comunales –lengua, rutinas, artefactos, etc.– de los que los integrantes competentes han de poder hacer uso. Las interrelaciones se han de caracterizar por la reciprocidad y por el compromiso (p. 229).

En cuanto a estos últimos valores, se requiere de un “sentido comunitario” para resolver problemas en conjunto (p. 230). Entran en juego aquí procesos de co-construcción de conocimientos, desde la dimensión relacional que he mencionado. En este sentido, Peters y Le Cornu (2005)⁷, buscando ir, a través de círculos de aprendizaje, más allá de las comunidades de prácticas, afirman que “todos los participantes se han de posicionar como co-constructores del

⁶ Traducción propia del inglés.

⁷ Traducción propia del inglés.

conocimiento y co-aprendices, con un énfasis en la naturaleza recíproca del proceso de aprendizaje y en el desarrollo de formas recíprocas de trabajo” (p. 5). Rogoff (2008) distingue entre interiorización y apropiación participativa para hablar de estos procesos de aprendizaje, priorizando esta última noción referida al proceso de formar parte de las interrelaciones en una comunidad de prácticas (p. 65).

Desde la perspectiva del aprendizaje dirigido a la resolución de problemas, Díaz-Barriga Arceo (2003) expone, como una propuesta pedagógica, el “aprendizaje en situ”, que se enfoca en “la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia. Enfatiza la utilidad o funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales” (p. 6). La misma contextualidad del aprendizaje conlleva la implicación de su funcionalidad para los participantes y para el entorno social; sólo a partir de la interacción planteada desde su contexto histórico, social y cultural es posible construir conocimientos significativos y relevantes; “es en la interacción reflexiva [que] se descubre como plantear el problema y actuar sobre él. Es a partir del acumulado histórico-social-cultural que se puede emprender un tránsito hacia realidades invisibles, posibles y plenas de sentido” (Ghisso, 2001, pp. 12-13).

Esta perspectiva de la funcionalidad de lo aprendido y su desarrollo en escenarios reales se vuelve un punto de interés en relación a la significación del aprendizaje y del mismo proceso de aprender por los sujetos. La institución escolar como tal no es ajena a ser escenario de procesos de aprendizaje situado; Henning (2004) constata al respecto que se ha construido una dicotomía artificial entre aprendizaje escolar y aprendizaje en otros sitios, argumentando que esta puede ser superada a través del enfoque del aprendizaje como práctica situada (p. 145)⁸.

Para constituir comunidades de práctica en el espacio áulico, con dinámicas horizontales y procesos co-constructivos, no desligadas del contexto sociocultural, parecen cobrar relevancia los aspectos del poder, inherentes a toda interrelación y también estructurantes de las interrelaciones, que nos mencionan diferentes autores, como Lave y Packer (2011), quienes reconocen que “las diferencias de poder, los conflictos, la lucha y la contradicción son constitutivos de la participación en la práctica social” (p. 20). Lave y Wenger (2005), desde la perspectiva de la participación periférica, subrayan que han de incluirse las

⁸ Resulta interesante encontrar que el autor construye su argumentación a la inversa de la que he expuesto aquí, argumentando que la escuela no se conforma como un sitio privilegiado para el aprendizaje situado, sino que este también puede tener lugar en otros espacios. Es a partir de esta reflexión que propone el cuestionamiento de la enseñanza escolar como proceso “natural” (Henning, 2004, p. 145).

relaciones desiguales de poder en el análisis del aprendizaje; “la hegemonía sobre los recursos del aprendizaje y la alienación de la participación plena son inherentes a la configuración de la legitimidad y periferialidad de la participación en sus articulaciones históricas” (p. 63)^{9 10}.

En el contexto escolar, como espacio institucional, ha trascendido, históricamente, la verticalidad entre enseñante y aprendices; entre los mecanismos de evaluación y los saberes de los estudiantes; entre los mismos saberes escolares y los denominados como cotidianos – y a veces malinterpretados (Lave & Packer, 2011, p. 13), entre otros. Las prácticas en estos espacios, a partir de las cuales se configuran las interrelaciones, las rutinas o los rituales que contribuyen a mantener las estructuras funcionando de manera dinámica, se convierten, a su vez, en partes del análisis, por una parte, y en contenidos de aprendizaje para los estudiantes, por otra.

Pero al mismo tiempo podemos rayar la superficie y encontrar una vida cotidiana “constitutiva” en el trabajo: la identidad de “maestro” y “estudiante” continuamente puesta a prueba y redefinida; la interpretación de “trabajo” y “éxito” y “fracaso” prepara a los estudiantes para la reproducción del mundo social más amplio de trabajo y consumo al que entrarán después de la escuela. (Lave & Packer, 2011, p. 21)

El mismo contexto escolar, de esta manera, puede proveer la situacionalidad de los procesos de aprendizaje a través de sus propias estructuraciones, dinámicas, e interrelaciones o distancias con el contexto social más amplio. Antonio Bolívar (2009) argumenta que “hay una estrecha relación entre lo que se aprende y el contexto en que se produce, justamente se denomina ‘situado’ porque lo que se sabe se relaciona con las situaciones en que se produjo” (p. 80).

En la presente investigación, que analiza cómo se articulan los procesos formativos de un modelo de educación que pretende romper con los esquemas tradicionales de la educación escolarizada, y apuesta precisamente por el aprendizaje co-construido, en estrecha vinculación con el contexto sociocultural concreto, sus problemáticas y necesidades, estimé, a partir de lo anterior, como relevante partir de los aspectos de la relacionalidad, contextualidad y funcionalidad de la formación promovida por la escuela secundaria. El modelo apuesta por la formación en competencias más que en contenidos; Bolívar (2009) constata que “es desde una

⁹Traducción propia del inglés.

¹⁰ Los autores constatan que los niños son participantes periféricos por excelencia, al aproximarse a las prácticas adultas en el proceso de convertirse en “participantes culturales e históricos complejos y plenos en el mundo” (p. 53). Por otra parte, afirman que la periferialidad puede interpretarse como empoderamiento en este mismo proceso, al mismo tiempo de ser todo lo contrario –un desempoderamiento– cuando no les es permitido de manera más plena, por razones declaradas como legítimas por la sociedad más amplia (p. 60). Es justo eso lo que tendría que ser punto de análisis.

perspectiva de aprendizaje situado y constructivista como mejor se puede fundamentar el aprendizaje de las competencias” (p. 79).

2.3. Los saberes en la institución escolar – desde la gramática escolar hacia un diálogo de saberes

Al partir de la perspectiva de una educación vinculada y significada desde el entorno cultural en el que se inserta, será necesario optar por una mirada compleja, considerando que en las configuraciones del contexto son diversas, cambiantes, y a veces contradictorias. Esto, incluso en comunidades originarias, a veces alejadas de los centros urbanos, pues es a través de los cambios culturales, inducidos por la migración, la creciente urbanización a través del acceso a servicios, medios de comunicación, la misma institución escolar y productos de consumo, que el espacio comunitario se transforma, permeado por culturas en contacto. Massey (2009) argumenta, desde una visión procesual y constructivista, que el espacio siempre es múltiple, siempre en proceso, siempre constituyendo y reconstituyéndose, y por ende, su construcción también se configura como una tarea social y política (p. 17). Es “resultado de prácticas y relaciones sociales” (Massey, 2004, p. 81), estas, las interrelaciones y los vínculos se encuentran atravesadas por el poder; es así como se constituye una “geografía del poder” (Massey, 2007, p. 3) que configura el espacio de la vida cotidiana.

En el contexto comunitario, confluyen diferentes trayectorias y narrativas (Massey, 2007, p. 4), al entrecruzarse lógicas culturales provenientes de distintos espacios, reconfigurarse algunas prácticas a través de procesos de apropiación cultural, y conservarse otras; el contexto comunitario se conforma a través de la biografía comunal que ha sido un relato complejo. Para los pueblos originarios, el espacio comunitario como representa la autonomía, la autodeterminación, representa los saberes y prácticas culturales que en él se han desarrollado, representa, forma parte importante de la cosmovisión de los pueblos, pero también los procesos de vulneración y prácticas de integración por la sociedad mayoritaria, presentes a través de sus instituciones y programas, etc. Jenny González Muñoz (2010) plantea que el territorio comunal ha sufrido procesos de colonización, lo cual ha colocado a los pueblos indígenas en el lugar de la “lucha por las reivindicaciones sociales, políticas y económicas que históricamente han sido tachadas por la invisibilización y negación” (p. 17). Sin embargo, refleja también lo que se califica como progreso, es decir, el acceso a mayores facilidades de vida, comunicación con el exterior, a través de un proceso de negociaciones no libre de tensiones.

El territorio también ha sido un espacio para el conocimiento de los pueblos, pues implica la relación con la naturaleza, el equilibrio y la sustentabilidad de las prácticas comunitarias de cultivo y uso de suelos, que históricamente tienden a preservar la biodiversidad presente en el territorio comunal, con esta visión holística que caracteriza su conocimiento y su espiritualidad (González Muñoz, 2010, p. 19). Estas lógicas se han encontrado con otras influencias y formas de pensar, y con los procesos de la escolarización que han introducido saberes y formas de aprendizaje que obedecen a epistemes distintas. Desde este punto de vista, la contextualidad del conocimiento construido en un modelo educativo que busca generar un diálogo de saberes, bajo el enfoque de una reflexión crítica de estos, su genealogía y sus consecuencias¹¹, y que además pretende interactuar con la comunidad, sus actores, y convertir sus problemáticas en asunto de investigación y reflexión para los estudiantes, tiene que plantearse como múltiple y tener en cuenta estas diferentes dimensiones en la construcción de su currículum.

Baronnet (2009) afirma, basándose en Stavenhagen (1996), que la educación intercultural “deberá ser capaz de responder a la vez a los imperativos de la integración planetaria y nacional y a las necesidades específicas de comunidades concretas, rurales o urbanas, que tienen una cultura propia” (Baronnet, 2009, p. 396). El autor retoma a Comboni Salinas (2002) para resaltar que la construcción curricular realizada por los mismos pueblos originarios sería el fundamento para la interculturalidad en la educación, partiendo de los mundos de vida propios y estableciendo una relación dialógica con lo universal (Baronnet, 2009, p. 397).

La “articulación” de saberes que promueven las Secundarias Comunitarias presenta sus propios retos y tensiones que se profundizarán en el análisis; se pretende trascender las tendencias a la fragmentación, reificación y folklorización de los conocimientos indígenas que diferentes investigadores han detectado en las experiencias de la educación intercultural bilingüe (Jiménez Naranjo, 2009), pero también en el contexto de la interculturalización de la educación pública que se ha pretendido impulsar, a partir de las iniciativas de la CGEIB, para todos los niveles y modalidades de la educación pública (Kreisel, 2016a). También Gasché (2010) observa cómo la EIB ha tendido a este tipo de integración de prácticas culturales “inventariadas” y convertidas en “contenido curricular”.

¹¹Foucault (1998) considera que la genealogía del saber se ha de construir “contra los efectos del poder centralizadores dados a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado en una sociedad como la nuestra”; es así como “la genealogía debe conducir la lucha justamente contra los efectos del poder de un discurso considerado científico” (p. 19).

La “cultura” indígena en los programas de EIB sigue siendo un conjunto de rasgos folclóricos y pintorescos –costumbres, ritos, mitos, artesanías, técnicas, cosmovisión...–, cuyo sentido “propio”, en términos indígenas, escapa al experto, que se contenta con nombrarlos e inventariarlos en castellano y clasificarlos según criterios “antropológicos” occidentales. (Gasché, 2010, p. 113).

En la elaboración institucional de currícula interculturales, “se alude a la sociedad indígena como a un mundo genéricamente diferente del mundo urbano dominante, pero no la comprende como un marco existencial” (p. 114). El discurso sigue tendiendo al respeto y la tolerancia de una diversidad cultural amplia (p. 115), donde, en México, en recientes años, la vertiente de la educación inclusiva ha comenzado a desplazar el enfoque intercultural, priorizando la perspectiva de las diferencias individuales y dejando de lado la dimensión colectiva, histórica y social de la diversidad cultural, además del análisis crítico de la discriminación estructural y las políticas de homogeneización. Gallardo Gutiérrez (2013) detecta a este respecto “la categoría de inclusión como manera de ‘integrar desde su diferencia’ a los ‘otros’”, que se convierte en “una ‘simulación’ en la concreción de giros conceptuales y curriculares inherentes al reconocimiento justo y equitativo de la diversidad” (p. 7).

La concepción de currícula interculturales que propicien el diálogo con los conocimientos de los pueblos originarios a partir de las mismas prácticas culturales y se construyan a partir de procesos participativos y situados sigue siendo un reto para la educación indígena; el cómo establecer, con este objetivo, un diálogo de saberes en el contexto escolar ha sido una temática que ha ocupado a diferentes investigadores y teóricos de la interculturalidad, que exploró a continuación, teniendo en cuenta las dimensiones de la contextualidad, funcionalidad y relacionalidad que aporta la perspectiva del aprendizaje situado al análisis.

Una aproximación sociocultural al conocimiento

En concordancia con el enfoque del aprendizaje situado y las comunidades de práctica revisados, planteo el conocimiento desde la mirada de la teoría sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985). Desde los planteamientos de la cognición situada, “*el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza*”¹² (Díaz-Barriga Arceo, 2003, p. 2). Lave y Wenger (2005) consideran en este sentido que los actores, las actividades y la realidad se constituyen mutuamente.

¹²Cursivas del original.

Esto implica un énfasis en el entendimiento comprensivo que involucra a la persona entera más que la simple “recepción” de un cuerpo de conocimiento fáctico sobre el mundo; en la actividad en y con el mundo; y en la perspectiva de que actor, actividad y mundo se constituyen mutuamente. (Lave y Wenger, 2005, p. 58)¹³

La construcción del conocimiento, de esta manera, es mediada socioculturalmente; implica la interacción social en un contexto determinado, en un proceso a partir del cual los actores producen significaciones sobre la realidad: construyen su mundo. Andrew Zurlinden (2010) argumenta que “la centralidad del lenguaje y de la interacción social en el marco conceptual construccionista significa que el conocimiento y la comprensión están anclados histórica y culturalmente” (p. 5). Además, el aprendizaje es experiencial; “se sitúa en el contexto de nuestra experiencia vivencial de participación en el mundo, del tal forma que es fundamentalmente un fenómeno social, reflejando nuestra condición de seres sociales capaces de conocer” (p. 5). Esta aproximación a la construcción del conocimiento tiene, necesariamente, consecuencias en las interpretaciones de la práctica pedagógica y los procesos formativos. Implica un análisis holístico que conlleva la mirada hacia el contexto, las interacciones y formas de participación en el mundo, en la creación de significados sobre el mundo y la construcción de saberes.

La pedagogía, desde una perspectiva sociocultural, ha de ocuparse de estos tres aspectos interrelacionales del currículum. En este sentido, concierne la relación entre práctica y los contextos culturales, institucionales e históricos en los que ocurre la práctica (Wertsch, 1998). Lo que es fundamental es la interrelación, cómo el mundo social, el individuo como agente y la práctica se interconectan. Las formas de aprender de las personas, sus historias de participación (Holland et al, 1998) y las maneras en las que éstas median la actividad en la educación y contextos laborales son facetas de la perspectiva sociocultural. (Hall & Murphy, p. IX)¹⁴

Las significaciones sobre el mundo construidas y compartidas socialmente, basadas en una experiencia vivencial, y situadas en un contexto social, cultural, histórico, pero también político y económico, concreto han de ser punto de partida para pensar en generar procesos formativos, en sus objetivos y sus estrategias, pero también para analizar las formas de articulación de estos en la práctica. A partir de esta mirada, sería posible analizar los “conflictos cognitivos” mencionados por Tovar (2007), pero también el cómo el enfoque de las ESCI de la articulación entre saberes y prácticas culturales locales, y el saber escolar o científico se conforma como un reto en el que incide el mismo contexto desde el cual los padres de familia y los estudiantes significan la escuela como institución y los aprendizajes escolares.

¹³Traducción propia del inglés.

¹⁴Traducción propia del inglés.

2.3.1. Replantear la escuela desde la pluralidad epistemológica

Partir de la noción de la interrelación estrecha entre los procesos de significación de la realidad y construcción del conocimiento, y el contexto sociocultural, atribuyendo un carácter situado al saber, lleva necesariamente a la concepción de una pluralidad de epistemes, de formas de conocer y nombrar el mundo, en un entorno caracterizado por la amplia diversidad de grupos humanos y contextos geográficos en los que estos se insertan y construyen su experiencia vital. Frente a ello, la escolarización, como un proceso iniciado desde la modernidad europea y que se ha extendido globalmente en el marco de los procesos coloniales, primero, y que se reinterpreta por los Estados-nación, actualmente, a través de las políticas neoliberales que determinan la economía global, ha sido problematizada como tal por diferentes autores.

En cada contexto nacional, la institución escolar ha sido resignificada, incorporando prácticas y contenidos, pero también se han reproducido, como hemos revisado en el marco de la cultura escolar, algunas formas de “hacer escuela” (Rockwell, 2007b). Rockwell (2007b) argumenta que no obstante, “a pesar de la larga historia de políticas estatales tendientes a la uniformidad, la heterogeneidad es una de las características fundamentales de todo sistema escolar” (pp. 307-308). De esta manera, “es posible encontrar en alguna escuela las sedimentaciones de estructuras y culturas escolares pasadas” pero también “las anticipaciones de reformas futuras”, por lo que “la historia social de las escuelas no siempre se refleja en las sucesivas leyes y prescripciones educativas” (p. 308).

Angarita-Ossa y Campo-Ángel (2015) enfatizan que la educación escolar, como “una de las formas posibles de la educación”, ha sido “depositaria de los intereses de la modernidad le ha encomendado a la misma”, por lo que la escolarización de los niños y jóvenes se ha convertido en un imperativo social, lo cual, frecuentemente, ha conllevado “el desconocimiento de otras formas de educación” (p. 180). La orientación por las políticas europeas y los estándares internacionales de educación ha marcado el paisaje de las políticas educativas en México, aun a pesar de la deuda histórica con los pueblos originarios, gracias a la cual el contexto sociocultural, educativo y político adquiere sus propias características. Pérez y Argueta (2011) observan al respecto que los mismos organismos internacionales, que inciden en la articulación del discurso de las políticas educativas nacionales, no han logrado adoptar una perspectiva más sociocrítica y de reconocimiento de la desigualdad (p. 46).

Así, incluso en el terreno de la educación intercultural, en México y América Latina, Dietz (2007) encuentra la reproducción de un enfoque europeo de la escuela, dirigido a una

educación diferenciada en sociedades de inmigración¹⁵. – No obstante, la pluralidad epistemológica, a pesar de los procesos de asimilación e integración cultural, se ha perpetuado en los espacios de la socialización familiar y comunitaria de los pueblos originarios, y, de manera muchas veces clandestina, a través de los actores locales, ha entrado a transformar algunas prácticas sociales en los mismos contextos escolares (Jiménez Naranjo, 2009), implicando aquellos procesos de co-construcción cotidiana a los que se refiere Rockwell (2000). Por otra parte, las propuestas etnopolíticas de apropiación escolar a los que he aludido, implican un posicionamiento epistemológico y reivindicativo más explícito; de esta manera, algunas experiencias se plantean en oposición “al proyecto las ideas, los valores y las rutinas intelectuales y discursivas dominantes que hemos interiorizado en el contexto nacional” (Gasché, 2004, p. 191).

En el contexto latinoamericano, autores como Santos (2009, 2010), Mignolo (2008; 2010) y Lander (2000), desde la perspectiva decolonial, y también Walsh (2012), Quilaqueo y Torres (2013) y Viaña (2008) en el marco del enfoque de la interculturalidad crítica, abordan el tema de la diversidad epistemológica, la colonialidad del saber y la hegemonía de la episteme de Occidente. En el marco de los procesos de decolonización, se plantean el diálogo o una ecología de saberes (Santos, 2006, 2010), al que autores como Leff (2004b) se refieren en el marco de la sustentabilidad y la racionalidad ambiental. Se propone el cuestionamiento del enfoque funcional de las políticas de educación intercultural, reemplazándolo por una mirada crítica que cuestione la discriminación estructural subyacente (Walsh, 2007).

La aproximación a estos replanteamientos se dibuja como compleja; en el fondo, habría que apostar por una reestructuración social y política. Gallardo Gutiérrez (2013) al respecto argumenta que el reconocimiento real de la diversidad y las relaciones asimétricas que han prevalecido social- y políticamente, tendría que residir “en la reorganización de las relaciones de poder que estructuran un sistema” (p. 7). Una dimensión de esta reestructuración sería la curricular y epistemológica – Gallardo Gutiérrez (2013) recurre en relación a ello al concepto de justicia curricular aludiendo a R. W. Connell y Jurjo Torres (Connell, 1993; Torres, 2011, citados en Gallardo Gutiérrez, 2013). El diálogo de saberes, y la reestructuración curricular a partir de él, es una estrategia que se ha planteado para la concepción de currícula interculturales en contextos indígenas de México y América Latina. Prada y Zambrana (2010) afirman que es la misma “realidad multicultural y plurilingüe” que actualmente exige el desarrollo de este tipo de currícula, en la que se logre “la convivencia” de

¹⁵ Viaña (2008) constata al respecto que la educación intercultural, en estos casos, se interpretaría en términos del respeto, convivencia y la tolerancia entre diferentes (p. 297).

los diferentes sistemas de conocimiento.

La convivencia de sistemas de conocimiento indígenas y no indígenas y el desarrollo de inteligencias valoradas tanto por la sociedad occidentalizada como por las sociedades indígenas en ámbitos escolares es un desafío que los currículos propios no pueden dejar de asumir pues una lectura justa de la realidad multicultural y plurilingüe del país y las reflexiones epistemológicas de las corrientes teóricas contemporáneas así lo exigen. (p. 149)¹⁶

En este desafío, siguen incidiendo las estructuras y relaciones de poder arraigadas; Raewyn Connell (2006) declara que, ante ello, es urgente debatir la marginalización del conocimiento indígena y renegociar su relación con el “conocimiento universalizado” (p. 91), además de “superar la dicotomía entre conocimiento ‘universal’ y ‘local’”, para lo cual sugiere acudir a una “comprensión situacional” de la producción del saber (p. 96). Pérez y Argueta (2011) argumentan que el diálogo intercultural entre conocimientos “es un campo en debate y construcción” que conlleva la necesidad de cuestionar “la racionalidad que se promueve como universal desde las ciencias de occidente”, impulsando la lucha por una visión más plural (p. 41). Para lograr “construir espacios para el diálogo horizontal”, se requiere, no obstante, la participación de una diversidad de actores; entre ellos, los integrantes de las comunidades originarias, los intelectuales indígenas y no indígenas, educadores, pero también los hacedores de las políticas públicas, “y, sobre todo, un profundo esfuerzo para atreverse a imaginar una nueva y distinta realidad” (p. 50).

El modelo de las ESCI ha buscado reestructurar su concepción curricular de manera radical y convertir la articulación de la formación escolar con los saberes y las prácticas culturales comunitarias en el eje de su conformación procesual. El conocimiento comunitario, como premisa para el análisis, aspecto a profundizar en los capítulos correspondientes, en diálogo con los datos empíricos, desde la misma reflexión y conceptualización que los actores de las ESCI hacen de él, lo conceptualizo a partir de algunos de los elementos revisados hasta ahora, relacionados con el saber situado y socialmente construido, y las dimensiones de la funcionalidad, relacionalidad y contextualidad, teniendo en cuenta la relación entre comunidad, conocimientos, naturaleza y cosmovisión de los pueblos originarios.

¹⁶ Este reto no únicamente se plantea para la educación de los pueblos originarios sino también para la educación de la población mayoritaria o mestiza, en términos de un diálogo de saberes que contribuya a la mencionada justicia curricular y epistemológica.

2.3.2. Saberes indígenas: una aproximación a sus características

De acuerdo a las referencias proporcionadas por diferentes autores en lo que respecta a los saberes de los pueblos originarios, se distinguen algunos ejes, interrelacionados entre sí, que parecen de relevancia para dar sustento al análisis de esta investigación. Expongo dichos ejes consciente del riesgo de la esencialización de las características de los saberes originarios; sabemos que se trata de procesos heterogéneos, dinámicos y también sujetos a las incidencias diversas que las formas educativas han experimentado en el contacto con otros contextos culturales, y, sobre todo, a través de los mismos procesos de escolarización en las comunidades de los pueblos originarios. Recojo, a continuación, algunos insumos teóricos que permiten visualizar cómo se han conceptualizado los conocimientos de los pueblos en interrelación con las formas de construcción de conocimiento de los pueblos indígenas.

Entre los insumos revisados, distinguen los siguientes aspectos:

a) La estrecha relación de las formas de vida y los conocimientos indígenas con el entorno natural. Los saberes indígenas se conciben en términos ecológicos, descripción que alude a la interrelación de respeto y el cuidado al equilibrio de la convivencia y de la conservación de la biodiversidad (Prada, 2016, p. 11). Arratia (2014) plantea al respecto que los sistemas de conocimiento indígena se basan en una cosmovisión “biocéntrica, cosmocéntrica y agrocéntrica” (p. 173); se trata de saberes cuya finalidad es “la continuidad de la vida” y que buscan la “sostenibilidad de los agro-ecosistemas” (p. 175). Además, esta misma interrelación con la naturaleza se vincula con la dimensión de lo sagrado y lo ritual, pues se busca mantener “un delicado equilibrio de lo biológico y lo espiritual” (p. 174); la naturaleza se presenta como “viviente” y “también posee sabiduría” (p. 175).

b) La dimensión del conocimiento como práctica y experiencia vivencial, que por Prada (2016) es relacionada con las formas de aprendizaje del saber comunitario, a través la participación de los niños en las actividades productivas, principalmente agrícolas (p. 11). También Zarger (2002), a partir de un estudio doctoral en Belice, destaca que “el conocimiento del entorno biofísico es adquirido a través de las experiencias de la vida cotidiana y la inmersión en un ecosistema humano local” (p. 228). Los niños son involucrados en las actividades para la subsistencia e imitan a los adultos; el aprendizaje es concebido por los mismos padres de familia como experiencial y es vinculado culturalmente al trabajo, al que se espera que los niños contribuyan desde temprana edad, “con un sentido de independencia” (p. 229).

En esta misma sintonía, Arratia (2014) constata que se trata de un saber práctico y de la vida, donde “todos los actos de la vida son espacios de aprendizaje vivencial; todo se

aprende haciendo, probando, experimentando, jugando”, en estrecha “conexión con el entorno natural” – “el saber no es teórico, pasa por el tamiz de la vivencia, por lo tanto la forma de transmisión es también vivencial” (p. 175). Esta dimensión práctica y de la vivencialidad, además, se relaciona con el aprendizaje para responder “a problemas concretos y cotidianos de la vida” (Arratia, 2014, p. 175)¹⁷.

c) Se trata de un saber holístico. Arratia (2014) argumenta que el conocimiento indígena se configura como holístico e integrado, pues “lo interior y lo exterior no están separados por la barrera hermética de la piel, entre lo material e inmaterial hay una interacción permanente” (p. 174). En este sentido, el saber tampoco es separado de la dimensión de los sentimientos y las emociones; la autora concluye que se trata de saberes sensitivos, “pues se conoce con todos los sentidos”, escuchando y sintiendo lo que ocurre en la naturaleza, y se aprende “con el corazón”, por eso se es capaz de “vivir en comunidad, practicando valores y costumbres basadas en la reciprocidad, el cariño y el respeto” (p. 176). También Crisóstomo (2010) refiere que “para pensar los hechos de conocimiento en maya hay que entrar en el ritmo de las prácticas de las personas, donde muchas de ellas son aprehendidas sensorialmente y entran por el gusto, el olfato y todos los sentidos” (p. 103).

d) La lengua y el saber. La lengua se perfila como dimensión de construcción y como fuente de conocimiento, en relación a la transmisión oral del saber, como parte de las epistemologías originarias (Arratia, 2014, pp. 175-176). Hecht (2013), retomando el trabajo de Ochs y Schieffelin (2010), afirma que “la adquisición de la lengua y de conocimientos socioculturales están íntimamente ligados” (p. 10); esto no como una mera reproducción, sino que, de acuerdo a investigaciones más recientes que enfocan el “dinamismo y la mutabilidad social”, “las estructuras sociales no sólo se reproducen, sino que se encuentran en una constante y creativa reformulación” (p. 11), para lo cual es relevante tomar en cuenta también la agencia de niños y jóvenes (pp. 12-15) .

Entre transmisión oral, los procesos de socialización y la familiarización de los niños con la misma cosmovisión de los pueblos hay una estrecha relación; Lorente Fernández (2006) analiza que “los relatos [comunitarios] constituyen una suerte de modelos de relaciones lógicas culturalmente establecidos” (p. 161). A partir de estos modelos, los niños y jóvenes

¹⁷ Quiero señalar que el énfasis que se ha dado al carácter práctico de los conocimientos de los pueblos originarios no se comprende como excluyente de las dimensiones más abstractas del pensamiento – al remitirme a los procesos prácticos, me enfoco a las dimensiones pedagógicas del aprendizaje comunitario, articuladas a través de la participación en la práctica y las actividades cotidianas. Me remito a la dimensión lingüística y de la transmisión oral, pero también ritual, en lo que respecta a los niveles más abstractos en el aprendizaje y la continuidad de la cosmovisión de los pueblos originarios.

aprenden “el motivo de que ciertos elementos culturales (...) ‘van juntos’ (...) y aluden a formas específicas de agrupar las cosas y los seres para ‘introducir un comienzo de orden en el universo’ (Levi-Strauss, 2001, p. 24)” (p. 161). A través de la transmisión oral en la lengua originaria, “los sujetos aprenden a articular asociaciones abstractas y a establecer correspondencias, asimilando la cosmovisión no sólo como cuerpo de conocimientos teóricos sino, lo que es más relevante, como un operador cognitivo” (p. 161).

Comprendiendo la lengua como práctica social, esta se relaciona directamente con la organización y estructuración de las actividades cotidianas y las interrelaciones sociales. Martínez Lirola (2012) sostiene que es imposible separar lengua y vida social; “es un recurso que sirve para estructurar las relaciones sociales, y en cierta medida la lengua es un reflejo de la sociedad (Blackledge, 2009; Blommaert, 2010; O’ Halloran y Smith, 2011)” (Martínez Lirola, 2012, s/p). En este mismo sentido, Corona Caraveo (2010), remitiéndose a López Austin, analiza cómo, a partir de las actividades cotidianas y diversificadas de los integrantes del colectivo comunitario, los actores abstraen las representaciones colectivas y los principios de acción que integran la cosmovisión originaria (p. 576).

e) Saberes para el Buen vivir y el bien común. Esta dimensión sensitiva del conocimiento que menciona Arratia (2014) y que se vincula con la vida en comunidad, la reciprocidad, el afecto y el respeto, remite, en relación con todo lo anterior, al aprender para el Buen vivir y el bien común de la comunidad y sus integrantes, en interrelación con su entorno natural. El saber, desde la visión colectiva, ha de contribuir al bienestar comunal.

Quilaqueo, Quintriqueo y Torres (2016), en una investigación en torno a las características de la pedagogía mapuche, detectan que “los métodos educativos indígenas tienen como finalidad educar en valores que permitan formar a sujetos que se desarrollen en una relación objetiva y subjetiva con la naturaleza, para lograr el ‘estar bien’ y ‘vivir bien’ en un territorio determinado” (p. 160). Esta noción del bienestar colectivo, comunitario, en interrelación equilibrada con la naturaleza, se ha rearticulado en la noción del Buen vivir, concepto que se ha instalado en círculos académicos, de intelectuales indígenas y en la política; Vanhulst y Beling (2013) analizan que “en tanto que discurso alternativo al del desarrollo, resulta de la combinación entre principios éticos de la antigua cultura andina, aportes contemporáneos de algunos círculos intelectuales críticos y su incorporación en la esfera política” (p. 3).

Desde una mirada crítica, Bretón Solo de Zaldívar (2013) apunta que la noción se presentó como “una forma alternativa de entender el desarrollo presuntamente anclada en los

saberes 'ancestrales' y las cosmovisiones indígenas que habría de orientar la acción del Estado y los poderes públicos" (p. 72); en algunos países, como Bolivia y Ecuador, el Buen vivir quedó integrado a las mismas constituciones nacionales y pareció ser un giro frente al "predominio del discurso hegemónico del desarrollo convencional y, muy especialmente, después de más de un cuarto de siglo de sometimiento a las políticas neoliberales" (p. 72).

Vanhulst y Beling (2013) analizan el origen indígena del concepto, remitiéndose al Quechua. Detectan, en la interpretación común del Buen vivir, una transposición reductora de la cosmovisión indígena, que se refiere más bien a "un principio de vida, de plenitud, así como una guía para la acción" (p. 4). Constatan que "todos los pueblos originarios contemplan aspectos comunes sobre el Buen vivir", entre los que destacan la armonía y el equilibrio en la interrelación de los seres humanos con la naturaleza (p. 4). Gasché (2014) atribuye parte de la desarticulación entre la noción original y la traducción del concepto a la imposibilidad de expresar los valores propios en castellano. Arguye que en el discurso del Buen vivir adoptado por la mayoría de los discursos reivindicativos indígenas y campesinos, generalmente no llega a evidenciar cuál es el contenido "propio" de estos valores frente a los valores de la sociedad dominante (pp. 364-366), evidenciando una "falta de intercomprensión intersocietal" (p. 367). Además, el discurso no agota la expresión de la realidad de las prácticas comunitarias, pues esta está contenida en las formas de hacer y vivir cotidianas "en relación a lo cual el discurso toma su valor real" (p. 368).

Como concepto, el Buen vivir, al formar parte de los discursos, académicos, políticos, reivindicativos-etnicistas, aunque implique "una ruptura fundamental con las ideologías occidentales modernas, principalmente las del dualismo sociedad-naturaleza y del universalismo" (Vanhulst & Beling, 2013, p. 6), revela una serie de tensiones. Más allá del sentido originario, se ha interpretado, en círculos académicos, "como una oportunidad para la descolonización del saber", frente a una traducción más bien pluralista que trasciende en el discurso de las políticas públicas (p. 8). Bretón Solo de Zaldívar (2013) señala que es importante "visibilizar las ambivalencias y contradicciones por las que han circulado los discursos sobre el desarrollo, tanto los de corte convencional-hegemónico como los contestatarios o explícitamente alter como los del Buen Vivir" (p. 72).

En el debate político, se visualizan las tendencias hacia la fundamentalización o instrumentalización del concepto, a través de la oposición radical al discurso del desarrollo correspondiente a la modernidad; esta tendencia a ciertas radicalizaciones se opone a la misma noción inclusiva y plural del Buen vivir en sí (Vanhulst & Beling, 2013, p. 8). Por otra parte, se corre el riesgo que la noción del Buen vivir se convierta en un recurso político que

encubra la continuidad de las políticas de desarrollo, bajo el discurso del “multiculturalismo neoliberal” (Bretón Solo de Zaldívar, 2013, p. 77). La noción, por ende, no es unívoca, sino que se encuentra sujeta a connotaciones políticas, punto relevante a remarcar. No obstante, algunos autores vislumbran que la noción del Buen vivir contiene una oportunidad para la rearticulación del discurso de la diversidad que “se ha transformado en un recurso retórico”, sin trascender en las tomas de decisiones. No obstante, el Buen vivir propondría, en el fondo, una “reconstrucción cultural, social y política” que remite a transformaciones “compatibles con las necesidades sociales y ecológicas actuales” (Vanhulst & Beling, 2013, pp. 10-11), hacia un “futuro sustentable y no como el eco nostálgico de un pasado remoto” (p. 12).

En el marco de la presente investigación, emplearé el término del Buen vivir en relación al bienestar conjunto, que conlleva la necesidad del cuidado colectivo de la vida comunitaria, en interrelación con la naturaleza, por parte de los integrantes de las culturas originarias, sin profundizar en sus tensiones políticas, destacadas por los autores, que sin embargo, en el marco de las políticas de la educación intercultural e indígena, resultan sugerentes. Plantearían la necesidad de procesos formativos que se enfoquen en rearticular, desde el contexto escolar y en diálogo con los procesos vividos por las comunidades y las experiencias acumuladas de la biografía comunitaria, este diálogo y esta posibilidad de resignificación de la noción del bienestar comunal, desde su sentido profundo. Esto tendría que suceder en articulación constructiva con los procesos de aculturación y asimilación, pero también con las incidencias de una modernidad que ha sido apropiada paulatinamente por las comunidades y que no necesariamente ha pasado por una reflexión más profunda de sus implicaciones para este Buen vivir local, sustentable y a largo plazo. Esbozaré, a lo largo del análisis, cómo esta mirada se perfila en la práctica cotidiana de las ESCI, con sus limitantes y aportaciones, y teniendo en cuenta la noción de la funcionalidad situada del saber cotidiano como un criterio de validación y legitimación de los conocimientos diversos.

Otra noción de interés en el marco de los saberes y prácticas de los pueblos indígenas, ligada al concepto del Buen vivir, es la comunalidad, que parte del concepto mismo de la comunidad originaria, y resulta especialmente importante al constituirse como principio filosófico que expresa no sólo las formas de vida de los pueblos oaxaqueños sino que también orienta a la propuesta de la educación comunitaria que emerge en este contexto.

2.3.2.1. Aproximaciones al pensamiento indígena desde las nociones de comunidad y comunalidad

El concepto de comunidad resulta complejo; puede concebirse desde diferentes ópticas. En ello inciden interpretaciones desde la antropología y sociología, en las que se reflejan determinados contextos políticos; destaca en este sentido el pensamiento de trasfondo marxista, como expuesto, por ejemplo, por Caffentzis y Federici (2015), quienes se aproximan al concepto de “los comunes” para plantear la conformación de comunidades a través de la construcción de relaciones que producen y dan continuidad un común (p. 68), y que implica reglas para el cuidado común a lo que se comparte (p. 69). Consciente de esta complejidad, opto por abordar la noción de la comunidad más bien desde la mirada oaxaqueña, que incluye una perspectiva histórica, experiencial y espiritual, además del arraigo en la naturaleza y el sustento de la comunalidad como forma de vida.

En Oaxaca, el pensador mixe Floriberto Díaz Gómez (2004) reflexionó que la comunidad originaria se entendería como un conjunto “de personas con historia, pasada, presente y futura, que no sólo se pueden definir concretamente, físicamente, sino también espiritualmente en relación con la naturaleza toda”. También Díaz Gómez comprende la comunidad en términos relacionales, pero partiendo de la relación estrecha con el espacio natural; “primero entre la gente y el espacio, y en segundo término, entre las personas”. Estas interrelaciones se encuentran sujetas a reglas, “interpretadas a partir de la propia naturaleza y definidas con las experiencias de las personas” (p. 29).

Ríos (2011) define a la comunidad como “una construcción social que conjunta intereses individuales, fortalece las organizaciones internas, delimita tareas en la medida que organiza, articula, obliga a participar y proporciona espacios para realizar los objetivos” (p. 54). Tradicionalmente, la vida comunal de los pueblos indígenas se centra “en la conservación y la reciprocidad donde los recursos (humanos, simbólicos y naturales) tienen más un sentido humanista y por ello la interacción se fortalece sobre los principios de ayuda y respeto” (p. 55).

Las comunidades son espacios concretos de reproducción social, de ayuda y disputa, de creación y recreación, de revitalización y transformación de una historia y un pensamiento profundo y que, en confrontación con el modelo de sociedad que excluye y margina, reafirman cada día su condición de *verdaderos pueblos* frente a la sociedad nacional. (Ríos, 2011, p. 56)

De acuerdo a Benjamín Maldonado (2010), las comunidades oaxaqueñas están conformadas por “grupos de familias emparentadas entre sí que habitan en un territorio común, generalmente desde siglos atrás, y que comparten la cultura de sus antepasados, identificándose como miembros de esa comunidad y su cultura” (p. 38). Medina, López y

Ángeles (2011) recurren a autores como Esposito (2007) y Nancy (2001), para reflexionar que la comunidad “representa intereses y obedece a relaciones intersubjetivas que justifican las acciones de las personas por medio de una reciprocidad: en términos de reconocimiento” (p. 149). Los autores evocan el contexto étnico constatando que este conjunto relacional reafirma su lengua, organización y pertinencia a través de prácticas territoriales e identitarias (p. 150), obedeciendo, de esta manera, a un “interés colectivo”, definido por los autores como la comunalidad, como sentido del colectivo históricamente construido (p. 153).

La comunidad es cimiento y tejido social, base material y simbólica, mientras que la comunalidad es “una casa”, edificada sobre dichos cimientos, al ser una forma de estar, vivir, entender, hablar y habitar en un espacio hecho territorio, no es solamente un agregado de la comunidad; es un componente estructural que permite la articulación social de la vida de las comunidades por medio de un proceso de larga trayectoria histórica sustentado en prácticas y conocimientos, en el tejido de la identidad y la colectividad construidas en “un territorio vivido y recreado” (Medina, 2008). (Medina, López & Ángeles, 2011, p. 151)

Maldonado (2002) detalla que lo colectivo, o la comunalidad, se basa en tres niveles de trabajo: “trabajo en el ejercicio del poder, trabajo en la vida económica, trabajo en la cimentación festiva y ritual de la identidad” (p. 73). De esta manera, el territorio, el trabajo, el poder y la fiesta comunales, “atravesados por los demás elementos de la cultura (lengua, cosmovisión, religiosidad, conocimientos, tecnologías, etcétera)”, conforman el “proceso cíclico permanente” (p. 73). En este proceso, la pertenencia y la identidad étnica se fortalecen y se reafirman.

A través de la comunalidad los indios expresan su voluntad de ser parte de la comunidad, y hacerlo no es sólo una obligación, es una sensación de pertenencia: cumplir es pertenecer a lo propio, de manera que formar parte real y simbólica de una comunidad implica ser parte de lo comunal, de la comunalidad como expresión y reconocimiento de la pertenencia a lo colectivo. (Maldonado, 2002, p. 73)

El autor analiza la relación entre comunalidad y autonomía constatando que la primera es constituyente de la segunda; la comunalidad “es capaz de crear (recrear) las condiciones necesarias para la autonomía” (p. 77). Esta dimensión autonómica muestra que la noción de la comunalidad entraña un significado político. La comunalidad se constituye como prácticas y formas de vida, pero también implica una mirada hacia el futuro y se articula de manera propositivas; se configura, de esta manera, también frente al contexto social, político y cultural más amplio como “una lucha por el reconocimiento de otras formas y modos de conocer y habitar el mundo” (Medina, López & Ángeles, 2011, p. 152), por medio de la cual se firma el derecho a “seguir siendo pueblos” (p. 152). “En este proceso se ha buscado reivindicar al

territorio, la autonomía, revalorizando la lengua y las prácticas culturales, así como la formación de sus propios intelectuales (Zibechi, 2007)” (p. 153).

De acuerdo a Martínez Luna (2002), la comunalidad se basa en la obligación ciudadana de cumplir con las responsabilidades y normas de comportamiento comunitarias; representa la institucionalidad de la comunidad, y de esta manera, también se encuentra atravesada por “un cierto grado de autoritarismo pero ejercido y decidido por todos en esta el individuo es colectivo de principio a fin mientras que el autoritarismo en otro tipo de sociedad suele responder a necesidades de orden personal o grupal” (pp. 26-27).

Aunque Martínez Luna diferencia las lógicas de la comunalidad en cuanto institución comunitaria, y de la ayuda mutua, como forma de solidaridad comunitaria, Maldonado (2010) considera que esta última es parte de la comunalidad como forma de vida de los pueblos originarios, basándose en el principio de la reciprocidad (p. 48). Habrá que detenerse en analizar de qué manera estas lógicas atraviesan las interrelaciones entre escuela y comunidad, entre educadores y comuneros, y específicamente, las autoridades comunitarias y la asamblea, como parte de las instituciones comunales, donde también se presentan negociaciones y tensiones que reflejan el sentido político de la comunalidad como forma de organización, pero también resistencia y autonomía comunitarias (Maldonado, 2010, p. 48).

Los conocimientos y las prácticas de vida de las comunidades originarias, no obstante, no se presentan como homogéneos, sino que, más allá de una visión esencialista, quiero enfatizar el carácter dinámico de estos. Esta perspectiva será de relevancia para el análisis de esta investigación.

2.3.2.2. Saberes en movimiento

Parece fundamental asentar que el conocimiento indígena es, además, un saber vivo, cambiante y creativo, a diferencia de diversas aproximaciones que lo han categorizado, equivocadamente, como un saber cerrado, tradicional, anclado en el pasado (Ramos, 1997, p. 1189). Prada (2014) recalca que el conocimiento indígena es “un saber que se transforma constantemente, se torna bilingüe, adquiere nuevos instrumentos e incorpora nuevas tecnologías” (p. 58). Toledo (2009) enfatiza que el saber de las culturas originarias “es local, colectivo, diacrónico, sincrético, dinámico y holístico” (p. 34).

Para tales concepciones, se ha de partir, nuevamente, del concepto de cultura procesual y dinámico analizado anteriormente; además, se han de considerar, como abordé en este marco, los procesos de apropiación cultural (Bonfil Batalla, 1991), de resignificación de

otros saberes y prácticas desde la propia cultura, como parte de los procesos de contacto y comunicación entre culturas. Con Prada (2016) comprendo, además, que el mismo carácter oral que ha distinguido a las culturas originarias conlleva la noción de la variabilidad, la transformación y el dinamismo, pues los sistemas discursivos “dependen de la singularidad de los narradores, que están sujetos a las variaciones regionales, en suma, una red de dispersiones de sentido que arman un tejido semántico complejo y dinámico en las sociedades indígenas” (p. 9). De acuerdo al autor, desde estas mismas lógicas, las culturas originarias no pretenden la universalidad de sus saberes; “el discurso se transforma constantemente” y no excluye otras discursividades, sino que se construye en “un sistema de variaciones” (p. 9).

A partir de ello, es importante insistir en la necesidad de superar la tendencia a una visión más bien simplista de los saberes de los pueblos originarios, a partir de la cual se ha tendido a esencializar y arraigar en el pasado a los conocimientos indígenas, lo cual entraña algunos aspectos a resaltar. Desde la mirada de las ciencias, Follér (2002) constata que la dicotomización de los saberes frecuentemente ha llevado a una visión romántica y simplista de las culturas originarias, suscribiéndose a las mismas lógicas coloniales. Implica “la idea de la existencia de culturas ‘auténticas’ (Eriksson et al. 1999:25)” (p. 7); la autora advierte que la idea de la posibilidad del rescate conserva, en sí, la reproducción de la lógica colonial:

La dicotomía entre el conocimiento “científico” y el conocimiento “local”, ha llevado a menudo a idealizar a los pueblos indígenas del mundo y a simplificar sus conocimientos. Esto ha sido descrito por Gayatri C. Spivak como nostalgia hacia un origen perdido para siempre. El problema con este tipo de idealización es que presupone que una continuidad histórica es recuperable a pesar del período colonialista y que esta idea sigue dependiendo, y de esa manera ratificando, la lógica colonial. (Follér, 2002, p. 66)

Sería necesario tener en cuenta que esta esencialización podría ocurrir al menos desde dos posicionamientos; uno, el de la sociedad dominante, implicando una postura vertical que implica una desvalorización del saber originario frente al saber científico, que también puede connotar la suscripción de lo indígena a un “pasado glorioso” (Repetto Carreño, 2014, p. 23). Esto implicaría una visión estática de las culturas originarias, sus identidades y conocimientos, y un desconocimiento de su capacidad vigente de actualización y creación como culturas vivas, en comunicación con otras, pero también de sus contradicciones internas. Por otra parte, me he referido a la esencialización estratégica (Ramos, 2005) que se remite al posicionamiento reivindicativo de los mismos actores indígenas, que puede llegar a reificar ciertas prácticas culturales con fines sobre todo etnopolíticos, en defensa de sus culturas históricamente marginadas y aún hoy sujetas a la discriminación y exclusión social, tanto como a la

explotación y destrucción de sus recursos naturales bajo el impacto de políticas económicas, pero también de una visión del mundo distinta.

Esta dimensión dinámica de todo conocimiento, implicando la construcción y la apropiación de nuevos saberes en el contacto entre culturas y en la cotidiana interacción con el entorno natural, nos remite a la dimensión de diálogo de saberes, que constituye una categoría relevante para el análisis y que emerge desde el campo de investigación, pues la “articulación de los conocimientos” se conforma como una de las preocupaciones mayores de los actores de las Secundarias Comunitarias de Oaxaca.

A partir de este bosquejo de lo que se ha venido analizando en México y América Latina en torno a los saberes de los pueblos originarios, que han sido identificados, desde posturas étnicas, filosóficas y políticas y las divergencias de las mismas cosmovisiones, en cierta medida, como diferenciales frente a los saberes “modernos” y “occidentales”, revisaré a continuación algunas aproximaciones al “diálogo de saberes”, teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones.

2.3.3. Diálogos entre saberes – posibilidades y limitantes

Diferentes autores han abordado la temática del diálogo de saberes poniendo en tensión las racionalidades desde su divergencia, pero también vislumbrando sus posibilidades de intercambio y encuentro. Es un terreno en el que pareciera que siempre quedara alguna pregunta abierta, dado el mismo carácter de las culturas, abierto, en transformación, pero también teniendo en cuenta los aspectos sociales y políticos subyacentes que implican, como he referido con Lave y Packer (2011) y con Grossberg (2009), la presencia de asimetrías y conflictos en las interrelaciones humanas y las mismas estructuras sociales más amplias en las que se inserta la interlocución.

Leff (2004a) afirma que “el diálogo de saberes no produce pues la síntesis e integración de los saberes existentes: enlaza palabras, razones, prácticas, propósitos, significaciones que en sus sintonías y disonancias, sus acuerdos y disensos, van formando un nuevo tejido social” (p. 20). La misma conflictividad inherente a las interrelaciones a las culturas y sociedades en contacto forma parte de los factores que impulsan los procesos de transformación, rearticulación, pero también de resistencia y continuidad. Para Leff (2004a), estos procesos se desarrollan en el marco de lo que sería una “política de la diferencia”.

El diálogo de saberes fertiliza la diversidad cultural; no es solo confluencia, consenso y síntesis de pensamientos y conocimientos, sino una serie sin fin de relaciones de otredad entre seres diferenciados, sin síntesis dialéctica, donde las hibridaciones y

confrontaciones de saberes generan nuevos potenciales para afianzar identidades singulares y heterónomas que, en un proceso inverso a la homogeneidad y a la generalidad de la idea universal, fortalece cada autonomía en las sinergias de encuentros con lo otro y lo diferente. (Leff, 2004a, p. 23)

Desde esta perspectiva, pretendo profundizar en el diálogo entre conocimientos y culturas sin obviar las complejidades que encierra, visualizando los “potenciales” pero también las tensiones. Esto parece relevante ya que, con la articulación de saberes, se toca un elemento central de la propuesta educativa del modelo de las Secundarias Comunitarias. En la práctica, los actores se enfrentan cotidianamente con el reto de establecer un diálogo entre conocimientos provenientes de distintos contextos culturales, a los que subyacen diversas racionalidades (Tovar, 2009), entre diferentes lógicas epistemológicas, formas de construcción del saber, además de procesos pedagógicos en las dinámicas de socialización. Para pensar en el diálogo de conocimientos, “más que en el *contenido* de los saberes, el acento debería estar puesto en la *racionalidad socialmente construida* que los contiene” (Tovar, 2009, p. 9).

La idea de una diversidad de racionalidades y de formas de construcción del conocimiento no es nueva ni exclusiva del contexto latinoamericano; en el mismo pensamiento occidental emergió, desde los años 70 y con Thomas Kuhn (1962), la reflexión en torno a los paradigmas científicos, su vigencia, evolución y cambio, y, en palabras del autor, su “inconmensurabilidad”. Se constató la “inconmensurabilidad de las tradiciones científicas” y de sus normas (Kuhn, 2004, pp. 230-230) en cuanto a la posibilidad de la comprensión entre diferentes paradigmas y la percepción de la realidad de quienes se adscriben a los enfoques epistemológicos en cuestión. Feyerabend (1975), por su parte, postuló el anarquismo epistemológico, oponiéndose al dogmatismo de la ciencia positivista; cuestionó la diferenciación tajante entre lo científico y lo no científico y planteó la relevancia de los factores contextuales para la construcción del conocimiento (Feyerabend, 1975, citado en Prohens, 1982; Facuse, 2003).

En América Latina, una voz importante relacionada con las posibilidades del diálogo de conocimientos desde diferentes racionalidades y trasfondos epistémicos ha sido Boaventura de Sousa Santos, quien, con el planteamiento de una “ecología de saberes”, aborda el aspecto de la “inconmensurabilidad” cultural (Santos, 2010). Esta se relaciona con “las profundas diferencias entre conocimientos” e incide en las posibilidades efectivas del diálogo de saberes (p. 40). Leff (2004b), quien se ocupa del tema desde el punto de vista ambiental, constata al respecto que la diversidad cultural se conforma por “matrices de racionalidad” (p. 357). Entiende a estas últimas como “lugares donde se fecunda, anida y se desarrolla el germen de la significancia que abre los sentidos infinitos de la cultura” (p. 357). Es a partir de las

racionalidades subyacentes como los sujetos significan su mundo de vida en la interacción cotidiana.

De acuerdo a Santos (2010), quienes promueven el diálogo de saberes como práctica de enriquecimiento del conocimiento y de las culturas han de “afrontar los problemas de inconmensurabilidad, incompatibilidad o la no inteligibilidad recíproca” (p. 40). Considera que la comunicación entre culturas, sin embargo, es posible; “todo ello depende del uso de procedimientos adecuados de traducción intercultural”. A través de la traducción, pueden identificarse “preocupaciones comunes, enfoques complementarios y, por supuesto, también contradicciones intratables” (p. 40). Santos (2010) propone una serie de preguntas para profundizar en la cuestión y que nos reflejan la complejidad del tema:

¿Qué tipos de relaciones son posibles entre los distintos saberes? ¿cómo distinguir inconmensurabilidad, incompatibilidad, contradicción y complementariedad? ¿de dónde viene la voluntad para traducir? ¿Quiénes son los traductores? ¿cómo elegir los compañeros y los asuntos para la traducción? ¿cómo formar decisiones compartidas y distinguirlas de aquellas impuestas? ¿cómo asegurarse que la traducción intercultural no se convierte en una versión nueva de pensamiento abismal, una versión suave de imperialismo y colonialismo? (p. 41)

El autor sugiere que la relación ecológica de este diálogo de saberes conlleva necesariamente “un cuestionamiento constante” y “respuestas incompletas”; se requiere de una actitud “profundamente auto-reflexiva” de vigilancia epistemológica (p. 44). El diálogo conlleva la comparación a través de “procedimientos de búsqueda de proporción y correspondencia que, en conjunto, constituyen el trabajo de traducción” (p. 69). Cruces (2004) apunta que estas comparaciones no pueden ser simples, pues “las culturas no resultan conmensurables cuando de lo que se trata es de compararlas término a término, tomando como canon un rasgo cultural aislado, sacado de su contexto” (p. 9). Por ello, “comparaciones así producen incongruencias, cuando no puras proyecciones de etnocentrismo” (p. 9); es justamente ahí donde tendría que incidir la vigilancia epistemológica recomendada por Santos. Desde la comprensión de Santos (2010), esta traducción “es traducción recíproca” en la que se asume la “diferencia epistemológica” para lograr “aproximaciones siempre precarias a lo desconocido a partir de lo conocido, a lo extraño a partir de lo familiar, a lo ajeno a partir de lo propio” (p. 69).

Leff (2004b), a pesar de este carácter limitado de las aproximaciones a las lógicas culturales ajenas, concibe al diálogo de conocimientos como espacio de generación de nuevos saberes y nuevos sentidos; este diálogo posibilitaría la creación de nuevas significaciones a través de procesos de hibridación y apropiación. Este carácter dinámico del diálogo permite

concebir a las culturas, más allá de entidades cerradas y estáticas, como procesos en continua comunicación. Estos procesos conllevan también confrontaciones, no exentas de una dimensión conflictiva, además de reinterpretaciones y una transformación creativa del saber y de las prácticas, entre lo “propio” y lo “ajeno”¹⁸.

Las racionalidades culturales abren un diálogo de saberes que no se unifica en un consenso, ni tan sólo es una traducción o trasmutación de sentidos. El diálogo de saberes que se produce en el encuentro entre culturas es un proceso de hibridación en el cual el encuentro de culturas diferentes anida en una matriz generativa de lo nuevo, que no está inscrita ni determinada en el orden generativo y transformacional de una estructura genética o del lenguaje. La cultura no sólo se diversifica, sino que sus ramas se reencuentran, enlazan e hibridan, generando una dialéctica social que desde una ética de la otredad abre y construye nuevos sentidos. (Leff, 2004b, p. 357)

Resulta relevante considerar el carácter situado del diálogo de saberes; Santos (2010) constata que la mirada ecológica del diálogo de conocimientos “implica una selección de saberes y un campo de interacción donde el ejercicio tenga lugar” (p. 70); los saberes en diálogo –que “se interpelan, cuestionan y evalúan”– no se encuentran aislados de “otras actividades sociales”, sino que “lo hacen en el contexto de prácticas sociales constituidas o por constituir, cuya dimensión epistemológica es una entre otras y es de esas prácticas que emergen las preguntas formuladas a los varios saberes en presencia” (p. 71).

La interrelación entre saberes y prácticas diversos, en la ecología de saberes, se ha de reconstituir, pues “la superioridad de un determinado saber deja de ser definida por el nivel de institucionalización y profesionalización de dicho saber para pasar a ser definida por su contribución pragmática para determinada práctica” (p. 71). En el contexto comunitario, es necesario contemplar la funcionalidad –situada– del saber, o la utilidad de acuerdo a las necesidades percibidas por los sujetos; Tovar (2009), respecto a las epistemologías indígenas, constata que “el principio central que organiza la realidad es la funcionalidad y complementariedad de todo lo que existe: todo elemento de la creación tiene su lugar, su razón de ser y su función” (p. 8). Es por ello que “la concepción de complementariedad refleja la manera como se entiende la satisfacción de las necesidades humanas” (p. 8) en las comunidades originarias.

Ríos (2011), en su análisis de las prácticas del conocimiento, coincide con Leff (2004) en cuanto a los procesos sociales de hibridación cultural en el diálogo, y con Santos (2010) en

¹⁸ Para fines del análisis, incurro algunas veces en dicotomizar “la cultura originaria” y “la cultura mayoritaria”; esto, remitiéndome a los planteamientos que encontré en los discursos de los actores en relación a la articulación de los saberes como parte de la labor formativa. No obstante, quiero señalar, a través del análisis de los mismos procesos de la práctica, la heterogeneidad e hibridez presentes en los procesos culturales y sus interrelaciones diversas.

cuanto a la perspectiva pragmática. Constata que las miradas del saber¹⁹ de la cultura zapoteca, basadas en procesos compartidos de articulación, con base en el compromiso de lo comunitario, configuran “‘lo propio’, ‘lo nuestro’, ‘lo ajeno’ o ‘lo externo’ sin excluir los fenómenos de contacto, apropiación y cambios culturales” (p. 105) – de esta manera, van más allá de las oposiciones dicotómicas entre racionalidades. La comunidad zapoteca conserva, sin embargo, sus propias formas de construcción de conocimiento; “al crear formas particulares de conocer la realidad, [la cultura zapoteca] también crea formas particulares de validar los conocimientos”; esta validación se relaciona normalmente con “la utilidad inmediata que reportan las acciones”, por lo que “los conocimientos se construyen por las experiencias basadas en el ensayo y error” (pp. 105-106).

Este enfoque pragmático del conocimiento permite reconocer la importancia del descentramiento de los saberes para poder establecer el diálogo (Santos, 2010, p. 72). Santos parte de la perspectiva de la decolonización, de la necesidad de una liberación de las jerarquías del saber impuestas. El descentramiento del conocimiento puede comprenderse como la deconstrucción de los etnocentrismos y de las jerarquías implícitas en la validación del conocimiento de acuerdo a imaginarios “propios” o “ajenos”.

Este descentramiento de los saberes es fundamental para que la ecología de saberes alcance sus objetivos: la promoción de prácticas sociales eficaces y liberadoras a partir de la interpelación cruzada de los límites y de las posibilidades de cada uno de los saberes en presencia. (p. 72).

Estas revisiones de la viabilidad de cada saber para el contexto concreto y las necesidades detectadas implican que en el proceso dialógico “ambas tradiciones actúan como culturas huéspedes y como culturas anfitrionas” (Santos, 2010, p. 98). Es así como la traducción intercultural entre saberes se vuelve posible, a partir de una interrelación horizontal y recíproca. Esta, históricamente, no ha tenido lugar, aunque la incorporación de conocimientos a través de procesos de apropiación por parte de las culturas originarias haya conllevado también siempre procesos de resistencia y luchas de supervivencia frente a la aculturación desigual.

En las sociedades indígenas muchos conocimientos “propios” son en realidad externos, apropiados o impuestos los cuales, al asociarse con los patrones, modelos organizativos particulares, pasan a conformar parte de la cultura propia. Este hecho se puede observar en ámbitos de la educación, religión, salud, etc. y hoy se consideran motores básicos para la buena convivencia y el “desarrollo” sustituyendo muchos conocimientos tradicionales. Aquí los saberes propios y ajenos aparecen entrelazados

¹⁹ Ríos (2011), al abordar las formas de conocer zapotecas, se refiere a las “miradas del conocimiento”, a partir de la percepción de la realidad (p. 105).

sin cuestionar la dominación que se pierden (sic) en el tejido de las relaciones sociales. (Ríos, 2011, p. 106)²⁰

La cuestión de la horizontalidad en el proceso de apropiación resulta ser compleja en la práctica debido a los desplazamientos históricos de los saberes de los pueblos originarios, que han sido valorados como inferiores a los científicos. Ríos (2011), retomando conceptos del enfoque decolonial, observa que en la región zapoteca ha habido tales procesos de incorporación de criterios valorativos, correspondientes a las incidencias de la “colonialidad del ser, del poder y del saber” (p. 107).

En nuestras regiones existen situaciones contradictorias derivadas de las distintas miradas; algunas comunidades preservan su tradicional sistema de vida, otras luchan por tener una imagen “progresistas” eliminando sus expresiones culturales calificadas de “vestigios primitivos” al grado de perder la lengua originaria y la memoria histórica como referentes de una identidad. (Ríos, 2011, p. 106)

Aquí se refleja la dimensión contradictoria y conflictiva del diálogo entre culturas. Leff (2004b) concibe el diálogo en este sentido también “como tensión” (p. 336); Liendo (2011), por su parte, emplea el concepto de traducción para reflexionar sobre “las posibilidades de encuentro y relación entre producción de saberes académicos y otros saberes, construidos como prácticas sociales y culturales diversas” (p. 1). Señala que las premisas de dicha traducción “son la contextualidad cultural de las prácticas, las vivencias de la incompletitud y de la reciprocidad del intercambio, que son esencialmente constitutivas al trabajo de traducción” (p. 2), acercándose así a la idea del carácter situado del saber, pero también a la noción de la inevitable precariedad de la comprensión mutua de Santos. Para la autora, desde una mirada política y teniendo en cuenta las asimetrías del poder, “el desafío de los grupos abocados a la tarea de traducirse reside en resignificar conceptos y prácticas cuya consideración ha sido hegemonizada por una sola tradición de pensar, de saber y de actuar” (p. 2).

Dietz y Mateos (2011) se posicionan con Santos, entendiendo la traducción como “proceso intercultural, intersocial” (Santos, 2006, p. 32, citado en Dietz & Mateos, 2011, p. 165), en el que se ha de cuidar no homogeneizar la interpretación de lo intercultural a costa de las culturas minoritarias. También Tovar (2009), reconociendo los etnocentrismos subyacentes, afirma que para el diálogo de conocimientos “es necesario descentrarse del

²⁰ Me remito aquí, no obstante, nuevamente a Bonfil Batalla (1991) y los procesos de apropiación cultural que también forman parte de las estrategias de supervivencia y de resistencia de los pueblos originarios. A través de la apropiación cultural, también se reinventan saberes de manera creativa y es posible rearticular las relaciones de poder, desde el intersticio y la dimensión micro-procesual, de manera inversa (Deleuze & Guattari, 2002).

propio [pensamiento], y aprender a reflexionar sobre los hechos desde las categorías que lo organizan” (p. 10), lo cual conllevaría, desde la perspectiva del presente análisis, necesariamente, un proceso de metacognición y reflexión meta-cultural, en el que se logran evaluar la genealogía y las consecuencias de cada saber y se profundiza precisamente en las interpretaciones de determinadas categorías en cada cultura, como podría ser la “calidad de vida” occidental y el “Buen vivir” en términos de los pueblos originarios (López Bárcenas, 2013; Vanhulst & Beling, 2013; Mato, 2008)²¹. Ríos (2011) argumenta que es desde “lo propio” que “asumimos una reflexión crítica, que cuestiona sesgos, limitaciones y visiones paradigmas [sic], programas y acciones anclados a formas de colonialidad que no recuperan las historias particulares o propias de cada sociedad” (p. 116).

Las Secundarias Comunitarias enfatizan el fortalecimiento de lo “propio”²², la revaloración de los saberes y de las prácticas culturales identificadas como propias, frente a las “ajenas”, pues históricamente, se han vivido y padecido los procesos de asimilación por la sociedad mayoritaria. Es desde esta mirada reivindicativa que Tovar (2009) constata que en el diálogo de saberes, no hay que perder de vista que “la posibilidad de desarrollar los saberes y el pensamiento propio pasa por la superación de las situaciones de inequidad en la que se definen y operan las relaciones entre la cultura dominante y las culturas subordinadas” (p. 11). También Santos (2010) apunta que el diálogo “debe comenzar por la hipótesis de que las culturas siempre han sido interculturales, pero también con el entendimiento de que los intercambios e interpenetraciones siempre han sido muy desiguales e inherentemente hostiles al diálogo cosmopolita que aquí se defiende” (p. 101). Es en este sentido que el autor propone “crear inteligibilidad sin destruir la diversidad” (Santos, 2006, p. 32), traduciendo con dignidad, analizando “cuáles son las diferencias y cuáles las semejanzas” (p. 33) y buscando “captar toda la riqueza para no desperdiciar la experiencia” (p. 34).

²¹Mato (2008) señala que desde el pensamiento indígena, el desarrollo, “en lugar de pensar en términos de ‘progreso’ y ‘bienestar’, se le considera en términos de lo que el pueblo aymara llama *summaqamaña*. Idea que, según explica el intelectual aymara Simón Yampara (2004), equivaldría a algo así como buena vida, con bienestar integral de todos (*jiwasa*) y también con uno mismo (*naya*)” (p. 109). Vanhulst y Beling apuntan que “el discurso del Buen vivir presenta un potencial prometedor, en la medida en que se conciba como un diálogo con las diversas miradas contemporáneas en búsqueda de un futuro sustentable y no como el eco nostálgico de un pasado remoto” (p. 12).

²²Ríos (2011) aclara que “cuando hablamos de la mirada propia hacemos referencia a las raíces vivenciales, a un sistema de pensamiento, a formas organizativas y a una cosmovisión ancladas a principios epistemológicos humanizados y sacralizados”; como nosotros desde la perspectiva etnopolítica, el autor analiza que “hoy esa ‘mirada propia’ es parte de una estrategia política para resignificar no sólo las experiencias lejanas, sino, develar las distintas formas de colonialidad encubiertas por las diferencias culturales y hábilmente manipuladas para imponer acciones e ideas desde paradigmas centradas en una interpretación cultural” (p. 112).

Por otra parte, es necesario considerar las circunstancias en las que se desempeña el modelo en las comunidades originarias. Estas, a pesar de encontrarse muchas veces apartadas de los espacios urbanos, cada vez se encuentran más inmersas en un permanente diálogo entre espacios y prácticas culturales. En términos del diálogo cultural, con Bakhtin (1981), quien acuña el concepto de dialogicidad, podría afirmarse que como tal no existe un mundo de vida monológico ni unitextual. – En relación a ello, entiendo a la cultura, desde una óptica hermenéutica, como intercultural e intertextual por naturaleza, constituyéndose como proceso dinámico y en comunicación, interacción y reinterpretación permanente, lo cual asegura su supervivencia (Jolicoeur, 1996, p. 174).

Esta concepción aplicaría también para las culturas originarias que, aunque viviendo a distancia de los grandes centros urbanos, han estado, históricamente, en constante contacto con otros grupos culturales, acentuado actualmente a través de los medios de comunicación y electrónicos. Santos (2010), a su vez, insiste en que “las culturas siempre han sido interculturales” aunque “los intercambios e interpenetraciones siempre han sido muy desiguales” (p. 101). Bakhtin (1981) sugiere que el fenómeno de la heteroglosia, que designa el proceso de tejido interlingüístico e intercultural, es lo que, de manera natural, prevalece en el mundo social, generando una dialogicidad epistemológica.

La dialogicidad es el modo epistemológico característico de un mundo dominado por la heteroglosia. Todo significa, es entendido, como parte de un total mayor – hay una interacción constante entre significados, donde todos tienen el potencial de condicionar a los otros. Cuál afectará al otro, cómo lo hará y en qué grado es lo que se define en el momento de la articulación. Este imperativo dialógico, instaurado por la preexistencia del mundo del lenguaje relacionada con todos sus habitantes, asegura que no pueda existir un verdadero monólogo. (Bakhtin, 1981, p. 426)²³

Para Bakhtin (1981), la heteroglosia permite considerar la “multiplicidad de voces sociales y una amplia variedad de sus conexiones e interrelaciones (siempre más o menos dialogadas)” (p. 263)²⁴. Muestra la co-existencia de contradicciones “socio-ideológicas” entre presente y pasado, entre grupos, tendencias, etc. (p. 291). Esta preeminencia del mundo dialógico en la articulación de las culturas implica tener también en cuenta las identidades de los pueblos originarios, que se han enfrentado, históricamente, a procesos de aculturación a través de los cuales se pretendió asimilarlos a la identidad nacional mestiza. Me apoyo aquí en el concepto de sutura en cuanto a la articulación de saberes y su dimensión identitaria,

²³Traducción propia del inglés. El autor, para esto, se basa en su concepción de la palabra en sí como fundamentalmente dialógica, pues como unidad lingüística siempre se encuentra dirigida hacia un otro, además de implicar un trasfondo de significación social.

²⁴Traducción propia de del inglés.

retomando el análisis que realiza Butte (2008) del pensamiento de Stephen Heath (1981). Butte propone retornar al significado de “sutura”, desde sus orígenes, en términos médicos: la herida, el corte (p. 279); aborda, desde una mirada que busca ser interseccional, aspectos de racismo y género en la narrativa cinematográfica. En nuestro contexto, sería posible aludir a la metáfora de las venas abiertas de Galeano (1971), representativa de la herida que ha dejado el colonialismo, la exclusión, la segregación de los pueblos y sus saberes, frente a lo occidental, generando precisamente una dicotomía en discursos, imaginarios y también en las identidades.

Esa división, fragmentación, también desterritorialización, en el caso, por ejemplo, de los migrantes, es representada por la frontera. Al mismo tiempo, este espacio “entre” también es atravesado por los procesos vivenciales, creativos, de resignificaciones múltiples y apropiaciones culturales, justamente a través de los procesos que ocurren en el intersticio, donde se crean nuevas narrativas y saberes. Y son estas narrativas las que crean la conjunción (Heath, 1981, p. 119), las resignificaciones del mundo de vida, las identidades re-narradas en estos procesos de enfrentamiento, diálogo y reflexión. Mignolo (2008) propone la noción del pensamiento fronterizo como parte de “la formación de sujetos que habitan la casa de la herida colonial” (p. 260); un “saber subalterno que opera desde la diferencia como un saber fronterizo”, una epistemología fronteriza y restituyente (Prieto Stambaugh, 2006, p. 155), pero que conlleva también la configuración de nuevas subjetividades (Mignolo, 2008, p. 260).

Heath (1981) argumenta que la sutura se teje desde una multiplicidad de capas, tiempos y avances (Heath citado en Butte, 2008, p. 282)²⁵; los procesos de resignificación y apropiación vividos por los pueblos enlazan y re-territorializan una multiplicidad de dimensiones, desde la comunidad en comunicación con otros espacios, pero también con esa añoranza del pasado que lleva de la mano a la demanda de participar en una sociedad mayoritaria más equitativa, con todas las contradicciones y conflictos que eso también conlleva. Butte encuentra que la “sutura”, este espacio intersticial, contiene, finalmente, una narrativa de profunda intersubjetividad; más allá del “vacío”, representa la posibilidad de la conciencia, desde la propia ontología del sujeto (p. 278). Esta mirada de la intersubjetividad permite comprender a esta también como conflictiva y política (Butte, 2008, p. 304).

Propongo comprender esta mirada política de la intersubjetividad como proceso complejo en la conformación de los aprendizajes y de las configuraciones identitarias, considerándola parte de los planteamientos del diálogo inter-cultural como proceso social y

²⁵Traducción propia del inglés.

político atravesado por conflictos, tensiones y contradicciones. En este marco, resulta evidente que en un tejido social atravesado por heridas históricas y perpetuadas, en el diálogo en y con los intersticios y sus procesos, la reconceptualización de una sociedad pluricultural y pluri-identitaria no puede ser unilateral (Hall, 2003, p. 21). Santos (2010) sostiene que el diálogo intercultural resulta ser una tarea imposible “para una sola persona que escribe desde el interior de una única cultura” (p. 98). En este sentido, un diálogo inter-cultural que incida en reestructurar las condiciones sociales, curriculares y epistemológicas requeriría que también “los otros”, en nuestro caso, la sociedad mayoritaria, participaran de la reconcepción del proyecto social.

En el caso de esta investigación, centrada en el contexto comunitario zapoteco, habría que plantear las coordenadas concretas que determinan las circunstancias del diálogo intercultural (Santos, 2010); cuáles son los discursos, cuáles son las prácticas que nos interpelan. Un punto a tener en cuenta son aquí los procesos hegemónicos históricos, y las articulaciones locales de hibridización cultural y apropiación presentes en la vida cotidiana. Por otra parte, una interpelación continua en la práctica educativa alternativa de las Secundarias se produce a partir de las constelaciones políticas en el estado y país, que hacen que un objetivo emergente de los quehaceres de los actores del modelo sea la difusión del proyecto a nivel estatal, demandando el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios – y en este caso, específicamente el derecho a una educación propia. Con Santos (2010), es posible argumentar que esta exigencia es parte del derecho a la diferencia ante las tendencias a la asimilación cultural y la homogeneización educativa: “Tenemos el derecho de ser iguales cuando la diferencia nos inferioriza, y el derecho de ser diferentes cuando la igualdad pone en peligro nuestra identidad” (p. 107).

A continuación, presento, estrechamente relacionado a este marco teórico, un breve estado del arte que se centra en las publicaciones realizadas en recientes fechas sobre el diálogo de saberes, concretamente, en los espacios de la educación institucionalizada, donde destaco, especialmente, las aportaciones de las producciones realizadas a partir de las experiencias emergentes y diferenciales de educación escolar para los pueblos originarios.

3. Estado del Arte: El diálogo de saberes en el marco de la resignificación de la institución escolar en la educación indígena

Presento aquí un estado del arte que permite enmarcar las tendencias que se observan actualmente en las publicaciones institucionales y académicas respecto al diálogo entre los saberes socioculturales y los saberes escolares en el contexto de los diferentes niveles de educación, desde educación preescolar hasta universitaria. No pretendo ser exhaustiva, sino detectar tendencias en los discursos en torno al tema que me interesa; al respecto, quiero anotar que, al haber optado entretejer en el análisis etnográfico el diálogo con referentes teóricos, mis apartados analíticos abordan y se contextualizan en la producción teórica sobre una diversidad de temas, haciendo referencia sobre todo a autores de México y América Latina.

Para el presente capítulo, me centro específicamente en el tema del diálogo de saberes en el contexto educativo formal y me enfocaré específicamente a la producción académica mexicana, por lo que recurro y remito aquí a algunos de los hallazgos presentados en el estado del arte del COMIE del año 2013, específicamente, del capítulo “Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular” (Jiménez Naranjo, Ayora Vázquez & Kreisel, 2013) perteneciente al área de Multiculturalismo y Educación 2002-2011 (Bertely, Dietz & Díaz Tepepa, 2013).

A partir de la producción académica más reciente revisada para la presente investigación, se ha vislumbrado la tendencia de los autores e investigadores sociales que es en cuestiones de justicia social y educativa que se ha de replantear lo que se ha concebido, tradicionalmente, como el conocimiento escolar, además de las formas para abordar los procesos formativos. Esta misma tendencia incluso se percibe en los documentos y los programas regulares de educación pública –aunque con mayor peso en la educación indígena–; el imperativo de un diálogo intercultural se encuentra cada vez más presente, aunque la articulación concreta de los planteamientos varía en términos políticos, dependiendo del lugar desde donde el discurso sea emitido.

A nivel institucional, algunas publicaciones, y específicamente, las producidas por la CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe), continúan promoviendo el diálogo de conocimientos en la escuela regular. Citaré aquí tres documentos recientes de interés. En primer lugar, quiero referirme a un documento no propio para un estado de Arte pero que resulta significativo. El “Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018” (PEEI), como texto vinculante y producto de la CGEIB, aborda el tema de la pluralidad cultural

en la educación remitiéndose a los derechos culturales y educativos de los pueblos indígenas, pueblos afroamericanos y migrantes en México (p. 9). Reconoce que la educación escolar “ha privilegiado un solo tipo de conocimiento, excluyendo la diversidad de conocimientos locales construidos por los pueblos indígenas” (p. 9).

Frente a ello, se constata la necesidad de las escuelas indígenas de “generar una relación equitativa entre saberes propios de la comunidad y conocimientos que imparte la escuela” (p. 29). El currículum intercultural, que aplicaría para toda la sociedad, tendría que ser “una síntesis de la participación de actores con culturas diferentes”, articulando “conocimiento, saberes y valores de distinto cuño” (p. 82). Al reconocer las relaciones de poder que se han de tener en cuenta en las interrelaciones entre saberes, el PEEI adopta un posicionamiento epistemológico crítico (p. 82). Asienta que “no existe un tipo de conocimiento único y superior a todos los demás y que distintas formas de conocimiento deben articularse para conducir a una complementación de saberes, comprensiones y significados del mundo” (p. 82).

Además, la CGEIB ha generado dos documentos relacionados con la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena, la cual, desde la Reforma Educativa de Secundaria del año 2006, ha buscado adecuar este nivel educativo a los contextos indígenas y multiculturales de México. El documento “Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación secundaria en México” fue publicado en el año 2013, por un equipo multiautorial y bajo la coordinación de Ana Laura Gallardo Gutiérrez. En su introducción, el entonces director de la CGEIB, Fernando Salmerón, constata que “el establecimiento de la lengua y cultura indígena como objeto de aprendizaje” reafirma formalmente la relevancia del tema; la asignatura “se convierte en un instrumento de combate al racismo y la discriminación” (p. 6). Manifiesta una postura crítica, enfocada a la equidad, justicia social y justicia educativa (pp. 6-7), en el marco de la cual se visualiza la “autonomía de los distintos grupos culturales que componen la sociedad” (p. 7).

En lo que respecta a la articulación de conocimientos, se explica que se parte de las “prácticas socioculturales del lenguaje” y de la noción de la “comunalidad”, buscando posibilitar “la vinculación escuela-secundaria-comunidad indígena” y poniendo en diálogo “diferentes puntos de vista culturales” (p. 64). Ello “requiere de un diálogo realmente conflictivo” (p. 63), donde se pueda “reelaborar lo propio y considerar lo diverso” (p. 64). Con ello, se “intenta romper con los enfoques educativos tradicionales” que sólo se centran en el “conocimiento científico” y, en su lugar, enfocar “otras lógicas de pensamiento o epistemes, posibilidades de construir conocimiento sobre la realidad de manera compleja y situada” (p.

64). Se sostiene que la interculturalidad puede conllevar también conflictos y resistencia en las interrelaciones, y no necesariamente es armoniosa, sino que es una constante renovación de “las negociaciones y articulaciones culturales” (p. 68).

El segundo libro, la “Guía para la formación docente de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria” (CGEIB, 2014) plantea el perfil profesional para la educación intercultural y busca preparar de manera práctica e interactiva a los docentes para la asignatura en cuestión. A través de una serie de ejercicios organizados en módulos, analiza las nociones de “la lengua como sistema de prácticas sociales y culturales” (p. 87), proveyendo ejemplos del uso cotidiano de las lenguas originarias. A nivel didáctico, se busca congruencia, sugiriendo “el trabajo colaborativo y la ayuda mutua” en el aula (p. 98). La guía ofrece, por ejemplo, narraciones de situaciones ficticias de docentes insertos en contextos culturales diferentes, pretendiendo generar la reflexión en torno al “valor del conocimiento ‘tradicional’”, las incertidumbres y los dilemas enfrentados frente a una cultura ajena a la propia (pp. 103-104). La guía es acompañada por materiales digitales de lectura.

En este marco, quiero hacer mención de otro texto institucional, el “Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios” (2014); al ser producto de la Dirección de Educación Indígena de Oaxaca (IEEPO), se relaciona con las tendencias que caracterizan los discursos pedagógicos-ideológicos del estado. Así, el documento “se sustenta en la filosofía de la comunalidad” y la “epistemología comunitaria” (p. 9). Considera elemental retomar en la educación escolar las “prácticas vivenciadas” por los pueblos originarios “en constante interacción con la naturaleza”, pues sólo así “las niñas y los niños fortalecerán y desarrollarán sus conocimientos de manera propositiva, asegurando una formación para la vida que se verá reflejada en su identidad colectiva y personal” (p. 31). “Hacer escuela”, así, “parte de la cosmovisión del nosotros-pueblo tomando distancia conceptual de la escuela tradicional propia de los modelos neoliberales” (p. 31).

El documento, por ende, plantea “dialogar, investigar, socializar, argumentar y construir los conocimientos y experiencias en colectividad, aprovechando todos los espacios del contexto comunitario como recursos insoslayables para el reencuentro intelectual con nosotros mismos y con los otros” (p. 31). El Documento Base propone el trabajo pedagógico basado en la Investigación-Acción Participativa y el aprendizaje situado (p. 49). La labor docente ha de basarse en “Metodologías Globalizadoras”, que trabajen con temas generadores y han de partir “siempre de cuestiones y problemas de la realidad, del medio del niño”, basándose en la mirada holística de los pueblos originarios (p. 59). A partir de ello, se ha de trabajar por proyectos en los que se profundiza en los temas contextuales elegidos (p. 60).

El mismo documento proporciona una relación amplia de temáticas generales (siembra y cosecha, medicina tradicional, etc.), que organizan temas contextuales y se relacionan con conocimientos y experiencias comunitarias (pp. 74-88). Presenta esquemas para educación primaria, inicial y preescolar organizados por “ejes equidistantes para la socialización y construcción de conocimientos”: lenguaje y comunicación, vida matemática, interacción con el mundo, vida recreativa y desarrollo personal, a través de los cuales vincular los saberes (pp. 89-103).

Por otra parte, encontramos que otras publicaciones, realizadas por investigadores y académicos desde sus respectivas instituciones, abordan el diálogo de saberes desde una mirada más bien teórica y conceptual. Czarny (2016), en su artículo titulado “Políticas Educativas y complicidades para dar cabida a las(s) diversidad(es)”, aporta, de alguna manera, un meta-texto para este estado del arte. Parte del análisis de las políticas educativas para la incorporación de la diversidad a la educación básica, culminando su elucidación con una reflexión sobre las “interculturalidad(es) y posibles mundos escolares plurales” (p. 161). La autora constata una “implosión de propuestas educativas denominadas interculturales e interculturales y bilingües e indígenas”, enfocados, desde distintas miradas, hacia el diálogo de saberes (p. 161).

Czarny observa un aumento de la producción discursiva en el ámbito de la educación intercultural, relacionados con las rearticulaciones de “lo indígena”, implicando el vínculo entre sujetos y comunidades, además de los procesos de hibridación; se tienden a denunciar “los modos impositivos, racistas y monolíticos de plantear y proponer escolaridades para los pueblos indígenas” (p. 162). Frente a estas, “asistimos también a formas de gestar escolaridades autonómicas o alternativas (...) en donde las comunidades y pueblos asumen la responsabilidad y el control de sus intereses y destinos” (p. 162), visibilizando la necesidad de una redefinición de la ciudadanía, que, más allá del modelo neoliberal, está siendo rearticulada a través de los proyectos autonómicos. Czarny propone explorar los movimientos y discursos que “han comenzado a plantear modos diversos de vivir, y por lo tanto de educar y escolarizar pero bajo la premisa de justicia social y cultural” (p. 162), por lo que habría que hablar de interculturalidad-es en plural.

Comboni Salinas y Juárez Núñez (2014), en el artículo “La interculturalidad, un diálogo crítico en la diversidad. Una mirada desde la educación”, buscan comprender la interculturalidad en el marco de “contextos heterogéneos y desiguales donde las relaciones sociales están atravesadas por relaciones de poder y de dominación” (p. 16). Plantean la autonomía educativa en relación al derecho de los pueblos de “reconstruirse y de permanecer

vivos con sus propias matrices culturales y cosmogónicas, así como de preservar la lengua, la cultura y las instituciones normativas que legitimen el derecho a la diferencia” (p. 20). Se trataría también de la reivindicación de “aquellos saberes que han sido descalificados, sobre todo cuando se hace mención de los saberes locales, los saberes excluidos, los saberes colonizados y encubiertos” (p. 21).

Los autores señalan, en este marco, que “la creación de proyectos educativos propios, es una de las luchas que han surgido desde los pueblos indígenas que han ejercido su derecho a crear utopías, que caminan juntos para crear sus propios modos de vida buena” (p. 21). “Estos proyectos representan el abordaje de procesos pedagógicos desde los propios pueblos, resignificando los conceptos mismos de educación y pedagogía” (p. 22), en términos de una pedagogía “in-sumisa” (p. 22) y superando “los esquemas axiológicos occidentales (...) hacia una autonomía colectiva” (p. 22). Los autores reconocen el saber en términos de las prácticas propias; estas están presentes “en los procesos de enseñanza, aprendizaje y relación de los seres humanos con el mundo” (p. 22). Habría que apostar por “la construcción del conocimiento a partir de lo significativo y relevante para los alumnos en procesos de interculturalización, apoyados y guiados por los maestros formados interculturalmente y capaces de conducir una reflexión crítica”, para sí aportar a “la reorganización de un aprendizaje significativo y situado” (p. 23).

En el año 2013, estos autores abordan la misma temática en su artículo “Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes”; Comboni y Juárez Núñez (2013) remarcan como punto de interés que las “pedagogías in-sumisas” implicarían la decolonización de los saberes, la autonomía educativa y rebasar “el rescate y la reivindicación de los conocimientos tradicionales” (p. 17). En este marco, habría que aclarar que “educación” no es un “sinónimo de educación escolarizada” pues esto “invisibiliza los saberes locales y crea la representación social de que sólo en la escuela se educa” (p. 18). Frente a ello, “en el hacer comunitario existe siempre un saber, saberes que se hacen desde los lugares (Porto-Gonçalves, 2009:122)” (p. 18). Proponen, en este marco, “la lucha por una nueva educación, que vincule saberes ‘científicos’ y comunitarios” (p. 18). Los autores se remiten al tzeltal para enfatizar la capacidad de saber escuchar y del respeto (p. 20); el diálogo tendría que entenderse, desde la noción indígena, como proceso que parte del “reconocimiento de las diferencias (...) culturales, sociales y políticas” a partir del cual es necesario “encontrarnos para escuchar nuestras palabras desde nuestros distintos conocimientos y modos de vida” (p. 20).

En su artículo “¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana” Mateos Cortés,

Dietz y Mendoza Zuany (2016) se preguntan cuáles son los “saberes-haceres interculturales” que los jóvenes egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural desarrollan como competencias distintivas de su formación. Consideran que estos se relacionan con los “procesos de mediación e intermediación entre las comunidades de origen de las y los jóvenes, por un lado, y el Estado-nación y la sociedad extra-local, por el otro”, que implican la participación social y política de los jóvenes en sus comunidades (p. 811).

Buscan especificar de qué tipo de saberes se ponen en diálogo y se construyen en la práctica formativa; conciben a estos desde una perspectiva ecológica y “de forma dinámica y procesual”, pretendiendo trascender las tendencias a la reificación y enfatizando la producción de los saberes por los mismos actores a partir de una diversidad de insumos. Los autores enfatizan, además, que no se trata de saberes “en abstracto” sino de “muy concretos ‘saberes-haceres’” (p. 812). Presentan una compleja tipología de saberes para especificar sus herramientas de análisis y hallazgos en el estudio de los egresados de la UVI; en este marco, denominan “saberes-saberes” a los conocimientos más abstractos y descontextualizados; y como “poderes-saberes” a los que implican la dimensión política de “la apropiación y resignificación de discursos y saberes” por los actores (p. 813).

Como parte del proceso de mediación, los autores sitúan los saberes-haceres en relación a la “capacidad teórico-práctica de traducir, de forma dialógica y potencialmente simétrica, entre diferentes horizontes identitarios y distintivas praxis culturales” (p. 813); frente a ellos, los “haceres-saberes” implican la capacidad de “gestionar iniciativas y conocimientos locales de forma situada y contextualizada” (p. 814). Además, distinguen entre “saberes-poderes”, como “aquellos que empoderan a los actores en su capacidad de analizar y deconstruir de forma crítica los discursos hegemónicos”, y los “poderes-saberes” que designan a las competencias que “parten de epistemes subalternas” para “superar la colonialidad del saber y del poder imperante” (p. 814). Los “haceres-poderes”, en cambio, implican el saber “gestionar y mediar entre diferentes constelaciones de poder”, donde los “poderes-haceres” hacen referencia “a aquellas ‘tecnologías inductivas’ que apoyan la apropiación local de saberes haceres más generales en un contexto específico de ejercicio de poder” (p. 814).

Mateos Cortés, Dietz y Mendoza Zuany llegan a la conclusión que los jóvenes egresados de la universidad intercultural se comienzan a situar como “una ‘nueva’ intelligentsia indígena” que localmente adquiere prestigio debido a sus estudios (pp. 829-830); esta nueva generación de jóvenes letrados comienza “a desempeñarse como intermediarios, traductores y gestores entre sus comunidades de origen y el mundo exterior no-indígena”, enfrentando, aún, una situación laboral precaria. Se percibe, no obstante, que han

desarrollado “un sentido de autonomía, de agencia, de empoderamiento étnico”, con un claro interés por “generar iniciativas de autodesarrollo y autogestión pensadas e implementadas desde lo local” (p. 830). Respeto al diálogo de saberes, los autores constatan que se logran superar “las fronteras no solamente disciplinarias, sino también sociales que separan el ámbito universitario del comunitario” (p. 830), aproximando la universidad a la vida y a los saberes de las comunidades y generando “potencialmente nuevos saberes, haceres y poderes, contextualizados, pertinentes y colaborativos, además de contribuir a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos” (p. 831).

Finalmente, existe una serie de publicaciones realizadas en diferentes escenarios de la educación indígena como parte del sistema oficial; se trata de actores que realizan investigaciones como parte de estudios de posgrado, tanto de maestría y doctorado.

Viveros-Márquez y Moreno-Olivos (2014) publican, en un artículo titulado “El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación Indígena: estudio de caso”, los resultados de un estudio –que retoma parte de la tesis doctoral del primero– con enfoque comparativo acerca del impacto de la educación intercultural bilingüe a nivel primaria en la calidad educativa, desde “las dimensiones de equidad, pertinencia, eficacia y eficiencia educativa” (p. 55). El estudio se realiza en dos primarias; una en la periferia de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, y la otra en una comunidad mazahua del estado de México (p. 57). En lo que respecta a lo que los autores nombran como “la dimensión intercultural del EIB en el aula” refiriéndose a los “contenidos comunitarios”, encuentran que “la educación indígena sigue un esquema curricular organizado y estructurado desde arriba, es nacional y para todas y todos los alumnos”; este currículum “condiciona la práctica del EIB en la escuela primaria”, pues “los profesores se apegan al programa nacional, soslayando los contenidos comunitarios” – los autores encuentran que una de las razones es que “no se cuenta con una sistematización de aquellos conocimientos, saberes, prácticas culturales, valores, técnicas, actitudes y creencias que pueden ser considerados para transmitir a los alumnos” (p. 66).

Los autores señalan que falta una guía para indicar a los docentes dónde comenzar, por lo que no se están logrando aterrizar los objetivos de la EIB (p. 66). Además encuentran que en cuanto a las evaluaciones, en forma de “baterías de exámenes comprados” en español, que “la educación indígena carece de indicadores claros para evaluar la aplicación del EIB en el aula y en la escuela” (p. 67). A través del uso del uniforme, excluyendo la “vestimenta tradicional o regional”, se provoca que “las diferencias culturales se borren o difuminen”; con ello, se trataría de una forma de “homogeneizar y de hacer menos complejo el proceso pedagógico” (p. 67). Además, no se están considerando “los elementos tangibles

etnoculturales (fiestas, danzas, gastronomía, tradiciones, formas de vestir, etc.) y aun los intangibles (cosmovisión o formas de pensar propias)” (p. 68). Los autores sitúan estos procesos en un contexto caracterizado por “la transculturación” que hace que los niños “se alejen cada vez más de la identidad y de la cultura indígena; y se acercan a modelos o esquemas occidentales” (p. 68). Concluyen que los profesores deberían de establecer “un currículo integral no fragmentado que considere tanto la cultura local como la regional y la nacional, un currículo que parta de la comunidad hacia el contexto nacional y que incorpore los conocimientos y saberes de la cultura indígena” y que incluya las cosmovisiones indígenas (p. 70). Sugieren la “coparticipación de los padres de familia, delegados, líderes comunitarios, líderes religiosos, jefes supremos, ancianos” (p. 70).

Cardona Fuentes (2014) presenta una tesis de maestría titulada “Diseño y desarrollo de recursos educativos para la enseñanza bilingüe de matemáticas en primer ciclo de primaria en el Istmo de Tehuantepec” sobre la enseñanza intercultural en dos escuelas en el Istmo de Oaxaca, a través de la elaboración colaborativa con profesores bilingües de recursos educativos, con el objetivo central de permitir “la vinculación de saberes locales/comunitarios con los procesos de construcción de conocimientos del área matemática del currículo” (p. 136). En este marco, el autor diagnostica la “nula aplicación del enfoque intercultural bilingüe” en la práctica (p. 138). En el escenario zapoteco, se tenía nociones del documento de Parámetros curriculares, más no se asumía este como una guía (p. 139). En el segundo escenario, mixe-zapoteco, se daba prioridad al PTEO, donde “la compilación y aplicación de saberes comunitarios a la enseñanza era el principio que guiaba esta apropiación” (p. 140).

Al trabajar con el PTEO, se generaron localmente nuevos cuestionamientos, como por ejemplo la definición de lo que sería el conocimiento y en específico el saber comunitario, y cómo poder valorar la pertinencia de este último (p. 150). El autor, en el marco de su experiencia colaborativa, propuso e implementó un complejo proceso metodológico para crear recursos educativos, buscando generar un proceso formativo con los profesores. En sus consideraciones finales, Cardona Fuentes reflexiona sobre la complejidad de las realidades abordadas, declarando que se deben generar acciones para “subsana estos vacíos” del sistema escolar (pp. 172-174). Argumenta que “los educadores tienen, entonces, en sus manos la creación de nuevos esquemas de enseñanza donde el desarrollo lingüístico permita un aprendizaje social y colaborativo (Condemarín, 2003)” (p. 174). Enfatiza que “la construcción de conocimiento siempre deberá partir del contexto, de las situaciones reales y próximas y unir estas a los intereses y metas académicas que el currículo establece” (p. 176). Sugiere, con Condemarín (2001), la investigación local y comunitaria por los mismos estudiantes (p. 176) y

concluye que se necesitan “actores reales en contextos reales, que los alumnos y profesores sean sujetos de su propia cultura y se conviertan en actores habilitados para la construcción de un conocimiento y pensamiento escolar y comunitario (Gasché, 2007)” (p. 177). Esto conllevaría “una nueva forma de concebir la educación” (p. 177).

Alicia Ávila (2014) presenta un artículo titulado “La etnomatemática en la educación indígena: así se concibe, así se pone en práctica” como parte de una investigación en nueve escuelas primarias indígenas en Chiapas, Michoacán y Puebla. El objetivo fue conocer cómo los profesores de las escuelas indígenas conciben la etnomatemática y la integran en sus clases (p. 19), sabiendo que la Universidad Pedagógica Nacional, en la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, promueve el diálogo con los saberes comunitarios (p. 20). En el marco de su investigación, analiza cuáles son los saberes detectados por docentes y por estudiantes, relacionados con unidades de medición y el intercambio comercial (pp. 28-35).

En lo que respecta al diálogo con los saberes escolares, la autora identifica algunas formas implementadas por los docentes para vincular los conocimientos en el aula: el uso de materiales naturales como semillas; abrir las sesiones interrogando a los estudiantes sobre sus saberes previos para después proceder con el contenido escolar; “planteamiento de problemas que hacen referencia al contexto natural o social propio”; y ocasionalmente, “la enseñanza de algún conocimiento local” (pp. 36-37). Ávila concluye que falta mayor conocimiento acerca de los saberes pero también para una “didáctica de las matemáticas intercultural”, además de la contextualización de la enseñanza (p. 44), para de esta manera poder ir más allá de ser meras prescripciones o de pensar sólo en un “pasado glorioso que hay que recuperar” (p. 45). Habría que partir de la actualidad cultural y productiva de las comunidades y así posibilitar “el vínculo escuela-cultura local como recurso educativo” y así fortalecer las identidades étnicas de los estudiantes (p. 45).

Otra dimensión que destaca en la revisión de la producción de publicaciones de los últimos años, es la investigación en lo que se puede considerar como “innovaciones educativas”. Ya desde el estado del arte del año 2013, identificamos “la emergencia de procesos catalogados como innovadores y colaborativos” (Jiménez Naranjo, Ayora Vázquez & Kreisel, 2013, p. 504); enfatizamos que algunas experiencias son generadas “desde abajo”, entre las cuales se encuentran algunas “exitosas” que logran la articulación entre conocimientos escolares y socioculturales (p. 504). Hicimos referencia a libros producidos desde el sistema, como la colección de las “Experiencias innovadoras en educación intercultural” (Crispín, 2004; Cantú, 2006), ambos libros publicados por la CGEIB, por una parte, encontrando, por otra, la presencia de escritos sobre experiencias identificadas como

“autónomas”, como la tesis de Núñez (2005), “Socialización infantil en dos comunidades Ch’oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma”, que refiere cómo se articulan los saberes locales y los estilos de aprendizaje propios en el contexto áulico de la experiencia escolar zapatista.

Núñez (2013) publica un artículo titulado “Conocimiento, conciencia y práctica: aprendizajes en la educación autónoma zapatista”, con el que retorna sobre esta temática y resalta cómo, en las escuelas zapatistas, “se articulan los aprendizajes locales con los de las aulas, se ven claramente conectados con las prácticas cotidianas de los procesos de autonomía comunitaria” (p. 87). La autora señala que “la práctica de las escuelas zapatistas (...) difiere completamente de las escuelas impuestas por el Estado, en su estructura, funcionamiento y legitimidad, y aporta a la construcción de la participación política” (p. 90). En este marco, en los documentos revisados para el presente estado del arte se visualiza una producción importante de conocimiento a partir y en torno a experiencias educativas que cuestionan y resignifican el sentido de la institución escolar y apuntan a una autonomía educativa con sentido etnopolítico, aunque desde diferentes dimensiones: las experiencias autónomas como la zapatista, por una parte, y por otra, innovaciones que de alguna u otra forma se encuentran insertas en las estructuras del sistema escolar oficial.

También Raúl Gutiérrez Narvárez (2011) compara dos escuelas secundarias en la región tsotsil en el estado de Chiapas; una escuela oficial y otra perteneciente a las escuelas zapatistas autónomas. En la primera, desde la mirada del autor, destaca una organización vertical, mientras que en la escuela zapatista, “se resignifican las prácticas de trabajo colectivo, mandato de la comunidad y toma de decisiones a partir de asambleas” (p. 251). La forma de organización escolar representa un aprendizaje tácito de “valores, normas y prácticas que, indudablemente, inciden en el proceso de formación de los alumnos” (p. 251), además de aportar a la “apropiación y resignificación escolar” (p. 251). Además, señala la construcción colectiva del currículum de la escuela zapatista, la perspectiva integral e inductiva con la que se trabaja, partiendo del contexto comunitario para dialogar con contextos más amplios (p. 255). Considera que, en esta práctica, las propuestas pedagógicas de Freire son “etnificadas” al poner el énfasis “en la recuperación e integración de los conocimientos locales y las formas de enseñanza-aprendizaje ‘propias’ durante el proceso pedagógico” (p. 256). Se fomenta la participación activa y colectiva de los estudiantes; se emplean estrategias relacionadas con investigaciones locales, estableciendo la interlocución con ancianos y otros comuneros.

Aun así, encuentra el autor, la estructura del currículum “no deja de ser ajena a las formas locales de construcción y organización del conocimiento, lo que introduce un sesgo

importante en la selección de los contenidos escolares”, pues los temas siguen proviniendo de la “cultura ‘nacional’ y de valores zapatistas” (p. 258). Detecta que los conocimientos indígenas se llegan a integrar “como una agregación descontextualizada” (p. 258), debido al desconocimiento del contexto del promotor responsable (p. 258). Más allá de la integración intencional de estos saberes, “éstos se presentan en todas las actividades que se realizan en la escuela, además de que son parte fundamental de las actividades de investigación”, pues “el hecho de que los indígenas sean sujetos activos en el proceso ha permitido que su cultura se ‘cuele’ desde muy variados espacios” (p. 261). Además, se enfatizan la “reflexión y problematización continua” (p. 261). El autor concluye que habría que “refundar” la escuela, “construir Otra escuela”, indígena, más allá de toda reforma y “en un marco de autonomía política y cultural, e incluso económica” (p. 265). En este escenario, se complementa el esfuerzo pedagógico “con la lucha en el terreno político” (p. 266).

Sartorello (2016), desde una mirada más bien conceptual-metodológica, aborda la experiencia de la implementación del Método Inductivo Intercultural (MII) en una escuela tzeltal de Chiapas. Este método, creado por Gasché, en Chiapas, se ha trabajado en colaboración entre los integrantes de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y académicos del CIESAS, bajo la guía de María Bertely. Sartorello expone cómo este método fue concebido para el desarrollo de procesos interculturales; parte de las prácticas sociales de las comunidades y apuesta por la participación (p. 126). Con Gasché, propone “incluir los conocimientos indígenas en el currículo escolar” integrando “la escuela a la vida real de la comunidad”, lo cual implica realizar una parte de las actividades escolares “fuera del aula y aprovechando pedagógicamente las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas” y así generar “conocimientos interculturales”, con apoyo de un “calendario sicionatural” como instrumento pedagógico (p. 127).

El autor examina las diferentes racionalidades culturales en juego; es a partir de lo local y considerando la noción del Buen vivir comunitario que los saberes indígenas “se articulan con los conocimientos escolares convencionales, generando así conocimientos interculturales contruidos desde abajo y desde adentro, o sea, a partir de una racionalidad epistémica propia” (p. 128). Diferencia de los saberes propios de los “conocimientos apropiados” como aquellos que provienen, originalmente, desde la “racionalidad hegemónica” (p. 128). En relación de la escuela tzeltal, el autor relata que se trata de una experiencia que se mantiene “independiente del estado y sus instituciones educativa”; en ella, a partir de la investigación de las actividades comunitarias que los educadores lograron crear, con apoyo del MII, “unidades de enseñanza-aprendizaje” y “han trabajado distintas áreas del conocimiento

escolar convencional de manera integral”, siempre en relación a “los recursos culturales propios de la comunidad (Bonfil Batalla, 1983; 1988)” (p. 129). A través de una serie de preguntas que se plantea el autor, se vislumbran los retos de una formación que permita la reflexión crítica de la realidad, a la vez de permitir el ingreso a los siguientes niveles escolares (p. 132).

En cuanto a la segunda dimensión de las experiencias innovadoras, construidas, aunque no desde el interior del sistema educativo oficial, pero sí con su validación, encontramos variadas publicaciones entre las cuales destaca el artículo de Morales Espinosa (2012), titulado, “Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla”. La escuela sobre la que el artículo versa busca, más allá del modelo de educación pública, apostar por reivindicar “el derecho a una educación culturalmente pertinente” (p. 24). En este marco, se promueve un currículum flexible y el aprendizaje situado (p. 26). Desde la mirada, se busca partir de “los conocimientos previos y necesidades reales del alumno, así como de la significancia y utilidad de lo aprendido” (p. 27). Las comunidades de prácticas, constituidas de acuerdo a la autora por alumnos y ex alumnos, por una parte, y por los alumnos junto con personas de la comunidad, por otra, “demuestran que los saberes empíricos que posee la comunidad pueden y deben enseñarse en la escuela” (p. 27). Desde la escuela, se promueven “las experiencias contextuales más próximas como la familia y la comunidad, que hacen posible que los estudiantes reconozcan, comprendan y fortalezcan los conocimientos empíricos desde la escuela” (p. 28). De esta manera, se pretende “acceder al conocimiento universal desde la valoración de los conocimientos y prácticas de una cultura diferente a la mayoritaria” (p. 28).

Cecilia Erna Gutiérrez González (2014) se pregunta en su tesis de maestría cómo la escuela primaria triqui Emiliano Zapata en el estado de Oaxaca, que se re-apertura a raíz del movimiento magisterial del año 2006, se construye como proyecto étnico reivindicativo, y cuáles son los elementos y las prácticas escolares que la caracterizan (p. 13). En términos de las prácticas culturales incorporadas al quehacer educativo, encuentra que las que han adquirido un “carácter distinto o emblemático son la danza y la música, el trabajo con las lenguas (inglés, español y Triqui), el tejido del huipil y el uso de la radio comunitaria” (p. 137). El tejido del huipil busca integrar, de manera más explícita, “tradiciones y saberes comunitarios al proyecto educativo de la escuela” (p. 142). El huipil es una vestimenta utilizada por el género femenino y es “profundamente valorada” (p. 142). Gutiérrez González afirma que “el huipil es un punto de anclaje muy poderoso, un emblema de identidad”; “su diseño es de una gran riqueza simbólica y artística” (p. 142). Se trabaja en el contexto escolar “en

términos simbólicos, al explicitar y reflexionar sobre los significados del diseño del bordado, y en términos prácticos, al aprender la técnica de tejido en el telar de cintura” (p. 143).

No es una actividad permanente sino que se adaptan a “la disponibilidad de tiempo de las mujeres que participan” (p. 143). Aunque también se evidencian algunos conflictos en torno a la organización de esta labor, “se abre la oportunidad de establecer un diálogo entre las madres y la propuesta educativa, diálogo en el que entra en juego la autoridad que les otorga ser las herederas de este conocimiento ancestral” (p. 144). Gutiérrez González argumenta que “el vínculo entre la escuela y la comunidad es un hilo muy delgado y fácil de romper con posturas de legitimidad, conocimiento y poder”, lo cual implica considerar los procesos de toma de decisiones y de consultas (p. 145). Constata que la “etnización” de la escuela es un “campo político, de tensiones y conflictos inter e intraculturales”, por lo que el vínculo con la comunidad es indispensable para “construir un proyecto juntos, escuela y comunidad” (p. 145).

Julieta Briseño (2013) analiza en su artículo “La formación de profesores indígenas en conocimiento local y multilingüe: el caso de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC)” la práctica educativa de una experiencia alternativa de educación superior en Alotepec, Oaxaca que desde 2011 forma a jóvenes para convertirse en docentes con enfoque comunitario (p. 36); “su funcionamiento pedagógico tiene dos ejes rectores: el uso de la investigación como herramienta para articular los conocimientos endógenos y exógenos (locales y ‘universales’)” (p. 37). Con ello, se pretende romper “con el proceso colonial en el que el conocimiento – y toda la vida comunal- de los pueblos indígenas es cancelado e invalidado por aquel conocimiento que llega de fuera (occidental y supuestamente universal)” (p. 37).

La autora especifica que las asignaturas giran en torno a la comunalidad como forma de vida de los pueblos (p. 38). El aprendizaje intercultural se fomenta a través de la convivencia de jóvenes de la comunidad y procedentes desde otras regiones, que, a través del coaprendizaje, comparten sus lenguas (p. 37), pero también construyen relaciones interpersonales que “permiten la relación tanto de diferencias culturales como lingüísticas” (p. 38). Las aportaciones del modelo radican, entre otros elementos, en la “valoración de las lenguas indígenas en contextos educativos”, y el “reconocimiento del saber local como conocimiento fundamental para fortalecer la vida comunal de los pueblos originarios del México profundo” (p. 38).

Torres y Ramírez (2012) recuperan, a través del artículo “El fortalecimiento de la cultura indígena a partir de la intra-interculturalidad en el jardín de niños”, la experiencia escolar en el jardín de niños de una comunidad indígena de Michoacán. Subrayan el derecho a la educación en lengua propia y la continuidad de los sistemas de crianza, “vestimenta, comida tradicional, leyendas, cuentos, medicina indígena, música, juegos tradicionales” (p. 66) sin por ello excluir el aprendizaje de otras lenguas y “nuevas formas de cuidado” (p. 66). Relacionan la noción del “buen vivir” con “el desarrollo de la persona como ser humano en su desarrollo integral”, en “diálogo con otros, compartiendo puntos de vista y tejiendo el saber pedagógico” (p. 66). Fundamentan su trabajo en la necesidad de “revitalizar la cultura indígena, a través del conocimiento y estudio de su propia cultura y las culturas que permean la misma para el mutuo enriquecimiento, el cuidado y conservación del medio ambiente, con la participación de los padres de familia y la comunidad” (p. 66).

Los autores detectan que no se cuenta con un programa de educación indígena para el nivel, sino que el programa nacional es adaptado localmente a través del “fortalecimiento de la cultura indígena a través de la lectura y escritura” (p. 68). Ante la “insatisfacción profesional” que los actores detectaron en el año 2000, se elaboró “un proyecto para impulsar la cultura p’urhepecha en cuanto a la lengua, tradiciones y costumbres a partir de la diversidad” (p. 68). Se ha pretendido “rescatar los saberes comunitarios a partir del trabajo pedagógico” (p. 70). En este marco, se emplea la metodología de la investigación acción integrando a personas de la comunidad para compartir “aprendizajes significativos para los saberes comunitarios”, y se realizó un diagnóstico de las “capacidades de los niños, sus estilos de aprendizaje, ritmos, gustos y aspiraciones” (p. 70). Las estrategias implican trascender el aula y se articulan con el programa vigente (p. 70). Los niños, acompañados por sus padres, realizan investigaciones comunitarias (p. 74); se promueve el aprendizaje colaborativo y la formación de una comunidad de aprendizaje (p. 76), buscando partir de los valores de lo colectivo de la cultura p’urhépecha (p. 77). Esta experiencia ha sido multiplicada en diez jardines de niños de la zona escolar de Quiroga, “por la riqueza que representa para la cultura de los niños, de los padres de familia y la vinculación escuela comunidad” (p. 83).

René Hernández (2013) explora en su tesis de maestría titulada “La formación del gestor intercultural para desarrollo: el caso de los alumnos de la orientación en sustentabilidad UVI Las Selvas” los saberes profesionales adquiridos por el gestor intercultural en la licenciatura de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y profundiza, desde su marco contextual, en el papel de la educación escolarizada y específicamente universitaria, como un campo de tensiones en el que se reproducen desigualdades y arbitrariedades (p. 30), inserto

en el panorama de procesos globales en los que se legitima la producción de ciertos conocimientos frente a otros (p. 35). Pero donde, a nivel universidad, también se abre un espacio de oportunidades para el diálogo de saberes (p. 36) y vale preguntarse en qué medida la universidad aporta a “un *modelo de sociedad de conocimiento multicultural justa* (Olivé, 2009)” (p. 37), o en qué medida se sigue presentando un “racismo epistémico” (p. 39).

El autor recupera las experiencias de articulación de saberes de la licenciatura de la UVI y el papel de los egresados como mediadores, facilitadores o traductores culturales en las gestiones locales (p. 105), procesos en los que se recuperan y fortalecen las prácticas y los saberes locales. La relación que la UVI establece, a partir del fomento a las prácticas e investigaciones como parte del proceso formativo, desde el espacio universitario con los contextos sociales concretos, es percibida como un acierto por parte de los mismos jóvenes (p. 108). Esta en la UVI se conceptualiza como vinculación universitaria, y contribuye a que se movilicen tanto saberes académicos como saberes comunitarios y de interacción social. En la formación, se articulan procesos de poder, los saberes y los conocimientos; Hernández visualiza la necesidad de “construir conceptual y discursivamente al saber como proceso dialéctico y no como un proceso lineal y uniforme” (p. 178), y que aporte a “miradas diversas” (p. 179).

Graciela Messina (2012) aborda en su artículo “Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: investigando prácticas de responsabilidad en una telesecundaria vinculada a la comunidad” las prácticas de una escuela pertenecientes al modelo de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad (TVC) y destaca dos ejes, el de la alternancia de educación y trabajo, y la producción de conocimiento en el aula a través de la investigación, en el marco de la concepción de una ecología de saberes, “entendiendo por tal la recuperación de saberes comunitarios, junto con la preservación y potenciación de un ambiente sano” (p. 164). Analiza, en este marco, “el sentido de la educación y de la institución escolar”, como parte de la cultura occidental, y propone la refundación del espacio escolar con sentido comunitario (p. 138). Los objetivos de las TVC, entre otros, se centran en el diálogo del saber local con los contenidos disciplinares (p. 140), promueven el enfoque de la pedagogía crítica y la construcción de la autonomía (p. 144). A través de los talleres productivos, se genera la vinculación con las familias, la recuperación de prácticas comunitarias y la incidencia en la economía de la comunidad.

Tendencias: lo que se investiga y hacia dónde se mira en el diálogo escolar de saberes

Esta revisión de algunas de las publicaciones generadas en fechas recientes en torno al diálogo de conocimientos en el escenario de la educación escolarizada, me permite detectar algunas tendencias de interés. Una de ellas, que no pretendo profundizar en este momento, se asocia al hecho de que, a pesar de concebirse la interculturalidad, de acuerdo a las políticas educativas del presente, como asunto de todo el sistema educativo, los textos recuperados se refieren, aun al no ser buscados bajo ese filtro, generalmente a contextos explícitamente indígenas. En los discursos de nivel institucional, se observa la incorporación de elementos que delatan una clara cercanía con los discursos de la interculturalidad crítica (Walsh, 2012), pero también denotan aspectos del enfoque intercultural que se refleja en los documentos internacionales, de la educación para una convivencia en sociedades de derecho bajo regímenes democráticos. No obstante, se reconocen las asimetrías sociales y relaciones de poder desiguales y excluyentes, históricas y del presente. Una excepción en cuanto a discurso es el Documento Base, desde Oaxaca, que refleja el trasfondo etnomagisterial (Coronado Malagón, 2013) que ha distinguido las tendencias de la educación indígena en el estado.

Los textos teóricos –de los cuales aquí señalo sólo pocos, aunque hay un material exhaustivo no sólo en México sino también en toda América Latina– reflejan un alto nivel de análisis crítico, desde un enfoque decolonial, y abordan a la institución escolar desde sus lógicas históricas verticales, confrontándola con las lógicas propias de las cosmovisiones y epistemologías de los pueblos originarios, y replanteando las relaciones de poder desde puntos de vista autonómicos. Los textos retomados desde investigaciones de posgrado reflejan las dificultades que se observan en el campo de la práctica y de las percepciones de los actores para enfrentar el reto del diálogo de conocimientos para generar una formación significativa; se desarrollan algunas propuestas en torno a la sistematización de saberes y la producción de materiales didácticos que apoyen el proceso.

A través de la revisión de los documentos que recuperan los procesos y hallazgos vividos en experiencias alternativas de educación indígena, entre los cuales se distinguen aproximaciones más académicas como también más prácticas, se observa que estas innovaciones han llamado la atención de la comunidad académica y que incluso algunas dependencias del mismo sistema educativo –como la CGEIB– han comenzado a atribuirles peso. Estos textos apuntan hacia la resignificación de la institución escolar como espacio educativo y como espacio de reivindicación de los pueblos originarios. Se destaca la tarea de los docentes en este marco. Esta rearticulación de lo escolar, implicando una estrecha relación con el contexto, los actores comunitarios, las prácticas socioculturales locales, incluyendo las

mismas formas de enseñanza y aprendizaje culturalmente moldeadas, implican el cuestionamiento de la institución escolar como parte del sistema oficial y señalan la necesidad de su apropiación, que conlleva la reflexión crítica de las realidades sociales, las asimetrías que las caracterizan, y la reivindicación de los derechos indígenas a una educación propia. Los ejes comunes entre estos textos delimitan algunos aspectos que resultarán significativos en el marco de la presente investigación.

- La tendencia a concebir los saberes en términos de prácticas sociales y culturales; a considerar las cosmovisiones y epistemologías diferenciales.
- La investigación y el trabajo por proyectos como estrategias o ejes rectores de las experiencias.
- La necesidad de partir del diálogo con los padres de familia, comuneros y estudiantes y con el entorno para orientar y significar los procesos formativos.
- Un énfasis importante en la agencia de los docentes y de los actores comunitarios.
- La incorporación de un enfoque sociocultural del aprendizaje, como proceso activo, participativo y situado.
- La tendencia a partir del conocimiento y la reafirmación identitaria de las culturas originarias para el diálogo con otros saberes, a partir de escenarios sociales desiguales y la histórica exclusión de los saberes indígenas del aula.
- La promoción de la reflexividad crítica de saberes y de la propia realidad social.
- La apertura de la escuela hacia la comunidad y el trabajo formativo más allá del aula.
- El enfoque de una autonomía educativa, que implica la reivindicación del derecho a decidir la educación para niños y jóvenes.

4. Marco metodológico: Una experiencia de aprendizaje etnográfico

Reescribo mi marco metodológico después del proceso investigativo, al concluir el proceso de redacción del documento recepcional. La perspectiva que adopto, en esta recuperación, es sobre todo experiencial, pues implica la retrospectiva de todo lo acontecido desde aquel momento en el que me planteé realizar un estudio etnográfico en un contexto comunitario de Oaxaca. Cunliffe (2010)²⁶ reflexiona que, en el fondo, “nuestros relatos etnográficos no son bonitos y limpios donde todo encaja (exceptuando tal vez un cuento realista convencional) sino que son textos de distintas maneras caóticos que ‘muestran el proceso experiencial, interpretativo, dialógico y polifónico que ocurre en cualquier etnografía’ (Marcus, 2007, p. 1128)” (p. 231). Tomaselli, Dyll y Francis (2008)²⁷ argumentan que este proceso frecuentemente es el que no se alcanza a observar en los textos metodológicos; “el caos de la vida cotidiana, las contradicciones que confunden la teoría, y la subversión de las metodologías investigativas por los mismos informantes rara vez son discutidos en los libros convencionales de metodología (cf. también Conquergood, 1998; Husserl, 1969)” (p. 349).

Es de este proceso, con sus dificultades pero también sus riquezas, del que quiero dar cuenta aquí, en la medida de lo posible, y me lo planteo, sobre todo, como un proceso de aprendizaje intensivo, de capacidad de adaptación, reorganización, que requiere de creatividad, de tolerancia a la frustración y de la voluntad de continuar, además de la humildad de saber aceptar también las decisiones equivocadas que se toman a medio camino y se develan hasta después. Whitehead (2005)²⁸ distingue a la etnografía como “un proceso de aprendizaje abierto y emergente” (p. 4); este proceso, no únicamente se refiere a aprender sobre el tema de estudio, sino también implica, de manera, importante, al aprender sobre uno mismo como investigador y como persona: “Etnografía no es sólo averiguar qué relato contar, sino también es averiguar quién eres como etnógrafo, porque quien eres, incide en lo que ves y dices – tu trabajo de campo y trabajo de texto (véase Hatch, 1996; Van Maanen, 1996)” (Cunliffe, 2010, p. 232).

Este proceso, en mi caso, también incluyó una serie de eventos inesperados, además de aceptar que, en una dinámica necesariamente dialógica e interactiva, pero también circunstancial, no todo depende de lo que el investigador quiera y pretenda hacer y realizar en el marco de su investigación. Tomaselli, Dyll y Francis (2008) constatan que el trabajo de campo muchas veces combina sucesos graciosos, experiencias, nuevas amistades, escasez de

²⁶ Traducción propia del inglés.

²⁷ Traducción propia del inglés.

²⁸ Traducción propia del inglés.

comida y agua, enfermarse, entre otros (p. 352), y se preguntan, “¿dónde se comienza con un proyecto soñado en la universidad pero que no puede ser implementado porque intervienen influencias existenciales, cosmológicas, políticas, y otras?” (p. 350).

Concibo el proceso etnográfico fundamentalmente como interactivo, realizado con otros, a través de otros y gracias a otros, y ojalá en alguna medida, aunque tratándose de una tesis doctoral, para otros. Lo que interesa es justamente descubrir y aprender de las personas con las que interactuamos, para poder aportar a construir saberes sobre el tema al que se ha dedicado el proyecto de investigación. Esta interacción constante es, primero, presencial y cotidiana, en campo, y posteriormente y en un ir y venir, de la misma manera cotidiana y permanente a través de los textos recuperados, grabados, escritos con detalle y a veces sólo someramente apuntados en el diario de campo. Díaz de Rada (2008), al narrar de manera instructiva y sorprendente su propio proceso de equivocación y aprendizaje en la investigación etnográfica realizada con los sami en el Norte de Noruega, revela que, a través de la experiencia, pudo descubrir “que el valor de las personas de nuestro campo no radica en ser ‘otros’, sino sencillamente en que son seres humanos” (p. 202).

Este interactuar, aprender y estar con otros seres humanos, y desde esta dimensión humana –de la comprensión, de la generosidad, del compartir, pero también de las tensiones y de las distancias conservadas– fue para mí lo que constituyó el eje de la vivencia y del aprendizaje etnográfico. También Cruces (2003) constata que, aunque la etnografía sea escritura, “implica, sobre todo, un tiempo largo de contacto personal, de pequeñas negociaciones sobre el terreno, de aprendizaje de nuevas formas culturales, de reordenación de la propia intimidad y de la vida cotidiana” (p. 162).

Los procesos intersubjetivos construidos en este proceso conformaron la parte central de la aproximación a los significados, como centro de interés de la investigación etnográfica. Junto a las significaciones de los actores en campo que pude aproximarme a comprender, hubo también significados co-construidos, a través de la interlocución y este estar y vivir en campo y participar de muchos de los procesos vividos por los actores. Rockwell (2011) arguye al respecto que dada la “centralidad del etnógrafo como sujeto social” –sujeto que interactúa en situaciones sociales–, la etnografía puede considerarse como “una instancia de aprendizaje mutuo, desde una concepción más horizontal de las relaciones entre investigador y actor” (p. 6), en las que, de acuerdo a Renée de la Torre (1997), se “actualizan las identidades” (p. 151) y se “altera y produce una nueva realidad social: una realidad intersubjetiva” (p. 152).

Dar cuenta de esta realidad intersubjetiva, de los significados producidos en campo, se perfila como una tarea compleja. En una investigación como la presente etnografía, en la que me propuse un enfoque participativo y co-constructivo explícito que en estos términos no se logró aterrizar en la práctica, resulta que el análisis y la escritura, aunque en parte compartida y reflexionada con los educadores de las ESCI, no dejan de ser productos subjetivos, a partir de las interpretaciones de quien codifica y escribe. De la Torre (1997) plantea como problema cotidiano del etnógrafo los procesos de objetivación a partir de la realidad construida en los encuentros intersubjetivos (p. 151); requiere de la reflexividad crítica del etnógrafo. Profundizaré en estos aspectos en el marco de la validación de la presente investigación.

La autora relaciona esta reflexividad con la necesidad de tener conciencia que el aparente “monopolio legítimo de la objetivación objetiva (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 195)” (p. 156), en manos de los académicos, es un asunto delicado. Se pregunta, con Rosaldo (1991), por la validez del discurso etnográfico (p. 161), al reconocer que el investigador se encuentra sujeto a “pasiones, sueños e imaginarios”, no alcanzando nunca la pretendida neutralidad, por lo que es indispensable procurar una “vigilancia hermenéutica y epistemológica que nos permita avanzar de manera consciente en este camino” (p. 164). Diferentes autores, en este sentido, han abordado el tema de la colonialidad que ha permeado los procesos etnográficos clásicos; señalan las tendencias y los riesgos de continuar anclados, desde la academia, en posturas y proceder coloniales, con sus subyacentes relaciones de poder, reproducidas en la relación entre investigador y sujetos en campo.

Denzin y Lincoln (2008)²⁹ argumentan, en este contexto, que “el término investigación está inextricablemente ligado al imperialismo y colonialismo europeo (L.T. Smith, 1999, p. 1)” (p. 4). Asientan que “tristemente, la investigación cualitativa en muchas, si no todas sus formas (observación, participación, entrevistas, etnografía) sirve de metáfora para el conocimiento colonial, para el poder, y para la verdad” (p. 4). Proponen, frente a ello, una investigación cualitativa crítica, fundada en los principios de la pedagogía crítica (p. 5), “situada, fundamentada en significados específicos, tradiciones, costumbres, y relaciones comunitarias que operan en cada escenario indígena” (p. 6). Las propuestas de investigación participativa, colaborativa y activista se sitúan en el panorama de las aproximaciones a una decolonización de las metodologías de investigación cualitativa, en las que se busca generar procesos de coautoría, deconstruyendo la “distancia profunda que separa al saber académico de la sociedad” (Montoya, 2015, p. 125) y apostando por una “epistemología abierta, subversiva y a múltiples voces” (Lather, 2007, citado en Denzin & Lincoln, 2008, p. 5).

²⁹ Traducción propia del inglés.

Rescato, para la presente investigación, el cuidado en la construcción de relaciones horizontales y respetuosas en campo y el diálogo en la reflexión conjunta de una diversidad de aspectos relacionados con los mismos procesos metarreflexivos construidos en torno a los quehaceres educativos y los alcances e implicaciones de las pretensiones de deconstruir modelos escolares hegemónicos que refleja el modelo de las ESCI y que se ha promovido entre sus mismos integrantes y asesores. Reconozco, ante todo, que la presente investigación, en su carácter de trabajo recepcional, muestra sólo fragmentos de una realidad en la que temporalmente me sumergí y que abordé desde mis interpretaciones, aunque enriquecidas por las mismas reflexiones colectivas compartidas con los actores locales. Viví esta experiencia, intersubjetivamente y como un proceso de aprendizaje, con actores y actrices analíticas, conocedores de sus realidades, que me compartieron sus saberes y abonaron a mi comprensión -limitada- de una realidad compleja y de la diversidad de situaciones políticas, educativas y sociales a través de sus propios análisis críticos e informados.

Reconozco, desde el análisis crítico de las relaciones coloniales en la etnografía clásica, la dimensión ética de haberme situado como investigadora europea en un contexto indígena, donde también tuve que enfrentar las negociaciones de las relaciones en campo y pasar por la experiencia señalada por Tomaselli, Dyll y Francis (2008), quienes refieren que, como etnógrafo, uno es, ocasionalmente, acusado de la explotación del conocimiento local (p. 351). Implica una reflexividad crítica importante saber reconocerse como etnógrafo que “estudia temáticas en poblaciones subalternizadas” (Restrepo, 2015, p. 165), con las posibles asimetrías y trasfondos históricos que esto puede conllevar. El esfuerzo cotidiano en campo puede ir poco más allá de buscar construir un consciente replanteamiento a través de las interrelaciones cotidianas, el necesario respeto total hacia autoridades y comunidad, la participación comprometida a nivel local, y la transparencia en el manejo de la información y de las acciones.

Dietz (2011) puntualiza al respecto que “para que surja una ‘antropología descolonizante y descolonizada’ (Harrison, 1991a), es indispensable partir del reconocimiento explícito de las relaciones asimétricas y dialécticas que existen a diferentes niveles” (p. 12). Estas implican mirar el contexto político y social más amplio en el que se insertan los actores implicados, el investigador y los sujetos investigados, caracterizado por determinadas relaciones de poder; atañen, además, a los conocimientos en juego y las interrelaciones entre estos, los saberes científicos como conocimiento académico hegemónico y otros conocimientos (pp. 12-13). Estos, considerados por autores como Mignolo (2003) como

subalternos, desde una antropología eurocentrista y en la etnografía de corte colonial, han tendido a ser folklorizados y calificados como exóticos (Restrepo, 2007, p. 296).

Restrepo (2015) arguye que una actuación ética tiene que trascender en todas las fases del proceso etnográfico, desde el diseño hasta la presentación de resultados; se trata, por ende, de una “dimensión transversal al proceso de investigación etnográfico en su conjunto” (p. 165). El autor sugiere que “el gesto etnográfico consistiría, precisamente, en una toma de distancia epistémica, en una desnaturalización y descentramiento (Grimson, Merenson y Noel, 2011)” (p. 167). Esto implicaría trascender el “estilo extractivista” y la “indiferencia” humana en las interrelaciones construidas en campo (p. 168) y buscar enfocarse a la construcción de “conocimiento pertinente y comprometido” (p. 169). Dietz (2011) apuesta en este marco por una antropología comprometida, en relación del uso que el mismo actor social hará del conocimiento antropológico, lo cual implicaría la negociación de intereses investigativos, sociales y políticos (p. 14), y la construcción de interrelaciones específicas, con un “proceso de crítica y autocrítica entre ambas partes”, investigador y actores locales (p. 15).

Desde este punto de vista, una tesis doctoral no deja de seguir siendo un producto con determinadas finalidades académicas; espero, no obstante, haber logrado situarme desde mi compromiso con los actores de las ESCI y su búsqueda y aportaciones a la construcción de una educación diferencial para las comunidades originarias. Los alcances de los hallazgos y su utilidad para los actores implicados tendrán sus propias limitaciones. Los temas concretos de la investigación no fueron negociados con anterioridad, sino que se fueron concretizando durante el proceso, de manera inductiva, por mí misma, por lo que recogen algunos aspectos que emergieron como preocupaciones generalizadas en el modelo.

Como tesis, no obstante, el trabajo no se encuentra exento de verticalidades, en su concepción, análisis y escritura. Quizá sea más evidente la relación más horizontal con los integrantes de las ESCI, a través del permanente diálogo y una reflexividad e intereses compartidos. En lo que respecta a la comunidad como escenario de investigación, el trabajo académico queda más distante, aunque con el compromiso del respeto y de la presentación local de los resultados, pues se recogen las voces de los mismos comuneros³⁰.

Finalmente, en el proceso de análisis y escritura se evidenciaron también las lagunas presentes en lo que puedo o no aportar, y las carencias del mismo proceso investigativo.

³⁰ Esta presentación, tanto del contexto descriptivo de la comunidad como de los hallazgos investigativos, se realizó ante el cabildo, comisariado de bienes comunales, algunos ancianos, además de los estudiantes y los educadores que atienden el plantel de Zoogochí en el ciclo escolar 2016-2017, al concluir la redacción de la presente tesis. Esta sesión se realizó de manera dialógica e interactiva el día 13 de enero de 2017.

Descubrí lo que omití anotar, las observaciones que fueron hechas y no debidamente registradas, lo que me faltó preguntar o profundizar, y para lo cual ya no fueron suficientes los breves regresos a campo. Reconozco, también a través de estos retornos, que el proceso de aprendizaje no ha concluido y no se concluirá; siempre habrá algo más que ahondar o tomar en cuenta, además de las condiciones cambiantes que siguen transformando el escenario.

Tomaselli, Dyll y Francis (2008) arguyen que “las personas y nuestras interacciones con ellas son parte del mundo en un estado de inexorable transformación”, por lo que “lo que nos queda enfrentar es el constante proceso de cambio, incluso en la más remota de las comunidades” (p. 353). Me pregunto, con los autores, “¿dónde comienza el trabajo de campo y dónde termina?” (p. 353). Termina por los tiempos académicos y administrativos de un programa de posgrado, mas no como experiencia de vida y aprendizaje. A continuación detallaré mi propio posicionamiento y el proceso metodológico de esta investigación.

4.1. Posicionamiento – el locus de enunciación de la investigadora

Como investigadora social y autora del presente trabajo, quiero explicitar aquí brevemente mi postura como persona y como profesional del ámbito de la educación; he aludido a la inevitable, pero también necesaria presencia de una mirada subjetiva que atraviesa este trabajo de tesis, pues ha sido a través de mis propias interpretaciones, mis intereses y mis prioridades que esta investigación tomó su curso, desde el planteamiento de sus preguntas, su proceso metodológico y su análisis, hasta plasmarse en un documento final. Desde mi propia historia formativa y como profesionista, a algunas de cuyas coordenadas me referí en la introducción del presente escrito, me identifico y sumo a los esfuerzos de los pueblos originarios por la reivindicación de sus derechos colectivos a la auto-determinación y su lucha, especialmente, por poder definir y encauzar los procesos educativos que sean favorables para el fortalecimiento de sus culturas y comunidades, en el marco de su participación equitativa en la sociedad más amplia. Es también desde esta postura que me he situado como aprendiz en el modelo de las Secundarias Comunitarias Indígenas en las que me inserté como externa, consciente de la experiencia, los conocimientos y de la reflexividad de sus actores.

En relación a ello, optar en mis referentes teóricos anteriormente expuestos por una perspectiva de las culturas e identidades como dinámicas, creativas y plurales, por una mirada de la pluralidad epistemológica que subyace a la diversidad de formas de vida y origina una igual diversidad de maneras de producir conocimientos, aunado a la perspectiva de las ciudadanías inter-culturales y diferenciales, no ha sido casual, sino que forma parte de mi

posicionamiento personal. Quiero remarcar que a ello subyace también mi interés y suscripción a las reflexiones promovidas por los autores adscritos al enfoque decolonial (Walsh, 2007; Santos, 2010; Mignolo, 2008; Viaña, 2008) y con ello, ineludiblemente, conlleva una postura política, desde la cual me ha interesado cuestionar los procesos verticales de una educación intercultural promovida por un Estado nacional bajo sus propios intereses, frente a una perspectiva crítica de la interculturalidad (Walsh, 2007) que implica precisamente analizar y discutir estas dinámicas y profundizar en sus consecuencias en relación a la vida y continuidad de la pluralidad de culturas presentes en el territorio nacional.

Sin ahondar más en el particular, sólo resta resaltar que además, como investigadora de enfoque cualitativo, he querido asumir conscientemente también las limitantes del presente proceso investigativo, teóricas y metodológicas, y que no aspira a poder proporcionar respuestas completas ni incuestionables. Además, considero ético subrayar, y haré referencia a ello a lo largo de este capítulo, que como investigadora en formación, pero también como persona, no he estado exenta a reproducir dinámicas clásicas de investigación social en contextos comunitarios, no obstante, consciente del reto que aprender a construir, paulatinamente y con la experiencia profesional, procesos horizontales y participativos como los ha sugerido la literatura del enfoque crítico y decolonial (Denzin, Lincoln, & Tuhiwai, 2008). Además, es necesario constatar que a pesar de las limitantes enfrentadas, parto de la noción del conocimiento investigativo como proceso social y necesariamente co-construido con los actores con quienes se interactúa en campo y se comparten procesos reflexivos.

A continuación, abordaré el enfoque metodológico elegido y sus pormenores y circunstancias de implementación práctica.

4.2. Estudio de caso con enfoque etnográfico

Para la presente investigación, se partió de un enfoque etnográfico-hermenéutico, buscando conocer las prácticas educativas, pero también las dimensiones culturales, sociales, políticas y epistemológicas que las enmarcan, en un modelo escolar que se plantea como innovador, apartándose, conscientemente, de las propuestas educativas oficiales, desde posicionamientos etnopolíticos y pedagógicos. Se pretendió recuperar cuáles son las significaciones y los sentidos que los mismos actores educativos y comunitarios construyen de estas prácticas y sus contextos, optando, por ende, por un enfoque cualitativo e interpretativo, en concordancia con los propósitos y preguntas de la presente investigación y los posicionamientos epistemológicos de los que parto, considerando que la realidad –y el

conocimiento que podemos obtener sobre esta– es una construcción social, interactiva e intersubjetiva (Berger & Luckmann, 1986).

En este proceso de construcción interactiva, inciden factores culturales, políticos e históricos que configuran la experiencia de los actores sociales en la vida cotidiana. Esta perspectiva implica hacer referencia también a algunos elementos desde el interaccionismo simbólico, reconociendo que “esta realidad aparentemente objetiva es producida durante las actividades de la vida cotidiana”, en las cuales los actores construyen sentido que comparten socialmente, a través de la interacción y comunicación (Henning, 2004, p. 155)³¹. Desde este punto de vista, la experiencia social ocupa un lugar central: para el interaccionismo simbólico, “lo que signifiquen las cosas para el sujeto va a depender de su interacción social con otros actores de su entorno y, en definitiva, de los significados aprendidos en su experiencia social interactiva (Blumer, 1937)” (Pons Diez, 2010, p. 24).

Pretendí profundizar en la experiencia de los actores de las Secundarias Comunitarias de Oaxaca, tomando en cuenta la evolución de la propuesta educativa en un contexto social, cultural, político y económico mayor, que se configura a partir de una historia concreta, marcada por determinadas relaciones de poder, y cuyas influencias confluyen en el panorama actual de la educación en México, y en específico, la situación de vida y educativa de los pueblos originarios que habitan en el territorio mexicano. Concibo, por ende, el presente estudio como situado en un contexto complejo que incide en los procesos cotidianos que articulan las prácticas y las significaciones que me interesó conocer.

Al ubicarme en uno de los planteles de las ESCI y en el contexto social en el que este se inserta, pretendiendo lograr la inmersión en la cotidianidad que en él viven los actores locales, con Stake (1999), planteé esta investigación como un estudio de caso, buscando profundizar en “la particularidad” y “la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad”, partiendo para la aproximación a sus procesos de un enfoque holístico, etnográfico y fenomenológico (p. 11). Desde la perspectiva de los estudios de caso, el objeto de investigación se configura como un sistema complejo (p. 16); Merriam (1988) al respecto emplea el término de “bounded system” –un sistema limitado– refiriéndose a la posibilidad de delinear de manera clara el caso en cuestión (pp. 27-28). Esta perspectiva no ignora las múltiples interrelaciones del escenario concreto con el contexto más amplio; Álvarez y San Fabián (2012) afirman que el valor principal de este enfoque metodológico es su posibilidad de

³¹Traducción propia del inglés.

“desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto” y se centra en las relaciones e interacciones que construyen la realidad en cuestión (p. 3).

Es en este sentido que cito a Rockwell (1985) quien parte de las aportaciones de Gramsci a la investigación social y argumenta que, desde la perspectiva etnográfica, tendría que tratarse de un “estudio en caso”, pues tendría que interpretarse “el fenómeno estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no sólo en función de sus relaciones internas”, analizando, para ello, las incidencias desde “otros órdenes sociales”, y así “buscar interpretaciones y explicaciones a partir de elementos externos a las situaciones particulares que se observan” (p. 15). El estudio de caso, desde este punto de vista, permitiría “informar de realidades educativas complejas, invisibilizadas por la cotidianeidad, para entender procesos internos y descubrir dilemas y contradicciones, ayudando a reflexionar sobre las prácticas” (Álvarez & San Fabián, 2012, p. 5). En el marco de la investigación cualitativa, el estudio realizado se concibió inductivo y abierto, proponiendo la recuperación de datos desde múltiples fuentes y un análisis exhaustivo e interrelacionado (Álvarez & San Fabián, 2012, pp. 3-4).

El estudio de caso se hermana con la investigación etnográfica al suscribirse a “la investigación narrativa, donde los relatos son los mimbres que permiten construir el cesto” (Álvarez & San Fabián, 2012, p. 9), y donde el reto para el investigador-escritor “reside en cómo organizar los distintos significados y experiencias documentadas en el trabajo de campo” para convertirlos en un relato hilado (p. 9). Merriam (1988)³² aduce, en relación a la descripción analítica e interpretativa, que se busca generar “una descripción intensiva y holística”; esta descripción pretende articularse cercana a la vida, explorativa y fundamentada, dando cuenta de procesos más que de resultados (p. 30). Para la construcción de esta narración investigativa, han de construirse, de manera inductiva, categorías conceptuales para ilustrar y dialogar con supuestos teóricos (p. 38); así el estudio de caso brinda elementos para generar informes profundos, complejos y de análisis teórico (Shaw, 1978, citado en Merriam, 1988, p. 39). Los estudios de caso, de esta manera, permiten una articulación clara con el enfoque etnográfico en el que basé esta investigación.

4.3. La dimensión etnográfica

El enfoque etnográfico concibe la realidad como una construcción social e intersubjetiva; considera que es posible conocerla a través de los significados atribuidos por los mismos actores a sus acciones e interacciones, en su contexto concreto y vida cotidiana. El

³² Traducción propia del inglés.

etnógrafo, desde este marco metodológico, “busca captar el significado que tienen, para los sujetos, sus propias acciones, discursos e instituciones” (Velasco & Díaz de Rada, 1997, p. 104). El acceso a estas significaciones sólo es posible a través del tamiz de las percepciones del investigador, quien se sitúa, por su parte, como ser social en el escenario de estudio y busca recuperar discurso e interacciones como texto social, susceptible a interpretaciones. A partir de ello, se ha concebido a la etnografía desde un enfoque fenomenológico y hermenéutico de la realidad social.

El enfoque hermenéutico considera que la comunicación verbal es central para la construcción de las realidades; Peñaranda (2004) argumenta que “la puesta en escena de horizontes de sentido sólo puede darse a través del lenguaje” (p. 7). Ríos Saavedra (2005), basándose en Ricœur (2001), explica que “el texto se constituye en una unidad lingüística posible de ser interpretada y, consiguientemente para nosotros, en la posibilidad de sumergirnos en el mundo del lenguaje de los sujetos que nos proponemos comprender” (p. 54). Así, tanto lo relatado por los sujetos en entrevista, como también las narraciones construidas por el mismo etnógrafo a partir de sus observaciones de la interacción social – verbal y no verbal–, se convierten en los textos base de la interpretación etnográfica, que implican la construcción de la “comprensión hermenéutica (Verstehen)” (Ríos Saavedra, 2005, p. 55).

El investigador, desde la perspectiva crítica de la investigación social, se reconoce como un sujeto no neutral, sino como actor impregnado por sus propios referentes sociales y culturales, pero también políticos e ideológicos. Peñaranda (2004) argumenta que, desde la visión de Gadamer (1998), el etnógrafo ha de reconocer su propio “horizonte de sentido”, desde el cual él mismo interpreta la realidad; por lo tanto, en la interacción, “la comunicación con el otro implicaría la ‘puesta en escena’ de dos horizontes de sentido, escenario en el cual puedo criticar mi propio horizonte de sentido, en la medida en que ‘aprendo’ del otro horizonte” (p. 5). Rizo (2006) al respecto reconoce que “no existe una única interpretación de las vivencias y experiencias; estas varían según la perspectiva desde la que sean interpretadas, esto es, según el aquí y ahora que experimenta el sujeto y desde donde significa a su entorno” (p. 90).

La interpretación, partiendo de estas dimensiones dialécticas, conlleva la necesidad de ejercer, en todo momento, la necesaria vigilancia epistemológica. Los procesos de significación construidos por el investigador se reconocen, en el marco del enfoque etnográfico, como procesos subjetivos; se toma en cuenta la subjetividad del investigador pero también se contempla la dimensión de las intersubjetividades construidas en la interacción con los sujetos

en el campo de estudio. La intersubjetividad se constituye como un aspecto relevante en distintos sentidos; Rizo (2006) concibe la misma construcción de la realidad, del “mundo de vida”, como intersubjetiva (p. 89). Afirma, remitiéndose al análisis fenomenológico de Schütz (1977), que “la intersubjetividad delinea el campo de la cotidianidad y, simultáneamente, hace posible la existencia del mundo de vida” (p. 89).

Pero la intersubjetividad también se construye en la interlocución del investigador con los actores en campo y conforma un elemento central en el proceso etnográfico. De la Torre (1997) subraya que en el proceso etnográfico, “el etnógrafo está comprometido a aplicar sus esquemas de interpretación para interpretar lo ya interpretado por los otros”, generando, de esta manera, nuevo conocimiento (p. 162). En esta mediación se ha de producir “una imagen de la realidad intersubjetiva” (p. 162). En la interacción, con el fin de la interpretación etnográfica, se requieren, a la vez, un “distanciamiento hermenéutico” y “una circularidad epistemológica”³³ (p. 163).

Velasco y Díaz de Rada (1997) constatan al respecto que al construir el trabajo de campo “una situación transformadora” que convierte al investigador “en receptor de mensajes y de hacerle adquirir la competencia para reproducirlos inteligiblemente”, este se sitúa desde el punto de vista de los sujetos para tener acceso a la significación (p. 31). Esto requiere de la implicación del investigador en el mundo de vida de los actores (Velasco & Díaz de Rada, 1997, p. 24). Como proceso investigativo, esta situación “se configura como una tensión de proximidad y distancia, de empatía y extrañamiento, que se mueve de la observación a la participación, del cuestionario a la charla íntima, de la pregunta a la respuesta” (p. 24).

En este proceso de implicación del etnógrafo, se vislumbra la importancia de diferenciar y construir un diálogo reflexivo entre las perspectivas *emic* y *etic*, representando la primera la visión de los sujetos, la adscripción de determinados significados por ellos mismos a los sucesos y circunstancias de su realidad cotidiana, mientras que la visión *etic* conforma la interpretación de los significados de la interacción en el contexto concreto por el mismo investigador. Dietz (2013) propone comprender el oscilar sistemático de la etnografía entre las visiones *emic* y *etic* de la realidad social “como un quehacer reflexivo que desde dentro

³³La autora se refiere al círculo hermenéutico; Esteban (2011) plantea que, a partir de Heidegger, que se trata de “la actualización originaria del ser-ahí (...) como ser-en-el-mundo”; esta actualización procede de “la circularidad hermenéutica” que, con Gadamer, se ha comprendido como “una síntesis integradora” (Esteban Ortega, 2011, p. 31); en nuestro caso, hablaríamos de la compenetración de perspectivas entre investigador y sujetos en campo. De la Torre se refiere, con Gadamer (1966), a la necesidad de “hacer consciente el círculo hermenéutico al que nos adentramos, y del cual somos sujeto-objeto: el analista transforma la interpretación de los otros a la vez que es transformado por los otros” (p. 163).

recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada” (p. 188). Entendemos que esta mediación requiere de una actuación ética por parte del etnógrafo, transparentando las atribuciones discursivas y señalando las articulaciones.

La distinción entre *emic* y *etic* en el proceso de la producción de los datos se clarifica en relación a las técnicas fundamentales para el enfoque etnográfico, la entrevista y la observación participante; Velasco y Díaz de Rada (1997) afirman que la observación produce textos en la voz del investigador, mientras que las entrevistas, construidas en el diálogo intersubjetivo entre etnógrafo y actores sociales, producen expresiones de las significaciones propias de los sujetos (p. 34).

- a) la observación y la observación participante proporcionan *descripciones*, es decir, discurso propio, del investigador;
- b) la entrevista, tejida sobre el *diálogo*, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio. (Si bien las categorías «propio» y «ajeno» pueden ser inversamente atribuidas.). (Velasco & Díaz de Rada, 1997, p. 34)

En el ejercicio de entrelazar a ambas dimensiones, *emic* y *etic*, para el análisis y la construcción del texto etnográfico, en el ir y venir descrito, incide, no obstante y tal vez con excepción de etnografías de autoría participativa, la perspectiva interpretativa del investigador, requiriendo de la constante atención y ética reflexiva que recalca Dietz (2013).

Entendemos, además, que el proceso etnográfico como un tejido generado en la interacción, desde su dimensión vivencial y cotidiana que implica negociaciones, colaboraciones y encuentros, pero también tensiones y distancias a respetar; implica un sinfín de espacios informales para el diálogo. Guber (2001) argumenta que “el sentido de la vida social se expresa particularmente a través de discursos que emergen constantemente en la vida diaria, de manera informal por comentarios, anécdotas, términos de trato y conversaciones” (p. 75). Desde la experiencia en campo, estas conversaciones informales se configuran como una dimensión híbrida, pues al registrarse, posteriormente, en el diario de campo, recuperan fragmentos del discurso *emic* son teñidos por la primera interpretación del investigador al traspasarlos, de la memoria, al texto escrito. Estos planteamientos se concretizarán en lo que expondré acerca de los métodos de investigación aplicados.

Un aspecto relevante a mencionar, y que fue trascendente para determinar la amplitud de la presente investigación, es lo que se ha denominado como el holismo etnográfico; Díaz de Rada (2013) sostiene al respecto que, aun tratándose de una etnografía que busca conocer una realidad escolar, “renunciar a estudiar las relaciones diversas y

concretas entre agentes, instituciones y prácticas sociales es sencillamente renunciar a estudiar aquello en lo que consiste la formación de sociedad y de cultura” (p. 19). Cruces (2003) argumenta que la etnografía siempre ha de partir de una mirada relacional, por lo que la antropología puede ser vista como “una teoría de la imbricación sociocultural” (p. 166). Para el autor, este enfoque se remite al mismo concepto de cultura, que, ciertamente, ha ido cambiando, de considerar a la cultura como una totalidad, a reconocer las fisuras y borrosidades fronterizas, que lleva a un “desdibujamiento de los objetos tradicionales de estudio” (p. 167). En este sentido, en la presente investigación, aun desde el contexto comunitario concreto, pretendí sostener esta mirada de la multiplicidad de espacios culturales en contacto, de apropiaciones culturales y de los tránsitos de los agentes, en una sociedad compleja. Cruces (2003) argumenta que la etnografía o es holista o no es etnografía, partiendo de una noción alternativa del horizonte etnográfico (p. 168).

Justo en este sentido rearticulado del holismo etnográfico, concibo que la flexibilidad y apertura metodológica es lo que permite explorar el carácter dinámico y dialógico que caracteriza a procesos culturales e identitarios y percibir la complejidad del mundo de vida cotidiano que caracteriza hoy, incluso en el contexto local, el panorama que enfrentan los jóvenes con los que se trabajó en esta investigación. Por otra parte, juzgo relevante, con Dietz (2013), atender diferentes niveles investigativos como parte de la exploración de la realidad social y cultural, dando cuenta de diferentes dimensiones que inciden en la configuración del escenario local desde una contextualidad más amplia.

Dietz (2013) propone estructurar una etnografía reflexiva de acuerdo a tres ámbitos: la dimensión semántica, centrada en el actor, en la que se exploran aspectos relacionados con procesos identitarios y que busca, principalmente recuperar la dimensión emic, el discurso de los actores. Segundo, la dimensión pragmática centrada en la interacción que pretende conocer las prácticas culturales a través de la observación, y tercero, la dimensión sintáctica centrada en la institución y que contempla la estructura de la sociedad y las relaciones de poder implícitas y se recupera a partir de diversas estrategias emic y etic (p. 189). Por lo tanto, busqué comprender, a través de entrevistas y observaciones, cómo se articulan las prácticas educativas de las ESCI en un contexto social, institucional, político, pero también comunitario y étnico específico, considerando los diferentes niveles que esto implica, como profundizaré en relación al escenario de investigación y los instrumentos de investigación aplicados.

4.3.1. Métodos y estrategias de investigación

Whitehead (2005) constata que las formas de socialización de los niños de muchos contextos culturales son los mismos que emplean los etnógrafos en su aprendizaje de un nuevo entorno sociocultural: tanto observar y participar como hacer preguntas e interpretaciones. El autor añade que se emplean todos los sentidos en este proceso, escuchar, oler, tocar y probar; relaciona esta implicación de toda la sensibilidad y atención con la noción de la persona del etnógrafo como principal instrumento de investigación (p. 10).

Desde el proceso de la inmersión en campo, puedo identificarme con estas afirmaciones, sobre todo, cuando “irse de campo” implica la vivencia de mudarse, con mochila y maleta, por un año de casa y estado para sumergirse en la experiencia etnográfica, como fue el caso en la presente investigación. Si la ciudad de Oaxaca, como capital del estado, refleja muchas de las peculiaridades de este y se conforma como un escenario de aprendizaje, con más razón la vida en una comunidad zapoteca a varias horas de distancia, con sus formas de organización, de vida cotidiana y de comunicación, su entorno y naturaleza, donde todo implica adaptarse, respetar, intuir y tratar de no infringir demasiadas reglas comunitarias antes de comenzar a aprenderlas.

En un contexto que ha vivido y padecido procesos de explotación y marginación, como se evidencia a través de algunas reacciones, de comuneros e instancias organizativas de la comunidad, ante la llegada de una doctorante extranjera, esto entraña retos especiales. Y demanda tiempo, disposición, tolerancia a la frustración y sensibilidad humana. Y es desde este punto de vista que quiero abordar los métodos de investigación. Tardé mucho tiempo en poder comenzar a implementar entrevistas formales. Fue imposible grabar algunas, ante la negativa de los entrevistados a mi solicitud, y quedaron registradas en anotaciones extensas en los cuadernos de campo.

Aprendí a respetar los tiempos: la vida en comunidad, organizada de acuerdo a las lógicas del trabajo de campo, es una vida ocupada. Esto implica horarios e incluso las variaciones climáticas: los días de intensa lluvia es cuando los campesinos están en casa y hay mayor facilidad de ser una visita menos inoportuna. Implica incluso las lógicas de la participación de comuneras y comuneros en la mano vuelta y el tequio. Finalmente, construir las relaciones de confianza, no instrumentales sino humanas, requiere participar: como

ayudando a hacer pan en la panadería cooperativa, o tratando desesperadamente de cargar un tercio de caña con mecapanal³⁴ por una vereda estrechísima.

De esta manera, la noción de una “etnografía escolar” entraría en tensión ante estas implicaciones, además de la imposibilidad de comprender la vinculación entre escuela y comunidad, las distancias y resistencias, sin transitar entre espacios. Quizá podría coincidir con la misma concepción de las Secundarias Comunitarias que suponen que el educador comunitario ha de vivir, aprender y participar en la comunidad en la que brinda sus servicios educativos, pues sin ello, sería imposible el diálogo entre escuela y comunidad, entre saberes y prácticas.

Desde las nociones académicas, esta vida en comunidad formaría parte del método de la observación participante. Velasco y Díaz de Rada (1997) analizan que el investigador etnógrafo “se mueve de la observación a la participación, del cuestionario a la charla íntima, de la pregunta a la respuesta. En esa tensión, y como modo básico de aproximación al campo, se encuentra la *observación participante*” (p. 24). Los autores fundamentan esta participación del investigador en la interacción social argumentando que al buscar elucidar los significados construidos por los mismos sujetos en la interacción, el etnógrafo no puede quedarse al margen.

El supuesto es que no es posible el teatro de la acción social de los grupos humanos con observadores estrictamente externos a la escena, porque la presencia de observadores, de cualquier modo que se produzca, amplía la escena y les involucra. Su presencia es ya, de algún modo, *acción social*. (Velasco & Díaz de Rada, 1997, p. 24)

De acuerdo a los autores, “casi todo en el trabajo de campo es un ejercicio de observación y de entrevista”; esto con el fin de “hacer accesible la práctica totalidad de los hechos”, para lo cual ambas técnicas se complementan (Velasco & Díaz de Rada, 1997, p. 33). Velasco y Díaz de Rada (1997) constatan que “el cruce de palabras con los informantes puede implicar una proyección de categorías por parte del etnógrafo más o menos explícita e intencional” (p. 110). Entrevistar de esta manera es “como conversar con el sexto sentido encendido, y exige un tipo especialmente consciente de escucha” (p. 111).

Denzin (2001) analiza las entrevistas en términos de una “práctica interpretativa” y un “recurso narrativo que permite a las personas que gustan hacerlo contar historias sobre sí

³⁴ “Mecapanal: Del náhuatl *mecapalli*. 1. m. El Salv., Guat. y Hond. Faja con dos cuerdas en los extremos que sirve para llevar carga a cuestas, poniendo parte de la faja en la frente y las cuerdas sujetando la carga”. (Real Academia Española [en línea], 2014).

mismas”; en la interlocución, entrevistador y entrevistado participan de una experiencia compartida (p. 25). Desde la mirada hermenéutica, Denzin aborda a la entrevista como un “texto activo” que crea un mundo de significación situada (p. 25). En el carácter dialógico y compartido de la entrevista, este texto se convierte en interactivo, tejido a partir de la intersubjetividad puesta en juego en la interacción de los participantes, etnógrafo y entrevistado. En esta situación, también ocurre que el etnógrafo se convierte en entrevistado, lo cual, desde la noción comunitaria de la reciprocidad, en mi experiencia fue totalmente admisible.

En el trabajo de campo de esta investigación, implementé entrevistas semi-estructuradas y abiertas, formales e informales. Las entrevistas formales fueron acordadas como tales con los actores y dispuestas en los horarios y los espacios elegidos por ellos, ya sea su casa, cocina, patio, la escuela, incluso mi lugar de hospedaje. Las guías para las entrevistas semi-estructuradas, inicialmente, se conformaron inspiradas por los referentes teóricos, a partir de las preguntas de investigación, y con el tiempo, fueron guiándose por los aprendizajes realizados en el proceso investigativo y los focos de interés que comenzaron a emerger a partir del proceso de análisis de los datos. En la mayoría de los casos, y dependiendo también del grado de implicación del entrevistado en el diálogo, las guías fueron muy flexibles y, en ocasiones, puestas a un lado para conversar sobre los temas emergentes³⁵.

Algunas entrevistas se convirtieron en procesos co-reflexivos y co-constructivos en términos analíticos, a través de la relación de confianza, pero también por medio del mismo proceso de aprendizaje de la práctica por parte de la etnógrafa, que, desde la convivencia cotidiana, permitió el acceso a otros niveles de significación y diálogo, sólo posibles con el tiempo y a través de códigos compartidos. Guerra Arias (2006) asevera que “la legitimidad del ‘estar ahí’” del etnógrafo “no proviene de una autoridad del experto (...) sino de que sólo ‘estando ahí’ es posible realizar el tránsito de la reflexividad del investigador –miembro de otra sociedad–, a la reflexividad de los pobladores” (p. 102). Más allá y concibiendo la entrevista como un proceso de co-construcción, Guber (2001) afirma al respecto que en la entrevista, “cara-a cara”, “se encuentran distintas reflexividades” pero también “se produce una nueva reflexividad” (p. 76).

En cuanto a las entrevistas informales, que se distinguen de las previas por carecer de un previo acuerdo y darse en situaciones no planeadas, DeWalt y DeWalt (2002) explican que

³⁵Guber (2001) analiza las implicaciones y posibilidades de las entrevistas no-directivas que suponen el flujo libre de la conversación y requieren de la capacidad de escucha del entrevistador, buscando fomentar la libre asociación de ideas (p. 83).

este tipo de entrevistas forman parte de la observación participante y suele desarrollarse como conversación casual, donde “el investigador busca nuevos *insights* en los puntos de vista de los participantes” (p. 120); aunque el entrevistador busca reducir su injerencia en el desarrollo de la plática, “no es lo mismo que participar de una conversación en una locación ajena a la investigación” (p. 121). Esto, ya que “el investigador está interesado en algunos fenómenos más que en otros”, y sabiendo que tomará notas después, “es probable que desarrolle la interacción de diferente manera” (p. 121)³⁶. Es por ello, al tener el etnógrafo sus preguntas de investigación en mente, que la conversación adquirirá un carácter más dirigido (p. 124).

Devillard, Franzé y Pazos (2012) encuentran que este tipo de entrevista es una “técnica privilegiada frente a la formal”, al permitir “una aproximación al punto de vista de los sujetos lo más cercano posible a sus propios modos de hablar, manifestarse y posicionarse en situaciones ordinarias de la vida cotidiana” (p. 356). Los autores apuntan que se trata, además, de una vía más adecuada “en fases exploratorias, especialmente cuando el investigador desconoce el contexto social y los marcos culturales que intervienen en la estructuración de la realidad nativa” (p. 357).

En relación a ello, en mi experiencia de campo, viví la entrevista informal en dos dimensiones diferentes; por una parte, estuvo presente, como parte de la convivencia cotidiana, en la conversación de todos los días con los actores en campo, con ausencia de directividad de mi parte, pues se trató de la interacción habitual en el espacio social de la vida comunitaria, en el que me situé como una actora más y se habló sobre los asuntos más diversos, entre intereses, experiencias, bromas, preocupaciones, cuestiones organizativas, etc. En caso de emerger aspectos interesantes, los solía registrar posteriormente en el diario de campo.

Otro tipo de situaciones se dieron, no obstante, cuando en encuentros imprevistos se brindó la oportunidad de realizar una serie de preguntas de entrevista, de manera más dirigida y amplia; en estos casos, mis registros posteriores fueron más extensos, recuperando la interacción lo más detalladamente posible. Mientras el primer tipo de interacción lo situé como conversaciones informales, el segundo tipo adquirió un carácter más propio de entrevista. Como mencioné anteriormente, los registros realizados, en este caso, se sitúan entre emic y etic, ya que, aunque se haya buscado recuperar la voz de los actores de la manera más literal, esto resulta imposible desde el mismo hecho de realizarse desde la memoria del

³⁶ Traducción propia del inglés.

etnógrafo y encontrarse influenciados por las significaciones atribuidos por este a las expresiones escuchadas y retenidas para su escritura.

Más allá de las entrevistas, proyecté, en el marco de los métodos de investigación, implementar grupos de discusión como estrategia enfocada a generar debate y reflexión en torno a algunos aspectos emergentes, y donde fuera posible dialogar con los actores en torno a algunas de mis propias conjeturas investigativas. El grupo de discusión se constituye como una situación social en la que se busca la “construcción del sentido común que uno o varios grupos sociales hacen en torno a un ámbito determinado” (Martín Criado, 1998, pp. 94-95). Se espera, a través del análisis de los datos recuperados de esta manera, tener acceso a “los marcos de interpretación a partir de los cuales los sujetos dan sentido a un conjunto de experiencias” (Martín Criado, 1998, p. 95).

En este caso y dadas las condiciones, la implementación pudiera no sujetarse a los lineamientos que establecen algunos autores para la realización de los grupos de discusión, en lo que se refiere a la “necesidad de que el grupo no preexista como tal antes de la situación” (Martín Criado, 1998, p. 95), además de sugerir que los integrantes invitados al grupo no se conocieran de antemano (p. 97). El contexto comunitario, consistiendo en una red de interrelaciones estrecha, a través de parentesco y compadrazgos, reduce, como tal, la posibilidad de crear una situación de carácter más “artificial” (Canales & Peinad, 1994, p. 29, citados en Martín Criado, 1998, p. 94).

En el diseño de las técnicas a implementar, se concibió por ende trabajar con grupos de discusión, ajustados a las circunstancias, con estudiantes y educadores, y, de ser posible, ciudadanos de la comunidad. Finalmente, dadas las causas de fuerza mayor que incidieron en truncar el proceso de trabajo de campo³⁷, únicamente se trabajó con un grupo de jóvenes a punto de egresar. Además, se coincidió con un proceso de sistematización de la práctica, para el cual los educadores de la escuela habían solicitado apoyo a la etnógrafa, con el encargo de preparar “dispositivos” para generar la reflexión grupal, para hacer surgir el debate en tres sesiones que abonaron tanto a los fines de los educadores como a los míos. En este caso, resulta relevante mencionar el carácter un tanto distinto de la situación, donde la etnógrafa se sitúa como persona familiarizada y adentrada a los procesos de la secundaria que no deja de participar en el mismo proceso dialógico como otra interlocutora más. El que yo, en este momento, hubiera vuelto a campo después de algunos meses de ausencia, hizo que se presentara un distanciamiento relativo y la situación fuera relativamente “excepcional”

³⁷ Durante la fase de trabajo de campo, sufrí una lesión física que requirió de cirugía y rehabilitación e interrumpió inesperadamente el proceso investigativo en curso.

(Martín Criado, 1998, p. 90), al utilizarse insumos desde el análisis de esta misma investigación para incidir en generar la reflexión grupal.

Las limitantes propias de un trabajo doctoral, que implicó la necesidad de regresar a la universidad y cumplir con los requisitos institucionales, –todo ello aunado a las complicaciones por la interrupción accidental– aquí implicaron que la planeación metodológica inicial ya no se pudiera llevar a cabo.

4.3.1.1. Instrumentos

- Guías flexibles para entrevistas, observación y grupos focales/de discusión.

Como instrumentos de investigación se utilizaron guías flexibles, como ya he mencionado. El mismo trabajo analítico paralelo permitió ir reconstruyendo los instrumentos sobre la marcha y ajustarlas a los tópicos emergentes y las necesidades de profundizar en algunos aspectos. Ello también incidió en la rearticulación de la misma observación en el espacio escolar y comunitario a partir de los avances de análisis, focalizando mi mirada, por ejemplo, en lo que se refiere a las prácticas de socialización en las visitas cotidianas a las casas de la comunidad. Esta dimensión, inicialmente, no había sido contemplada por mí y sólo después de la emergencia del tema en el proceso de análisis se profundizó en la observación y en las entrevistas a padres y madres de familia, pero también a los mismos jóvenes, en ello. También las guías para las entrevistas a actores institucionales se fueron estructurando sólo cuando ya se había tenido experiencia de campo y práctica en la secundaria, para, de esta manera, poder plantear preguntas más acertadas.

Para el grupo de discusión de los estudiantes de la secundaria, se preparó un listado de preguntas generadoras que se dispuso en el pizarrón del salón en el que tuvo lugar la interacción. No todas las preguntas fueron abordadas; la primera de ellas resultó motivo de un prolongado debate ente los jóvenes. Para los educadores, se emplearon fotos de la misma experiencia de campo, citas textuales de entrevistas anonimizadas realizadas en el contexto comunitario, y algunas ideas extraídas del análisis de los datos de campo.

- Cuadernos y Diario de Campo

Díaz de Rada (2012) distingue entre el cuaderno de notas y el diario de campo, como instrumentos fundamentales del trabajo etnográfico. Define que “el cuaderno de notas es un medio de registro en el campo” en el que “la información se registra sobre la marcha o aprovechando breves momentos de pausa en el curso de los acontecimientos” (p. 37); “congela” y “guarda” la acción, “como lo haría un registro de audio de las palabras habladas o

la filmación” (p. 38). El diario de campo, en cambio, es “escrito en la mesa de trabajo” lo cual “hace posible introducir nuevos elementos de descripción” (p. 37).

Velasco y Díaz de Rada (1997) plantean que el diario de campo es la herramienta principal para la etnografía; “es el instrumento fundamental de inscripción, aunque no el único, en el que queda grabado el discurso social” (p. 50); es “una expresión diacrónica del curso de la investigación y el núcleo de trabajo de mesa” (p. 96). Los autores enfatizan que hay una forma variada de llevar este instrumento: “puede ser una colección de cuadernos de campo en los que se registran estrictamente observaciones estructuradas de acuerdo a determinados puntos, o puede ser por el contrario un estricto diario personal, predominantemente relleno de subjetividad”, pero también puede ser “una pantalla de reflexión y autocrítica para el propio investigador”. Permite “revisar ideas previas, tomar conciencia de los propios prejuicios, descubrir debilidades propias y ajenas, marearse en el desánimo o entusiasmarse con hallazgos o proyectos” (p. 50).

Con estos instrumentos, no se trata del “informe que conocerán los evaluadores, ni el libro que leerá la audiencia, sino los primeros peldaños hacia el trabajo final, retazos inacabados, a menudo desordenados y por eso quizá poco presentables (Obbo, 1990)” (IDES, 2001, p. 66). Sin embargo, se constituyen como un material invaluable para la investigación en curso, pues “son representaciones del proceso de conocimiento que tiene lugar en terreno” (IDES, 2001, p. 60). Así, “el diario constituye la primera representación escrita del proceso etnográfico y el centro en el que se localizan los productos de nuestro trabajo” (Velasco & Díaz de Rada, 1997, p. 98).

En el caso de la presente investigación, utilicé cuadernos de notas físicos para registrar observaciones en reuniones, sesiones áulicas, notas manuales de algunas entrevistas – transcritas después electrónicamente en el diario de campo–, entre otros usos espontáneos para apuntar inspiraciones o dudas que no quería olvidar. Además, escribí un diario de campo en formato electrónico que dio espacio para hacer la descripción de los sucesos observados en el día, registrar entrevistas informales, pero también plasmar mis reflexiones, incertidumbres, decisiones, bosquejos de estrategias, algunos apuntes teóricos que parecían oportunos para conformar próximas categorías de análisis, entre otras cuestiones, sin exceptuar los momentos de desánimo y de euforia mencionados por Velasco y Díaz de Rada (1997).

4.3.1.2. Muestreo y escenario de investigación

La elección del escenario de investigación, en términos más amplios, se rigió por los intereses que me motivaron: opté por continuar, después de las experiencias previas de trabajo e investigación³⁸, en el nivel de educación secundaria, por una parte, y por otra, por buscar un contexto donde se articulara de manera más expresa la vinculación entre actores locales y la institución escolar, como una vía de apropiación y de participación en los procesos curriculares. Conocía la experiencia de las ESCI, y a algunos de sus actores, a través de mi participación en las actividades del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (CNEII); fue este antecedente, adicional al interés especial en una experiencia educativa de la que sabía que rompía con algunos esquemas de la educación escolar común, que me hizo tomar contacto.

La selección de la comunidad concreta en la cual realizar la investigación se debió a las recomendaciones del coordinador de las ESCI, además de la buena disposición y espontaneidad de los educadores que en este momento laboraban en el plantel. Después de una primera visita exploratoria en el mes de Octubre del 2013 y mi presentación ante las autoridades comunitarias, se tomó la decisión de emprender esta experiencia. Se optó por un estudio de caso en una sola localidad al tomar en cuenta la metodología elegida: para poder realizar una etnografía a profundidad, considerando vida comunitaria y escolar, juzgué conveniente centrarme en un espacio.

No obstante, desde el principio quedaba claro que para comprender la experiencia de las ESCI había que ampliar mi perspectiva, tener en cuenta su contexto de creación, inserto en el movimiento magisterial oaxaqueño y enmarcado por una situación política compleja. Ello implicaría también la gama amplia de actores con quienes dialogar y así poder abarcar, desde un punto de vista también diacrónico, cómo se habían venido articulando el modelo educativo y sus procesos de la práctica. Sólo así sería posible comprender los procesos curriculares y de la práctica que se daban en lo local.

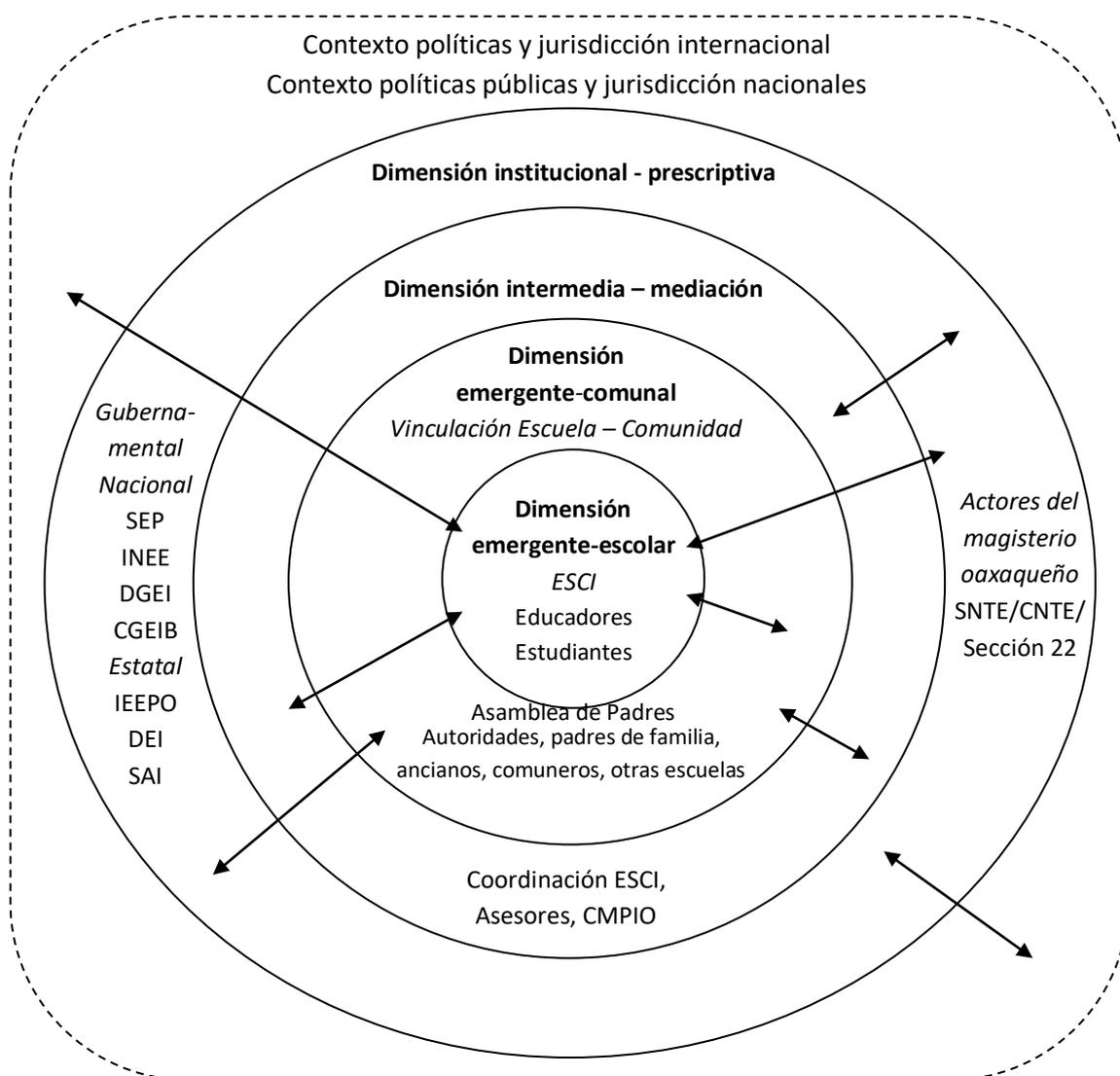
Esta incidencia de diferentes dimensiones lo abordé desde dos miradas: una, la que define a las mismas ESCI, en su articulación local de la práctica educativa en un solo plantel, desde sus dimensiones sociales, culturales y etnopolíticas más amplias, no sólo sincrónicas sino también diacrónicas. Y otra, la comprensión del territorio comunitario como espacio en

³⁸ Me refiero aquí a la experiencia laboral en la secundaria intercultural Tatuutsi Maxakwaxí en Jalisco, con la Dra. Rocío de Aguinaga Vázquez y el equipo de docentes wixáritari, a quienes les debo mi introducción a la educación intercultural y comunitaria, y a mi posterior tesis de maestría realizada bajo la dirección de la Dra. Yolanda Jiménez Naranjo, en torno al eje transversal de la interculturalidad en telesecundaria (cfr. reciente artículo: Kreisel, 2016a).

comunicación. Desde este punto de vista, me orienté por una mirada amplia de “campo”, en el que también incidió la visión del contacto entre espacios culturales, sociales, económicos y políticos que incluso en lo local está caracterizando al entorno de las comunidades originarias, pero que también inciden en la práctica formativa cotidiana de la institución escolar.

Para comprender las lógicas de la primera de estas dos dimensiones retomé, inspirada por la investigación que Antolinez (2013) realizó en el marco de su trabajo doctoral en la ESCI de San Andrés Solaga, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), además de apoyarme en los niveles de concreción curricular que propone Ander-Egg (1993) y en los que profundicé en mi tesis de maestría, concibiendo un esquema cercano al siguiente:

Ilustración 1: Dimensiones de las interrelaciones en las que se insertan las ESCI.



Fuente: Elaboración propia, con insumos tomados de Antolinez, 2013, p. 272, y de Ander-Egg, 1993.

Frank (1998) constata, en el marco de una exploración cuantitativa del estudio de contextos sociales de la educación escolarizada, que dichos contextos se configuran de manera compleja pues son definidos a múltiples niveles; inciden en ellos, además, relaciones entre una gran variedad de personas (pp. 171-172). Más allá de las bardas de la escuela, encuentra la presencia de incidencias institucionales que también define en términos relaciones y procesuales que aportan a la comprensión de lo que implica la escolarización (p. 172). Esta mirada compleja, en la que inciden, en la articulación de las prácticas, las interrelaciones institucionales e interpersonales más allá del espacio escolar concreto, desde la perspectiva de la presente etnografía, también se extiende hacia la misma configuración del territorio comunitario, que es imposible concebir como un espacio cerrado. Pensarlo como un espacio en comunicación y en contacto posibilita observar la presencia de una diversidad de interrelaciones, apropiaciones y resistencias que de manera no sólo actual sino incluso histórica se han hecho presentes.

Respecto al muestreo concreto de actores con quienes establecer la interlocución en el marco de la presente investigación, acudí a Wedel, Shore, Feldman y Lathrop (2005) quienes argumentan que “la naturaleza cambiante del lugar suscita debates sobre cómo conducir la investigación etnográfica entre actores en conexiones laxas, en diferentes niveles institucionales y ubicados en múltiples sitios” (p. 39). La decisión, en este caso, fue moverme entre los diferentes niveles implicados en el esquema arriba expuesto, y entrevistar a actores de las distintas dimensiones institucionales. En una primera aproximación, al desconocer el contexto y buscando la vinculación con actores que han participado en el proyecto de las secundarias, se siguió la estrategia de muestreo “bola de nieve”, estableciendo relación con otros actores de acuerdo a los datos que emergieron en este primer momento de entrada al campo.

Además, fue sumamente relevante seguir las mismas lógicas de las ESCI y los movimientos que estas implican para los actores involucrados en ella. Así, había que considerar que la escuela no se concibe como separada de la comunidad en lo que respecta a sus mismos procesos formativos; de esta forma, había que trascender el espacio escolar y acompañar visitas a otros sitios comunitarios, en actividades educativas o informales con los diferentes actores. Por otra parte, acompañé viajes de los educadores y estudiantes a otras comunidades para asistir a eventos educativos, pero también políticos, a reuniones y sesiones de formación docente en diferentes lugares de la ciudad de Oaxaca, pero también a situaciones simbólicas como la participación en las actividades de un plantón magisterial en el centro de la ciudad.

4.3.1.3. Instrumentos implementados

- Observación participante: registros de observación; inscripciones correspondientes al cuaderno de notas y el diario de campo.
- Entrevistas etnográficas semi-estructuradas, abiertas, formales e informales.
- Grupos de discusión: 1 estudiantes, 1 educadores.

Entrevistas	Totales
Formales	45
Informales ³⁹	24
Total	69

Se entrevistó a educadores, estudiantes, egresados, padres y madres de familia, abuelos y abuelas, autoridades comunitarias, al Consejo Representativo de la ESCI de Santa María Zoogochí, a la coordinación de las ESCI, a los asesores académicos y magisteriales de las ESCI y actores institucionales del contexto de la educación indígena de Oaxaca. Algunas de las entrevistas se realizaron en binas o grupales. La mayoría de las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas; en el caso de algunas de las entrevistas comunitarias, el registro fue manual a solicitud de los entrevistados. En este caso, las notas tomadas simultáneamente en el cuaderno de notas fueron posteriormente transcritas de manera más descriptiva en el diario de campo.

Diario/cuaderno de campo	
Diario de campo	734 páginas electrónicas.
Cuadernos de campo	Diez libretas de diferentes tamaños y grosores con apuntes manuales.

Viajes de campo	
Viajes a Sta. María Zoogochí	19, con estancias entre 4 días y 3 semanas cada una. ⁴⁰

³⁹Correspondientes al tipo de entrevista informal más dirigido, no parte de las conversaciones cotidianas.

⁴⁰ Después de haber entregado la tesis a lectores, viajé nuevamente a la comunidad de Santa María Zoogochí para presentar los hallazgos de investigación ante los comuneros y estudiantes; este viaje ya no se consideró para la presente relación ni para efectos de análisis.

Asistencia a eventos en otras localidades	<ul style="list-style-type: none"> - San Andrés Solaga (2): Encuentro de la ESCI Solaga con la Técnica de Talea de Castro; 10° aniversario de las ESCI. - Guadalupe Nogales (1): Encuentro comunitario de las 10 ESCI - Ixtlán (1): Foro de consulta sobre la nueva Ley estatal de educación. - Alotepec (1): Visita de Grimaldo Rengifo a la LEMSC. - Tlaxiaco DEI (1): Curso DEI de la zona de supervisión. <p>Desde Xalapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4to congreso DEI (Oaxaca). - Curso de formación docente (Oaxaca).
Asistencia a cursos de formación docente	<ul style="list-style-type: none"> - Agosto 2014 (Taller anual). - Diciembre 2014 (Curso con Lois Meyer; curso CEDELIO). - Febrero 2015. - Febrero 2016.

4.4. El análisis de los datos de campo

En el análisis del material etnográfico, o de los diferentes textos construidos en campo, se busca “desentrañar las estructuras de significación” (Geertz, 1992, p. 24) y producir conocimiento sobre la realidad social etnografiada. Rockwell (2011) explica que “el antropólogo construye conocimiento” (p. 23) al describir “realidades sociales particulares” (p. 23). La autora entiende que el análisis etnográfico puede abonar a establecer, desde la profundización en lo particular, “relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales” (p. 23).

Para cumplir con esta aspiración, me apoyé en el proceso de análisis sobre todo en algunos elementos de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y las aportaciones de Díaz de Rada (2012) en torno a los quehaceres del etnógrafo en el proceso analítico, como proceso del tejido de la “artesanía” de la etnografía (Dietz, 2014). Como proceder analítico fue central la codificación del material empírico, integrado por el diario de campo, las transcripciones de las entrevistas etnográficas, además de transcripciones de reuniones, sesiones de talleres de formación docente, sesiones de trabajo de los educadores con los estudiantes, entre otros. A partir de la codificación, construí categorías empíricas y analíticas con ayuda de las cuales comencé a organizar los datos y configurar el hilo argumentativo de la tesis. Díaz de Rada (2012) opina, respecto a este quehacer etnográfico, que “la capacidad para categorizar fenómenos, para crear buenas etiquetas clasificatorias y para poner en relación

fenómenos aparentemente inconexos es la base de la percepción de múltiples realidades por detrás de la realidad aparente” (p. 33).

Este proceso no fue lineal sino que se conformó como un permanente ir y venir que englobó las vueltas a campo, con la respectiva generación de nuevo material empírico, el retorno al análisis, pero también el diálogo con insumos teóricos. Elsie Rockwell (1987) señala que en el proceso etnográfico, de esta manera, “se intercalan períodos de campo con períodos de análisis y de lectura teórica o temática y períodos de elaboración conceptual y precisión de categorías” (p. 18). Paulatinamente, se fue configurando un tejido complejo, que también tuvo que volver a deshilarse en algunas ocasiones, a partir de nuevos datos, elementos analíticos, tanto como insumos de mi comité doctoral y lectores, que también me permitieron visualizar ciertos errores o excesos de interpretación.

El texto generado no aspira a ofrecer verdades científicas; desde la mirada de la construcción social del conocimiento y de la pluralidad epistemológica, un relato etnográfico no podría pretender producirlas. Se trata de interpretaciones de la vida cotidiana en la que se buscó proceder de manera ética y honesta, pero donde también mi propio interés y compromiso en una educación plural y situada orientó el giro dado al análisis y al diálogo con determinados referentes teóricos. El análisis y la escritura etnográficos por ende no dejan de ser políticos, y en esta medida, ha de trascender también la solidaridad con los actores sociales con quien se interactuó, convivió y reflexionó, dialógicamente, en campo. Análisis, categorías y enfoque, desde esta perspectiva, siempre conservan una dimensión co-construida, y también, en ocasiones, se trata de mostrar y hacer oír las voces locales más allá de la propia, es decir, la mía. Lo cual también es una decisión metodológica.

En cuanto al proceso de análisis como tal, y los referentes metodológico-teóricos en los que para ello me basé, retomo con Ángel Díaz de Rada (2012) que una de las exigencias de la etnografía es saber mirar lo empírico desde lo teórico – el autor constata que ello constituye el “combustible” del análisis tanto como del mismo proceso formativo del investigador (p. 32). Las lecturas teóricas me permitieron contar con nuevos elementos para replantearme la comprensión de lo observado, o subrayar y fundamentar lo que supuse haber encontrado; permitió construir sentidos y visualizar hacia dónde se podía dirigir el relato a escribir. Bertely (2000) considera, en este sentido, que para lograr establecer un diálogo con los datos de campo que aporte a la construcción conceptual, ha de buscarse el diálogo entre categorías empíricas, teóricas y conceptos producidos por otros autores (p. 67).

El diálogo entre la teoría y el material empírico fue lo que permitió reconstruir los datos en términos analíticos, en el proceso de codificación. Anoto aquí que, en el caso del

diario de campo, como “trastienda-taller de la investigación” (Velasco & Díaz de Rada, 1997, p. 51), el material empírico, en mayor o menor medida, ya había pasado por ciertos procesos reflexivos durante el proceso de elaboración manual de las anotaciones. Díaz de Rada (2012) argumenta que el etnógrafo, sin análisis teórico, sólo obtendrá un “papel escrito” pero no una etnografía, pues esta es construida “desde una trama de argumentos teóricos”, para las cuales las categorías analíticas constituyen “las piezas básicas” (p. 32).

No se trata, en este caso, de un proceso meramente deductivo; aunque partí de algunos referentes previos que sondeé al elegir el tema y escenario de investigación y afinar el proyecto, estos no se constituyeron como un marco fijo, sino que sufrieron variaciones y se fueron completando a lo largo del proceso investigativo. Rockwell (2011) constata que en la investigación etnográfica, “los antecedentes teóricos no están del todo contruidos; el desarrollo conceptual necesario para dar cuenta de la particularidad de prácticas educativas es un proceso aún inconcluso” (Rockwell, 2011, p. 25).

El análisis de tipo cualitativo en este sentido constituye un proceso creativo y reflexivo; Rockwell (2011) explica que para lograr un “trabajo analítico, un documento descriptivo (...) en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local”, se necesita “un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad” (p. 25). En este proceso, según la autora, ocurre una transformación de “nuestras maneras de pensar y de mirar, incluso de ser” (p. 196), a través del “trabajo constante de escuchar y observar, registrar, leer y escribir, analizar y dudar; retomar la experiencia y recorrer numerosas veces al mismo ciclo de actividad” (p. 196). Pues es este proceso el que lleva al “análisis cualitativo, el momento de interpretación y confrontación”, en el que se transforman la mirada y se comienzan a armar “descripciones etnográficas, como puntos de llegada, es decir, descripciones que no fueron evidentes al inicio” (Rockwell, 2011, p. 197).

A partir de estos planteamientos, concebí el proceso investigativo y realicé el análisis como un proceso prácticamente cíclico, entre material empírico, lecturas teóricas, análisis y fases de pre-escritura, y regresos a campo. Esto me permitió seguir confrontando mis conjeturas y afinar la mirada. Y es también en este sentido que recurrí a elementos desde la Teoría Fundamentada. Esta aproximación al análisis supone que la teoría ha de emerger de los datos durante el proceso; así se espera aportar a la generación de conocimientos y se incrementa la comprensión de la realidad estudiada (Strauss & Corbin, 2002, p. 22). Este proceso requiere de la apertura, del proceso sistemático y de creatividad; el análisis se concibe como “la interacción entre los investigadores y los datos” (p. 22).

Retomé de la Teoría Fundamentada algunos de sus procedimientos, a través de la codificación, para la cual se empleó el programa computacional Atlas.ti, y el “ordenamiento conceptual”, que se refiere “a la organización de los datos en categorías (o a veces clasificaciones) discretas” (p. 29). Los autores entienden que esta organización es el paso “precursor de la teorización” y, en este caso, “toma la forma de relatos etnográficos” (p. 31). A través de la codificación, inicialmente abierta, creé tanto categorías más bien empíricas, es decir, cercanas y descriptivas del material codificado, como también categorías analíticas, las cuales implican, de acuerdo a Díaz de Rada (2012), la conceptualización teórica.

Pero también utilicé lo que la Teoría Fundamentada nombra como “códigos en vivo” – Strauss y Corbin (2002) emplean la noción de “conceptos in vivo” (p. 13), Rockwell (1987) elige el término de “categorías sociales” (p. 23)– y que son tomados literalmente del discurso de los actores en campo; en este caso, por ejemplo, un código in vivo fue la expresión de el “chaleco” o la “camisa de la secundaria”, al constatar que esta expresión reiterativa por algunos de los actores designó de manera ilustrativa los esfuerzos por promover la apropiación del modelo educativo diferencial por los mismos estudiantes. En este interjuego entre tipos de categorías, se pasa “de la inducción a la deducción y viceversa” (p. 150), de manera creativa. Díaz de Rada (2012) constata que cada paso de este glosado⁴¹ constituye una “decisión teórica”, para lo cual resulta relevante la “sensibilidad” del etnógrafo “hacia los matices que presenta el material empírico” (p. 57), pero, desde mi punto de vista, también el periódico retorno a las preguntas que motivan la investigación.

En relación a la construcción de categorías analíticas, una parte interesante de mi trabajo del glosado ha sido también incluir las entrevistas que he sostenido con actores académicos e intelectuales de Oaxaca. El conocimiento que tienen dichos actores del contexto, su experiencia, su relación con las mismas secundarias comunitarias y sus propias reflexiones de carácter más conceptual me han abierto un espacio interesante de ponderación de mi propio análisis, ya que para mí el terreno en sus dimensiones múltiples, etnopolíticas, sindicales, sociales, curriculares y pedagógicas, fue nuevo y complejo.

Desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada, se sigue recopilando material empírico hasta llegar al punto de la “saturación teórica” que se concibe como el “punto en la construcción de cada categoría en el cual ya no emergen propiedades, dimensiones, o relaciones nuevas durante el análisis” (Strauss & Corbin, 2002, p. 157). El punto varía de acuerdo a las diferentes categorías, por lo cual se procede a una codificación selectiva. Esta, en

⁴¹Díaz de Rada (2012) comprende por glosado la examinación minuciosa del material empírico de acuerdo a las categorías analíticas de la guía de campo (p. 255, p. 281).

mi caso, llegó a reflejarse en guías de entrevista y observación más acotadas, para enfocarme a aspectos de interés concretos en relación a determinadas categorías que habían emergido en el análisis previo⁴².

4.5. Validación

Desde el mismo enfoque de la Teoría Fundamentada, que conlleva el regreso a campo y la recolección de material empírico hasta la saturación de las categorías, la validación de las interpretaciones de los datos realizadas por el etnógrafo adquiere un papel importante. Las mismas categorías y las explicaciones analíticas “deben considerarse provisionales y deben ser validadas con los datos, por medio de entrevistas u observaciones posteriores” (Strauss & Corbin, 2002, p. 51). En cuanto la interpretación con apoyo de conceptos desarrollados en otras investigaciones o tomados de lecturas teóricas, se han de revisar los matices de significación que conllevan, pues las aplicaciones “pueden ser muy diferentes para un conjunto distinto de datos” (p. 52). Los autores insisten en que, aun tratándose de una metodología cualitativa, la validación conforma parte esencial del trabajo de investigación; se trata de “un proceso de comparar conceptos y relaciones cotejándolos con los datos durante la investigación para determinar qué tan bien responden a este escrutinio” (p. 36). En caso de inconsistencias, las interpretaciones han de “descartarse, revisarse o modificarse durante el proceso” (p. 52).

Cisterna Cabrera (2005) plantea que en la investigación cualitativa, una forma de conferir validez a los hallazgos es el “proceso de triangulación hermenéutica”, que comprende como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio” (p. 68). Okuda Benavides y Gómez-Restrepo (2005) explican que el término de triangulación proviene de “la medición de distancias horizontales durante la elaboración de mapas de terrenos”; se emplean dos puntos de referencia conocidos para calcular la localización de un tercero (p. 118)⁴³. De esta manera, también en la investigación cualitativa, se suelen triangular diferentes referencias para verificar las interpretaciones etnográficas: así, “la triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (...) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos” (p. 119).

⁴²Al estar inmersa en un campo complejo de investigación, además de estar implicada en el proceso de construcción de mi tesis doctoral, no todas las categorías emergentes alcanzaron a explorarse a fondo. A ello contribuyó el accidente mencionado.

⁴³Donolo (2009) especifica que el concepto de triangulación, utilizado en la validación de los hallazgos de la investigación cualitativa, en términos trigonométricos se refiere a “la posibilidad de calcular el sitio o la distancia de un punto a partir del conocimiento de otros dos o tres datos de un triángulo”; en la topografía ha sido utilizado “para delimitar perímetros de campos o sus superficies a partir de la definición de triángulos” (p. 2).

Arias Valencia (2000) propone emplear un proceso de “triangulación múltiple” que implica la triangulación de diferentes dimensiones de la investigación (p. 2).

En el caso de la presente investigación, se recurrió a la triangulación de métodos, que Munarriz (1992) entiende como “la recogida de datos mediante técnicas diferentes a la observación” y que “proporciona la posibilidad de contraste entre nuestras intuiciones en los análisis realizados a partir de las notas de campo y las obtenidas en los diferentes análisis sobre otro tipo de datos” (p. 107). Okuda Benavides y Gómez-Restrepo (2005) afirman que emplear diferentes métodos ayuda a obtener una visualización más amplia del aspecto en cuestión y permite evitar sesgos interpretativos (p. 121). En la presente investigación, se recurrió a la observación participante, las entrevistas etnográficas y los grupos de discusión para obtener esta imagen más amplia de la realidad social a investigar.

Algunos autores proponen además la triangulación de datos; Arias Valencia (2000) sugiere los subtipos de tiempo, espacio y persona. En el caso de la presente etnografía, resultó de interés la dimensión del tiempo: la misma permanencia y el retorno a campo después de periodos de análisis permitieron dar un seguimiento a largo plazo y verificar los supuestos, ampliar las impresiones o acotar algunas otras. Por otra parte, retomé la triangulación con fuentes de información, al optar por entrevistar a personas involucradas desde diferentes posiciones en el modelo de las ESCI, pero también acudir a diferentes espacios en los que se abordaron los procesos en cuestión –sesiones académicas, eventos públicos– y poder obtener de esta manera una visión más diferenciada, en lo que respecta, por ejemplo, a la dimensión diacrónica o histórica de la creación del modelo y los conflictos involucrados. También transité, en este sentido, entre actores locales y actores institucionales, para obtener una visión más completa. Cisterna Cabrera (2005) denomina este proceso como triangulación de la información entre estamentos, que permite “establecer relaciones de comparación entre los sujetos indagados en tanto actores situados, en función de diversos tópicos interrogados, con lo que se enriquece el escenario intersubjetivo desde el que el investigador cualitativo construye los significados” (p. 69).

Se incluye, finalmente, la triangulación de los interesados, que Stake (1999) denomina como la revisión de los interesados, refiriéndose específicamente a los estudios de caso. El autor arguye que “los actores desempeñan un papel fundamental” pues “hacen observaciones e interpretaciones muy importantes con regularidad” (p. 100). Al presentárseles los avances de la investigación, pueden proporcionar una retroalimentación valiosa, plantear objeciones, etc. Moen (2006) aduce que la estrategia de solicitar el punto de vista de los mismos sujetos acerca

de la interpretación de los datos en investigaciones participativas, conlleva importantes procedimientos para la verificación de los hallazgos (p. 8).

4.6. Limitaciones del trabajo de campo en esta Investigación

He hecho ya alusiones a las limitaciones que enfrentó el trabajo de campo de la presente investigación en términos metodológicos. Brevemente quiero mencionar aquí los diferentes factores que incidieron en el proceso.

- La inserción paulatina en el contexto comunitario: Las dinámicas de marginalización y explotación sufridas por las comunidades originarias de Oaxaca, pero también la experiencia de la presencia intrusiva de investigadores en los contextos locales, incidieron en la configuración de los procesos de inmersión en la comunidad; implicaron el que tuviera que aprender a conducirme con respeto de tiempos y espacios y construir relaciones de confianza, y también posponer intereses investigativos para dar prioridad a las interrelaciones humanas. *Aprendizaje etnográfico*: Aun una investigación comprometida con el esfuerzo por una mayor equidad y justicia social y educativa, no deja de ser una intrusión y no se exceptúa, de entrada, de proceder de las mismas relaciones sociales asimétricas que critica. La posición del etnógrafo es ambigua, por lo que el trabajo de campo implica aprender a manejar esta ambigüedad.
- Los eventos inesperados y caóticos (Tomaselli, Dyll & Francis, 2008): Enfermarse es parte de la experiencia; también es un aprendizaje profundizar, a raíz de ello, en los conocimientos medicinales de comuneras y curanderas, aunque se retrasen ciertos procesos metodológicos a raíz de la indisposición física. Más allá de ello, una fractura, cirugías y una larga rehabilitación hicieron que todo el proceso se truncara. *Aprendizaje etnográfico*: Partir de la idea de una larga inmersión en campo y ajustarme –de acuerdo a mi percepción subjetiva– a los tiempos locales llegó a contener, frente a lo inesperado aunado a los tiempos académicos, ciertas falacias. Estas eventualidades habría que preverlas en la misma planeación.
- Los tiempos académicos frente a los tiempos investigativos: Formar parte de un programa de posgrado implica tiempos ajustados que no siempre son negociables en relación a los tiempos locales, en relación a lo inesperado y sus consecuencias, y en relación a las propias aspiraciones en cuanto a concluir procesos creativos de acuerdo a los propios ritmos de estos. *Aprendizaje etnográfico*: Los procesos inductivos y

emergentes llevan tiempos poco compatibles con las lógicas institucionales; se necesita aprender a mediar entre unas y otras cosas.

5. Marco contextual

5.1. Breve panorama – tendencias históricas y presentes de las políticas educativas y de la educación indígena intercultural en México

Históricamente, en la república mexicana, la educación ha constituido una vía para impulsar la homogeneización cultural y de fortalecimiento a la unidad nacional. Para ello, se recurrió a diferentes estrategias, desde la anulación, asimilación o la integración, que condujeron hacia procesos de deslegitimación de sus culturas, saberes, e historias, categorizadas como inferiores a las no-indígenas o urbanas. Si bien no es objeto de análisis este proceso histórico en el presente trabajo, es importante apuntar que dichos procesos de asimilación e integración se fortalecieron en México en el periodo posrevolucionario de 1910, bajo un anhelo de “mestizaje” en la conducción de la nueva construcción de la nación mexicana (Jiménez Naranjo, 2012).

Constata Czarny (2007) que, a través del modelo de la escuela para la integración nacional, “se buscó ampliar y dar acceso a las mayorías en el sistema educativo, con el afán de formar ciudadanos tras una sola identidad; en esta ecuación, la pretendida consideración por la igualdad se tradujo en homogeneidad” (p. 924). Después de la revolución mexicana, emergió, de esta manera, un “nacionalismo cultural que prosperó en las décadas de los veinte y treinta del siglo XX” (Stavenhagen, 2013, p. 25). En este marco, los indígenas “debían ser integrados y desaparecer como tales” (p. 25).

En la nueva escuela rural introducida en tiempos de Vasconcelos, encabezando la recién fundada Secretaría de Educación Pública (SEP) de 1921 a 1924, se mantuvo “el mismo propósito central de la castellanización que las escuelas rudimentarias de la década anterior” (Granja Castro, 2010, p. 80). Granja Castro (2010) constata que una de las necesidades que se percibía para esta unificación nacional fue la erradicación de la diversidad lingüística que se percibía como “el principal obstáculo para llevar al progreso a la nación” (p. 81); de esta manera, una de las políticas asimilacionistas más efectivas para la “modernización” de las culturas indígenas fue la enseñanza del español en las escuelas (Martínez Buenabad, 2011, p. 1).

A través de las llamadas Misiones Culturales –a partir de 1923–, maestros ambulantes preparaban a jóvenes estudiantes para fungir como nuevos maestros rurales y fundaban, donde no había escuela regular, Casas del Pueblo (Granja Castro, 2010, p. 79). Así, se buscó ampliar la cobertura de la educación y contribuir a la integración de los pueblos originarios a la nación en un proceso de mestizaje –la “raza cósmica” (Vasconcelos, 1925)– como cultura

nacional. Había que “mexicanizar el saber y aprender a ver el mundo desde una perspectiva propia de los mexicanos” (Gutiérrez Herrera & Rodríguez Garza, 1997, p. 2). Desde esta perspectiva, “la SEP no fue concebida como una instancia burocrática más, sino como la correa de transmisión entre una sociedad y una forma de Estado que tenían en ese momento la oportunidad de reconstruirse o inventarse” (Gutiérrez Herrera & Rodríguez Garza, 1997, p. 3).

Mijangos Díaz y López Torres (2011) afirman que el “control cultural”, de esta manera, era una clara estrategia política; los procesos educativos centrados en la castellanización y la “transmisión de valores occidentales ajenos a las comunidades” afectaba a la continuidad cultural (p. 57). La obligación de “aprender ‘la lengua escolar’ y a incorporarla como idioma de interacción” promovía “la pérdida de valores culturales e identitarios” y llegó a desencadenar “rupturas comunitarias” (López, 2011, p. 114). De esta manera, la institución escolar en el espacio comunitario, en los inicios del siglo XX, se constituía, con mucha generalidad, como un espacio ajeno a las culturas originarias e incidió en transformar la vida de los pueblos originarios al desplazar la educación propia familiar y comunitaria, y con ello, modificar las prácticas culturales y sociales.

Korsbaek y Samano-Rentería (2007) distinguen este periodo, iniciado después de la revolución, como indigenismo institucionalizado; este adquiere “fuerza con el congreso en Pátzcuaro en 1940 y cuerpo con la creación del Instituto Indigenista Interamericano a nivel continental y del Instituto Nacional Indigenista en México (1948) a nivel nacional” (p. 196). Constata Jiménez Naranjo (2005) que la labor del INI se movió “entre el paternalismo, la aculturación, el fomento al proyecto modernizador nacional” (p. 12), además del asistencialismo y la integración como políticas públicas promovidas para la incorporación de la población indígena a la nación. Este periodo concluye a partir de 1982, “con la adopción formal y real del neoliberalismo como política oficial del Estado mexicano, llegando hasta hoy a lo que hemos llamado el neoindigenismo” (Korsbaek & Samano-Rentería, 2007, p. 196).

A partir del año 1963, la SEP busca implementar una política de educación bilingüe, basándose en las propuestas del Proyecto Tarasco del año 1939, que apostaba por la alfabetización en lenguas maternas para facilitar la castellanización (Martínez Buenabad, 2011, p. 2). El subsistema diferencial de educación indígena, creado a partir de la instauración de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en el año 1978, se insertó en esta misma dinámica, pues se promovía la incorporación de los pueblos indígenas a la nación a través de la escolarización bajo una propuesta bilingüe bicultural (Jiménez Naranjo, 2009, p. 39; DGEI, s/f, p. 1). En los años 70, comenzaron a emerger críticas a las políticas indigenistas y “se planteó la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país, de rescatar los valores de las culturas

indígenas como valores nacionales a ser conservados y promovidos”, lo que llevó a plantear un “indigenismo de participación” (DGEI, s/f, p. 2).

Con la reforma constitucional del año 1992 y la derogación del artículo 4°, se reconoce finalmente la composición pluricultural de México, lo cual implica un reconocimiento de las lenguas originarias como lenguas nacionales; al incorporarse la perspectiva de la promoción de estas a la Ley General de Educación en 1993, se carece, sin embargo, “de un proyecto académico que sistematizara los aspectos metodológicos y curriculares” (Martínez Buenabad, 2011, p. 3). Es hasta en el año 1996, después de la emergencia del movimiento zapatista de 1994 por la reivindicación de los derechos indígenas, que se plantea el cambio de la educación bilingüe-bicultural a una educación intercultural bilingüe (DGEI, s/f, p. 3). Se reconoce que “todavía no se ha logrado una educación pertinente a estos grupos que ofrezca simultáneamente, una formación que les facilite la integración a la vida nacional y les resulte más asequible y relevante en relación con su entorno” (SEP, 1996, p. 75). Se observa que, aunque en 1990 México haya ratificado el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y en el que se afirma el derecho de los pueblos a crear sus propias instituciones educativas, las políticas nacionales siguen planteando la integración a la nación.

No obstante, paulatinamente, se han comenzado a reflejar en la legislación mexicana las presiones ejercidas por los convenios internacionales, además de los cambios internos a partir de los movimientos de los pueblos originarios por la reivindicación de sus derechos colectivos. Así, en el año 2003, es expedida la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que constata el derecho de los pueblos a una “educación obligatoria, bilingüe e intercultural”, en la que “se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas” (Art.11), además del fomento a la interculturalidad en toda la educación pública y privada (Art. 13, fracción V). Otro cambio de relevancia, al interior de la Secretaría de Educación Pública, es la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). La CGEIB aboga por una educación intercultural para todos los mexicanos, en un estado democrático y pluricultural. En el discurso de sus actores, se perciben tendencias hacia una visión crítica de la interculturalidad que conllevaría la necesidad de una reestructuración política, epistemológica y didáctica del sistema educativo (Kreisel, 2016a).

Esta mirada, no obstante, en su transferencia a las siguientes reformas curriculares —el Programa de Educación Preescolar (PEP) en el año 2004 y la Reforma de Educación Secundaria (RES) en el 2006, seguidos por la Reforma de Educación Primaria del año 2009, antecesora de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2011—, se rearticula en términos del enfoque europeo de los países de inmigración, como parte del discurso multicultural. En la RIEB (2011),

particularmente, se comienza a vislumbrar cómo el discurso intercultural se resignifica y se subsume al marco de la educación inclusiva, orientada hacia las diferencias individuales, más no a las asimetrías estructurales subyacentes a la marginalización histórica de los pueblos originarios, y configurándose en términos más bien funcionales (Walsh, 2012). En la educación secundaria, al no existir una modalidad de educación indígena en este nivel, la asignatura de Lengua y Cultura Indígena ha sido incluida, a partir de las propuestas de la CGEIB, en el currículum de la RES de 2006. Esta ha sido la única adecuación curricular para contextos con altos porcentajes de población indígena.

Sin embargo, hay que señalar que en el marco de la RIEB, del año 2011, basada en el acuerdo 592, no sólo se ha buscado una mayor articulación entre los diferentes niveles de educación básica, sino también, por vez primera, se incorporó directamente al currículum nacional el plan de estudios para preescolar y primaria indígena, con las innovaciones de Parámetros y Marcos Curriculares, dos programas que han implicado un giro de las políticas educativas hacia la integración de los conocimientos y prácticas comunitarias en los niveles de preescolar y primaria⁴⁴.

A pesar de estas transformaciones y aunque se reconozca la relevancia de la contextualización social y cultural de la educación en el marco del enfoque constructivista que ha permeado los discursos educativos, aún se implementa en educación básica un currículum nacional único para todos los estados; los diferentes niveles educativos, preescolar, primaria y secundaria –además de preescolar y primaria del subsistema de educación indígena–. Aún en la RIEB (2011) se podía vislumbrar, a pesar de comenzarse a incorporar la noción de la flexibilidad curricular en el discurso oficial, que la concepción curricular se constituye como una dinámica vertical; se planteaba el progreso del sistema bajo un “currículo integrado, coherente, pertinente, nacional en su concepción y flexible en su desarrollo (...) capaz de articular, actualizar y dirigir la Educación Básica en todo el territorio nacional” (SEP/SEB, 2011, p. 4).

No obstante, la Ley General de Educación, desde su creación en el año 1993, constata, en su artículo 12°, que corresponde a la autoridad federal “determinar para toda la República

⁴⁴ “Lengua indígena. Parámetros curriculares” (DGEI, 2008) y “Marco curricular de la educación inicial indígena” (DGEI, 2010) son dos documentos de la Dirección General de Educación Indígena que replantean el enfoque educativo del subsistema de educación indígena de México. El primero se enfoca en la asignatura de lengua indígena como primera lengua, y el castellano como segunda lengua; “con un enfoque en el cual la lengua indígena se convierte no sólo en lengua de instrucción sino en objeto de estudio y se adopta como modelo la práctica social del lenguaje (Olarte, 2010)” (Jiménez Naranjo & Mendoza-Zuany, 2012, p. 30). El segundo, busca “desarrollar marcos curriculares que permitan enriquecer lo educativo gracias a una aproximación al conocimiento y a las prácticas locales y de los pueblos originarios (Morales, 2010:65s)” (Jiménez Naranjo & Mendoza-Zuany, 2012, p. 30).

los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica” (LGE, Art.12, 1), tomando en cuenta la opinión de las autoridades locales y sectores sociales. Zorrilla y Barba (2008) advierten que las facultades otorgadas a las autoridades locales y estatales, “si bien mitigan o disimulan el centralismo, expresan el gran peso del gobierno federal en los servicios de educación” (p. 13).

La flexibilidad y contextualización curricular, además de la participación social en educación, forman hoy parte de un debate importante de la educación mexicana, construido entre tensiones. Las nociones se han integrado firmemente a las propuestas oficiales, que se entienden aquí como parte de un discurso enmarcado por los desarrollos más amplios de las políticas no sólo educativas, sino también económicas, sociales y culturales del país. En el contexto de la más reciente reforma educativa, introducida a finales del año 2012 e instaurada en el 2013 por el gobierno de Enrique Peña Nieto, la autonomía de la gestión escolar, la participación, pero también la inclusión educativa, se han asentado en los documentos de la reforma y sus leyes secundarias, culminando con la propuesta curricular del así llamado Modelo Educativo 2016.

El artículo 2º de la Ley General de Educación, reformada en el año 2013 en el marco de la reforma educativa junto con la misma constitución política, constata que “en el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes” (LGE, art. 2). La participación de los tutores y padres de familia se detalla en el art. 65, que, entre otros puntos, reconoce el derecho de estos para “opinar a través de los Consejos de Participación respecto a las actualizaciones y revisiones de planes y programas de estudio” (LGE, art. 65, fracción X).

El artículo 67 plantea la participación de los padres de familia en la aplicación de cooperaciones en numerario, bienes y servicios, reconociendo que estas son de carácter voluntario (LGE, art. 67, fracción III). Además, se asienta la operación de los Consejos Escolares de Participación Social, integrados por padres de familia, maestros, representantes sindicales, directivos de la escuela, alumnos egresados del plantel, “así como con los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela” (LGE, art. 69). Esta organización por consejos de participación social se busca establecer también a nivel municipal, estatal y nacional (LGE, art. 70, 71, 72).

Como elemento nuevo en la legislación educativa, se introduce el concepto de autonomía de gestión escolar, la cual se detalla en el artículo 28 bis (LGE). Las fracciones de

dicho artículo abarcan la retroalimentación a partir de los resultados de la evaluación, el desarrollo de planeaciones anuales, y la administración de los recursos que la escuela recibe para atender necesidades de “infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta” (LGE, art. 28 bis, fracción III).

Se ha generado, en círculos académicos, en el magisterio y entre padres de familia, un debate en torno a las implicaciones de estas regulaciones, cuestionando una posible retirada del Estado de las responsabilidades del financiamiento educativo, lo cual, en el contexto de las políticas económicas neoliberales, podría representar un adelgazamiento paulatino de las responsabilidades del estado con la educación pública. Llama la atención cómo, además, se incorpora el discurso de la autonomía escolar a los planteamientos de la reforma, sin concebir, por ello, un enfoque autogestivo en cuanto a aspectos curriculares, pedagógicos y de contenidos.

Desde otras dimensiones estructurales, en este marco, habría que analizar la dimensión vertical que ha implicado la reforma en todo su proceso. En su marco, se reconstituye también el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Este elimina la prueba ENLACE que evaluaba de manera estandarizada y en castellano los logros educativos en toda la educación básica, incluyendo escuelas del subsistema de educación indígena. La presidenta actual del INEE, Sylvia Schmelkes, propone como nueva aproximación a la evaluación enfocarse a “un mínimo común que se tiene que evaluar en todos lados” (SDR, 2013, s/p), y contemplar, para la interpretación de los resultados, los contextos y condiciones laborales concretas (SDR, 2013, s/p)⁴⁵. Estos planteamientos, de llevarse a la práctica, tendrían que incidir también en los nuevos esquemas de evaluación docente, establecidos a partir de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y la Ley General de Servicio Profesional Docente, ambas decretadas en el mes de septiembre de 2013.

Las recientes disposiciones legales se vislumbran, sin embargo, como más bien verticales, con una centralización del control de la educación en torno al papel del INEE; se confronta, de esta manera, con las demandas de los pueblos originarios por una educación y evaluación propias, respaldadas por documentos como el Convenio 169 (OIT), y en el estado de Oaxaca, contexto en el que se focaliza esta investigación, plasmadas en el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO, 2012), que propone una evaluación

⁴⁵ Entrevista a la Dra. Sylvia Schmelkes publicada en el portal del Senado de la República, Coordinación de Comunicación Social.

procesual, formativa y participativa, con el fin de transformar la práctica desde los mismos actores educativos. A través de prolongadas protestas magisteriales desde la institución de la reforma en curso, esta, finalmente, se encuentra sujeta a una serie de negociaciones complejas que en la presente tesis no se alcanzan ya a reflejar; interesante es anotar que la autonomía curricular y educativa se ha convertido en un objeto de debate en este marco, aunque a lo que se puede observar, aún de manera muy restrictiva.

De acuerdo con Zorrilla y Barba (2008), la descentralización educativa sería indispensable para que “se puedan encontrar caminos y crear nuevos puntos de equilibrio, a fin de alentar y promover una innovación favorable a la calidad y la pertinencia con nuevos marcos de actuación y de rendición de cuentas” (p. 20). Los autores resaltan que sería fundamental para estos fines “una mayor participación social, con especial atención a la colaboración entre los propios docentes, entre estos y los padres de familias, y entre la escuela y su entorno social y comunitario” (Zorrilla & Barba, 2008, p. 20). En esta sintonía, en el mes de octubre de 2016 la Comisión Nacional de Derechos Humanos de México expide un comunicado de prensa (#258) en favor de la participación de los niños y las niñas en la revisión de la reforma educativa, además de la “participación activa de los menores en el modelo de gobernanza del sistema educativo” (p. 1). Exige, además, que la autonomía de gestión escolar proclamado por la reforma no agrave a los derechos de la población en condiciones de marginación, remitiéndose a las obligaciones del Estado mexicano (p. 2).

Es este un argumento que busco retomar en el planteamiento de esta tesis, al considerar que en la participación e intervención activa de los diferentes actores locales radica una de las claves para la interculturalización de la educación; aquí se plasma el valor que Jiménez Naranjo (2009) atribuye a la relación escuela-comunidad para los procesos educativos interculturales. Relaciono estos procesos participativos con las posibilidades de la innovación educativa y una transformación en términos de la significación de los mismos procesos curriculares a nivel local, que implicaría también un mayor grado de apropiación de la propuesta educativa por los actores involucrados, escolares y comunitarios, que tendría que ocurrir necesariamente a través de procesos dialógicos. Sería preciso, en este marco, atribuir un nuevo papel, activo y constructivo, a los actores –estudiantes, docentes, padres de familia y comuneros– y a las interacciones que entre ellos se desarrollan.

Para enfocar la presente investigación, mencionaré a continuación algunos breves referentes del panorama de la educación secundaria y sus modalidades en México.

5.1.1. La educación secundaria en México – breve reseña histórica

La escuela secundaria fue creada, como parte oficial del sistema escolar de México, en el año 1925, posteriormente a la Revolución. Fue entonces cuando la Escuela Nacional Preparatoria se dividió “en dos ciclos independientes, uno que complementarían la enseñanza primaria superior” y otro que “debería preparar al alumno para ingresar a la Universidad” (Loyo, 2008, s/p). Se buscaba, con ello, “extender la educación escolar y darle un carácter popular”. Había tenido antecedentes en debates en torno a la educación preparatoria, pero fue bajo el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) cuando fue separada la secundaria de preparatoria y universidad (Loyo, 2008). Zorrilla (2004) afirma que la secundaria mexicana fue pensada como “una escuela para la escuela”, es decir, para continuar estudiando (p. 3). Bajo la influencia de Moisés Sáenz, se concebía que la secundaria implicaba “escuelas flexibles en sus sistemas de enseñanza, diferenciadas y con diversas salidas hacia distintos caminos de actividad futura” (p. 4).

En 1926, se creó la Dirección de Enseñanza Secundaria en la Secretaría de Educación Pública, que “tenía la responsabilidad de fomentar la educación secundaria federal, formular las normas de trabajo, democratizar las escuelas, nacionalizar los programas de estudio y, fundamentalmente, aumentar las oportunidades educativas” (Loyo, 2008). En la reorganización de la enseñanza secundaria intervino Rafael Ramírez, con otros maestros, a partir de sus estudios en la Universidad de Columbia en 1925. Loyo (2008) constata que una meta importante, aunque contradictoria, de la educación secundaria resultó ser la disciplina que no se había podido instaurar en la preparatoria (s/p). La planta de maestros provenía de la escuela normal, pero también se integraba por profesionistas de diversos ámbitos.

Zorrilla (2004) argumenta que a partir de los años treinta, la escuela secundaria se comenzó a entender “con un carácter eminentemente social, por lo que se intentaba mantenerla en contacto con los tópicos político, económico, social, ético y estético de la vida” (p. 5), a partir de lo cual se comenzó a “ofrecer al joven elementos de capacitación para el trabajo”, sin excluir la continuidad de los estudios (p. 5). En 1936, se crea el Instituto de Preparación de Profesorado de Enseñanza Secundaria; se conformaron consejos consultivos escolares en cada plantel para la organización escolar (p. 5). Fue entre 1939 y 1949, convirtiéndose el Departamento de Educación Secundaria en Dirección General de Segunda Enseñanza, que “se estableció un solo tipo de escuela secundaria” con duración de tres años. Esta escuela secundaria posteriormente se denominó como general, para distinguirla de las otras modalidades (p. 5).

Vera y Zapata (1982) constata que existen antecedentes para la modalidad de la secundaria técnica desde el año 1959; “la dosis de actividades tecnológicas del plan de estudios la diferenciaba realmente de la escuela secundaria existente” (p. 4). El autor refiere que se solía denominar como “escuelas tecnológicas industriales y comerciales” a este tipo de educación secundaria (p. 4), pero fue hasta a finales de los años setenta que surge la secundaria técnica, formalmente, como opción educativa bivalente, incorporando la capacitación tecnológica (Pieck Gochicoa, 2005, p. 482), publicándose en 1978 su creación en el Diario Oficial (Vera y Zapata, 1982, p. 5). En 1969, se integra la telesecundaria a la oferta educativa a nivel secundaria para atender a comunidades alejadas y de difícil acceso geográfico (Zorrilla, 2004, p. 6). Es, no obstante, hasta 1993 que los estudios de nivel secundaria se convierten en obligatorios por mandato constitucional, cuando, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (1992), también se replantea el currículum para la educación secundaria (Zorrilla, 2004, p. 7).

Miranda López y Reynoso Angulo (2006) encuentran que la escuela secundaria se constituye como un “nivel estratégico” desde su creación, al asignársele el papel de “garantizar una transición adecuada (...) entre la población en edad de escolarización obligatoria y la edad laboral que tendrá que vincularse con el mercado de trabajo o proseguir con la educación media superior y superior”; con Braslavsky (1994), constatan que efectivamente se ha tratado de un “lugar de movilidad social”, sobre todo para la clase media y baja (p. 1428). Señalo esto como aspectos que invitan al debate frente a los objetivos de la educación secundaria, sus alcances en la práctica y en el contexto social, desigual, vigente, pero que también permiten establecer la relación con la resignificación de la educación escolarizada de este nivel educativo que se vislumbra en el modelo de las ESCI de Oaxaca y que abordaré en el análisis.

Modalidades de educación secundaria para el ámbito rural e indígena – telesecundarias y secundarias comunitarias

En México, aun existiendo diferentes modalidades de educación secundaria, el subsistema de educación indígena no cuenta con un modelo propio, bilingüe e intercultural, para este nivel educativo. En las comunidades del contexto indígena del país, se implementan principalmente el modelo de telesecundaria, concebido para la educación en regiones remotas, y más recientemente, la propuesta de secundarias comunitarias del CONAFE, como modalidad compensatoria. Además, se han generado algunas experiencias propias de las comunidades, de modelos alternativos de educación secundaria intercultural y comunitaria. A continuación, presento un breve panorama de las modalidades de educación secundaria: las

telesecundarias, las secundarias comunitarias, las experiencias emergentes y, como parte de estas últimas, la experiencia de las Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas (ESCI) de Oaxaca.

a) Telesecundaria

El modelo de telesecundaria fue creado en el año 1969, bajo la presidencia de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), y “tuvo como objetivo esencial, en aquel momento, ampliar la cobertura llevando la educación secundaria a zonas rurales e indígenas”, pudiendo atender a través de esta modalidad “a localidades con menos de 2500 habitantes donde, por causas geográficas o económicas, no era posible el establecimiento de escuelas secundarias generales o técnicas” (SEP, 2011, p. 6). Se emplearon, para estos fines, los recursos de la innovación tecnológica, con clases transmitidas a través de la señal de televisión, y acompañadas por un docente.

La propuesta se gestionó de manera experimental y comenzó a implementarse en los estados de Hidalgo, el Estado de México, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Veracruz y el Distrito Federal (p. 6), para extenderse posteriormente a otros estados de la república. Se elaboraron materiales educativos que acompañan a la propuesta, como guías didácticas y libros de texto, que fueron desarrollados por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). Al laborar en esta modalidad docentes procedentes de otras carreras universitarias y no contarse con una preparación formal para sus especificidades, en el año 2001, se crea una licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, para optimizar la formación de los docentes de acuerdo al modelo.

En el ciclo escolar 2014-2015, a nivel nacional, la telesecundaria contaba con 18,551 planteles y 1,432 813 estudiantes a nivel nacional. Las cifras preliminares para el ciclo 2015-2016 indican el constante crecimiento, contabilizando a 1,447 296 estudiantes en 18,624 planteles a nivel nacional, conformando de esta manera un 21.2% de la matrícula de este nivel educativo. En el año 2012, se constataba que “la telesecundaria ha experimentado el mayor crecimiento en los últimos años, en virtud de que el mayor rezago educativo se localiza en las zonas rurales” (SEP, 2012, p. 71). El modelo, en la última propuesta generada por la SEP para su mejoramiento, seguía concibiéndose como una vía para atender la población identificada como marginada.

Considerando que el tipo de población que atiende la Telesecundaria la conforman básicamente jóvenes de zonas rurales e indígenas (86.98%), y que, de acuerdo a los índices de marginación establecidos por el Consejo Nacional de Población (Conapo), 39.36% de las escuelas Telesecundarias se ubican en el nivel de alta marginación; la

propuesta educativa de este servicio trata de responder a las demandas de estos grupos sociales. (SEP, 2011, p. 8)

En el estado de Oaxaca, para el ciclo escolar 2015-2016, se reportan 90,684 estudiantes adscritos a la modalidad, en 1,548 planteles, con cifras por encima de cualquier otra de las modalidades de educación secundaria.

b) Secundarias Comunitarias CONAFE

Otra de las modalidades de educación secundaria que existe en México y en Oaxaca es la secundaria comunitaria del CONAFE⁴⁶. El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) fue creado en el año 1971 para llevar la educación inicial y básica y programas compensatorios a pequeñas localidades en regiones de difícil acceso (CONAFE, 2011, p. 6). De acuerdo a cifras correspondientes a marzo de 2016, cuenta, a nivel nacional, con un total de 334,919 estudiantes, entre preescolar, primaria y secundaria comunitaria; al nivel de la secundaria comunitaria CONAFE corresponden 42,913 estudiantes inscritos (CONAFE, 2016). La labor educativa está al cargo de instructores con formación mínima de secundaria, quienes reciben una beca por el servicio prestado (CONAFE, 2011, pp. 6-7). En Oaxaca, con estadísticas al 31 de agosto del 2015, se contabiliza la presencia de la secundaria comunitaria CONAFE en 394 comunidades, con 4,439 estudiantes y 467 instructores comunitarios (GobOax, 2015, p. 333); para el mes de marzo de 2016, el CONAFE informa de un total de 4,814 estudiantes de secundaria comunitaria en el estado (CONAFE, 2016).

El proyecto de las Secundarias Comunitarias CONAFE fue creado con el objetivo de “educar y aprender a partir de la diversidad y con ello la posibilidad de proporcionar educación intercultural” (CONAFE, 2011, p. 5). Partió el servicio de posprimaria instituido en los años noventa (CONAFE, 2011, p. 8). En el año 2002, se comienza a introducir el proyecto de las secundarias comunitarias, que inicialmente se apoyó en los materiales de telesecundaria (CONAFE, 2011, p. 11). Actualmente, trabaja con materiales propios que se basan en el programa nacional de educación secundaria y busca implementar “una didáctica con base en la investigación educativa, las innovaciones y experiencias en educación rural” (CONAFE, 2011, p. 16). La organización de las secundarias comunitarias, generalmente sigue la modalidad de multigrado, debido a las características de las poblaciones en las que se inserta (CONAFE, 2011, p. 18).

⁴⁶ Aun al coincidir la denominación de Secundarias Comunitarias, las ESCI en las que se enfoca la presente investigación no pertenecen a esta modalidad sino que son una experiencia local en Oaxaca.

Tabla 1: Estudiantes y escuelas de Secundaria por Modalidad, Oaxaca.

<i>Modalidad Secundaria</i>	<i>Estudiantes</i>				<i>Planteles</i>			
	<i>2012-2013</i>	<i>2013-2014</i>	<i>2014-2015</i>	<i>2015-2016</i>	<i>2012-2013</i>	<i>2013-2014</i>	<i>2014-2015</i>	<i>2015-2016</i>
Secundaria General	62,530	62,104	64,461	69,154	308	309	316	655
Secundaria para trabajadores	597	502	578		7	7	7	
Secundaria CONAFE	2470	2,962	3,702		207	231	300	
Telesecundaria	88,283	87,707	90,376	90,684	1489	1,489	1,527	1,548
Secundaria Técnica	71,092	69,790	72,471	72,938	270	272	273	283
TOTALES	224,972	223,065	231,588	232,776	2,281	2,308	2,423	2,486

Fuente: Elaboración propia. Datos SEP.⁴⁷

Más allá de estas modalidades para la atención de pequeñas localidades, ha habido, específicamente en regiones indígenas, una serie de experiencias emergentes en las que se han construido –generalmente en diálogo entre actores académicos y comunitarios– propuestas innovadoras de educación secundaria, de las que mencionaré algunas.

5.1.2. Experiencias emergentes de educación secundaria intercultural

Una de las primeras experiencias de educación rural e indígena alternativa en el país, operando en diferentes niveles educativos, probablemente sea el Centro de Estudios sobre el Desarrollo Rural (CESDER) en Zautla, Puebla; este proyecto inició desde el año 1989 con su labor educativa y forma parte de la *Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe* de la UNESCO. En torno a él, se han generado diversas publicaciones e investigaciones que da cuenta de sus aprendizajes y aportaciones.

En este marco, Benjamín Berlanga, entonces coordinador de la experiencia, publica en 1995 el artículo “Dignidad, identidad y autonomía: la cuestión étnica como asunto central en la educación indígena de hoy”. Parte para su reflexión de doce años de trabajo en la Sierra Norte de Puebla y realiza una revisión crítica de la educación proporcionada por el estado a los pueblos originarios. Desde una perspectiva ética, analiza los significados de la movilización

⁴⁷ Los datos para esta tabla se consultaron en el mes de noviembre de 2016 en la plataforma de internet para consulta interactiva. Únicamente para las cifras del ciclo escolar 2015-2016 se recurrió al informe de cifras preliminares (SEP, 2016a).

social y cultural en defensa de los derechos de los pueblos indígenas. Como factores centrales, base para nueva ética ciudadana, encuentra la “reconstrucción de la dignidad humana de los individuos y del grupo”, “el esfuerzo de redefinición de la identidad grupal”, y “el proceso de construcción de la autonomía” (pp. 3-4).

Señala que un replanteamiento de los modelos de educación indígena puede contribuir a un “proceso múltiple y complejo de prácticas colectivas que (...) promuevan la construcción de relaciones sociales democráticas e igualitarias en el grupo; y que aseguren el fortalecimiento del colectivo” (p. 5). Desarrolla una serie de propuestas pedagógicas que abarcan el aprendizaje significativo con sentido histórico y social, la apropiación de la palabra, la alternación de educación y producción, y la construcción de “espacios de vida en comunidad educativa en donde se promueva la participación” (p. 7). Esto conlleva “la vinculación del proceso educativo a la praxis sociocultural comunitaria, buscando una escuela abierta a la comunidad”; la incorporación de “redes de transmisión del saber popular al proceso educativo”, y el trabajo colectivo, entre otros (pp. 7-8).

Desde el mismo CESDER, emerge la experiencia de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad (TVC). A este proyecto, impulsado, al igual que el mismo CESDER, por Gabriel Salom, pertenecen 14 escuelas en el estado de Puebla. Alrededor de esta experiencia se han generado diferentes trabajos; forma parte de *Innovemos*, de la *Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe* de la UNESCO, y ha sido reconocida por el destacado enfoque de vinculación entre educación secundaria y formación para el trabajo, sobre el cual se han realizado diversos trabajos de sistematización y de investigación (Pieck Gochicoa, 2009; Messina, 2012).

Gabriel Salom también formó parte, a través de PRADE A.C., del equipo iniciador de la experiencia innovadora de telesecundaria de Tetsijtsilin, igualmente situada en el estado de Puebla. Salom (2009) recuerda que “la idea era construir una ‘escuela granja integrada’, con apoyo del Sistema Alimentario Mexicano y del gobierno del estado” (p. 80). Morales Espinosa (2012) relata que fue en 1973 se sentaron las bases para “un movimiento más amplio de cambio social y revitalización cultural en San Miguel Tzinacapan en Cuetzalan, Puebla” (p. 19), del que formó parte del proyecto escolar. En 1977, se funda el Centro de Estudios y Promoción Educativa para el Campo (CEPEC) por pobladores del lugar, que gestionó una diversidad de estrategias, y finalmente, también impulsó la idea de una escuela-granja que se funda bajo modalidad de telesecundaria a partir del año 1982 (pp. 24-25). Aun perteneciendo al sistema oficial, la escuela promueve la flexibilidad curricular y el aprendizaje situado, el fortalecimiento de la lengua materna, además del enfoque intercultural (pp. 26-27). La escuela “no sólo

circunscribe sus prácticas pedagógicas en las teorías del aprendizaje o la didáctica, sino en los ámbitos de las experiencias contextuales más próximas como la familia y la comunidad” (p. 28), promoviendo procesos dialógicos que engloban proyectos de tipo agroindustrial, ambiental y de investigación para la formación de opiniones críticas (pp. 29-33).

Otra de las experiencias de educación secundaria alternativa es la comunidad tseltal de Guaquitepec, Chilón, Chiapas, a la que también pertenecen un bachillerato intercultural y varias cooperativas comunitarias. Alonso Méndez Guzmán (2004) relata en su artículo “Escuela secundaria bilingüe Emiliano Zapata, clave: 07PES0207E ubicada en la comunidad de Guaquitepec, municipio de Chilón, Chiapas, México” la historia de la escuela, que inició sus labores en el año de 1995 y a partir de la gestión de un grupo de ancianos de la comunidad (p. 305). La escuela fue pensada para dar continuidad a la educación primaria, educar para la vida, enseñar saberes comunitarios y conocimientos universales y fortalecer la identidad cultural (p. 305). Desde el ciclo escolar 1996-1997, los docentes son indígenas, acompañados por asesores externos; se busca promover la lengua originaria, las prácticas comunitarias y “la construcción de lazos de unión entre la escuela, las familias de los estudiantes y la comunidad” (p. 307), además de la alternancia de producción y educación (p. 325). El proyecto busca incidir en la mejora de las condiciones de vida de los jóvenes, las familias y la comunidad. Esto, por ejemplo, a través del proyecto de una cooperativa de café y micro-empresa escolar, que buscan incidir en la generación de empleos y la contribución a la economía comunitaria.

En la región wixárika del estado de Jalisco, se funda en el año 1995 la escuela secundaria Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxí. La escuela ha recibido diferentes reconocimientos y desde ella se ha realizado una amplia gama de publicaciones. Rocío de Aguinaga Vázquez (2010) recupera en su libro “Tatuutsi Maxakwaxí: Una experiencia indígena de educación autonómica”, producto de un trabajo doctoral, el proceso de construcción del centro escolar y su propuesta educativa. Los ejes que aborda son la interculturalidad, identidad cultural y autonomía. Enfatiza las prácticas de reflexión y análisis colectivos de los actores, para lograr aprendizajes de “un saber hacer en movimiento permanente”, que “se logran a través de prácticas que dan sentido y propician la constitución de la educación autonómica” (p. 361). Aborda el concepto de interculturalidad a partir de las interacciones de los actores wixáritari del proyecto y los asesores y actores externos, concibiendo lo intercultural como una “cualidad, un adjetivo de un modo de proceder con procedimientos convenientes intencionados y voluntarios desde los actores de diferentes culturas” (p. 361); en la construcción de un proyecto común en el que se movilizan relaciones de poder para construir relaciones de equidad (p. 361). Se generan, de esta manera, prácticas interculturales

de reciprocidad, de acción conjunta y de complementariedad; autonómicas, de apropiación y de fortalecimiento identitario; y educativas, para “una formación política” y “de reconocimiento y asunción de la identidad cultural” (p. 362).

En estas experiencias de educación secundaria comunitaria e intercultural en diferentes estados del país, se generan una serie de aprendizajes que aportan a la concepción de propuestas educativas interculturales construidas desde abajo o, al menos, desde lugares de participación social ampliada. Algunos aspectos en común que parecen de relevancia son los elementos del diálogo de saberes, entre conocimientos y prácticas comunitarias, y contenidos del currículum nacional y de la ciencia; la vinculación de escuela y comunidad a través estrategias de interacción y aportaciones mutuas; la contribución de la educación a procesos de autonomía comunitaria, a partir de una educación propia y apropiada por sus actores, fundada por medio de proyectos autonómicos; y el énfasis en una perspectiva colectiva de construcción, tanto del proyecto en sí, como de los procesos pedagógicos.

En este panorama de proyectos educativos emergentes, y que han logrado contar con el reconocimiento de la SEP y de la CGEIB, además de otras instancias a nivel nacional e internacional, se inserta el proyecto de las Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas del estado de Oaxaca; para situarme en el escenario concreto, presentaré a continuación una breve revisión del contexto, tanto en relación a las condiciones estatales, como del proyecto educativo concreto.

5.2. El estado de Oaxaca – la diversidad étnica y lingüística

En México, de acuerdo a datos del año 2015, 25,694 928 personas se autoadscriben a algún grupo indígena, formando un 21.5% de la población total (INEGI, 2015b, p. 73). En el país, Oaxaca es uno de los estados con mayor población indígena de la república mexicana; de acuerdo a la Encuesta Intercensal del año 2015, con 65.7%, de hecho, Oaxaca figura como estado en el que el mayor número de habitantes se autorreconocen como indígenas (p. 73). De acuerdo a la encuesta, además, con 32.2%, cuenta con el mayor porcentaje de hablantes de alguna lengua originaria (p. 74). La diversidad étnica se integra por “la presencia de los pueblos indígenas Amuzgo, Cuicateco, Chatino, Chinanteco, Chocholteco, Chontal, Huave, Ixcateco, Mazateco, Mixe, Mixteco, Náhuatl, Triqui, Zapoteco y Zoque, así como del pueblo Negro afroamericano, y de los diversos reagrupamientos étnicos, culturales y lingüísticos que los conforman” (SAI, 2013, pp. 45-46).

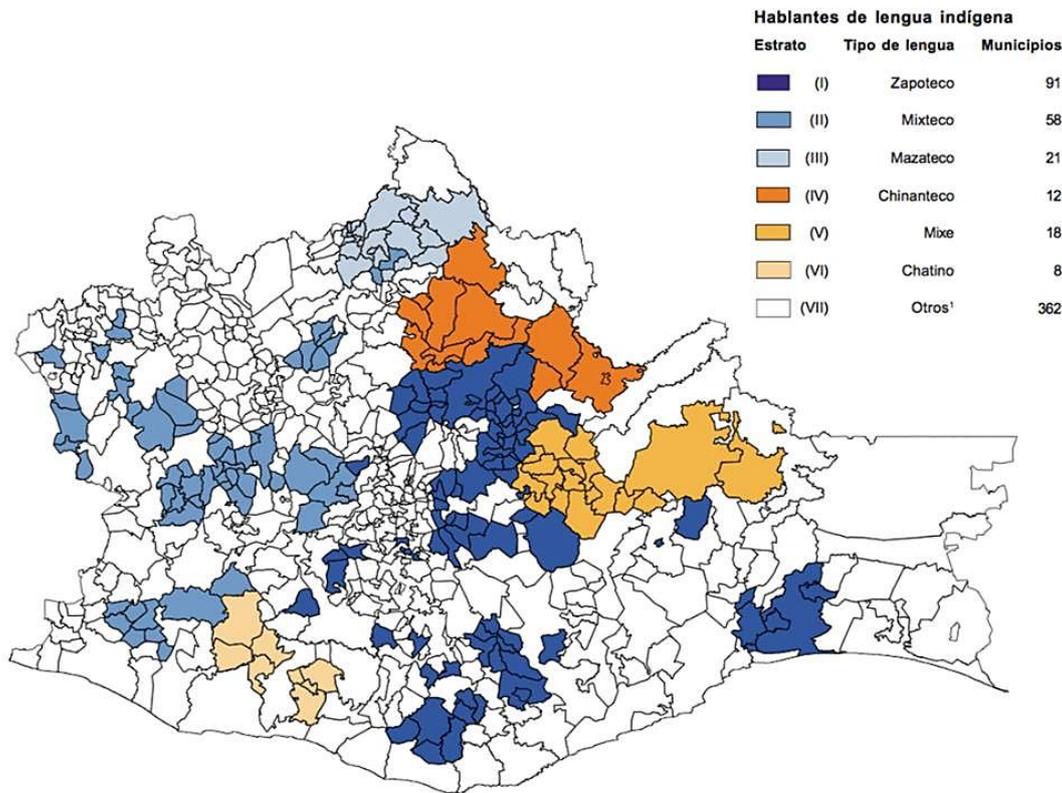
En total, en la entidad habitan 1,171 878 hablantes de un alengua indígena (INEGI, 2015a, p. 43); el INEGI reporta que entre el año 2010 y 2015, “se estima un incremento de 6.7 mil hablantes de lengua indígena” (p. 43). Encuentra que en el mismo periodo, ha disminuido el porcentaje de habitantes de 5 años y más monolingües en lengua originaria de 19.6% a 12.6%, indicando un aumento del bilingüismo (p. 44). Los quince pueblos indígenas oaxaqueños hablan 176 variantes lingüísticas (SAI, 2013, p. 48)⁴⁸. La lengua originaria con mayor número de hablantes en el estado, con un 33.6%, pertenecen a la lengua zapoteca (INEGI, 2015a, p. 48).

En cuanto a la autoadscripción como un indicador incorporado más recientemente a las estimaciones censales, en el año 2015, 2,607 917 habitantes en el estado de Oaxaca se reconocieron como pertenecientes a alguna de las culturas originarias (INEGI, 2015a, p. 49); las encuestas intercensales detallan que en el estado, “de cada 100 habitantes, 66 se consideran indígenas” (p. 50)⁴⁹. En términos de la organización política, de acuerdo a la autoadscripción, 434 de los 570 municipios del estado son indígenas (SAI, 2013, p. 46).

⁴⁸ UNICEF (2013) contabiliza la presencia de “15 de los 68 grupos etnolingüísticos del país, cinco de las 11 familias lingüísticas y 173 de las 364 variantes lingüísticas indoamericanas habladas en México” (p. 5).

⁴⁹ Como dato de interés en cuanto a la diversidad cultural presente en el estado, encontré que en Oaxaca, 193 213 personas se consideran como afrodescendientes (INEGI, 2015a, p. 51).

Ilustración 2: Estratificación de los municipios con población de las principales lenguas indígenas de la entidad (Censo INEGI, 2000)



Fuente: INEGI (2004).

La marginación de la población de la entidad, además de los altos niveles de desigualdad, se evidencia a través de las referencias estadísticas; el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social reporta para el año 2014 –en cuyo transcurso se realizó la principal fase de trabajo de campo de esta investigación– que un 66.8 % de la población oaxaqueña se encontraba en situación de pobreza; de esto, el 28.3 %, en pobreza extrema. En comparación, el promedio nacional es de 46.2 % y de 9.5 % respectivamente (CONEVAL, 2014). De acuerdo al Consejo Nacional de Población (2010), Oaxaca se encuentra, sólo rebasada por Chiapas y Guerrero, entre los tres estados de mayor marginación de la república. Los datos del INEGI 2010 y de la Secretaría de Asuntos Indígenas (SAI) del estado revelan que de los 434 municipios indígenas del estado, 293 se clasifican como de alto y muy alto grado de marginación. Los 313 municipios que cuentan con 70% y más de población indígena, con 1,267 139 habitantes de autoadscripción a un pueblo originario, 165 son catalogados como de muy alta marginación (SAI, 2013, pp. 50-51).

5.2.1. El contexto oaxaqueño – derechos indígenas y afroamericanos

Desde el año 1990, Oaxaca reconoció constitucionalmente el carácter pluricultural de su población; en 1995, “una reforma al código electoral concreta el derecho a la autonomía política por la que los municipios pueden elegir a sus autoridades mediante los ‘usos y costumbres’ indígenas”; este término es cambiado a “normas de derecho consuetudinario en 1997 y a sistemas normativos internos en 2012” (Juan Martínez, 2016, pp. 43-44). En 1998, se aprobó la Ley de los Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del estado de Oaxaca; Nahmad (1999), la consideró como un hito histórico que marcó un viraje hacia una nueva relación entre los pueblos originarios de México y los gobiernos federal y estatal” (p. 114).

Desde hace algunos años, la Secretaría de Asuntos Indígenas (SAI) del estado está promoviendo una nueva reforma constitucional; la iniciativa se presentó en el mes de agosto del año 2013 ante el gobernador Gabino Cué. La propuesta se generó a partir de la labor del consejo consultivo de la SAI y la realización de 24 foros regionales y un foro estatal, además de reuniones con un Comité Técnico de Expertos, para llegar a un consenso para dicha iniciativa. El resultado de este proceso es la “Propuesta de Iniciativa de Reforma a la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y Negro Afroamericano de Oaxaca” (SAI, 2013); en ella, se demanda la participación, consulta y consentimiento libre, previo e informado para cualquier medida legislativa y administrativa, tanto como de proyectos y programas que afecten a los pueblos y sus territorios; se establecen los derechos de las mujeres indígenas desde una perspectiva de comunalidad, cualidad, complementariedad y equidad de género, y se promueven los derechos de la niñez, adolescencia y juventud indígena y negro afroamericana (SAI, 2013, pp. 99-105). En cuanto a la educación, se demanda:

X. Participar en el quehacer educativo y determinar e implementar sus sistemas y modelos educativos comunitarios, indígenas e interculturales, de conformidad con las realidades culturales, lingüísticas, artísticas, espirituales, ecológicas y económicas de dichos pueblos, así como con sus aspiraciones de vida, en coordinación con las instancias competentes. (SAI, 2013, p. 120)

La iniciativa, no obstante, hasta el día de hoy sigue “congelada en el Congreso local” (Juan Martínez, 2016, p. 30). Se observa que uno de los actores institucionales que ha actuado en favor de los derechos de los pueblos originarios y afroamericano, la SAI, además busca construir alianzas a nivel internacional para fortalecer el ámbito. Así, en el mes de octubre del año 2013, en la fecha conmemorativa del día de la Reconstitución de los Pueblos Originarios, se firma un convenio entre la SAI y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); en este se enfatiza el fortalecimiento de los derechos humanos y la igualdad, con un

enfoque diferencial para los pueblos originarios y sus derechos colectivos, para los indígenas migrantes y el pueblo negro afromexicano. El convenio, como explican las autoridades que participan en el evento de la firma, pretende incidir en la agenda política estatal y nacional, y en las políticas públicas relacionadas (Ob-evento SAI-CEPAL⁵⁰).

Por otra parte, dentro de la agenda oficial, el Plan Estatal de Desarrollo 2011-2016 del estado de Oaxaca reconoce que “uno de los principales problemas que han vivido los pueblos y comunidades indígenas ha sido la dificultad para ejercer de forma efectiva y plena sus derechos”, lo que se debe, entre otros factores, a la ausencia de “mecanismos para garantizar su participación en condiciones de libertad”, además de inconsistencias en relación al “reconocimiento de la libre determinación y autonomía” (GobOax, 2011a, p. 68) que demandan los pueblos originarios. Esto debido al sistema de organización política estatal y nacional basado “en la participación individual o a través de partidos” (GobOax, 2011a, p. 68), sin tomar en cuenta los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Frente a ello, el estado busca implementar una “política transversal de pueblos indígenas” y que plantea como uno de sus objetivos “hacer efectivos sus derechos políticos, sociales, económicos y culturales” (GobOax, 2011a, p. 65), además de contrarrestar “la extinción de lenguas y la desaparición de diversas prácticas y saberes propios de las culturas” (GobOax, 2011a, p. 66).

Dentro de este marco, me interesa específicamente hacer hincapié en el reciente desarrollo que ha caracterizado al estado en lo que a la educación de los pueblos originarios respecta.

5.2.2. La Educación Indígena institucionalizada en el estado de Oaxaca

En 1992, a raíz del proceso de descentralización educativa, se crea el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO); su creación corresponde al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), ratificado por el entonces presidente Carlos Salinas de Gortari, los gobernadores de los estados de la república, y por la otrora líder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo, a partir de un proceso de negociación entre Estado y SNTE (Veloz Ávila, 2003).

En aquel momento, figuraba como parte del organigrama del IEEPO la creación de la

⁵⁰ Para hacer referencia al material empírico utilizado en esta investigación, indicaré con “Ob” los registros de observación; y con “E”, las citas tomadas de entrevistas. Además, distinguiré, cuando así se requiere, entre “transcripciones” y “registros manuales”. Las primeras corresponden a material de audio transcrito literalmente; las segundas, se refieren a mis registros manuales de observación donde el discurso de los actores recuperado no será literal sino que se restringe a lo que alcancé a anotar o resumir en el momento y plasmar en los cuadernos y el diario de campo, o a través del registro directo en el procesador de textos.

Dirección de Educación Indígena en el estado, en dependencia de la DGEI nacional; fungió, no obstante, como Departamento de Educación Indígena hasta el año 1998. Entonces, “ya por posición política de educación indígena en las asambleas estatales, el sindicato, se le exige al IEEPO que se autorice la figura de Dirección de Educación Indígena”; esta fue creada, finalmente, en 1999 (E-director-DEI)⁵¹. La DEI, aunque iniciando su labor apegada a las políticas dictadas a nivel nacional, que “iban en el sentido de los mismos planes y programas de estudio” suscritos a “las políticas indigenistas”, a lo largo de su historia ha buscado fomentar iniciativas propias para la educación indígena, con base en su diversidad cultural y lingüística (E-director-DEI).

Maldonado (2016) constata que fue a raíz de la influencia de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), en cuyo papel profundizaré en relación a las ESCI, que en la misma DEI se comenzó a impulsar un trabajo pedagógico innovador, suscrito al enfoque de la educación comunitaria (p. 49). Esto ha sido un proceso; “no ha sido un cambio radical, pero sí entendemos que estamos en una ruta de hacer cosas distintas”, a pesar de existir también inercias y desacuerdos internos con quienes siguen orientándose por los programas nacionales (E-director-DEI). Dentro de los esfuerzos por la innovación, figura la iniciativa de la Marcha de las Identidades Étnicas, iniciada por quien era director de la DEI, Maximino Cerqueda García (E-director-DEI).

Esta se comprendió como “una ruta de investigación etnográfica desde nuestros mismos pueblos”, y como un proceso participativo, con autoridades, padres de familia y comuneros, en el que se buscó recuperar y sistematizar “todo ese bagaje cultural, todo este conocimiento, esa ciencia que tienen los pueblos” y a partir de lo cual se diseñó una primera propuesta curricular, en la cual se pretendió relacionar “contenidos étnicos” con los contenidos nacionales (E-director-DEI). Como parte de este proceso, se realizaron cuatro congresos pedagógicos⁵². A partir de los primeros tres congresos, se generó el Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca, concluido en el año 2012. El cuarto congreso, finalmente, fue realizado con el objeto de culminar “las acciones que definen los procesos de construcción curricular” (E-subdirector técnico-DEI). Esto, estimando era necesario convertir el Documento Base en una formal y más completa propuesta curricular dirigida a los niveles de educación inicial, preescolar y primaria, pero también incluyendo a las ESCI (E-director-DEI).

⁵¹ Las entrevistas corresponden al periodo de trabajo de campo y fue realizada con los entonces representantes de la dependencia en cuestión.

⁵² Tres al momento de la entrevista; al cuarto fui invitada a asistir en el año 2015 en el marco de la presente investigación.

Aunque se considera que Marcos y Parámetros Curriculares, como más recientes propuestas pedagógicas de la DGEI, no defieren de lo que se ha desarrollado en Oaxaca (E-director-DEI), el estado sigue su proceso particular. La evaluación de los avances de la educación indígena dirigida por Jiménez Naranjo y Mendoza-Zuany en el año 2012 revela que prácticamente no ha habido una transposición de los programas en Oaxaca. Se constata que “las razones son principalmente de índole política”, pues “la contraparte político-pedagógica de PC a nivel estatal es el Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca”, cuya difusión comenzó en el año 2011 (González Apodaca et al., 2012, p. 490).

Maldonado (2016) arguye que “el impacto de la educación comunitaria se potenció con la expansión del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO)” (p. 49). Esta propuesta político-educativa basada en el enfoque comunitario se construyó a partir del rechazo que Oaxaca planteó ante la Alianza por la Calidad Educativa (ACE), promovida a nivel nacional en el año 2008 (López Aguilar, 2013, p. 75; Tapia, 2013, p. 18), postura en cuyo marco en el año 2009, también refutó la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) (Villagómez, 2016, p. 90). Frente a las políticas educativas nacionales, Oaxaca propone el PTEO, generado desde el IEEPO y la misma Sección 22 (PTEO, 2012). En este mismo marco, el magisterio del estado se ha opuesto también a la reforma educativa en curso, correspondiente al ejercicio presidencial de Enrique Peña Nieto, situación relevante en el contexto de la presente investigación.

El PTEO apuesta por una formación participativa que genere capacidades analíticas y articule la escuela a la comunidad, desde una mirada más holística; sin embargo, es un camino en el que falta aún un largo recorrido (E-director-DEI). Maldonado (2016) constata que las intenciones del PTEO coinciden ampliamente con el modelo de la educación comunitaria que es su origen; “sus estrategias a destacar son: educación por proyectos, análisis crítico de la realidad, conducción del proceso mediante colectivos” (p. 55). En el PTEO, se plantea una propuesta integral de reforma educativa que se basa en un análisis riguroso de la realidad actual del sistema educativo mexicano y se fundamenta en elementos de la pedagogía crítica; se basa en la comunalidad y la dimensión colectiva y situada de la educación, y aboga por una reconceptualización de la figura docente y la transformación de la educación desde la práctica, de manera participativa. Replantea la evaluación educativa y docente procesual, formativa, situada y participativa. En términos de la gestión educativa, la propuesta se centra en lo colectivo “como el concepto que permite recuperar la cultura comunitaria en la forma de decidir, desarrollar y operar los proyectos educativos” (Candela, Ibarrola, Mercado, & Rockwell, 2012, p. 4).

Sus planteamientos se encuentran reflejados y potenciados en la generación de una nueva propuesta de Ley Estatal de Educación Indígena, promovida por una “comisión redactora tripartita”, conformada por la comisión política de la Sección 22, el gobierno del estado y el congreso local (Matías, 2014). La nueva ley forma parte de las respuestas del estado ante la reforma educativa del gobierno de Enrique Peña Nieto y se fundamentó, entre marzo y mayo del año 2014, a través de la realización de una serie de 37 foros de consulta regionales (Pérez Alfonso, 2014). En estos participaron también expertos y acudieron docentes de los diferentes niveles educativos y ciudadanos para aportar al debate de la educación de Oaxaca⁵³. La propuesta contiene un enfoque de educación comunitaria, aplicando no sólo para las comunidades originarias sino replanteando la educación del estado de los diferentes niveles y modalidades educativas.

Durante la fase de trabajo de campo de esta investigación, dicha ley se encontraba en proceso de negociaciones; se entendía que para el gobierno federal “no es fácil aceptar esta propuesta de Ley porque desarticularía muchos planteamientos de la federación” (E-director-DEI). Destaca que además se percibió un problema de traducción de significaciones, pues el sentido de la participación escolar, desde la propuesta de ley basada en la comunalidad, es radicalmente otra que la noción oficial (E-director-DEI).

Para ustedes es el colectivo y para nosotros es el consejo técnico, si lo revisamos, es lo mismo, nos dicen. Y decimos, aparentemente. Porque tal vez tenga la misma estructura, tanto en un planteamiento y en el otro, hay un directivo, hay personal docente, el trabajo es para organizar la escuela, las actividades, pero el colectivo tiene otra esencia. (E-director-DEI)

La ESCI, objetivo de la presente investigación, en este proceso político, se llegó a convertir, de situarse como una propuesta marginal en el sistema y en la institución, en un modelo emblemático, una base para argumentar en favor de lo que se estaba impulsando en materia de políticas educativas en el estado de Oaxaca.

Pues nosotros vemos que es el estadio más elevado que tiene Oaxaca en materia de educación indígena. Es una forma muy diferente, única, una forma muy singular de hacer educación secundaria. Y para nosotros digamos que es la punta de lanza de lo que se está haciendo en materia de educación indígena en Oaxaca. Entonces es nuestra carta de presentación, por así decirlo, de lo que se está haciendo en Oaxaca en materia de educación indígena. (E-director-DEI)

Después de largas negociaciones políticas, la ley fue aprobada por el Congreso local, promulgándose con fecha del 10 de abril de 2016, lo cual, no obstante, implicó la armonización

⁵³ Durante mi trabajo de campo, me tocó asistir al foro realizado en Ixtlán de Juárez, junto con educadores, estudiantes y representantes de la comunidad de Santa María Zoogochí.

con la reforma educativa federal (León, 2016).

En este marco, resulta relevante hacer referencia al desarrollo del movimiento magisterial oaxaqueño, que ha formado parte relevante de los procesos de la educación indígena en el estado; desde mi punto de vista, es relevante esta mirada contextual para situar la experiencia de las ESCI, que es de origen magisterial, pero también mi experiencia de campo en un periodo de tiempo en el que se vivieron procesos políticos y sociales importantes en el estado. En relación a lo expuesto, también es necesario constar que el campo de la educación indígena oaxaqueña se conforma, de esta manera, como “arena política” (González Apodaca, 2006), en la que se disputan cuestiones centrales en términos de la justicia social y curricular, donde el control educativo es un aspecto de suma relevancia, pero que también refleja otras dimensiones políticas e históricas subyacentes.

5.2.2.1. El movimiento magisterial oaxaqueño y la educación comunitaria

“Todo el asunto educativo en Oaxaca tiene un componente político permanente”, sostiene uno de los asesores y creadores del modelo de las Secundarias Comunitarias en entrevista; “no hay nada que se haga que no esté vinculado a lo político-sindical, y a un asunto ideológico” (E-JSP-asesor ESCI). Presento aquí una breve aproximación a dicho contexto; dada su complejidad, no pretendo poder abarcarlo de manera exhaustiva o concluyente. En este marco, se ha de tener en cuenta al contexto magisterial más amplio que también trasciende en relación a la historia de la educación indígena en el estado.

En México, se fundó en el año 1943 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); Bensusán y Tapia (2011) constatan que, desde su creación, el SNTE estuvo marcado “por un elemento estatista y autoritario”. El mismo Estado “promovió la unificación y la institucionalizó” para “facilitar la organización del sistema de educación” y para controlar las huelgas magisteriales. De esta manera, el SNTE “nació como sindicato único, defensor del nacionalismo revolucionario” (p. 21). Esta posición y el desarrollo político y organizacional posterior afianzaron el poder del SNTE como actor de la educación mexicana; las formas de actuar y la estructuración podrían considerarse como jerárquicas, con un peso importante de los respectivos líderes sindicales. Años después, una fracción disidente de las políticas y estrategias de organización interna promovidas por el SNTE creó una nueva formación sindical; la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) se fundó en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, en diciembre del año 1979 (Hernández Navarro, 2011, p. 47).

“Se formó promovida por vigorosos movimientos regionales de maestros en Chiapas,

Tabasco, La Montaña de Guerrero y La Laguna”, demandando aumentos salariales, la reorganización y “democracia sindical” (p. 47). Hernández Navarro (2011) afirma que la creación de la CNTE “permitió que esas luchas locales rompieran su aislamiento, extendieran la protesta a otros estados y se proyectaran a nivel nacional” (p. 47). Para la presente investigación es de interés constatar que “en la formación de la CNTE fueron muy activos gran cantidad de maestros bilingües, profesores de origen indígena” (p. 47). Se buscó construir un sindicalismo diferencial; su capacidad de movilización se convirtió en fuente del poder de la CNTE (p. 47). Esto caracteriza también a la Sección 22 de SNTE/CNTE que se convirtió en una figura importante en el estado de Oaxaca. La Sección 22 se afilió a la CNTE en el año 1983 (Fierro, Tapia y Rojo, 2009, p. 14); Tapia (2013) la denomina como “la expresión más acabada de la disidencia magisterial dentro del mismo SNTE”, con “gran autonomía política” (p. 15). Se diferencia de otras secciones de manera importante, considerando el impacto a nivel estatal; “en Oaxaca sí lograron desestructurar todo el aparato de control que tenía vanguardia revolucionaria (...) cuando en otros estados, pues el vanguardismo siguió existiendo o se reconfiguró como fracciones institucionales” (E-Tapia). Su fuerza organizativa al interior, además de su perduración en el tiempo, por algunos investigadores, es atribuida al trasfondo fuertemente indígena de la Sección 22 (E-Tapia).

La Sección 22 ha sido el actor principal del “movimiento magisterial” oaxaqueño que inició en el año 1980 a partir de un desfile del primero de mayo (E-integrante-CMPIO). A lo largo de su historia, intervino a través de acciones de protesta en diferentes situaciones políticas, como las negociaciones en torno a la ANMEB y la descentralización educativa (Fierro, Tapia & Rojo, 2009, p. 14), y el rechazo de la Alianza por la Calidad Educativa en el año 2008 (Hernández Navarro, 2011). Una fecha significativa en este contexto es el año 2006, donde en la “coyuntura nacional de elecciones presidenciales fuertemente competidas, la movilización anual de los maestros oaxaqueños de la Sección XXII, en ese año, conjuga una serie de factores sociales, políticos y económicos que derivan en una fuerte represión al magisterio” (Gutiérrez González, 2014, p. 10). La autora refiere, con Gustavo Esteva (2007), la articulación entre diferentes movimientos sociales que en este momento se presentó, entre actores indígenas, campesinos, ambientalistas, entre otros, surgiendo la figura colectiva de la Asamblea de los Pueblos de Oaxaca (APPO) (p. 10). Se demanda la renuncia del gobernador del estado y se desencadena una serie de hechos violentos (Yescas, 2008).

Durante la fase de la presente investigación, la movilización magisterial se articuló de manera acentuada en contra de las implicaciones de la reforma educativa del año 2013, con las consecuencias de lo que Olmeda (2014) considera como la recentralización, sobre todo en

términos presupuestables y administrativas en la política educativa (p. 156), y de las implicaciones de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) que “viene a trastocar las garantías y derechos laborales de los docentes de educación básica” (Pérez Ruiz, 2014, p. 113). Esto, aunado al papel rearticulado del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) que centraliza la evaluación bajo criterios nacionales de los que dependerán la continuidad de los docentes en el servicio, “a tal grado que la ley prioriza las responsabilidades pero escasamente da cuenta de los derechos” (p. 118). Además, se protesta contra lo que se observa como una tendencia a la privatización de la educación a través del papel atribuido a la nueva autonomía de gestión escolar (López Aguilar, 2013, p. 55) que se presenta como “la ilusión del poder de decisión” local en materia educativa (Rivera, 2016).

La Sección 22, a través de negociaciones con las autoridades educativas, adquirió gran peso en las diferentes direcciones del IEEPO y en la toma de decisiones en términos administrativos, pero también en la “construcción de una ‘propuesta de educación alternativa’” (Fierro, Tapia & Rojo, 2009, p. 15), hasta que el desmantelamiento del IEEPO por el gobierno federal en el año 2015 marcara una ruptura importante para el magisterio oaxaqueño. Esto, frente a su lucha con la reforma educativa más reciente, correspondiente al gobierno de Enrique Peña Nieto, aunque hasta la fecha no haya cesado la resistencia. En este contexto, habrá que mencionar que el 19 de junio del año 2016, se llegaron a presentar hechos violentos en los que la policía estatal y federal buscó disolver, con uso de armas de fuego, el bloqueo de la carretera en Nochixtlán por maestros adscritos a la Sección 22/CNTE y pobladores, hechos en los que once personas encontraron la muerte y más de cien quedaron heridas (“Nochixtlán”, 2016).

Como una de las consecuencias de esta exacerbación de las tensiones políticas, y tras la intervención y protestas de numerosas organizaciones civiles nacionales e internacionales, actores académicos y la Comisión Nacional de Derechos Humanos, se instauraron mesas de diálogo entre gobierno federal y representantes sindicales; las negociaciones llevaron a la implementación de foros de consulta a nivel nacional para recabar la opinión ciudadana acerca del Modelo Educativo 2016, que fue dado a conocer por las autoridades educativas federales en el mes de julio y corresponde a la reforma del año 2013. Este contexto político complejo forma parte del panorama en el que se inserta la presente investigación; es un proceso abierto y sujeto a tensiones en el momento de concluir el presente escrito.

Para focalizar la experiencia educativa en la que se centró esta etnografía, me referiré a continuación a la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, que se constituye como un actor importante, de adscripción magisterial y sindical, del panorama de la

educación comunitaria oaxaqueña.

5.2.2.2. CMPIO y el movimiento pedagógico – orígenes de las ESCI

Las mismas Secundarias Comunitarias de Oaxaca son de origen magisterial; fueron creadas, hace más de una década, como parte de las propuestas pedagógicas que emergen en el contexto del Movimiento Pedagógico impulsado por la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO). Benjamín Maldonado (2010) constata que la CMPIO “es hoy la organización etnopolítica en activo más antigua de Oaxaca” (p. 137). Emergió como propuesta de maestros egresados del el Instituto de Investigación e Integración de Servicios del Estado de Oaxaca (IIISEO); este se creó en los años setenta en el estado de Oaxaca para subsanar la falta de maestros bilingües; “el objetivo del instituto era capacitar a los maestros de las comunidades para que regresaran a su lugar de origen a trabajar con su pueblo”, enseñando técnicas pedagógicas pero también oficios diversos pues “se requería de este tipo de conocimientos prácticos” (Kraemer Bayer, 2003, pp. 111-112).

Dadas las condiciones laborales de los maestros bilingües, con “un salario menor a los maestros de las escuelas federales” y sin contar con prestaciones, “a partir de 1974, los promotores y maestros egresados del IIISEO integran la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, CMPIO”, con el fin de reivindicar sus derechos laborales, pero también para dedicarse al trabajo con las comunidades y la defensa de la tierra (p. 112). En 1978, a partir de la creación de la DGEI, CMPIO es reconocida como Jefatura de Zonas de Supervisión 21-Plan Piloto. Es sólo a partir del año 1981 y a raíz del movimiento magisterial que sus integrantes comienzan a participar como delegación en la Sección 22 (E-integrante CMPIO; Kreisel, 2016b). CMPIO ha jugado un papel importante en la innovación pedagógica y educación comunitaria oaxaqueña; se convirtió en “el grupo más dinámica el que tiene las propuestas más innovadoras, o sea porque la CMPIO desde los años 80 ya estaba proponiendo encuentros de intercambios de experiencias educativas” (E-BMA-asesor académico).

Con ello, se posicionó de manera crítica frente al movimiento magisterial más amplio; encontró que, en la lucha por sus derechos laborales, había dejado de lado el trabajo vinculado a las comunidades, además las mismas necesidades educativas de estas (E-integrante CMPIO). En consecuencia, desde el año 1995, CMPIO comenzó a impulsar un movimiento enfocado en la educación comunitaria, el Movimiento Pedagógico, que se basó en el principio de la comunalidad y fue presentado en asamblea general ante la Sección 22 y avalado por ella (E-integrante CMPIO). CMPIO, en el marco de dicha iniciativa, impulsó un número importante de innovaciones y experiencias formativas. Se concibió como un movimiento altamente

participativo y colectivo; “nosotros desde el principio planteamos que en este movimiento tendría que ser plural, y que no podía reducirse solamente a los maestros, sino que parte muy importante eran los niños y los padres de familia, pero también los investigadores” (E-integrante CMPIO).

Entre las numerosas experiencias impulsadas por CMPIO, se cuentan cursos para docentes sobre comunalidad, pedagogía y lingüística; el trabajo de etnografía del aula, la implementación de nidos de lengua, además de trabajar con educación inicial, que se identificó como “el nivel más abandonado a nivel nacional en educación indígena”, a través de un diplomado con enfoque comunitario, con apoyo de diferentes académicos (Transcripción-integrante CMPIO-sesión-CIESAS). Además, se implementó el proyecto “Tequio pedagógico, colaboración pedagógica en comunidad”, como experiencia a nivel de educación preescolar, a la que la CGEIB dio difusión como parte de las “Experiencias innovadoras en educación intercultural” (Crispín, 2004). Entre los avances más importantes del Movimiento Pedagógico, cuentan también las mismas Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca; estas se conciben, desde su origen, como una propuesta colectiva: “cuando digo que las secundarias son parte del movimiento pedagógico, que de ahí nacieron, estoy incluyendo a toda la gente que ha participado en estas cosas” (E-integrante CMPIO).

Al encontrarse, todo este movimiento, adscrito a la corriente de la educación comunitaria de Oaxaca, se hace necesario abordar brevemente qué se ha comprendido por esta propuesta que busca diferenciarse del currículum nacional y se arraiga en la comunalidad como principio regidor de la educación, para posteriormente profundizar en el modelo de las ESCI.

5.2.2.3. La Educación Comunitaria como corriente pedagógica y política en Oaxaca

Osorio (2004) constata que la educación comunitaria, como corriente pedagógica moderna, emergió en el contexto latinoamericano desde los años sesenta, con la propuesta freireana de una educación liberadora, y desde entonces ha sido plural y también contradictoria, implicando posicionamientos políticos heterogéneos (p. 1). Ha tenido un vínculo importante con los movimientos populares, “con una fuerte carga ideológica y política transformadora” (p. 1). La educación comunitaria, de esta manera, ha conllevado “una fuerte manifestación intelectual” (p. 1). Es en este sentido que se resalta la participación reflexiva y crítica del educador: “Freire tiene una influencia decisiva en esta orientación, pues su producción pedagógica valoraba la capacidad de sistematizar los aprendizajes, a través de la

investigación participativa, lo que hacía del educador un intelectual activo y dialogante con la cultura popular” (Osorio, 2004, p. 1).

Además, se plantea un sentido político de la formación de sujetos colectivos reflexivos a través de la educación comunitaria; esta educación “no debía reducirse a manejar los conflictos en el marco de comunidades desarticuladas entre sí, sino politizar lo comunitario” (Osorio, 2004, p. 2). Parto de estos antecedentes buscando contextualizar el proyecto de las ESCI en el escenario oaxaqueño más amplio, donde el movimiento por una educación comunitaria ha cobrado fuerza desde diferentes actores e instituciones. La SAI (2013) constata que en Oaxaca la educación comunitaria intercultural ha tenido una evolución importante, más allá de otros estados de la república.

En el ámbito educativo, Oaxaca ha sido precursor de procesos de educación comunitaria intercultural, con importantes experiencias en educación inicial, preescolar y primaria de la Dirección de Educación Indígena del IEEPO. A nivel medio y medio superior, existen 11 Secundarias Comunitarias Indígenas y 39 Bachilleratos Integrales Comunitarios, agrupados en el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca; mientras en el nivel superior, se cuenta con la Escuela Normal Bilingüe Intercultural y el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, entre otras importantes iniciativas educativas. (SAI, 2013, p. 27)

Maldonado (2010) analiza en su tesis doctoral la educación intercultural desde los planteamientos oficiales, las características de la educación tradicional, pero también las prácticas observables en la realidad educativa oaxaqueña. Frente a las carencias detectadas, analiza la “nueva educación comunitaria”, que “constituye el aporte y forma que adopta la educación intercultural en la entidad” (p. 124) y que se ha construido a partir de diferentes experiencias pedagógicas de los distintos niveles educativos. El autor enfatiza que la “nueva educación comunitaria” es “una experiencia pionera en el sistema educativo mexicano”; “constituye una experiencia de educación formal y que atiende los espacios desatendidos por la educación indígena a nivel nacional” (p. 125).

La nueva educación comunitaria oaxaqueña se desarrolla en un contexto complejo, significado por la historia particular de la participación y confluencia de diversos actores: la dinámica política del magisterio y del movimiento social; la dinámica burocrática de los modelos generados, impuestos y operados desde el Estado; la dinámica pedagógica de los maestros innovadores y la dinámica identitaria de los pueblos originarios. (p. 125)

El objetivo de esta corriente educativa es “brindar una educación de calidad y que fortalezca la vida comunitaria, es decir, atender en las mejores condiciones a los estudiantes a través de un modelo que los centre en su responsabilidad comunitaria” (p. 125). Maldonado (2010) especifica que “todas las experiencias comunitarias de educación parten de la crítica a

los efectos devastadores que han tenido la escuela y la educación nacional en los pueblos originarios” (p. 126) y aclara que es por ello que la educación comunitaria busca revertir estos procesos. El autor sistematiza las experiencias de educación comunitaria de Oaxaca en la siguiente tabla:

Tabla 2: Espacios de educación comunitaria.

Nivel educativo	Duración	Edad de ingreso	Algunas experiencias de la nueva educación comunitaria en Oaxaca
Inicial		Previo	<ul style="list-style-type: none"> • Nidos de lengua
Preescolar	1-2 años	4-5 años	<ul style="list-style-type: none"> • Marcha de las identidades étnicas
Primaria	6 años	6 años	<ul style="list-style-type: none"> • Marcha de las identidades étnicas
Secundaria	3 años	12 años	<ul style="list-style-type: none"> • Secundarias comunitarias indígenas
Bachillerato	3 años	15 años	<ul style="list-style-type: none"> • Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente • Bachilleratos integrales comunitarios
Universidad	4-5 años	18 años	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Normal Bilingüe Intercultural • Universidad Indígena Intercultural Ayuuk • Instituto Tecnológico de la Región Mixe

Fuente: Maldonado, 2010, p. 126.

Maldonado (2010) diferencia entre las experiencias dentro del sistema educativo oficial, y las experiencias impulsadas fuera de él, aspecto de relevancia para comprender la complejidad de las relaciones interinstitucionales que enfrentan las secundarias comunitarias, que se encuentran, ciertamente, insertas en el sistema oficial, pero sin contar con los respaldos legales y financieros de las que disponen otras modalidades de educación pública.

La propuesta de la “nueva educación comunitaria” que desarrolla Maldonado, quien es uno de los impulsores del modelo de las ESCI, se configura como un proyecto educativo y político, pues busca revertir las relaciones coloniales implícitas en las estructuras históricas del sistema educativo mexicano. Constata el autor que “la consolidación de un sistema de educación comunitaria en Oaxaca desde una perspectiva descolonizadora, significará un avance de gran trascendencia” (Maldonado, 2010, p. 315). De esta forma, la educación comunitaria se inserta en un proyecto etnopolítico más amplio, impulsado por los intelectuales de los pueblos originarios (p. 117).

De interés para la presente investigación es cómo se articula la propuesta de educación comunitaria en términos pedagógicos y políticos en la práctica de los procesos curriculares cotidianos de las ESCI, y específicamente, en el caso de la ESCI de Santa María Zoogochí, tomando en cuenta también la participación y apropiación en cuanto a su trasfondo etnopolítico.

5.3. El proyecto de las Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas (ESCI)

En el ciclo escolar 2003-2004, a partir de las demandas de las comunidades, surge el modelo de las Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas (Antolínez, 2013, p. 231). “La idea que dio origen al actual proyecto de secundarias comunitarias surgió en el seno de la CMPIO”, en el marco de los debates en torno a un movimiento pedagógico para una educación comunitaria (Maldonado, 2010, p. 158). Se formó una comisión de especialistas desde la CMPIO para la elaboración del proyecto. En el año 2003, el IEEPO se integra a la gestión; “el Director General del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) instruye a la Subcomisión de Asuntos Educativos IEEPO-SECCIÓN XXII del SNTE, entidad responsable del análisis de propuestas para mejoría de la educación” para integrar “una comisión responsable de elaborar el proyecto” (ESCI/IEEPO, 2007, p. 6).

La comisión para la elaboración del proyecto se formó por integrantes del Consejo Estatal Técnico de Educación, del Consejo Nacional de Fomento Educativo, de la Coordinación de Educación Media Superior y Superior, de la Dirección de Educación Indígena y de la CMPIO-Plan Piloto (ESCI/IEEPO, 2004, p. 5). En marzo del año 2004, se suscribe el acuerdo que establece el proyecto de las secundarias para las comunidades originarias de Oaxaca. Se plantea un periodo de piloteo de tres ciclos escolares, con cinco planteles piloto ubicados en Arroyo Blanco, San Juan Petlapa, Choápam; San Andrés Solaga, Villa Alta; San Pedro Yaneri, Ixtlán; Santa María Tiltepec, Totontepec, Mixe; y Tlalixtac Viejo, Sta. Ma. Tlalixtac, Cuicatlán (Maldonado, 2010, p. 160).

Maldonado (2010) constata que una razón de peso para la creación del proyecto fue “que ninguno de los tres subsistemas existentes de secundaria (general, técnica y telesecundaria) eran una opción para la continuidad de los estudios de los egresados de las primarias bilingües del modelo de educación indígena” (p. 159). Para el nuevo modelo de secundaria, “no se podía reproducir en secundaria el modelo de educación indígena de la primaria pues no era más que una traducción pobre del currículum nacional” (p. 159).

Los lineamientos del proyecto postulan la integración de las escuelas a las comunidades, con una gestión basada en decisiones colectivas, y un modelo pedagógico que parte de los saberes comunitarios y respeta y fomenta la lengua originaria. Las secundarias buscan promover la participación de los estudiantes en los mismos espacios escolares, en el proceso de construcción de los proyectos de aprendizaje, pero también su interlocución permanente con los mismos actores comunitarios en este marco. Actualmente, existen 10

planteles del modelo de las Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas (ESCI), ubicados en diferentes regiones y zonas lingüísticas del estado de Oaxaca.

Tabla 3: Planteles de las ESCI.

Región	Adscripción étnica	Comunidad	Municipio
Mixteca	Mixteca	Guadalupe Nogales	San Francisco Tlapancingo
	Mixteca	San Marcos de la Flor	San Martín Peras
Cañada	Cuicateca	Tlalixtac Viejo	Santa María Tlalixtac
Sierra Norte	Zapoteca	San Pedro Yaneri	San Pedro Yaneri
	Zapoteca	Santa María Zoogochí	Ixtlán de Juárez
	Zapoteca	San Andrés Solaga	San Andrés Solaga
	Mixe	Santa María Tiltepec	Totontepec Villa de Morelos
Papaloapam	Chinanteca	Arroyo Blanco	San Juan Petlapa
	Chinanteca	San Juan Teotalcingo	Santiago Choápam
Sierra Sur	Zapoteca	La Chinilla	Santa Lucía Miahuatlán

Fuente: Elaboración propia con datos de Antolinez, 2013.

Los niveles de apropiación del modelo en las diferentes escuelas y comunidades no se presentan de manera homogénea; la articulación depende de cada contexto comunitario, configurándose las comunidades en las que actúa el modelo como altamente diversas. Además, el desarrollo de la propuesta educativa en las distintas localidades depende de múltiples factores, como lo es el desempeño de los mismos educadores, la relación de cada colectivo establecida con las comunidades, las condiciones de infraestructura y materiales en cada plantel. Entre las dificultades, se percibe la falta de apoyo institucional y de recursos, en el marco de un escenario político complejo, que incide de manera importante en el trabajo formativo y la práctica de los educadores, pero también restringe las posibilidades de acompañamiento e intervención de la misma coordinación del modelo. A lo largo de sus años de experiencia, el mismo organigrama de esta ha cambiado, debido a factores económicos, la jubilación de algunos integrantes, además de otros factores, entre los cuales también se menciona la resistencia ante la participación de un modelo radicalmente distinto (E-coordinador-ESCI).

El contexto mayor de las políticas educativas de México, con las recientes reformas, generó, durante la fase de campo de la presente investigación, una situación tensa de negociaciones, participaciones sindicales, y la búsqueda de una mayor consolidación hacia dentro a partir de la recuperación y sistematización de la experiencia de todos los integrantes como producto de los aprendizajes de la innovación educativa a lo largo de los años. En el

marco de ese panorama, se reforzaron ciertos posicionamientos etnopolíticos subyacentes a la propuesta y se reflejaron en los discursos y acciones de los integrantes. En el mismo proceso de la defensa del modelo, no obstante, también se establecieron algunas alianzas institucionales e intercambios de aprendizajes que considero interesante mencionar brevemente.

5.3.1. La voz de los actores: El origen de las secundarias comunitarias – la gestión pluri-actoral de un modelo innovador

La iniciativa de crear un modelo de educación secundaria con enfoque comunitario emergió desde los procesos de interlocución de la organización magisterial CMPIO, inmersa en su labor por impulsar una educación desde las comunidades a través del Movimiento Pedagógico, con los padres de familia y actores comunitarios de las diferentes regiones que ha atendido como Supervisión 21- Plan Piloto. En el diálogo con los actores locales, se evidenció su inquietud por tener acceso a una modalidad de educación secundaria que correspondiera a la educación indígena.

Surge de la cantidad de opiniones de padres de familia que recogían los maestros de la CMPIO, ¿no? O sea, (...) no tenía mucho sentido seguir con pura primaria si secundarias valía gorro. Y entonces que secundarias tenía que tener una forma útil, etc. Bueno, entonces la idea de hacer un modelo alternativo, un modelo innovador de secundaria para pueblos indígenas. Eso es lo que recogió la CMPIO, lo que le pareció que había que impulsar. (E-BMA-asesor académico)

La propuesta curricular fue generada, en un proceso multi-actoral, por integrantes de la CMPIO, como base magisterial fundamental del proceso de creación y gestión, en colaboración con académicos y asesores procedentes de diferentes instituciones, que en el transcurso de dos años plasmaron el diseño del modelo. Se pidió, además, apoyo al IEEPO para integrar asesores pedagógicos al equipo, que imprimieron su sello a las características finales de la propuesta.

Para el proyecto nosotros pedimos apoyo a la UPN Ajusco, a la UNAM, a la DGEI, aquí mismo en Oaxaca a CONAFE, a diferentes lugares y visitamos diferentes lugares tratando de ver experiencias de secundaria con proyecto alternativo. Sylvia Schmelkes vino como cuatro veces a las reuniones estas de las secundarias, gente de la UNAM, de varias partes. Finalmente creo que la participación de ellos fue muy valiosa para las autoridades del IEEPO. (E-asesor-CMPIO)

Yo creo que de no ser por el maestro Pereyra y por Luis Madrigal, en parte por ellos pero también por Benjamín [Maldonado] y otros, podía haber sido otro el proyecto de secundarias comunitarias. (...) Pero yo creo que la idea que predominó fue lo que se

fue construyendo acá en un equipo que se conformó de maestros de aquí de la jefatura y del Departamento de Educación Indígena. (E-asesor-CMPIO)

Un integrante del equipo iniciador del modelo, que formó parte de CMPIO y actualmente se encuentra jubilado, relata que, desde su concepción, se trató de crear un modelo educativo que no partiera de las políticas públicas en educación sino de las necesidades del pueblo, y que fuera un proyecto creado de manera colectiva.

JA: Un pueblo necesita una educación, una formación, pero no venido ni ideado desde afuera, sino ideado desde adentro, de las necesidades que tiene de adentro. Y cómo hacerlas compatibles con esto. Entonces no es tarea fácil, para que te validen [los] estudios; (...) además de que vivimos en forma colectiva adentro, somos de la filosofía de la comunalidad, y afuera no. Entonces ese choque, no se entiende, no se quiere entender, ¿no? Entonces por eso tiene que ser desde adentro. No puede ser [desde] afuera. Y por eso es cuando empecé a hacer el proyecto, solo no lo hago, tenemos que hacerlo ya varios. Sí porque eso no tiene que venir desde arriba hacia abajo. Lo tenemos que hacer desde abajo para arriba.

Inv.: Eso es un punto bien interesante que a diferentes personas he preguntado, ¿es un proyecto que viene de arriba o viene de abajo? Porque he escuchado diferentes opiniones.

JA: Ajá que ya lo tiene ahorita el IEEPO, es otra cosa. Vamos a decir que viene de arriba. Pero se generó desde abajo. (E-JAB-asesor inicial)

Desde esta reflexión de los orígenes del modelo, se vislumbra la presencia de una tensión en torno a la autoría y el control de la educación escolarizada para las comunidades originarias. El modelo ha sido reconocido, como he mencionado, por el IEEPO a nivel estatal, y de esta manera, forma parte de la oferta educativa del estado, certificando los estudios de manera oficial. Ideológica y pedagógicamente, no obstante, las ESCI buscan situarse más allá de la educación intercultural bilingüe oficial, al poner en el centro de su quehacer educativo el diálogo con los saberes comunitarios y la participación de los actores locales, intentando lograr la apropiación de las escuelas por las mismas comunidades.

Lo que se requiere es que la Federación entienda que no se ha trabajado hasta ahora ninguna propuesta de atención a los pueblos indígenas. Porque la educación bilingüe intercultural lo único que toleró fue la inserción de un maestro hablante de la lengua. Hasta ahí. Pero plan y programas es el de todo el país, no permitieron más. (E-JSP-asesor)

La autoría intelectual del modelo, desde la perspectiva de algunos actores que participaron en el proceso, emergió desde un punto intermedio, a partir de la participación de los intelectuales indígenas (De la Peña, 2002; González Apodaca, 2006), quienes, en el estado de Oaxaca, han asumido un papel importante en la conformación de una ideología educativa orientada por el principio filosófico de la comunalidad.

Aquí, los, digamos, intelectuales indígenas fueron los de la preocupación. Entonces no nació desde abajo. Esto nació desde el intermedio, digamos, porque tampoco nació desde arriba. Sino desde el agente operativo que es el maestro de educación indígena que veía que las escuelas secundarias que había no respondían a las realidades porque estaban reflexionadas desde otro punto de vista. Entonces no. (E-JSP-asesor)

Se considera que, al no haber emergido directamente de las comunidades, debe de haber procesos de apropiación local, desde las localidades en las que el modelo se inserta.

S: Acostumbramos decir que es de abajo porque no viene del gobierno. ¿Pero qué tan abajo es? Tendría que pasar más abajo. Las comunidades tendrían que apropiarse de él. Porque obviamente no surgió como una propuesta de las comunidades, surgió entre el magisterio. Cuando decimos que viene de abajo, nos referimos a eso, que no viene desde el gobierno, ¿no? Pero yo creo que tiene que bajar más.

Inv.: ¿Este modelo puede llegar a bajar?

S: Tendría que hacerlo, si no, queda ahí, yo creo que sería un estanco que se quede ahí donde está. Porque yo creo que así está planteado. Que las comunidades puedan apropiarse de él. (E-asesor-CMPIO)

Con un origen predominantemente magisterial, y a través del apoyo y la inspiración provenientes de diferentes fuentes académicas y educativas, el modelo de las Secundarias ha buscado, de esta manera, su camino en la aceptación por las comunidades originarias, definiéndose como una propuesta educativa en respuesta a necesidades concretas, sujeta a las decisiones comunitarias, y que aporta a la lucha por la reivindicación de los derechos de los pueblos. En este marco, los procesos de la inserción local de cada plantel se comprenden como generados desde y sujetos a la comunidad, es decir, “desde abajo”, y es desde esta direccionalidad como se pretende impulsar la educación de forma participativa y respetuosa.

Ahora, de que empezamos desde abajo, comunitariamente, sí es cierto. Es decir, el momento que tú te presentas a la asamblea y te sujetas a la asamblea y lo que la asamblea determine, te estás sujetando a la vida íntima del pueblo. Y el pueblo tiene toda la capacidad para decirnos, hasta acá. Y nosotros no vamos a objetar, no vamos a pelear. O decirnos cómo vamos a crecer, ¿no? Darnos orientación en términos de cómo el pueblo va resolviendo su propia cotidianidad. Entonces en este sentido sí estamos operando desde abajo. Es decir, porque la escuela no está imponiendo nada. Sino que la escuela se subordina a la comunidad, a la asamblea comunitaria y a la autoridad comunitaria. (...) Entonces, en este sentido, sí estamos operando desde abajo. Pero la concepción no fue así. (E-JSP-asesor)

La meta de la apropiación del modelo por las comunidades y el ejercicio colectivo de la toma de decisiones en cuanto a la definición de “lo escolar”, del tipo de educación escolarizada correspondiente a las comunidades, sin embargo, parecen situarse en un campo de debate y tensiones.

Y es un modelo entonces que se puede decir que era una demanda real de gente de las comunidades, tener un modelo de secundarias propio, pero que a esa demanda se le responde, o sea, no era una demanda que movilizara a la gente. Era un deseo. (...) Entonces empieza a así, pero claramente es un modelo del Estado. Es, digamos, es un modelo de imposición blanda. (...) es blando porque tiene la intervención de la Coalición [CMPIO], del componente de los intereses de los padres de familia, la forma de participación y todo eso. Pero no deja de ser impuesto. (E-BMA-asesor académico)

Dichas tensiones, que aquí se muestran desde la mirada de los actores intelectuales e institucionales involucrados, se reflejan a nivel local, en las expectativas de educadores y comuneros, y en la interacción entre escuela y comunidad. Se ha de distinguir, no obstante, entre la autoría del proyecto como tal y la construcción curricular cotidiana, que pretende emerger desde las necesidades y aportaciones de los actores comunitarios, y en este sentido, suscribirse a la autoría colectiva. Para situar el modelo, desde la mirada más bien institucional y teniendo en cuenta el contexto y las circunstancias concretas en las que se desarrolló la presente investigación, esbozo a continuación cuáles son las relaciones interinstitucionales que las ESCI han construido en el estado y que han sido relevantes en el proceso de negociación para su continuidad.

5.3.2. Interrelaciones institucionales de las ESCI en Oaxaca

Habiéndose conformado desde sus inicios como una propuesta colectiva, como profundizaré, las ESCI, en el marco de la situación política y frente a las carencias de un cobijo institucional y administrativo seguro que ha implicado la implementación de la reforma educativa nacional, se han situado en una red de relaciones inter-institucionales, sumándose, por una parte, a las protestas del magisterio oaxaqueño, y gestando, por otra, apoyos para clarificar y asegurar su propia continuidad como modelo. En este contexto, quiero mencionar a la DEI, la Sección 22 y la SAI de Oaxaca.

La relación entre Sección 22 y ESCI resulta de interés teniendo en cuenta los orígenes del modelo, pero también en lo que respecta a la lucha por el reconocimiento federal del modelo. Las Secundarias nacieron a partir de un acuerdo entre la Sección 22 y el IEEPO, pero sólo a partir de la introducción de la reforma educativa del 2013, sus actores comenzaron a tomar parte de las protestas magisteriales, al mismo tiempo de convertirse en experiencia emblemática en la lucha por una educación comunitaria⁵⁴. Esto, al enfrentar las implicaciones de la reforma para el modelo que, desde su creación, únicamente ha laborado con el reconocimiento estatal, a través del IEEPO, aunque con certificados oficial y reconocidos a

⁵⁴ No pretendo retomar aquí la posible diversidad de intereses políticos en juego en el movimiento magisterial, sino que sólo esbozar el contexto de la situación de la ESCI en este marco.

nivel nacional. La reforma conlleva la necesidad de gestionar el reconocimiento federal del modelo para así asegurar el futuro de las escuelas.

Pues nosotros estamos ahorita reconocidos estatalmente, y nosotros certificamos con certificados de carácter valor nacional. Pero lo que no tenemos, aunque ya ahorita se regularizaron a los maestros con plazas, lo que no tienen es plazas de secundaria porque no existe esta categoría en secundarias. Entonces la idea ahora es que la SEP reconozca el modelo y sí le otorgue recursos para su funcionamiento. (E-JSP-asesor)

El reconocimiento se vuelve urgente ante el impacto de la reforma educativa y la reestructuración administrativa que esta implica, con consecuencias para el modelo. La ESCI, frente a la recentralización administrativa –la transferencia de la emisión del presupuesto para el pago docente de los estados a la SEP federal– se encuentra amenazada en su continuidad, pues desde su creación operaba con fondos movilizados al interior del IEEPO, a través de la Unidad de Proyectos Estratégicos; estos mismos recursos se encontraban, de por sí, restringidos, al posicionarse el modelo de manera marginal en el sistema, lo cual también ha limitado las posibilidades de movilidad de la coordinación y las diez escuelas. Esta situación se ve agravada con la reforma⁵⁵.

Dice [la integrante de la coordinación] que el problema va a ser la parte administrativa por la federalización de la administración de los recursos; los proyectos estatales iban a tener que responder también a las entidades centralizadas y ya no al IEEPO, y eso, por más que estuvieran las secundarias en la Ley Estatal, iba a complicarles las cosas por la falta de reconocimiento federal. (Conversación informal-BGP-integrante coord.)

Los docentes se involucran en actividades de protesta, difusión y representación, en las que ocasionalmente también participan los estudiantes y padres de familia, factor importante para comprender las estrategias de apropiación local del modelo que promueven los educadores en la práctica. Se trata de luchar por la continuidad de la labor educativa, para lo cual se llega a pedir audiencia con el gobernador, y a buscar una mayor visibilización de los logros educativos, entre otras acciones. Las relaciones interinstitucionales establecidas por las ESCI y la participación con la Sección 22 llevaron a regularizar la situación de algunos educadores que no contaban con plaza por parte del sistema sino únicamente recibían pagos por honorarios, los cuales corrieron riesgo con los cambios administrativos. Además, a través de esta alianza, se logró la inclusión explícita del modelo en la nueva Ley Estatal de Educación, presentada en el año 2014 ante el congreso local y aprobada en el año 2016. Es en este marco que habría que comprender también los posicionamientos etnopolíticos de los actores de las

⁵⁵ Al respecto, habría que mencionar que de acuerdo a algunas voces, la misma Dirección de Educación Indígena se encuentra en una posición marginal dentro de las estructuras del IEEPO.

ESCI, como posturas actualizadas dentro de un contexto social y político determinado que incide en los procesos locales, la apropiación y el discurso docente de manera importante, como referiré en el análisis de la práctica.

Por otra parte, las ESCI establecieron, aun al no pertenecer institucionalmente de manera directa a ella, una relación importante con la Dirección de Educación Indígena del IEEPO, la cual, en este periodo, también tenía vinculación con la Sección 22 dada la injerencia del magisterio indígena. Los apoyos que plantea el entonces director de la DEI que se han podido brindar a la ESCI han consistido en lo administrativo en lo que al personal docente respecta, pues muchos de los educadores trabajan con plaza de primaria comisionados en la Secundaria Comunitaria. Pero también refiere respaldo jurídico y político.

Nosotros resolvemos esa parte administrativa porque como no tienen reconocimiento federal, sí es delicado que los profesores estén en otros espacios y no en sus centros de trabajo. Entonces les damos el apoyo administrativo, obviamente, al tenerlos como parte de nuestro nivel, pues también tienen el abrigo jurídico, el apoyo jurídico. Y desde luego el apoyo político. (E-director-DEI)

La relación con la DEI es recíproca a raíz de la introducción del PTEO, en cuyo marco los integrantes de las ESCI, y especialmente los miembros de su coordinación, han participado impartiendo talleres a personal pedagógico-técnico y docentes adscritos a la educación indígena, donde se valora la experiencia que el modelo posee.

Pues secundarias comunitarias precisamente ahorita, es la propuesta, como te decía, más integral, más completa que estamos revisando en los otros niveles. Entonces la forma cómo hacen escuela ellos, es la experiencia que estamos compartiendo a los profesores de primaria, a los profesores de preescolar, y vamos amarrando todos estos esfuerzos con el asunto del PTEO. Entonces, secundarias comunitarias sí está dando una orientación muy importante al nivel. (E-director-DEI)

Por otra parte, la Secretaría de Asuntos Indígenas ha sido otro actor con el que se ha establecido comunicación para fortalecer la labor del modelo de las ESCI; el representante del área de la educación comunitaria de la SAI refiere que se ha buscado respaldar a las secundarias en el proceso de reconocimiento federal, desde la gestión en el mismo estado, además de apoyar encuentros comunitarios y proporcionar orientación legal.

Sin duda alguna, al ser un modelo emergente e innovador, necesita todo el apoyo institucional que se pueda. Entonces nosotros, lo que hemos estado haciendo es apoyando del reconocimiento de las secundarias primero ante el Estado, ante el mismo gobernador, y algunas instancias que tienen competencia ahí, y lo otro es un poco la gestión en algunos encuentros comunitarios que ellos desarrollan, algunos talleres que ellos han tenido. Y también como dando cierta orientación a lo que pudiera ser orientación legal sobre el modelo mismo. (E-representante-SAI)

Más allá del nivel institucional y político, resulta necesario profundizar, desde una mirada diacrónica, el mismo proceso de creación del currículum de las Secundarias Comunitarias, evocando la voz de los actores, pues es una aproximación que permite comprender muchos de los procesos de la práctica que posteriormente profundizaré.

5.3.3. La concepción del currículum como proceso de construcción colectiva

El trabajo por proyectos de aprendizaje y de investigación que caracteriza a las Secundarias Comunitarias es concebido como una forma de crear el currículum de la educación escolarizada procesualmente desde la comunidad, contraria a la imposición de planes y programas, pero también enfoques epistemológicos, por el sistema oficial de educación pública.

Coord.: Entonces, cuando nosotros vimos esto, *ah carajo*, ¿entonces qué currículum estamos trabajando nosotros? Pero a ver, nosotros estamos haciendo esto, un proyecto que no depende de un plan y programa, que no depende de un libro de texto. No, es un proyecto que yo en un momento lo dibujé, y lo dibujé así (dibuja en una hoja). Así lo dibujé, para que lo veas. Haz de cuenta que esto es, esta es la columna dorsal (dibuja un largo trazo en la hoja). Esa es la columna vertebral, y yo les explicaba a los compañeros en un momento, que en un momento así les dije, este es el proyecto de aprendizaje (escribe). Y aquí se llama este proyecto de aprendizaje, se llama el cultivo del maíz (escribe), ¿sí? Este es el eje transversal, esa es la columna vertebral. ¿Y qué tiene esto? Ah pues, es que este tiene sus ámbitos (dibuja de cada lado de la columna). Y tiene sus sub-ámbitos.

Inv.: Que parten de la columna.

Coord.: Exactamente. Ámbitos y sub-ámbitos. Así le hago, simbólicamente. Tiene ámbitos y sub-ámbitos. Pero eso es la columna, ese es el ámbito y son los sub-ámbitos. Todos estos sub-ámbitos, todos nos llevan a investigación (escribe), investigación, todo eso nos lleva a investigación, investigación, investigación, investigación. ¿Pero qué estás investigando? Estás investigando el cultivo del maíz. Y todo esto que vas a recopilar en la investigación, vas a tocar las disciplinas, las ciencias, las asignaturas. No así como lo estipula el plan y programa, primero uno y después por grados, no. Aquí vas a tener todos integrados.

Inv.: No estás fragmentando por disciplinas.

Coord.: Por lo tanto, estás haciendo una (escribe)

Inv. (lee): Construcción curricular. (E-coordinador-ESCI)

Las inquietudes investigativas que recoge cada proyecto trabajado por educadores y estudiantes responden a las propuestas hechas por los mismos padres de familia, en conjunto con sus hijos y, eventualmente, el apoyo de las autoridades comunitarias. La estructuración por ámbitos y sub-ámbitos emerge desde las preguntas generadas por los mismos estudiantes en torno al tema seleccionado. El educador cuida la articulación con contenidos

pertenecientes a las ciencias y asignaturas escolares. Esta concepción flexible y participativa del currículum de la educación secundaria, que parte de una metodología concreta, requiere necesariamente de la disposición para la colaboración de una gama de actores en los escenarios locales. El modelo se plantea, por ende, como participativo y colectivo desde sus fundamentos, y es interpretado de esta manera por sus actores.

Inv.: Y esa construcción, esa es una gran inquietud que tengo, ¿esa construcción curricular es participativa?

Coord.: Es participativa, por supuesto. Por eso esta columna - este proyecto de aprendizaje, o sea, la propuesta de este proyecto de aprendizaje, el cultivo del maíz, no lo hice yo. Sí, ¿me explico? Esto lo hicieron los estudiantes, los maestros. Este ámbito lo construyeron los niños. Estos sub-ámbitos los construyeron igual, el colectivo. Esta investigación no la estoy haciendo yo como educador, sino que lo están haciendo los colectivos de los niños. Toda esta investigación la están haciendo durante tres años. Entonces esta construcción curricular es activa. Participativa. Activa y participativa. Incluyente. Pero es un currículum, es una construcción curricular comunitaria. Eso también debe de quedar claro. Así es la propuesta. Y algunos lo están haciendo así. (E-coordinador-ESCI)

Se comprende que la óptica de la participación en el proceso de construcción curricular se relaciona con los principios de la vida colectiva y comunalidad de los pueblos originarios.

Luego el otro es un principio colectivista, sobre todo, filosófico, ¿no? La comunalidad es la filosofía principal de la secundaria, yo así lo interpreto, aunque no se encuentra digamos plasmada de manera directa, enunciativa, pero sí se encuentra inmersa en todo el trabajo que hacemos, el principio de la comunalidad, en todo. (E-Maximino-educador)

De esta manera, se entiende que los proyectos son construidos colectivamente desde y por las mismas comunidades, sus actores, y así reflejan y atienden a las realidades que estos viven cotidianamente.

Por ejemplo, los compañeros que trabajan por proyectos. Qué bueno que los proyectos nazcan en la comunidad y no sean proyectos que vengan desde fuera, ¿no? Sino que tengan que ver con la realidad que está viviendo la comunidad. Y esto puede ser ya un punto de arranque, de reflexión. (E-asesor-CMPIO)

Así, el currículum ha sido concebido, por los mismos autores intelectuales del modelo, como un proceso de construcción permanente cuya configuración se realiza en estrecha relación con las aportaciones de los actores concretos que en él participan, además de las realidades cambiantes en las que se inserta cada escuela.

Nosotros seguimos apostándole a un currículo de construcción permanente en donde se van revisando distintos escenarios en cada generación, aún en la misma escuela (E-JSP-asesor)

La idea es estar siempre en un proceso y direccionarlo a como se vaya direccionando la realidad, vaya, llegará un momento en que esto no sea así, ¿no? Porque las condiciones de las comunidades vayan a cambiar. Y entonces el modelo tendrá que irse adecuando a todo el fenómeno de la sociedad indígena comunitaria. Y bueno, tenemos lugares muy contrastantes, realidades muy contrastantes. (E-JSP-asesor)

El currículum se articularía, desde esta concepción, como situado y significativo para los actores; un currículum que también se estaría actualizando continuamente, adaptándose a los contextos –desde su carácter complejo y multidimensional– y sus situaciones de vida concretas.

Ningún fenómeno es indiferente al contexto en el que se produce y el currículum se imbrica en contextos que se solapan e integran unos en otros, que son los que dan significado a las experiencias curriculares que obtienen los que participan en ellas (King, 1986, p. 37). Si el currículum, evidentemente, es algo que se construye, sus contenidos y sus formas últimas no pueden ser indiferentes a los contextos en los que se configura. Concebir el currículum como una praxis significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro de unas condiciones concretas, que se configura dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales. (Gimeno, 1991, p. 23)

Los educadores, los niños y jóvenes adscritos a la escuela, pero también los padres de familia, el Consejo Representativo (CR) comunitario, comuneros y las mismas autoridades, se convierten, desde esta mirada, no sólo en actores sino también en autores del currículum de la educación comunitaria, en lugar de partir de un esquema de contenidos secuenciados, como suele proponerlo el modelo de educación pública.

Todos los contenidos que vamos a trabajar, también los dialogamos con los papás, con todos los actores que están involucrados. Que no es un ejercicio sencillo, lleva su tiempo, y tiene sus implicaciones. Entonces por eso, por ejemplo, en este caso, en el caso de la secundaria, no nos conflictuamos con el asunto del contenido. Porque la misma metodología nos va a llevar a construir el esquema de lo que vamos a trabajar. (Transcripción-BGP-integrante coord.-taller DEI)

De esta manera, los impulsores del modelo se oponen conscientemente a emplear un currículum acotado y estático; en el discurso, se entreteje la experiencia con posicionamientos etnopolíticos e insumos teóricos, retomando, por ejemplo, referentes relacionados con la pedagogía crítica que han incidido de manera relevante en el contexto de la educación comunitaria oaxaqueña.

Inv.: Y en cada generación va a volver a depender de quiénes están ahí, ¿no? Cada uno, de lo que aportan, de lo que opinan.

Coord.: Y así lo dice Stenhouse. Stenhouse así lo dice, así dice Kemmis, así dice este señor Rodolfo... Muchos autores, muchos constructores, muchos que proponen sobre currículum. Para un currículum crítico. Esto es la pedagogía crítica. Este es el escenario real de la pedagogía crítica. Porque aquí encuentras a todos los actores, aquí en este proceso, se ve sencillo, pero en este procesamiento están todos los que proponen el aprendizaje significativo, Bruner, Vygotsky, y entre otros más, pero el pilar central aquí es Paulo Freire. (E-coordinador)

Estos referentes muestran cómo, entre los promotores indígenas del modelo, ha sido relevante la dimensión de la formación intelectual –en la que se establece el diálogo entre los saberes y la experiencia comunitaria y aportaciones de la academia– para la construcción y el fortalecimiento del modelo, pues ha generado herramientas discursivas y prácticas para su defensa y difusión. Dietz y Mateos (2011) señalan que en el debate político en torno a la educación para los pueblos originarios se han presentado “novedosos espacios de apropiación y reinterpretación del discurso intercultural exógeno por parte de los profesionistas indígenas” (p. 128); Maldonado (2010), por su parte, estima que el papel que ocupan los docentes e intelectuales indígenas se constituye como central para transformar la educación para las comunidades.

Estos esfuerzos, encabezados en todos los niveles educativos por maestros e intelectuales innovadores, tienen características de visión, determinación, estructura y activismo que permiten considerarla como la base para avanzar hacia una transformación de la parcializada educación indígena en un sistema serio de educación comunitaria que sea acorde con las características regionales de las culturas originarias y con las expectativas etnopolíticas de los pueblos originarios. (Maldonado, 2010, p. 15)

Analizaré, más adelante, cuál es el papel que en este sentido han ocupado los docentes que laboraron en la fase de esta investigación en el plantel de Santa María Zoogochí, además de recuperar algunos referentes desde los cursos de formación continua a los que se asistió con el conjunto de educadores del modelo. Para introducir el contexto concreto de este estudio etnográfico, brindo, a continuación, un breve marco de referencia geográfico.

5.4. Contexto geográfico: la Sierra Norte de Oaxaca y el municipio de Ixtlán de Juárez

El estado de Oaxaca está subdividido en ocho regiones: la Mixteca, la Cañada, Papaloapam, la Sierra Norte, Valles Centrales, la Sierra Sur, el Istmo y la Costa. La presente investigación se enfoca una comunidad perteneciente a la región de la Sierra Norte.

Ilustración 3: Regiones de Oaxaca



Fuente: Grupo Mesófilo, 2013.

En la Sierra Norte del Estado de Oaxaca, constituida por 68 municipios, vive un total de 176,489 habitantes, con lo que “representa la menor concentración poblacional en el estado y constituye 4.6% de su población total” (GobOax, 2011b, p. 18). La mayor parte de los habitantes de la región, con un 77% de la población total (GobOax, 2011b, p. 20), pertenecen a los pueblos originarios de Oaxaca, y específicamente, a los pueblos chinanteco, zapoteco, mixe, mazateco, cuicateco y mixteco (Tavera & García, 2002, p. 13). La región se sitúa “en la séptima posición [de ocho] a nivel estatal en los indicadores básicos del desarrollo social”; “presenta importantes carencias sociales y de infraestructura, asociadas a un territorio caracterizado por extensas zonas serranas, una población dispersa y falta de atención e inversiones necesarias” (GobOax, 2011b, p. 21). Debido a su marginación, la región se caracteriza por flujos migratorios importantes. “En la región, 30.9% de los municipios presentan un muy alto grado de marginación”, correspondiente a “83,008 habitantes, localizados en 21 municipios”, mientras que el 29.4% de los municipios se clasifican como de marginación alta, y 35.3% del nivel medio de marginación (GobOax, 2011b, p. 22).

Se estipula que en la Sierra Norte, el 52% de los habitantes vive en pobreza alimentaria y el 82.2%, en pobreza patrimonial, refiriéndose esta categoría a “la insuficiencia del ingreso disponible para adquirir la canasta alimentaria, así como realizar los gastos necesarios en

salud, vestido, vivienda, transporte y educación” (GobOax, 2011b, p. 26). El 57.9% de los niños menores a 5 años manifiesta “algún grado de desnutrición” (GobOax, 2011b, p. 27). Presento a continuación algunos datos comparativos a nivel nacional, del estado de Oaxaca y la Sierra Norte, para poder dar una imagen del grado de rezago de bienestar social que caracteriza a la zona.

Tabla 4: Condiciones de marginación social: datos comparativos.

Indicador	Nacional 2010/2015	Oaxaca 2010/2015	Sierra Norte (2010) ⁵⁶
Sin energía eléctrica	1.77% / 0.95 ⁵⁷	4.9% / 2.9%	4%
Sin agua entubada	8.63% / 5.36%	23.7% / 13.1%	23.5%
Sin drenaje	3.57% / 2.13%	4.0% / 2.4%	41.5%
Analfabetismo 15 años y más	6.93% / 5.53%	16.4% / 13.7%	22.4%
Escolaridad promedio	8.6 / 9.2 años ⁵⁸	6.9 (2010-2011) ⁵⁹ 7.5 años (2015-2016)	5.7 años

Fuente: Elaboración propia a partir de datos tomados de CONAPO/SEP/SNIE/GobOax⁶⁰.

Tabla 5: Condiciones de pobreza: datos comparativos.

2010 (Datos INEGI/CONEVAL)	Nacional	Oaxaca	Sierra Norte
Grado de marginación muy alto	18.0 %	37.9 %	30.9%
Grado de marginación alto	16.6%	25.3 %	29.4%
Pobreza alimentaria	18.8%	36.8 %	52.8%
Pobreza de capacidades	25.7%	49.7%	65.2%
Pobreza de patrimonio	51.3%	68.1%	81.2%
Sin Derechohabiencia a Servicios de salud	33.8%	43.1%	55.3%

Fuente: Elaboración propia a partir de GobOax, 2011b.

En cuanto a la educación secundaria en la región, de acuerdo a datos del IEEPO, se cuenta con un total de 155 planteles, pertenecientes a distintas modalidades.

⁵⁶ Gobierno del estado de Oaxaca, 2011b.

⁵⁷ Datos tomados de CONAPO, 2015.

⁵⁸ SEP (2016a).

⁵⁹ SNIE (s/f).

⁶⁰ Esta tabla se elaboró a partir de diferentes fuentes dada la dificultad de encontrar la información concentrada en un solo sitio. Ha de leerse, por ende, con cautela en cuanto a la comparación directa de las cifras.

Tabla 6: Escuelas de educación secundaria de la región Sierra Norte.

Modalidades	No. De escuelas
General	6
Técnica	18
Telesecundaria	122
Comunitaria CONAFE	9
Total	155

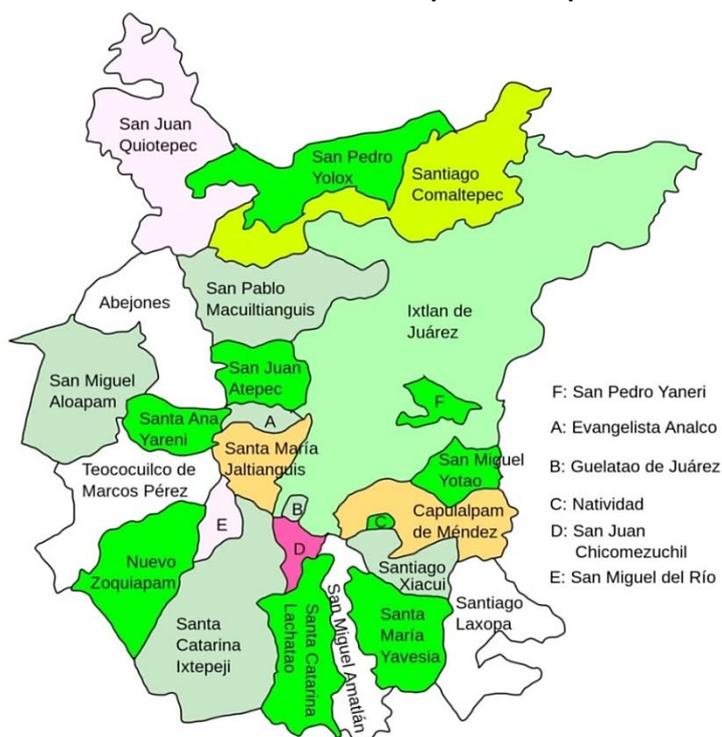
Fuente: GobOax, 2011b, p. 29.

A estos datos, se suman cuatro ESCI (cfr. Tabla 3), lo cual daría un total de 159 escuelas de educación secundaria que funcionan en la región de la Sierra Norte. En este contexto geográfico más amplio, me enfoco específicamente en el municipio de Ixtlán de Juárez, al que pertenece la agencia en la que se realizó la presente etnografía.

El municipio de Ixtlán de Juárez

El municipio de Ixtlán cuenta, de acuerdo al Censo 2010, con 7,674 habitantes; la población hablante de lengua indígena de cinco años y más es de 4,282 personas. El indicador de marginación municipal es medio; el 33.3% de su población se encuentra en pobreza extrema (SEDESOL, 2010).

Ilustración 4: Mapa - Municipio Ixtlán de Juárez, Oaxaca.



Fuente: Ixtlan District municipalities. Wikimedia Commons.

5.4.1. Santa María Zoogochí: contexto comunitario y organización política

La comunidad de Santa María Zoogochí se encuentra en la Sierra Norte del estado de Oaxaca. Se localiza en la subregión de El Rincón de Ixtlán. Esta zona recibe su nombre en relación al Río del Rincón que la atraviesa; es un área de productividad agrícola importante, a pesar de su territorio accidentado (Martínez Luna, 2013, p. 208). Dependiendo de las alturas, varía el clima, de templado a caliente, característica que incide en el tipo de cultivo y productividad. Los comuneros dependen en gran medida de la agricultura; Martínez Luna (2013) constata que dedican el tiempo completo a estas actividades, basados en “una tecnología tradicional muy eficaz” (p. 208). Los ciudadanos de Santa María Zoogochí mencionan al respecto la fabricación y el uso local del trapiche de madera y del arado, además del yugo para los toros (Registro manual-comuneros-reunión devolución).

En las sub-áreas de la región, señala Ríos (2011) que se “han conformado los llamados ‘sectores’, organizaciones políticas de base con la participación directa de sus autoridades cuya actividad esencial es la defensa de su territorio y el mejoramiento de sus condiciones de vida” (p. 45). En *Yhell Xidza*⁶¹, como el autor refiere el nombre zapoteco de El Rincón, se agrupan “El Rincón Alto de Villa Alta y El Rincón Bajo de Ixtlán cuya característica es el conjuntar una enorme biodiversidad, patrones culturales similares y actividades productivas compartidas” (p. 47). Santa María Zoogochí pertenece a la subregión El Rincón Alto de Ixtlán (Registro manual-reunión comuneros-devolución). En términos de organización política-municipal, Zoogochí pertenece al municipio de Ixtlán de Juárez; señala Ríos, basándose en datos del INEGI del censo 2010, que en este municipio, “el 56.28% de la población habla una lengua indígena en cambio, el 93.09 se reconoce como indígena” (Ríos, 2011, pp. 43-44).

La región de Ixtlán, de nombre zapoteco *Yell lhéj*, de acuerdo a Ríos (2011), se ha caracterizado históricamente por “la fortaleza de sus organizaciones comunitarias para la defensa de sus recursos, el caso de los Pueblos mancomunados y la defensa de sus tradiciones culturales milenarias por sus *Bëne xidza*”; el autor sostiene que estas características hacen de la zona zapoteca de la Sierra Norte un “espacio de resistencia” (p. 48), argumento relevante para el análisis de los posicionamientos y dinámicas etnopolíticas (Baronnet, 2009) emergentes en el trabajo de campo de esta investigación.

⁶¹ Expresión en la variante del zapoteco que corresponde al poblado del origen del autor, San Bartolomé Zoogocho, perteneciente al distrito de Villa Alta.

Santa María Zoogochí

La agencia Santa María Zoogochí, en el Rincón Alto de Ixtlán de la Sierra Norte de Oaxaca, se localiza a una latitud de 17°25'53.424", una longitud de 096°20'17.12" y una altitud de 1151 metros sobre el nivel del mar (INEGI, s/f)⁶². Pertenece al municipio de Ixtlán de Juárez, de cuya cabecera se encuentra a aproximadamente 3 horas de distancia en automóvil. La localidad cuenta con 514 habitantes (Sedesol, 2010).

Tabla 7: Habitantes de Santa María Zoogochí.

Año	2005			2010		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Datos demográficos						
Total de población en la localidad	276	292	568	243	271	514
Viviendas particulares habitadas	139			132		
Grado de marginación de la localidad	Alto			Alto		
Grado de rezago social localidad	3 medio			Medio		

Fuente: Catálogo de localidades, Sedesol, 2010.

De acuerdo a datos del año 2005, su población se integra por 500 hablantes del zapoteco – de ellos, 380 bilingües – y 20 personas monolingües en español (Ayuntamiento de Ixtlán de Juárez, 2005).

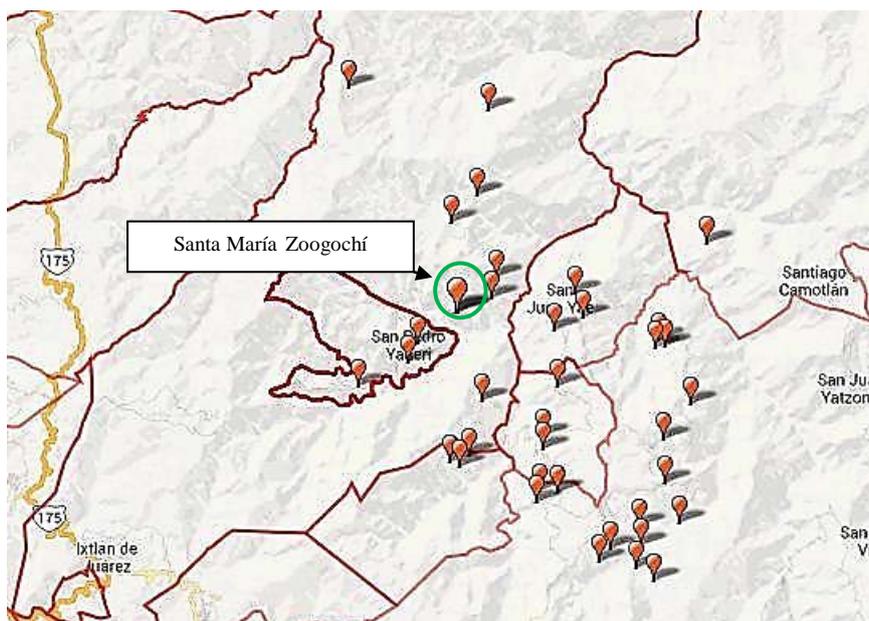
Tabla 8: Hablantes del zapoteco en Santa María Zoogochí, 2005.

Localidad	Hablantes de lengua zapoteca		
	Lengua zapoteca	Bilingüe	Español
Ixtlán de Juárez	1,000	500	1,500
Santa María Zoogochí	500	380	20

Fuente: Extracto de tabla. Ayuntamiento Ixtlán de Juárez (2005).

⁶² Datos tomados del Marco Geoestadístico Nacional consultado en línea.

Ilustración 5: Mapa: Santa María Zoogochí.



Fuente: Adaptado del catálogo de localidades, SEDESOL (2010).

Al ubicarse Zoogochí en la Sierra Madre Sur, el territorio es montañoso; el principal uso del suelo es agropecuario; cuenta además con extensiones de bosque (Ayuntamiento Ixtlán de Juárez, 2005).

Ilustración 6: Plaza de Zoogochí: cancha, agencia y templo.



Fuente: Fotografía propia.

Históricamente, de acuerdo a los datos que los alumnos de la 4ta generación de la secundaria obtuvieron en el marco de un proyecto de investigación⁶³, por medio de entrevistas realizadas a portadores de conocimiento comunitario, la comunidad fue fundada en el año 1698, por personas provenientes de otras comunidades de la región, como de San Bartolomé Zoogocho, Yagallo, Yagavila, Talea, entre otras (Ob-aula-3.º grado). El Grupo Mesófilo (2000) como organización activa en la zona, constata que “Zoogochí se forma originalmente con familias provenientes de la localidad vecina de Santa Cruz Yagavila”; en la historia oral, se recuperan fechas fundacionales “desde 1590 a 1700” (p. 11). Los comuneros relatan que el mismo nombre de Zoogochí se deriva de la llegada de diez personas (chi en zapoteco significa diez) que fundaron la comunidad (Registro manual-Don Ranulfo-reunión devolución).

A lo largo de su historia, Santa María Zoogochí llegó a ocupar la presidencia municipal; sin embargo, la misma comunidad solicitó ser dada de baja, dadas las implicaciones en términos financieros y administrativos y se mantiene como agencia municipal desde el año 1944 (Ob-proyecto de investigación-4ta generación). Algunos comuneros mayores especifican que este cambio de categoría se asoció no a la voluntad de la comunidad como conjunto sino que se debió a la intervención de algunas personas en concreto; actualmente, “se lamenta” este suceso (Registro manual-comuneros-reunión devolución).

En Santa María Zoogochí, se produce café, labor agrícola a la que se dedican, entre otros cultivos, muchas de las familias. Los de productores de café se encuentran adscritos a dos organizaciones; por una parte, Oro del Rincón, relacionada con la CEPCO (Coordinadora Estatal de Productores de Café de Oaxaca) y dedicada a la producción de café orgánico; por otra parte, los productores de Café Criollo, que colaboran con la UNOSJO (Unión de Organizaciones de la Sierra Juárez, Oaxaca) para la comercialización del producto (Conversación informal-don Ranulfo/don Petronilo⁶⁴; Registro manual-comuneros-reunión devolución). Además, se cosecha una variedad de plátanos, cuyo uso es de subsistencia y consumo local y eventual comercialización en comunidades próximas. Se cultiva la caña para la producción de panela, tepache y chingre (licor de caña). La caña es de producción familiar; los habitantes cuentan con ranchos y trapiches en los alrededores de la comunidad.

⁶³ Observación referente a una sesión de trabajo del grupo sobre un sub-ámbito de su proyecto, con el tema de “La llegada de la carretera”.

⁶⁴ Los nombres de todos los comuneros, estudiantes y educadores han sido anonimizados; los nombres mencionados son ficticios.

Ilustración 7: Santa María Zoogochí y sus alrededores.



Fuente: Fotografía propia.

Además, se produce una variedad de frutas y verduras para el consumo local, como lo son chayotes, naranjas, limas, guayaba, mango, piña y otras frutas tropicales, además de frutas silvestres como la zarza y el moquillo (Registro manual-estudiantes y comuneros-reunión devolución). Asimismo, se cultiva la milpa con frijoles, maíz y calabazas, además de variedades de quelites. Existe una reducida producción de textiles, con un taller de telares manuales, construido por el mismo productor. La comercialización es local; en algún momento, también llegó hasta mercados de artesanías en otras poblaciones y en Oaxaca (Conversación informal-don Ranulfo). Se cuenta, además, con talleres de herrería y carpintería trabajados por comuneros. Algunos comuneros aún practican la fabricación tradicional de canastos de bejuco (Registro manual-comuneros-reunión devolución).

Existe una panadería por cooperación en la que, esporádicamente, equipos de mujeres de la comunidad producen pan, por ejemplo, para festividades comunitarias, además de la panadería particular que elabora y ofrece de manera continua pan dulce y lo vende no sólo en Zoogochí sino que también lo comercializa en diferentes localidades circunvecinas. Varias familias de la comunidad han instalado, además, tiendas de abarrotes en sus casas, para las cuales se surten de productos de consumo, limpieza e higiénicos, principalmente en Oaxaca, para su venta local. Periódicamente, llegan comerciantes ambulantes a vender ropa, utensilios de casa, frutas y verduras, huaraches, ollas de barro, entre otros enseres. La comunidad

cuenta, además, con una tienda de Diconsa cuya administración se asigna, anualmente, como cargo a un comunero de la comunidad y a la que surten los camiones del programa gubernamental (SEDESOL).

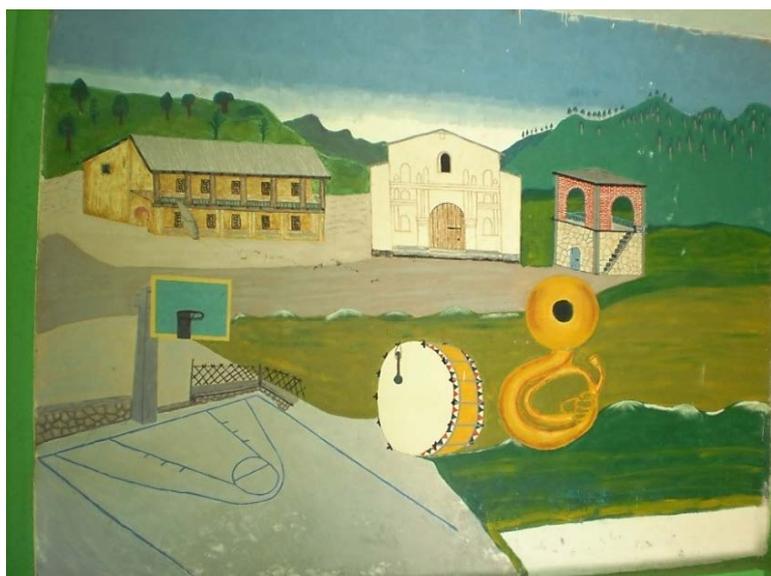
En cuanto a servicios, actualmente, la mayoría de las viviendas cuenta con luz eléctrica y agua entubada; la carretera llegó en el año 1984 a la comunidad, y posteriormente, en 1986, se instaló la electricidad (Conversación informal-don Petronilo). Además del templo católico, existen dos iglesias protestantes. Existe una clínica perteneciente a la Secretaría de Salud, atendida por médicos pasantes que prestan su servicio durante un año en la comunidad. En tiempos recientes, además se le ha asignado un enfermero a la clínica para no desatender a la población en las periódicas ausencias del médico pasante en turno. En el marco de las actividades de la clínica, además, durante la fase de trabajo de campo de esta investigación, se había instaurado un huerto de verduras atendidas por equipos de mujeres de la comunidad, además de un segundo huerto por comuneros de la tercera edad, en el terreno de la clínica, cuyos productos se comercializaban en la comunidad y con cuyos ingresos se llegaron a comprar nuevo equipo y medicamentos para la clínica (Conversación informal-comuneras). Además de los servicios de salud gubernamentales, la comunidad cuenta con curanderos de medicina tradicional que atienden a los habitantes.

El “Diagnóstico y plan de desarrollo municipal de: Ixtlán de Juárez” (Morales & Consejo, 2009) constata al respecto que en esta comunidad y localidades aledañas que “uno de los problemas que se presenta es la falta de medicamentos, tanto en las clínicas de la SSA como de las casas de salud, ya que no es suficiente el abasto de los medicamentos así como el personal encargado de atenderlos” (p. 100), cosa que en Zoogochí se reafirma por uno de los médicos pasantes que relata haber movilizado contactos personales para surtirse de medicamentos adicionales y de patente (Conversación informal-médico).

5.4.1.1. Identidad e historia comunitaria

Santa María Zoogochí se reconoce como comunidad indígena, es decir, sus habitantes se auto-adscriben al pueblo originario zapoteco; su pertenencia comunitaria se funda sobre una historia común de la creación de la comunidad por los antepasados; esta historia se recupera por medio de un relato rico en contenidos simbólicos, a partir de los cuales hasta ahora se identifica la comunidad.

Ilustración 8: Foto de pintura en la agencia municipal de Zoogochí.



Fuente: Fotografía propia.

Zoogochí significa en zapoteco “en silencio” (Ob-aula-3.^{er} grado). Este nombre se deriva de la historia de su fundación, pues la comunidad debe su actual ubicación a la música, al canto de un gallo y al silencio. Los fundadores provenían de otras poblaciones de la región, y se congregaron en torno a estos elementos simbólicos.

Y allá en el lugar conocido que en zapoteco se llama la chèle'a⁶⁵, es un llano, es un llano muy extendido, que ahí tenían que construirla, la iglesia. Pero cuando ellos estaban, cuando ellos sacaron todos sus materiales para empezar a trabajar, sacaron su pico, su coa, todas las herramientas que ellos iban a ocupar. Cuando ellos empezaron, pues empezaron a trabajar, escucharon aquí el sonido de un tambor, el sonido de una flauta y de un gallo. Que al mismo tiempo sonaba el gallo, el tambor y la flauta. Y que ellos se asombraron porque aquí no existen el tambor y la flauta, pues antes no existían. Pues eran los que comenzaron a poblar aquí, y ellos se admiraron y se bajaron. Bajaron pues de encontrar el sonido, pues dónde era el sonido que ellos escucharon. Llegaron aquí, aquí, donde está esta iglesia, la católica, pues dicen que llegaron ahí y en el lugar, silencio, silencio, no estaba nadie. Volvieron a subir también, y llegando allá, volvió a sonar también. Y ya, ellos dijeron, qué lugar, pues es el mismo lugar donde sonaba, y cuando ellos volvieron para la tercera vez, ni bien habían llegado allá, cuando volvieron a ver que en este lugar, (...) es el lugar que ellos tenían que planear para hacer la iglesia. Y cuando ellos iban haciendo la iglesia, y ellos iban construyendo, ahí vieron, encontraron esa flor. Esa flor, pero era una planta chiquita, pero ya tenía una flor. Era de este tamaño, nada más [señala]. Pero tenía una planta chiquita, era una planta chiquita pero ya tenía su flor. Ya estaba a punto de abrirse. Y, pero tenía como una luz adentro. Y ya dijeron, pues este es el lugar. Que es el lugar

⁶⁵ Los jóvenes de la Secundaria Comunitaria especifican posteriormente que el nombre correcto de dicho paraje sería “lachi’ zu dau” (Registro manual-reunión aula-devolución).

principal, es el lugar donde sí tenían que construir, y ya ellos también empezaron a construir, y ahí quedó también la iglesia. (E-Egresada-2.^a generación)

Los comuneros ancianos de la comunidad precisan que con la flor, se trata del árbol del “magnoxóchitl”, o el “corazón de Xóchitl” (Registro manual-comuneros-reunión devolución).

5.4.1.2. Organización comunitaria

La comunidad, perteneciente a un municipio catalogado como indígena, se organiza de acuerdo al sistema de cargos, eligiendo cada año a sus propias autoridades y administrando, localmente, sus propias formas de regulación comunitaria. Esta forma de auto-organización que fue dominada, históricamente, como “usos y costumbres” e integrado a la organización municipal a partir de un sistema jurídico diferencial que reproducía “una dualidad entre su identidad y concepción propia de gobierno, y la aplicación de las normas que rigen para cualquier municipio del país” (Velásquez Cepeda, 1999, p. 292).

En el año 2015, fue aprobada la “Ley de Sistemas Electorales Indígenas para el estado de Oaxaca”, asentando “el ejercicio democrático de las comunidades y municipios a través del régimen político electoral de Sistemas Normativos Indígenas” (LSEIO, 2015, p. 1)⁶⁶. No obstante, esta Ley actualmente se encuentra invalidada por inconstitucionalidad, en acciones promovidas por diferentes partidos políticos (DOF, 2015, 17 de diciembre, Sentencia 83/2015, 86/2015, 91/2015, 98/2015). Regino Montes (2015) aclara al respecto que “al invalidarse la Ley de Sistemas Electorales Indígenas, los municipios indígenas no se quedan sin un marco normativo que garantice la vigencia de sus sistemas político-electorales”, puesto que se encuentra vigente el Libro Sexto del Código de Instituciones Políticas y Procedimientos Electorales para el Estado de Oaxaca, en el que se validan los sistemas normativos internos. No obstante, “el reconocimiento e implementación del derecho de la participación y consulta (...) puede ser el punto de partida para que realmente haya una nueva relación de respeto entre los pueblos indígenas, el Estado y las sociedades en que vivimos” (Regino Montes, 2015, s/p).

La comunidad se organiza por cargos; los cargos son asignados por asamblea a los ciudadanos. Ríos (2011) refiere que este sistema de cargos es escalonado y “vincula vida religiosa y actividad política y cuyo desempeño otorga el reconocimiento esperado de *béné*

⁶⁶ Aquino Centeno (2015) concibió la aprobación de dicha Ley como significativa; consideró que el hecho de que las “reformas legislativas neoliberales” hayan “reconocido *los usos y costumbres* y los *sistemas normativos internos* de los pueblos indígenas” (p. 88) daba pie a un análisis complejo, desde los mismos procesos históricos que han marcado la institución de las formas jurídicas diferenciales. El autor señaló, no obstante, que “la nueva legislación indígena ha dejado ver que la inclusión de las identidades indígenas es una nueva manera en que el Estado y el derecho crean diferencias” (p. 115).

yhell (gente del pueblo) equivalente a la condición de *ciudadanía*” (p. 53). Explica un comunero de Santa María Zoogochí que la ciudadanía se mantiene activa justamente a través de la participación en el sistema de cargos;

Quien vive fuera y es ciudadano activo, tiene que cumplir con cargos, y si no está presente en la comunidad, pagar a alguien para que desempeñe el cargo, por ejemplo, de topil. (Conversación informal-casa Don Leandro)

Chávez López (2011) constata que los pueblos del Rincón conservan su propia organización consuetudinaria; esta, de acuerdo al autor, se realiza de manera democrática (p. 36), pues su ejercicio “primeramente recae en la Asamblea General de Ciudadanos y como el órgano ejecutivo fundamental lo representan las Autoridades Municipales y el Comisariado de Bienes Comunales”; explicita que ambos órganos poseen una organización específica; “en el primer caso, la mayoría está conformada por cuatro Regidores, un Síndico y un Presidente; en el segundo caso, se cuenta con un Presidente, un Secretario y un Tesorero” (p. 37). Martínez Luna (2013) refiere que “la sociedad comunal diseña sus normas por medio de sistemas propios” (p. 290). Las relaciones se mantienen “cara a cara”, basadas en la actividad laboral; “la instancia que lo permite y fortalece es la asamblea general; en ella participan todos, directa o indirectamente. De esta asamblea se deriva la estructura ejecutiva de las decisiones. Lo asambleario garantiza la relación directa entre poder Ejecutivo y la población” (p. 290).

En Zoogochí, se observan las estructuras mencionadas por los autores; existen las autoridades municipales, a través de la agencia, con el agente municipal, el secretario, el síndico y los regidores. En este caso, son 3 regidores y sus suplentes, además de los topiles, que son cuatro. Por otra parte, se cuenta con el Comisariado de Bienes Comunales, constituido por 12 integrantes, y se conforma por los “propietarios”, el presidente, secretario, tesorero y sus suplentes, además del Consejo de Vigilancia, integrado por un presidente, dos secretarios y respectivos suplentes (Registro manual-comuneros-reunión devolución). Además, existe el cargo de Alcalde, persona encargada de los conflictos de terrenos correspondientes a la zona rural y urbana, mientras que el mismo Comisariado es responsable de atender asuntos de los terrenos del campo (Conversación informal-comunera; Registro manual-comuneros-reunión devolución). Un diagnóstico municipal representa la organización de la agencia como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 9: Los integrantes de la agencia de Santa María Zoogochí.

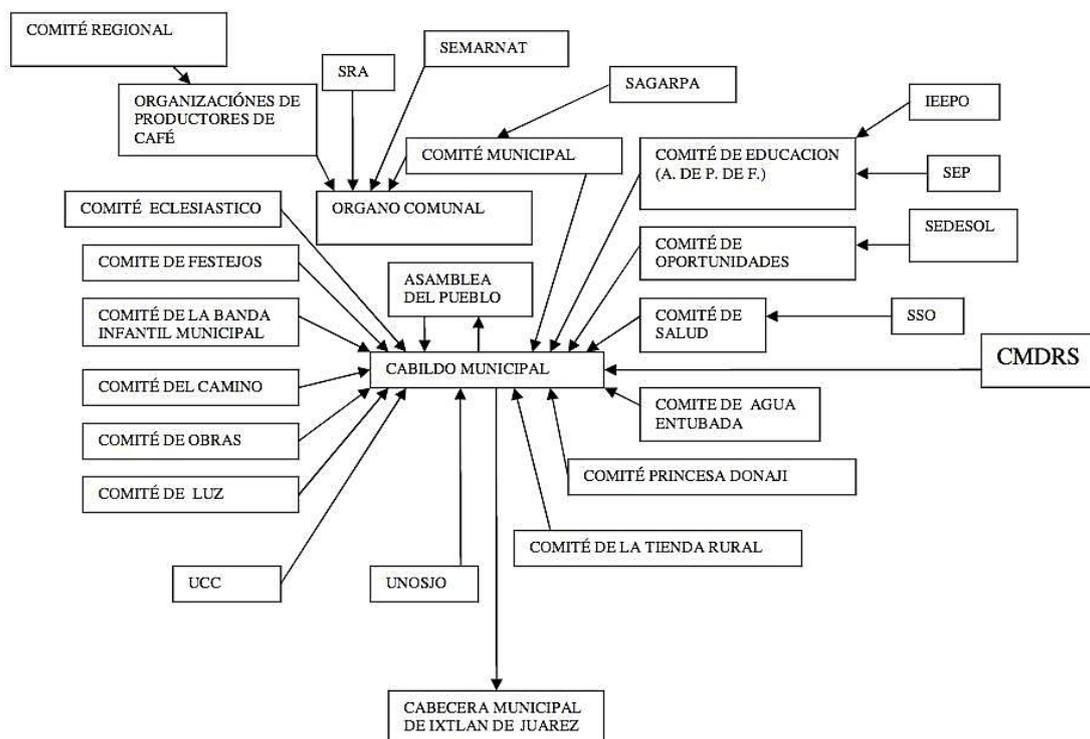
Santa María Zoogochí
Agente municipal propietario y suplente
Regidor primero y suplente
Regidor segundo y suplente
Regidor tercero y suplente
Secretario municipal
Topil primero, segundo, tercero y cuarto
Alcalde propietario
Alcalde suplente primero
Alcalde suplente segundo

Fuente: Diagnóstico y Plan de Desarrollo Municipal de: Ixtlán De Juárez (Morales & Consejo, 2009).

Las estructuras de organización comunitaria están asentadas en reglamentos para regular la interacción social, que implica también sanciones para conductas no deseadas. Un ejemplo sería el consumo de alcohol en espacios públicos a partir de determinadas horas de la noche, que conlleva la sanción de cárcel de 24 horas y el pago de una multa. Estas sanciones aplican tanto para ciudadanos de la comunidad, como para personas externas (Conversación informal-coordinador comunitario). Tradicionalmente, de acuerdo a la organización comunitaria, el Consejo de ancianos forma parte de las estructuras para la consulta y toma de decisiones; en Zoogochí, actualmente y a pesar de encontrarse asentado en los estatutos comunitarios, tal consejo en la práctica ya no existe (Ob-reunión docente informal; Registro manual-comuneros-reunión de devolución).

Además, se cuenta con una serie de cargos menores. Estos abarcan, por ejemplo, el comité de salud, a cuyo cargo queda la atención a las necesidades del centro de salud, la solicitud y recepción de medicamentos faltantes, limpieza, y todos los asuntos necesarios para que el médico pasante en turno pueda atender a los miembros de la comunidad (Conversación informal-comunera). Además, están el comité de educación, encargado de los asuntos de educación preescolar y primaria; el consejo representativo de educación secundaria, punto a profundizar más adelante; el comité de festejos; el comité del templo católico, entre otros.

Ilustración 9: Organizaciones sociales y dependencias en Santa María Zoogochí.



Fuente: Diagnóstico y Plan de Desarrollo Municipal de: Ixtlán De Juárez (Morales & Consejo, 2009).

En la asamblea general, participan los ciudadanos de la comunidad, que son en el caso de Zoogochí alrededor de 130 (Conversación informal-educador/comuneros), y en la que se toman las decisiones relevantes del ámbito comunitario, para lo cual, las autoridades de la agencia convocan a reunión general. Para ser ciudadano, es necesario cumplir con las cuotas de cooperación comunitaria, el tequio. Para personas externas a la comunidad, es posible solicitar la ciudadanía entregando una constancia de no antecedentes penales del lugar de procedencia (Registro manual-comuneros-reunión devolución), petición a ser valorada por las autoridades. Esto ocurre, sobre todo, en el caso del matrimonio de una ciudadana o un ciudadano con una persona externa a la comunidad, e implica asumir todas las obligaciones y todos los derechos que conlleva la vida comunitaria y el sistema organizativo comunal.

Chávez López (2011) afirma que el fomento de la participación a través del autogobierno en los pueblos del Rincón, ha conllevado una dinámica progresiva de concientización de la capacidad propia de desarrollo (pp. 37-38), lo cual implica una “seguridad colectiva para plantear innovaciones (productivas, de gestión, tecnológicas) y disposición para llevar a cabo emprendimientos nuevos” (p. 38); esto con base en la toma de decisiones colectiva a través de la Asamblea General de Ciudadanos. De acuerdo a Chávez López, es a

partir de esta capacidad cómo los pueblos han establecido alianzas con entidades y organizaciones externas, tanto públicas como privadas, nacionales e internacionales (p. 38).

Una entidad organizativa regional a la que ya me he referido es la Unión de Organizaciones de la Sierra Juárez, Oaxaca (UNOSJO). Fue creada desde el año 1990 y formalizada como sociedad civil en 1992. Surge con base en los Fondos Regionales del Programa Nacional de Solidaridad, del entonces Instituto Nacional Indigenista (INI), hoy Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Originarios (CDI) (Boege & Carranza, 2009, p. 189). En 1998, la UNOSJO “rompió los lazos con el INI y el 26 de febrero de 2005 se reestructuró la organización” (p. 189), enunciando su misión de la siguiente manera:

Somos integrantes de las comunidades y organizaciones de la Sierra Juárez, que procuramos el bienestar de las y los habitantes de la región, impulsando su participación en proyectos de carácter político, económico, social y cultural, con una visión propia (comunalidad). (UNOSJO, 1998, citado en: Boege & Carranza, 2009, p.189)

Los productores de café criollo de Santa María Zoogochí, a través del contacto con compradores establecido por medio de la UNOSJO asentada en Guelatao, han gestionado incluso la certificación y la exportación internacional del café pergamino producido en la comunidad (Conversación informal-Don Petronilo).

5.4.1.3. Programas gubernamentales y tensiones en torno a la autonomía

Es menester hablar de algunas circunstancias comunitarias más amplias para comprender el entorno en el que se insertan las ESCI. Esto parece relevante para visualizar cómo se articulan las tensiones inter-institucionales y políticas actuales que este modelo educativo enfrenta. Es en relación a estos factores contextuales que esbozo aquí el tema de los programas gubernamentales y su presencia en la comunidad de Zoogochí.

Se observa la presencia de diferentes programas gubernamentales en la comunidad; respecto a los asuntos de producción y agricultura, algunos ciudadanos están adscritos a los programas de PROCAMPO y de Fomento Productivo del Café, ambos pertenecientes a la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA), que subsidian la producción agrícola y cafetalera. Además, se cuenta con el programa de PROSPERA. El programa de PROSPERA⁶⁷ de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) brinda

⁶⁷ Como “programa de inclusión social”, PROSPERA “mantiene y fortalece las intervenciones que buscan ampliar las capacidades en educación, salud y alimentación principalmente de los niños, niñas y jóvenes de las familias en pobreza, a la vez que amplía el radio de acción de sus intervenciones intersectoriales al ámbito del fomento a la inclusión productiva, laboral y financiera de los integrantes de dichas familias,

apoyos financieros y de diversa índole –salud, educación, seguridad alimentaria– a las familias y que opera en la región debido a su grado de marginación. En el marco de este programa, se proporcionan becas para los estudiantes de escasos recursos, apoyo alimentario, apoyo a adultos mayores, entre otros. Conlleva una serie de requisitos, como la asistencia escolar sin faltas, o la asistencia periódica a consultas y a pláticas en la clínica por parte de las mujeres de la comunidad. Además, de la misma dependencia gubernamental, destaca la presencia del programa de SESENTA Y CINCO Y MÁS, que proporciona apoyo financiero a las personas de la tercera edad.

En la cotidianidad comunitaria, frecuentemente y siempre en español, se oyen a través del altavoz de la agencia de Zoogocho los anuncios para que los ciudadanos acudan a realizar los trámites necesarios para alguno de los programas o asistir a alguna reunión. La posibilidad de recibir los apoyos implica el cumplimiento de requisitos documentales, y atenerse a las indicaciones de los responsables, que proceden de la ciudad de Oaxaca o del municipio de Ixtlán.

Quando llegó poco después de mí Doña Eustacia, me senté en el umbral de mi puertita a platicar; me comentó que Fomento productivo es un programa del gobierno, y no le quieren dar apoyo a su esposo si no va a Ixtlán a firmar, pero como está enfermo, no puede viajar, y ella tampoco porque lo tiene que cuidar, dijo que es lejos y [le daría] “vómito” en el camión. (...) Y que quizá el miércoles viene el señor de Ixtlán de Fomento, pero va a cobrar 70 pesos a cada persona por venir él aquí a firmar, dijo Doña Eustacia que eso de 70 personas era mucho dinero, pero qué le va a hacer uno, “ni modos”. (...) Es que es el gobierno, dice Doña Eustacia. Y le dan entre 1,600 y 1,080 pesos de apoyo a su marido, mencionó ambas sumas, creo que el año pasado le dieron algo así como 1,600 pesos. (Conversación informal-doña Eustacia)

Las percepciones en cuanto a estos llamados “apoyos del gobierno” son observadas por los comuneros desde diferentes perspectivas; así, uno de los comuneros constata que se trata de una forma de generar dependencia.

Son sobre todo los abuelitos que creen en el buen gobierno que los está apoyando, es un segundo dios el gobierno, por los financiamientos que da, pero todo genera una dependencia. De Diconsa⁶⁸, la gente mejor va a comprar el maíz, va a comprar los bultos de azúcar, y deja de trabajar, y eso genera dependencia. (Conversación informal-Don Petronilo)

así como su acceso efectivo a los derechos sociales” (SEDESOL, 2015a, p. 4).

⁶⁸ “Diconsa es una empresa de participación estatal mayoritaria que pertenece al Sector Desarrollo Social. Tiene el propósito de contribuir a la superación de la pobreza alimentaria, mediante el abasto de productos básicos y complementarios a localidades rurales de alta y muy alta marginación, con base en la organización y la participación comunitaria” (SEDESOL, 2015b, p. 3).

En este sentido, también existen programas que inciden a nivel comunal y son basados en acuerdos comunales; se presentan de manera compleja y generan también debates a nivel comunitario, analizando justamente las implicaciones éticas de suscribir dichos convenios. Aquí se observa cómo participan en este nivel de discusión también los docentes de educación indígena, como intelectuales de la comunidad que inciden en la toma de decisiones.

Le pregunté a Don Petronilo quiénes eran Servicios Ambientales, pues Don Ernesto me había relacionado con ellos. Y nos platicó que se trataba de un contrato que había hecho el pueblo con las empresas que pagan por contaminar; se trata de empresas como Gamesa, luego una farmacéutica de Guadalajara, y Televisa también. Pagan, platica don Petronilo, por el uso del oxígeno y contabilizan las toneladas. Y si ellos pagan 50 mil pesos por una tonelada de oxígeno, como ejemplo, el gobierno pone otros 50 mil, pero es un acuerdo entre las empresas y el gobierno⁶⁹. Y la comunidad firmó un contrato de 5 años con ellos, por el recurso que entra a la comunidad con eso, y la organización de productores de café, aparte también hizo un convenio con los Servicios Ambientales. Y ahora los maestros de primaria comenzaron a decir en la reunión que era vender la comunidad a las empresas, que no convenía, y uno de ellos promocionó que se aboliera este contrato. Él es comunero, además de director de primaria, secretario de Bienes Comunales, entiendo. Y la comunidad en la reunión del domingo, me parece, decidió renunciar al contrato de cinco años. (Conversación informal-Don Petronilo)

Frente a estas constelaciones, se generan tensiones, pues implica la renuncia a recursos de la comunidad, y conllevaría otro nivel de organización comunitaria.

Y Don Petronilo opina que lo que había que hacer para ser coherentes, es renunciar a todos los apoyos del gobierno porque no sólo era una cosa, eran muchos, y el gobierno los llevaba “en el brazo”, los tenía abrazados. Habría que renunciar a la tienda de Diconsa igual, poner una tienda comunitaria, con productos de la comunidad únicamente, en lugar de Diconsa. Y lo mismo, dejar Oportunidades⁷⁰. (Conversación informal-comunero)

Se observa en este sentido que la misma comunidad constituye un campo político en el que se generan debates y se resuelven a través de la toma de decisiones en asamblea. Desde mi propia experiencia etnográfica, puedo decir que hay una preocupación a nivel comunitario por preservar el territorio comunitario y sus recursos naturales, guardando los derechos de los pueblos originarios; esta preocupación es marcada por experiencias regionales de las comunidades.

Pregunté de la reunión que seguía en curso. Me explicó la maestra que era a nivel de primaria, lo organizó la delegación de primaria de aquí, y era sobre la minería

⁶⁹ Información sobre dichas ventas de carbono disponible en: Universidad de la Sierra Juárez de Oaxaca, 2010, pp. 50-52.

⁷⁰ Nombre previo del programa PROSPERA.

extranjera, y que llegaron personas de una comunidad donde eso sucedía desde el 2009, a dar su testimonio. (Conversación informal-docente primaria)

Como extranjera, yo misma tuve que presentar documentos que respaldaran mi investigación a nivel comunitario y que comprobaran que no hubiera otro tipo de intereses, de carácter económico y de explotación de recursos, detrás de mi solicitud para realizar mi estancia en la secundaria comunitaria. Se reflejan aquí procesos históricos que han vivido los pueblos originarios, y siguen padeciendo; hay una oposición clara a las políticas económicas del gobierno en este sentido y un énfasis en la autonomía comunitaria. Sin embargo, están presentes las tensiones entre la dependencia de las estructuras gubernamentales, que incluyen programas asistencialistas, y las acciones en pro del fortalecimiento de la autonomía. Valladares (2003) al respecto observa que programas como Procampo fueron creados justamente con la intención de revertir la tendencia al paternalismo y otorgar a los pueblos originarios 'la mayoría de edad'; "se instauraron proyectos como el 'Programa Nacional de Solidaridad' (PRONASOL), el Procampo y Alianza con el Campo pero con pocos resultados para mitigar los rezagos de la estructura económica y mucho menos responder a los reclamos de mayor autonomía" (p. 323).

Se observa que estas interrelaciones entre comunidades y gobierno se han configurado de manera conflictiva, entre las demandas por una atención, el impulso al desarrollo comunitario, y el cuidado y la defensa de lo "propio". Así, me platicó uno de los comuneros mayores de los tiempos de la gestión de la carretera a la comunidad.

Me comentó que él fue de quienes gestionaron la entrada de la carretera. Y que antes de eso, en el año 80, el 85, todo esto era bosque y muy fértil. Y que ha cambiado mucho y también ellos mismos tienen la culpa. Cuando era gobernador de Oaxaca un tal..., y llegó a Portillo, y ya avisó que siempre no iba a ir a Yagila, él fue parte de quienes lo obligaron a bajar, bloquearon el camino con árboles y lo desviaron por otra ruta donde se atascó en el lodo, y ahí fue él con el microbús y se lo llevaron a Yagila, y ahí sí "el gober" se sintió humillado y dijo que sí había muchas necesidades en la región, y mandó arreglar el camino donde se había atascado. (Conversación informal-Don Ernesto)

Estos niveles de conflictos políticos también se reflejan en relación al mismo municipio al que pertenece la agencia de Zoogochí; durante la fase de trabajo de campo de esta investigación, en la comunidad, se encontraba en curso una demanda contra la autoridad municipal de Ixtlán dada la falta de canalización de los recursos correspondientes a la agencia (Conversación informal-Don Petronilo). Esta situación está relacionada con la serie de reformas implementadas por el gobierno de Peña Nieto, en este caso, con la reforma fiscal, que también ha incidido en la situación actual de las ESCI en el IEEPO, como se ahondará más adelante.

En cuanto a la infraestructura educativa, Santa María Zoogochí cuenta con un preescolar y una escuela primaria del subsistema de educación indígena; la primaria es de turno discontinuo y comenzó desde el ciclo escolar 2012-2013 a trabajar con el *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca* (PTEO, 2012) (Conversación informal-educador). Esta decisión, sin embargo, fue revertida en el ciclo siguiente, por el mismo equipo docente que se opuso a dicha metodología, habiendo implementado únicamente una docente joven este trabajo en la práctica (Conversación informal-Ángeles-maestra). La primaria es de organización completa, es decir, atiende a los 6 grados de primaria; cuenta con cuatro maestros, por lo que se trabaja en dos aulas de multigrado (Conversación informal-maestra 5to y 6to).

5.4.1.4. La educación primaria en Santa María Zoogochí

Históricamente, la institución escolar llega desde el año de 1910 a la comunidad, a través de maestros federales provenientes de la ciudad de Oaxaca de Juárez, quienes impartieron clases en las instalaciones de la agencia. Es hasta en el año de 1930 cuando se construyen las primeras cuatro aulas para la escuela primaria, además de una dirección, instalaciones que sin embargo se reubicaron en el año 1950 en otro paraje de la comunidad, cuando por medio de Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), hasta 1952, se edificaron 2 aulas nuevas, además de un aula de preescolar en el año 1953. En los años de 1974 y 1978 se ampliaron las instalaciones de la primaria, se complementaron con la construcción de edificios para la dirección de primaria y preescolar en 2009 (Ob-aula-3.^{er} grado)⁷¹.

Entre 1971 y 1972, según recuerda un anciano de la comunidad, se introdujo la modalidad llamada educación indígena; fecha que corresponde con la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, con lo que se institucionaliza el servicio nacional de promotores y maestros culturales bilingües (Pineda, 1980, p. 93, citado en Bello Domínguez, p. 6). A partir de estas fechas, los maestros fueron originarios de los poblados de la región; tenían la tarea de apoyar, más allá de la enseñanza, a las autoridades en gestiones y trámites (E-Don Tranquilino), papel analizado por diferentes autores (Zorrilla, 2002; Dietz, 2000). Los ciudadanos de Zoogochí constatan que en la práctica, este apoyo poco se brindó; la comunidad optó por pedir que regresaran los docentes originarios de la comunidad y les asignó cargos para que cumplieran con sus obligaciones de ciudadano (Registro manual-comuneros-reunión devolución).

⁷¹ Proyecto de la cuarta generación, tercer grado, sub-ámbito “La llegada de la carretera”.

En el proceso de escolarización en las comunidades indígenas, la enseñanza del español y la introducción de la lengua escrita ha sido una función central de la institución escolar. Los recuerdos de los comuneros indican el empleo tanto del método directo como indirecto de la castellanización. Durante un periodo, en Zoogochí se vivió la alfabetización en español bajo condiciones rígidas y discriminatorias; el uso del zapoteco se prohibía y la disciplina se buscaba alcanzar a través de castigos y multas. Se visualiza cómo la influencia de la institución escolar traspasaba incluso el espacio áulico incidiendo en la cotidianidad comunitaria, a través de la prohibición del uso de la lengua zapoteca a los estudiantes (E-Griselda; E-Myrna; Conversación informal-don Petronilo). Posteriormente, se comienzan a visualizar ciertas transformaciones en las prácticas escolares de educación primaria en Santa María Zoogochí; la lengua materna se empleaba para la comunicación en espacios escolares y se comenzaron a emplear ciertas prácticas de escritura en zapoteco.

Actualmente, la escuela preescolar y la primaria de Santa María Zoogochí, adscritas a la Dirección de Educación Indígena del IEEPO, comparten las instalaciones y organizan su cotidianidad educativa en conjunto. Se cuenta con cuatro docentes de primaria y dos de preescolar; al momento de entrevistar a los docentes, se encontraban inscritos 105 niños en el plantel, de los cuales, alrededor de 30 niños eran de preescolar (E-informal-maestros de primaria). La alfabetización en español sigue siendo una función central de la escuela, aunque el zapoteco se use en el aula y se fomenta, en cierta medida, su escritura. Los docentes de la primaria reconocen que, aunque debiera haber habido un cambio en las prácticas lingüísticas en la enseñanza escolar, el zapoteco sigue utilizándose “como puente” para la enseñanza de los contenidos escolares (E grupal-maestros primaria y preescolar).

Recientemente, los docentes, además, buscan transferir a la práctica, a pesar de resistencias de algunos al inicio del proceso, los lineamientos del Documento Base y del PTEO, procurando introducir el trabajo por proyectos que vincule los contenidos escolares con temas comunitarios, proceso que es denominado como “correlación” (E-grupal-docentes-primaria). Así, la lectoescritura se trabajó a través de un proyecto sobre la alimentación comunitaria. Las actividades escolares implicaron la participación de los padres de familia, por ejemplo, a través de una feria de comidas tradicionales (Ob-escuela primaria; E-grupal-maestros primaria y preescolar). Esto, a pesar de continuar trabajando con el plan y programas correspondientes al currículum nacional.

Entre las problemáticas cotidianas, los docentes observan el ausentismo escolar de los niños de preescolar, además de, aunque no en todos los casos, la falta de un apoyo de los padres a los estudios de sus hijos. Infieren que ello se debe, además de cierto desinterés, a las

ocupaciones laborales de los padres de familia en casa y campo (E-grupal-docentes-primaria). Percibimos, de esta manera, cómo la institución escolar ha incidido en diversificar las lógicas, los tiempos y lugares de la educación de los niños y jóvenes en las comunidades, cuya formación en el seno de las familias, habitualmente, ocurre a través de la participación en las actividades cotidianas y sus escenarios concretos. Estas tensiones entre lógicas educativas – familiares y comunitarias, y escolares– profundizaré también en el aspecto de las expectativas hacia la educación escolar que expresan padres, madres, comuneros en general, además de los mismos jóvenes.

En relación a ello, una dimensión comunitaria de importancia para la presente investigación atañe a la misma educación comunitaria y familiar, que aquí abordaré.

5.4.2. Dimensiones de la educación familiar y comunitaria en Santa María Zoogochí: aproximaciones a sus rutas, rupturas y replanteamientos

En el contexto de la escolarización de las comunidades originarias de América Latina, Kantasalmi y Llorente (2010), con Santos (2005), advierten que “la inclusión de los pueblos indígenas al sistema académico también ha significado su exclusión” (p. 33), debido a “la lógica científica de arriba hacia abajo de origen europea” (p. 32), que ha desplazado los conocimientos y las formas educativas propias e implicado una injusticia social y cognitiva. Es en este sentido que los autores aducen que “es provechoso distinguir entre prácticas de escolarización y de educación”, refiriéndose, con las primeras, a “aquellas secuencias estandarizadas de clases y estudios que ofrecen posibilidades de obtener certificaciones reconocidas dentro de la sociedad” (p. 24). Son procesos de formación enmarcados por la escuela como institución de la modernidad, mientras que la educación como tal constituye una noción más amplia de prácticas cotidianas de socialización de todas las sociedades (p. 24).

Adopto para este apartado un enfoque analítico basado en dicha diferenciación, para de esta manera reflexionar sobre las implicaciones que puede tener, por una parte, la introducción de la educación escolarizada para las comunidades originarias en relación a las prácticas culturalmente conformadas de socialización y educación comunal, y por otra, brindar un contexto para el análisis de los procesos curriculares en la práctica de la secundaria comunitaria indígena. Esta, como modelo diferencial, busca trascender la separación entre escuela y comunidad, entre saberes comunitarios y escolares, promoviendo la revaloración de las prácticas sociales y culturales de los pueblos originarios y reconociéndolas como conocimientos a abordar de manera dialógica y horizontal desde la misma formación escolarizada. Esta apertura hacia las prácticas locales y el fomento a la participación de los

actores comunitarios en los procesos formativos que impulsa la escuela abre el panorama para pensar en la posibilidad de nuevas formas de apropiación comunitaria del espacio escolar, más allá de los planteamientos del sistema de educación pública nacional. Vuelve relevante, para este análisis, poner a debate las continuidades y rupturas, apropiaciones y resignificaciones entre diferentes lógicas formativas, comunitarias y escolares, etnopolíticas y nacionales, desde una mirada compleja.

Parto, a continuación, de la recuperación de las prácticas de socialización en el contexto comunitario y las significaciones del proceso histórico de escolarización desde la memoria de los actores locales. En las prácticas formativas comunitarias, busqué identificar algunos elementos claves para poder trazar posteriores continuidades y rupturas presentes en la formación escolar.

5.4.2.1. Crecer en Santa María Zoogochí: la educación familiar y comunitaria

Obviamente cada comunidad tiene sus particularidades, sin embargo podemos afirmar que la educación radica en el trabajo comunitario. Educación-participación, educación-trabajo, trabajo-representatividad van siempre de la mano. (Martínez Luna, 2002, p. 23)

Los comuneros relatan que antes de que llegaran las instituciones escolares a la comunidad, la educación estaba en manos de los padres de familia y entrelazada con las mismas prácticas comunitarias de organización colectiva para el bienestar comunal. Cuando comenzaron a impartirse las primeras clases en Santa María Zoogochí, era un solo maestro que tenía que atender a los niños de diferentes edades; ocasionalmente, solía ausentarse por tiempos prolongados del pueblo, por lo que las condiciones de la educación escolar eran deficientes. Recuerda el anciano Don Tranquilino que “nuestros padres no fueron a la escuela”. “Platicaba mi finada madre; qué escuela, decía, ahí íbamos a contar piedritas, a contar, a hacer tamales, dice, hacer otras cosas. Eso era antes, cuando ella era chiquita”. Por lo regular, “los padres eran los que educaban” a los jóvenes en el contexto familiar (E-Don Tranquilino).

En aquellos tiempos, aún se transmitía, como valor central de la formación familiar y comunitaria, la importancia del respeto a las generaciones jóvenes. “Por eso, el viejito que no le bese uno la mano, y va y reclama a los padres, y los padres se ponían enérgico, a ver, tú, por qué hiciste eso, hiciste el otro”. Para la educación de los niños, “ellos nos ponían a platicar, que

vas a hacer esto, vas a hacer el otro, vas a hacer así, vas a hacer acá y allá” (E-Don Tranquilino). Y aunque los niños y jóvenes no fueran a la escuela o se ausentara el maestro, “hubo respeto”; “no había tanta grosería”. Don Tranquilino se sorprende; entonces, la educación de los jóvenes sí daba resultado, mientras que ahora, con la presencia de escuelas y maestros, han cambiado las actitudes de los jóvenes de la comunidad.

Esa es mi duda, dónde han aprendido esos maestros, quién les ha enseñado, ¿quién? ¿O quién dice eso? Porque bueno, yo en mi niñez, tengo bien en cuenta, tengo bien observado, cuando era por demás, aquel tiempo, aquellos viejos, aquellos, muchísimo respeto. (...) Y entonces ahí es, no, yo no estoy conforme. Aunque *haiga* más escuelas, *haiga* más secundarias, ¡ni para saludar ya no saben! (E-don Tranquilino)

El respeto es un valor comunitario fundamental; un integrante de las ESCI e intelectual zapoteco explica: “El respeto es cómo nos hacemos uno solo como seres humanos. Y cómo nos respetamos como seres - y cómo respetamos nuestro entorno. O sea, cómo somos parte de un todo pues” (E-HMS-integrante coord.). La pérdida del respeto en las relaciones intergeneracionales en la comunidad es un factor que recurrentemente aparece en entrevistas con diferentes integrantes de la comunidad.

Rengifo (2008) analiza cómo los cambios comunitarios debido a las transformaciones introducidas en las comunidades andinas a partir de las reformas agrarias, que modificaron las estructuras de organización comunitaria, afectaron, junto a la institución escolar, la enseñanza del respeto comunitario; “para los niños que ya aprendían el respeto y la solidaridad con su comunidad ejerciendo el cargo de autoridades desde pequeños, ahora la nueva legislación y la escuela se los impedía” (Rengifo, 2008, p. 9). El autor constata que, “el factor gravitante en la erosión del respeto comunitario por su alcance, intensidad y duración lo ha jugado el sistema educativo” (p. 12), al desplazar y desvalorizar los saberes comunitarios, y actuando junto con los medios de comunicación pero también la influencia de las instituciones religiosas y otras” (p. 15).

La escolarización, además de las influencias más amplias de la sociedad mayoritaria, ha incidido en transformar y ampliar la percepción de los conocimientos que es necesario transmitir a las siguientes generaciones. Han cambiado y diversificado las nociones relacionadas con las formas, los tiempos y los espacios, pero también de los actores del aprendizaje. La educación escolarizada ha contribuido, además, a la creación de nuevas expectativas hacia el futuro y a la visualización de nuevas necesidades formativas para alcanzar una vida realizada. Todos estos procesos y estas percepciones, necesariamente, no son unilineales sino que constituyen un campo complejo, atravesado no sólo por desplazamientos

y rupturas sino también por resignificaciones de lo escolar desde las prácticas culturales propias.

El modelo innovador de la secundaria comunitaria indígena busca crear nuevas vinculaciones entre institución escolar y comunidad, pues revalora los conocimientos propios de los pueblos y pretende devolver también su papel de maestros del conocimiento comunitario a hombres y mujeres de experiencia de la misma comunidad. Ha impulsado la legitimación de estos saberes en el espacio público escolar, en diálogo con los conocimientos concebidos como científicos y universales, tanto para aportar a la comunidad y la continuidad de las culturas originarias como también para la certificación oficial de los estudios de los jóvenes que les permita el acceso a los siguientes niveles educativos. Busca, además, contribuir a la formación de las nuevas generaciones a través de la reflexividad crítica de los procesos de cambio comunitario, cultural y social, concibiendo a la comunidad como este espacio en contacto.

Para adentrarme a la temática de la educación comunal y familiar, me basé en el análisis de los datos del trabajo en campo de Santa María Zoogochí; a partir de las observaciones –desde la mirada *etic*– y las reflexiones que me compartieron los comuneros en entrevistas formales e informales –recuperando las significaciones *emic*–, destaca que un eje fundamental de la educación comunitaria alrededor del cual se articula la formación de los niños en el seno familiar es el trabajo.

5.4.2.2. “El trabajo es vida” – el trabajo como eje del aprendizaje comunitario

Prada y Zambrana (2010) argumentan que las lógicas, los tiempos y escenarios del aprendizaje comunitario están estrechamente vinculados al ciclo agrícola y el territorio comunitario, y con ello, a las actividades productivas de las familias (p. 152). De acuerdo a los autores, la educación familiar y comunal se encuentra asentada en “las prácticas que diariamente realizan los niños junto a sus padres y hermanos mayores, es decir, en torno a las actividades productivas que su sociedad realiza en un territorio que se transforma continuamente” (p. 159). Refieren que, de acuerdo a los “ciclos de vida” de cada cultura originaria (p. 142), los niños aprenden sobre todo a través de la participación, junto a sus padres, en las actividades y labores cotidianas.

En el contexto comunitario zapoteco, el trabajo efectivamente es un valor fundamental; la anciana Doña Tila de Santa María Zoogochí lo define de manera sencilla pero significativa: “Aprender [a trabajar] sí es bueno, es vida, todo es vida, si no sabes (...), ahí

aprendes, ya lo puedes hacer y ya tienes vida, ya tienes salud, todo eso [es] la salud". Para la anciana, "todo eso tiene que ser"; siempre hay trabajo por hacerse: "lavar la ropa, a tostar café, echar tortilla, no se hace falta, cuidar pollo, cuidar tan siquiera para uno, ¿no? Y es así" (E-Doña Tila). El trabajo constituye un eje de la vida comunitaria desde la infancia hasta la edad avanzada; Doña Tila relata que desde los cinco años comenzó a aprender a "echar tortilla" y a los 12 años ya se integró de lleno a la vida de trabajo de la casa y de la comunidad. "Mucho trabajo toda la vida", explica y agrega, "todo, también ahora sí estoy trabajando todavía" (E-Doña Tila).

El trabajo se convierte, más allá de ser una carga, en una práctica constitutiva de la cotidianidad comunitaria: "Sí, hay que aprender. Aquí, y ya cuando sabe uno, ya no siente uno para nada. Ya conoce, ya aprendimos, ya acostumbramos. Todo eso tiene que ser, pues" (E-doña Tila). De esta manera, el trabajo comunal, en campo y casa, se configura como una forma de vida y de ser, o de bienestar y Buen vivir comunitario (Leff, 2004b), que se relaciona directamente con el aprendizaje y el conocimiento comunitario, además de conllevar la dimensión de lo sagrado;

Por ejemplo, en el caso del maíz, ¿por qué es sagrado? Ah, porque desde el mismísimo momento en que se va a buscar el terreno para ser sembrado, rozado, quemado y todo lo demás, está presente la ritualidad. (...) Está presente la comunicación con esta tierra (...) Por eso la gente dice, esta tortillita, los abuelitos, esta tortillita me va a dar fuerza en mi alma y en mi corazón. (Transcripción curso-HMS-integrante coord.)

Castillo Collado (2009) señala que, desde la visión indígena, los elementos de trabajo-conocimiento-salud son "interactuantes e interdependientes" (p. 185). Desde su experiencia con tejedores y tejedoras en los Andes, reconoce que "alcanzar la salud (...) significa lograr una sincronización y armonización del cuerpo con la actividad del tejido y el contexto natural y social" (p. 186). De esta manera, "el cuerpo después de haber aprendido lo que debe y quiere, de manera satisfactoria, no se cansa ni se enferma fácilmente" (p. 186). El rigor que conlleva el trabajo permanente no es un asunto mecánico ni tampoco implica un sufrimiento; es "flexible como la vida misma" (p. 186). En este engranaje, "la salud tiene una estrecha relación con el trabajo, el cuerpo se mantiene en el trabajo y con el trabajo" (p. 186).

En el contexto de la comunidad de Zoogochí, se observa esta perpetuidad de la actividad laboral como eje de la vida. En la visita a un rancho comunitario para presenciar, junto con educadores y algunos estudiantes, la producción de "chingre", bebida de caña destilada localmente, se observa la colaboración de un anciano, vecino del productor: "También llegó el vecino de Don Petronilo, Don Fidelio, de 82 años; se le ve la artritis deformando sus pies y manos, pero sigue activo en el campo" (Ob-rancho-Don Petronilo). Otro

integrante de la comunidad, Don Edilberto de 74 años de edad, continúa trabajando activamente en los trapiches de diferentes productores de caña del pueblo. Colabora pasando la caña por los pesados rodillos de madera, labor considerada por la comunidad como riesgosa y que requiere de continua atención de quien la realiza.

Don Edilberto estaba trabajando en el Trapiche, recibiendo la caña después de pasarla por primera vez por los rodillos de madera, y volviéndola a pasar, torciéndola hábilmente (...) me platicó que llevaba ocho días en el trapiche y que era un trabajo muy cansado, y con el sol además. (Ob-Trapiche)

Ilustración 10: Trapiche de madera.



Foto: Fotografía propia.

El saber trabajar es un valor comunitario que en su desempeño llega a reconocerse y retribuirse en la práctica a quienes saben desempeñar ciertos trabajos, no dominados por todos pero que contribuyen a los procesos productivos comunitarios de manera importante. Este reconocimiento se expresa en la ritualización de algunas prácticas comunitarias que se han conservado, en cierta medida, a través del tiempo.

También me comentó que tradicionalmente, a los que hacen trapiches, no se les da de comer frijol, sino que se les alimenta con mucha carne, que esta es una creencia que anteriormente se tenía, pero hoy en día ya no tanto. Se relaciona con cómo se percibe el tipo de trabajo que es, y a él personalmente, aunque considera que no cree en esta práctica, ha observado que cuando él ha trabajado en cortar la madera para el trapiche, y entiendo que también ayer le pasó con el trapiche que fabricó, se le suele dar mucha carne, en este caso, mucho pollo para la comida, de manera abundante, todavía así sucede. (Conversación informal-don Petronilo)

En este contexto me interesó profundizar en cómo se adquieren las competencias para el trabajo comunitario en la práctica, como proceso de la socialización cotidiana, ligado a escenarios, tiempos y actividades sociales concretas; exploro este proceso, hasta donde fue posible vislumbrarlo en la convivencia comunitaria y en los diálogos con los actores, a continuación.

5.4.2.3. Participar en el trabajo – interacciones, espacios y tiempos de la educación familiar y comunitaria

Para aproximarnos a los procesos educativos comunitarios, es importante tener en cuenta la participación de los actores involucrados: principalmente se trata de los integrantes de las diferentes generaciones de la familia, aunque también, en caso de poder financiarse, colaboran algunos jóvenes del pueblo contratados como mozos. Además, hay que considerar los espacios y los tiempos en los que tienen lugar las interacciones que conlleva la realización de las labores del campo. Prada y Zambrana (2010) proponen la identificación de los “agentes educativos locales y de escenarios de aprendizaje comunitarios como el monte en la cacería, ríos y lagos en la pesca o las parcelas productivas en la agricultura” (p. 155), para así afinar el análisis de la formación familiar y comunal.

Rogoff (2003) plantea que el desarrollo humano sólo se entiende a través de la participación en comunidades culturales, en las prácticas culturales y las circunstancias concretas, pero también cambiantes, de estas (pp. 3-4). Una aproximación cultural al aprendizaje, de esta manera, se enfoca en el involucramiento de los niños en las actividades de la comunidad cultural en distintos momentos de su crecimiento (p. 4), dependiendo de las rutinas y prácticas comunitarias (p. 6). En este marco, la autora enfatiza los procesos personales, interpersonales y culturales mutuamente constituyentes en la actividad sociocultural y el aprendizaje (Rogoff, 1993, p. 143); pretende, con este planteamiento, superar la visión de la internalización con un individuo pasivo expuesto a las influencias externas, sociales y culturales. Frente a ello, Rogoff sugiere una “apropiación participativa” (p. 143), en la que se transforman prácticas, sujetos y comunidad.

El concepto de las prácticas culturales que subyace es flexible y moldeable; de esta manera, existen, más allá de una mera transmisión de rutinas, cambios paulatinos en las prácticas sociales y culturales a través de la misma participación de los sujetos, incluyendo a los mismos niños, que adoptan un papel activo en el proceso: “De acuerdo a su tránsito por escenarios que involucran diferentes formatos de participación, los niños se implican de manera activa y se vuelven fluidos en múltiples formas de participación”; de esta manera,

desarrollan sus propios repertorios (Rogoff, Moore, Correa-Chávez & Dexter, 2015, p. 474)⁷². Los autores apuntan que el término de los *repertorios de práctica* ayuda a trascender desde una concepción de la cultura en términos de características fijas de los individuos hacia una noción de la cultura como experiencias vividas por las personas a lo largo de su vida, a través de la participación en las prácticas culturales e inmersas en la misma historia de su comunidad (p. 491). Es así como los procesos individuales y colectivos pueden apreciarse como dinámicos, destacando la capacidad de agencia de los sujetos en la transformación de sus prácticas (p. 491).

También Floriberto Díaz Gómez (2007) retoma las categorías de participación e interacción en términos de relaciones entre personas y relaciones con el espacio comunitario; “en una comunidad se establece una serie de relaciones, primero entre la gente y el espacio, y en segundo término, entre las personas”. Estas interrelaciones son orientadas a través de estos mismos repertorios de prácticas sociales que han sido conformados como un proceso dinámico, a través de la historia comunitaria y la de sus habitantes: “Para estas relaciones existen reglas, interpretadas a partir de la propia naturaleza y definidas con las experiencias de las generaciones” (p. 39).

En cuanto a la participación de los niños de los pueblos originarios en las actividades de las familias, se identifica como un eje su presencia, desde la primera infancia, en las actividades laborales que estas realizan cotidianamente. También Prada y Zambrana (2010) encuentran que en el proceso educativo comunitario, “en un principio los niños son llevados por sus progenitores hasta los lugares en los que realizan prácticas productivas o son dejados al cuidado de sus hermanos mayores mientras ellos trabajan” (p. 157). En esta fase, es a través de la observación y la imitación cómo los niños comienzan a aprender; los autores denominan este proceso como “modelado en contextos reales”, pues los familiares adultos, ocupados en sus actividades cotidianas, se convierten en modelos para los niños (p. 157).

Y es así como también en Santa María Zoogochí pude notar cómo el mismo trabajo del campo y de la casa constituye un pilar de la educación familiar de las comunidades. Desde muy pequeños, los niños acompañan a sus padres y abuelos en el trabajo diario en casa y campo y comienzan a observar los quehaceres de estos.

Doña Griselda traía a Juan [su nieto] amarrado [con el rebozo] en la espalda mientras cargaba leña y la ordenaba cerca de la cocina; dijo que se gastaba mucha leña. Yo estaba desayunando en el pasillo y ella pasaba y pasaba cargando leña con Juan en la espalda. Le comentaba que Juan estaba muy tranquilo, muy acostumbrado. Y ella me

⁷² Traducción propia del inglés.

dijo que así solía cargar también a sus propios hijos cuando estaban chiquitos, que era la única forma de poder trabajar. Juan estaba tranquilo, no lloraba, sólo observaba atentamente a su alrededor mientras su abuela estaba ocupada en abastecer la cocina de leña. (Ob-casa familiar)

A partir de las observaciones, los niños comienzan a aprender, experimentar y participar en los quehaceres de la casa sin que esto se les asigne como tarea; inician desde muy temprana edad a involucrarse, de esta manera, en las actividades cotidianas.

Vengo de casa de Quetzali [estudiante de sexto de primaria]. Su mamá es Nadira; su suegra es la que le enseñó [a Nadira] de las plantas curativas. Quetzali anda entusiasmada, enseñándome sabores y olores de diferentes plantas. Hasta una vaina de vainilla tenía. Me hizo probar hojas amargas, oler plantas dulces, todo. Tiene una hermanita que se llama Mónica, le dicen Moni, tiene un año y medio. Y me puse otra vez a ayudar a desgranar maíz criollo y resulta que la pequeñita ya desgrana con un dedito mazorcas que le quedan poquitas hileras de granos. Cuando pasamos al comedor, Quetzali me señaló cómo su hermanita puso la tapa a una cubeta de metal, dice, ya sabe que le ponemos la tapa para que no se metan las cucarachas, ya sabe tapar la cubeta. (Ob-casa de Quetzali)

Se enseña a través del ejemplo, aunque no de forma dirigida, sino que la participación a través de la imitación es libre; otra madre de familia manifiesta en este sentido no haberle indicado a su niña de cuatro años que desgrane las mazorcas, sino que ella sola decidió participar, a partir de la observación y como actividad natural en el círculo de la familia (Ob-casa de doña Estrella). Los inicios del aprendizaje del trabajo, en estas tempranas edades, se relacionan también con el juego infantil que gira en torno a la exploración del entorno y la imitación de las actividades de los mayores.

[Don Petronilo] me platicó también que él de niño, de edad, creo que de los hermanitos de Arely, ya andaba jugando con otros niños a hacer trapiches, que agarraban madera blanda, troncos pequeños, para hacer cilindros, y que quizá de ahí traía desde hace mucho la inquietud de hacer un trapiche, pero nunca se había animado, y ahora sí. (Conversación informal-don Petronilo)

Una estudiante, por su parte, relata, en un trabajo escolar, que aprendió por medio de la observación cómo se realizan las tareas de la casa: “Cuando yo tengo 7 años mi mama hace todos sus trabajos y yo observe lo que esta haciendo y aprendi como se hace las tortillas como se prepara las comidas (sic)”⁷³ (Escrito-Irina-3.^{er} grado). Prada y Zambrana analizan que en cuanto hayan crecido los niños un poco, “los padres les construyen un andamiaje teórico y práctico que sustentará nuevos aprendizajes brindando explicaciones sobre las experiencias

⁷³ Errores ortográficos del trabajo escrito original de la alumna.

que vivencian sus hijos o acompañando y guiando el desempeño de las tareas que ellos mismos les asignan” (p. 157).

Entre los cinco y los siete años, aproximadamente, como relatan diferentes comuneros, los niños comienzan a involucrarse en algunas de las tareas de campo y casa (E-Doña Tila). En el trapiche de las familias de la comunidad, se observa cómo los niños, desde pequeños, ayudan en las tareas más sencillas del proceso de extracción del jugo de caña: “Daniel es un niño muy risueño, activo, y hasta estuvo arreando a los toros” (Ob-Trapiche). El proceso es participativo; los niños comienzan a desempeñar las primeras tareas en conjunto con los adultos. Quienes enseñan son las madres, los padres y las abuelas y los abuelos; ellos son los “maestros de la casa” (E-Doña Tila) que enseñan cómo “echar tortilla, de todo, de la comida, todo enseñamos, todo, cultivar la tierra y sembrar las cosas, es así”. Una estudiante de la secundaria relata que su mamá le ha enseñado a preparar la comida; “ya me va explicando cómo lo hace, (...) ya dice, así comimos antes o le echa también, lo echa con sal y también con cilantro. Todo eso echa” (E-Aylin-2.º grado).

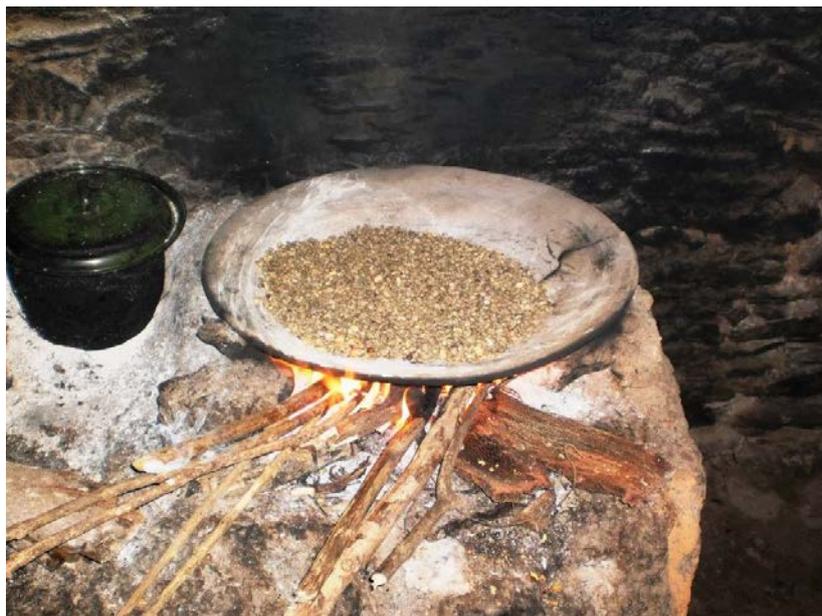
Ávalos, Ramírez Valverde, Ramírez Juárez, Escobedo y Gómez (2010) consideran que para profundizar en las culturas juveniles en ámbitos rurales, tema poco trabajado por la investigación de acuerdo a los autores, es importante tener en cuenta esta inserción temprana de los niños a las actividades productivas e implica responsabilidades, derechos y libertades (Ávalos et al, 2010, p. 122). En Zoogochí, se evidencia que esta participación en tareas laborales también requiere de cierta disciplina, relacionada con las responsabilidades que los niños y jóvenes adquieren; Doña Tila relata que ella así educó a sus hijos para que aprendieran a trabajar: “A las cuatro de la mañana ya levanto ellos, sí, levanto mi hijo y levanto mi hija, a moler, echar tortilla, sí, no tuve miedo con ellos” (E-doña Tila).

Este proceso de enseñanza se continúa a través de las generaciones; relata Doña Tila, “Por eso tengo mi hija todo así, sacó piloncillo, exprime... - se pone bajo de la trapiche, se corta la caña, todo pues, todo hace mi hija”. Explica que estos conocimientos se vienen transmitiendo desde sus propios padres: “yo enseñé porque me enseñó mi finado padre”. Y en la siguiente generación, su nieto, estudiante de tercer grado de la secundaria comunitaria en el momento de la entrevista, a su edad ya sabe trabajar en el campo de manera autónoma: “Ricardo ya sabe de todo, de caña, pues, trabaja mucho, sabe todo, ya aprendió él” (E-Doña Tila).

Los escenarios del aprendizaje son el campo, por ejemplo, los ranchos donde se encuentran los trapiches y los mismos plantíos de caña o de café, para lo cual los integrantes

de las familias se trasladan, generalmente caminando, a los respectivos lugares, como también la casa cuando la continuación del proceso productivo o la actividad lo requiere. “La mamá lo enseña, para tostar [el café] en comal, así se mueve, se mueve, hasta que huele y hasta tostado, (...) y luego polvo de frijol también, lo que hace, se muele y se pone la cazuelita, se pone agua hervida, se echa sal, un poquito de chile y luego chile, ajo y un poquito de cebollín, y así” (E-Doña Tila).

Ilustración 11: Tostando café en el comal: cocina de doña Eustacia.



Fuente: Fotografía propia.

Saber trabajar se relaciona también con ciertas etapas de la edad y del crecimiento de niños y jóvenes en la comunidad, donde se reflejan los aspectos de género que Ávalos et al. (2010) detectan. Los conocimientos para poder llevar una casa son necesarios para que una joven pueda casarse y, de esta manera, integrar su propia familia y continuar con el ciclo de vida, de las prácticas laborales y también de su enseñanza de generación en generación.

Marina hizo tortillas grandes y una se rompió; su abuela dijo que “la señorita ya sabe hacer tortillas, para casarse”. Marina dice que en su casa hace 24 tortillas. (Ob-cocina de doña Eustacia)

Luego me pasaron a mí al lugar de Marina a aprender a hacer tamales, y yo, sin pensarlo dos veces, fui, y bromearon, “echando a perder se aprende”. Pero después de algunas indicaciones, creo que lo hice bastante bien, (...). Doña Eustacia me observaba y decía, “ya puede, ya puede” y luego bromearon que entonces yo también ya podía casarme, que ya podían preparar el guajolote. (Ob-cocina de doña Eustacia)

El aspecto de los escenarios de las actividades laborales y, con ello, del aprendizaje de las prácticas comunitarias vinculadas a ellas, se relaciona también con otras dimensiones de la

vida comunal, como lo es el mismo ciclo agrario en su dimensión temporal y en la permanente interrelación, en las actividades productivas, de las familias con la naturaleza. Prada y Zambrana (2010) constatan que a partir del ciclo de la naturaleza, se configura también un “itinerario temporal y espacial” del aprendizaje del conocimiento originario (p. 159).

Los procesos de aprendizaje relacionados con las prácticas laborales, familiares y comunitarias, se articulan en los escenarios en el territorio comunal, y son determinadas por las características de este y el mismo ciclo agrario, el clima, condiciones del suelo, etc. En Santa María Zoogochí, existen tres zonas climáticas: tierra caliente, templada y fría (Grupo Mesófilo, 2000, p. 45). Esto debido a las particularidades del territorio comunal, ubicado en la Sierra Norte de Oaxaca, donde se extiende desde el río, en el fondo de la barranca, hasta los plantíos de caña en partes elevadas del cerro, abarcando “un rango de altitud que va desde los 600 y 2,200 m.s.n.m.” (Grupo Mesófilo, 2000, p. 28). Se cultivan diferentes tipos de maíz de acuerdo a estas zonas climáticas y las temporadas adecuadas en cada zona; de acuerdo al ciclo de naturaleza, este cultivo se conoce como siembra de temporal y siembra de tornamil⁷⁴ (E-informal-don Petronilo).

Prada y Zambrana (2010) constatan que, desde sus observaciones, es “precisamente en función a estos eventos climáticos del ecosistema que los agentes educativos interactúan con sus niños y dirigen sus aprendizajes ajustando continuamente su colaboración pedagógica, mostrando las formas adecuadas de asumir las actividades conjuntas, proporcionando información oportuna” (p. 148). De esta manera, el aprendizaje se articula como situado y práctico; se integra a los escenarios y los tiempos de ciclo agrícola y se relaciona con actividades concretas que aportan a fines tangibles: el auto-sostenimiento de las propias familias. Serpell (1996) argumenta al respecto que este tipo de aprendizajes conlleva altos niveles de motivación intrínseca, pues no se trata de tareas ficticias; al aprender participando, de esta forma, adquieren una responsabilidad social y moral. “El aprendiz es incorporado como un participante legítimo en un sistema social que despliega toda una serie de resultados deseables del proceso de aprendizaje” (p. 8).

⁷⁴ “La tornamilpa es un cultivo de maíz de ciclo corto que se siembra después de que se recoge la cosecha principal, a principios de noviembre. Este maíz suele cosecharse entre marzo y abril” (Vallejo, Gurrí & Molina, 2011, p. 87). “Es así que la producción de maíz de tornamilpa es factible únicamente en aquellos lugares cuyas condiciones ambientales aseguran la cantidad necesaria de humedad y las temperaturas adecuadas para que se obtengan cosechas durante los meses del año que la precipitación pluvial y la temperatura presentan sus niveles más bajos” (El Colegio de la Frontera Sur, s/f, p. 16). En Santa María Zoogochí, el maíz de tornamil “se siembra de noviembre a diciembre y se cosecha entre abril y mayo” (Grupo Mesófilo, 2000, p. 50).

En este mismo sentido, Lave y Wenger (1991) arguyen que el concepto de aprendizaje situado va más allá que el “aprender in situ” o “aprender haciendo”, pues aspira a una concepción más clara de la naturaleza situada del aprendizaje (p. 57). Los autores encuentran, en conclusión, que “el aprendizaje es un aspecto integral e inseparable de la práctica social” (p. 31), enfatizando el carácter relacional de todo conocimiento y aprendizaje (p. 33). A partir de ello, el aprendizaje puede considerarse como socialmente situado, pues conlleva la participación de otros; Lave y Wenger acuñan el concepto de “participación periférica” para señalar ese estar situado en el mundo social, de manera cambiante y procesual, de los actores (p. 36). En Zoogochí, se observa cómo a los niños, en los espacios de trabajo y los respectivos tiempos agrícolas, se les va enseñando, desde pequeños, a conocer y nombrar todos los elementos que componen el escenario de la comunidad y que conforman su mundo de referencia. Aquí algunos ejemplos desde los ranchos de los trapiches de Santa María Zoogochí:

Hoy, en el rancho, la mamá de Vianey estaba hablándole al bebé sobre el toro, y dije, becchi, toro, y se sorprendió y dijo, ya sabes. Y le dije, sé cómo decir toro, sé cómo decir agua, pero no sé cómo decir que el toro toma agua. Me explicó: Becchi re’ abaniza. (Ob-Trapiche)

Relata una madre de familia con tres niños pequeños que estos “dan mucha guerra” todo el día en el trapiche, pues requieren de atención, sobre todo el más pequeño que todavía toma pecho. Se observa, sin embargo, cómo desde esta edad los niños comienzan a familiarizarse con el entorno laboral y a moverse en él:

También él quiso ayudarle a su mamá cuando ella echaba más leña al fogón; llegaba con su palito y trataba de empujar la leña, y al final trató de tirar el palo al fuego como lo veía hacer a su mamá. Ella no le prestó demasiada atención, ni cuando se acercaba al fuego. Le dije, ¿sabe que está caliente? Ah, sí, sabe, dijo ella, aparentemente sin miedo de que el niño pudiera llegar a quemarse. Supongo que así aprenden, y se lo comenté y me dijo que sí, así iban aprendiendo. (Ob-Trapiche)

En esta dinámica de participación, los niños llegan a desarrollar seguridad y autonomía para moverse en su contexto y para el uso de las herramientas de trabajo.

Hilda, que está en la primaria, estuvo abriendo los plátanos con tajadas rápidas de un cuchillo filoso y grande, y pasándonoslos para quitarles la piel, tarea nada fácil, por el estado inmaduro de los plátanos. Me sorprendió cómo la niña manejó autónomamente esta herramienta, trabajando con la familia. (Ob-Trapiche)

Se visualiza, como he mencionado anteriormente, que el aprendizaje comunitario no se encuentra sólo “situado en la práctica – como si fuera un proceso susceptible a materializarse de manera independiente, en algún lugar fortuito”; al contrario, “el aprendizaje es parte integral de la práctica social”, situada en relación al mundo y sus actores; la

participación periférica aquí describe “el involucramiento en la práctica social que conlleva el aprendizaje como una parte constitutiva” (Lave & Wenger, 1991, p. 35)⁷⁵. Es en estos términos como se pueden identificar estos procesos de aprendizaje de los niños de Zoogochí, que participan en las actividades del campo junto con los mayores y desarrollan consecutivamente las habilidades para desempeñarse responsablemente en las tareas productivas, de casa y campo. Este aprendizaje es guiado por los adultos en aproximaciones sucesivas.

Así, una madre de familia explica que sus hijas desde los ocho años aprendieron a hacer tortillas; “ya van aprendiendo poco a poquito (...) aunque poco a poquito pero de todo tienen que aprender”. Comparte que es un conocimiento que ella, a su vez, aprendió de su mamá, pues cuando era chica, “yo no podía, yo para moler, y ya me agarró mi mano mi mamá, así estaba yo y ella atrás y me agarraba la mano para que así yo...” (E-Doña Eréndira). Una estudiante de la secundaria relata, a su vez, la experiencia de aprender de su mamá a echar tortillas: “Sí me enseñó pero así de chiquitas y ya cuando crecí ya estoy haciendo mucho, ya estoy haciendo tortillas pero grandes pero apenas voy a hacerlo” (E-estudiante-Aylin-2.º grado). Conforme a su edad y aprendizajes, los jóvenes comienzan a desempeñarse en el trabajo comunitario de manera más independiente, pero siguen recibiendo orientaciones de acuerdo a las observaciones de los mayores:

Observé cómo un joven, dándose cuenta del momento de la panela hirviendo, tomó una coladera grande, de metal, con un mango largo, construido artesanalmente, y pidió al sobrinito que le alcanzara rápidamente una cubeta grande. Comenzó a colar la espuma que salía arriba del jugo hirviendo, y lo que quedaba en la coladera, a vaciarlo en la cubeta, cuyo contenido luego se tiró en la maleza. Pregunté qué se estaba quitando, y me explicaron que se llamaba “hervor”, y que era la espuma, pero en pocas palabras, era la “mugre de la caña”, la que quedaba a la hora de estarla pasando con las manos. (...) Mientras el joven colaba el hervor, algunos señores le hacían comentarios: “Escúrrelo”, “déjalo escurrir”, pues él se apuraba en vaciar el contenido de la coladera. Les hizo caso esperando un poco más y tratando de menear la coladera para que saliera todo el líquido sobrante por los hoyitos. (Ob-Trapiche)

Un comunero joven, involucrado de lleno en las labores del campo, en relación a ello reflexiona sobre la interrelación del hacer y explicar en el proceso de aprendizaje; el joven “habló de los conocimientos que se aprenden explicando y haciendo, que sólo en teoría no servía, sino haciendo, enseñando cómo, entonces sí” (Conversación informal-rancho de Lara). Los mismos estudiantes de la Secundaria Comunitaria y la interlocución con sus familias muestran cómo también ellos forman parte de estas dinámicas familiares, del aprendizaje entre generaciones, en las que han adquirido una multiplicidad de saberes relacionados con

⁷⁵ Traducción propia del inglés.

sus contextos, la naturaleza, y las prácticas sociales y culturales, los cuales, al participar con sus familias, aún siguen desarrollando.

Antier Marina me puso hierbas - ruda, albahaca y una planta de aire -, frotadas primero entre las manos, en la frente, por unos quince minutos. Dice que su mamá le ha enseñado, pero faltó alcohol para ponerle. Ayer cuando llegué como a las 6 un rato a la casa, estaban doña Eustacia [abuela de Marina] y su hija Amalia [tía de Marina], y platiqué un rato y ellas me hicieron un té; fue Amanda la que dijo, “ruda no, puras plantas de aire”. Me explicaron, además, que se tenían que frotar las plantas con alcohol y poner en la frente, en el cuello, e irse a dormir. (Ob-casa de doña Eustacia)

Las habilidades del aprender haciendo y aprender el trabajo que desarrollan los jóvenes, desde las prácticas de socialización en el seno familiar y comunitario, son capaces de aplicarlas en otras circunstancias de su vida, y llegan a establecer, de esta manera, un diálogo entre diferentes espacios sociales, aportando a su comunidad.

Entonces ya me comenzó a platicar más, que Estela en Lachatao, como es muy platicadora, empezó a hablar con un panadero y a ayudarlo, y así aprendió y apuntó todo, y cuando vino en estas últimas semanas a Zoogochí, hizo pan de casi 50 kg de harina y lo vendió rápido. (Conversación informal-Griselda-mamá de egresada)

Pero en la formación de los jóvenes, los mismos procesos comunitarios tienen, además, otras vertientes, en las que cobran peso sus responsabilidades de ciudadanos y ciudadanas de su comunidad, y para las que empiezan a formarse desde jóvenes; el aprendizaje del “saber trabajar” no se desvincula de ello pero adquiere otras facetas en la formación para ser partícipe íntegro de su comunidad en sus dinámicas colectivas.

5.4.2.4. La formación para participar como ciudadanos de una comunidad

Santa María Zoogochí es una comunidad que se organiza por usos y costumbres; en las prácticas cotidianas, las relaciones entre los comuneros se articulan en torno a la participación comunitaria, el trabajo para el bien común y con base en relaciones de reciprocidad. Explica un integrante de las ESCI, él mismo de origen zapoteco, que el proyecto conjunto de los comuneros “es mantener un equilibrio de vida dentro de la comunidad” (E-HMS- integrante coord.). Cada miembro de la comunidad aporta, desde sus quehaceres cotidianos, a este proyecto en común. Ser integrante y ciudadano comunitario engloba toda la existencia de la persona; “la vida comunitaria es desde que se nace hasta que se muere, ahí se acaba la vida comunitaria. Bueno, ni así porque como decíamos este día, hasta los muertos están presentes en la vida comunitaria. Entonces no hay edad para eso” (E-HMS- integrante coord.).

En las prácticas sociales de los comuneros de Santa María Zoogochí, se reflejan estas interrelaciones; para participar en ellas, el proceso de formación desde los niños inicia en sus casas. Dos elementos claves son la guelaguetza y el tequio comunitario; según explican actores en campo, la guelaguetza es la “gozona”, es decir, es la ayuda mutua entre los comuneros, mientras que el tequio es convocado por la autoridad comunitaria, es un trabajo gratuito que prestan los comuneros para trabajos conjuntos que aportan al bien común, como en la estancia en campo pudo observarse en relación a la reconstrucción del tanque que abastece a la comunidad de agua potable, la construcción de una fosa séptica para instalaciones comunitarias, entre otras actividades.

Jaime Martínez Luna (2002) explica que “el tequio es la faena que cada ciudadano otorga dependiendo de las facilidades una o dos veces al mes, es el trabajo que permite la realización de obras de servicio general” (p. 25). El tequio y la guelaguetza también intervienen en relaciones inter-comunitarias; así, se encontró cómo los ciudadanos de la comunidad de Zoogochí cooperaron con un día de tequio para asuntos de intereses en común en un paraje lejano de otra de las comunidades de la región. Pero también, a través de relaciones de familia y compadrazgo, se practica la “mano vuelta” entre las señoras de diferentes comunidades, por ejemplo, en el caso de la aportación de comida para fiestas.

También llegó la mamá de Marina al rancho con 12 tortillas que le tocó contribuir (...) Marina me platicó que hoy su mamá tiene que hacer 48 tortillas para Yagavila, de la fiesta, que parece que hoy es la “víspera” [de la fiesta] y las tiene que hacer porque una señora también le hizo tortillas. (Ob-Trapiche)⁷⁶

En el caso del tequio, convocado por la autoridad, el incumplimiento conlleva sanciones por parte de la misma; se vigila la asistencia de los comuneros a los trabajos a realizar, tratándose de obligaciones comunales, relacionadas con el bienestar de todos los integrantes de la comunidad.

Doña Eustacia me platicó que no fue a hacer el aseo general [de la comunidad] en la mañana, me comentó que anoche fue a pedir permiso porque si no, hubiera tenido que pagar una multa de 30 pesos, pero como tenía que ir temprano con tortillas a Yagavila, no hubiera alcanzado a barrer. (Ob-casa familiar)

Gallardo García (2012) distingue ambos mecanismos, guelaguetza y tequio, de acuerdo al ámbito privado y público de las comunidades.

⁷⁶ “La ayuda mutua o de ‘mano vuelta’ es general, ya que no ocurre exclusivamente entre parientes consanguíneos o compadres, sino también en relaciones horizontales o redes de amistad y de compañerismo que han propiciado el fortalecimiento de la economía comunitaria. Esta reciprocidad se realiza en la limpia del cultivo o en la recolección de la cosecha, en la construcción o reparación de una casa, o en el cumplimiento de algún compromiso festivo o mayordomía” (Ramírez, 2006, p. 47).

La diferencia entre ambos tipos de mecanismos es que los primeros se caracterizan porque contribuyen a ciertas situaciones del ámbito privado, como los eventos familiares (matrimonios, bautizos, fallecimientos, etc.) o personales (por ejemplo, la ayuda a alguien que está incapacitado para trabajar), que generalmente consisten en intercambios de trabajo o en especie (dinero, materiales para construcción, entre otros). Mientras que los segundos tienen están enfocados al beneficio de la comunidad en su conjunto. (párr. 10)

En el tequio, la participación de los ciudadanos para el bien público de la comunidad, se involucran hombres y mujeres, aunque las tareas se diferencian de acuerdo al género de los ciudadanos. De esta manera, las mujeres son las encargadas del aseo semanal de la comunidad. Pero también se concibe como tequio la colaboración femenina para la preparación de alimentos para las festividades o eventos comunitarios.

G: Somos ciudadanas pero nosotras en vez de los tequios esos que presentan los hombres, nosotros hacemos otras cosas. Por ejemplo en vez de ir a limpiar el camino, a hacer esto, entonces nosotros nos dedicamos a hacer la limpieza.

Inv.: Los domingos.

G: Los domingos o luego si se llegara a necesitar alguna, una cooperación digamos de que se va a festejar algo, pues ya nos citan y ya vamos.

Inv.: Y les toca hacer las tortillas

G: Ajá, nos toca tortillas, que hacer comida, que si - bueno, muchas cosas. Eso se les llama tequio para nosotras. Y ya pero sí estamos reconocidas como ciudadanas. (E-Griselda-mamá de egresada)

En ocasiones, también les son asignadas tareas que se identifican más bien como de incumbencia masculina, dependiendo de las necesidades que la autoridad detecta. En el caso relatado por una comunera, se trató del acarreo de materiales de construcción; esta labor y su forma de organización generaron ciertas inconformidades entre las mujeres de la comunidad, y sin embargo, al ser ordenada por la autoridad comunitaria tuvo que ser cumplida.

Myrna me platicó que con la autoridad que ya salió, las viudas y mujeres no casadas tuvieron que hacer tequio junto con los ciudadanos para acarrear materiales para el tanque, cuatro veces las mujeres, ocho veces los hombres, a lo largo del año. Que no era común, tan común que las mujeres tuvieran que hacer este tipo de tequio, y fue pesado, y además a ella le parece que hubiera sido mejor que las mujeres no hubieran ido junto con los hombres sino aparte, un día ellos, otro día ellas. (Ob-casa familiar)

Sobre todo en lo que a la participación política concierne, diferentes autores detectan que existe una discriminación de género en las comunidades originarias organizadas por usos y costumbres (Vázquez García, 2011; Vázquez García & Muñoz Rodríguez, 2013; Patrón Sánchez, 2014). En los diálogos que en la presente investigación sostuve con las comuneras, opté por no profundizar en el análisis en estos términos, sino recuperar las percepciones de las mismas

comuneras. Llama la atención, sin embargo, que la participación política de las mujeres se distingue de los papeles masculinos, en relación a los cargos que se pueden ocupar y en lo que respecta a la participación en la asamblea comunal.

La asamblea es la instancia de toma de decisiones de orden público en las comunidades; se constituye como fundamental para la organización comunitaria. Para Gallardo García (2012), “la asamblea comunitaria, las acciones y decisiones y el sistema de cargos, son las manifestaciones de lo público en estas comunidades” (párr. 11), siendo la asamblea “la base de las acciones y decisiones comunitarias” (párr. 14). La participación de las mujeres en la asamblea depende, de acuerdo a los estatutos comunales, de su estado civil, pues se toma en cuenta que en los matrimonios, el esposo que asiste a las asambleas informa en su casa sobre lo ocurrido en ellas.

Inv.: ¿Pero no participan en reunión?

G: Ah no, en asambleas no, porque, bueno, en asambleas, mujeres casadas no participan porque ahí están los maridos que llevan información de qué es lo que se va a tratar. Pero ahí citan a madres solteras y a señoritas, mayor de 18 años, porque ellas no tienen cómo saber de qué se trató la reunión. Entonces ellas sí, sí participan en esa reunión. Pero nosotras, como casadas no participan porque ahí está el marido. (E-Griselda-mamá de egresada)

La comunera constata que, sin embargo, se siente tomada en cuenta, pues existen otros espacios de participación, convocadas por la autoridad, donde asisten las ciudadanas.

Pero sí estamos tomadas en cuentas como ciudadanas. Cuando hay una reunión, por ejemplo, ese día tuvimos reunión, entonces ya no más pasa el topil, dice que hay una reunión de todas las ciudadanas. Y ya de ahí participamos nosotras donde el hombre no puede solucionar las cosas, entonces ya entran las mujeres y ya le dan la solución y así no más. (E-Griselda-mamá de egresada)

Algunas ciudadanas están dispuestas a defender sus derechos como mujeres y miembros de la comunidad también frente a eventuales situaciones de injusticia que perciben a nivel intra-comunitario.

Inv.: Me acuerdo que una vez usted me dijo que a veces las mujeres sí se animan a decirle a la autoridad, lo que los señores no.

G: Sí pues y así es. Bueno, yo siempre digo, no porque yo sea mujer, pero a veces los hombres como que no se atreven a decir las cosas pues no se puede, no pueden enfrentarse a las cosas, pero uno como mujer yo creo que si habla uno claro pues con las cosas, y ya yo les dije a mis compañeras, si se llegara a ofrecer ante una reunión de todos los ciudadanos que nos citara, vamos, le digo y hablamos también, le digo, porque tenemos derecho, le digo. No, no digamos que no tenemos derecho. Yo creo que tenemos más derecho las mujeres que los hombres, le digo. (E-doña Griselda-mamá de egresada)

La participación las dinámicas –derechos y obligaciones– que caracterizan la organización comunitaria es fundamental; para ser reconocido como ciudadano, como miembro comunitario, se requiere el aporte al trabajo colectivo, la participación en los cargos, entre otros. De lo contrario, no se puede formar parte de la comunidad.

El señor Petronilo en la mañana platicó de un caso de un señor de aquí que se quiso convertir en pequeño propietario y quiso quedarse con un terreno grande por el banco de arena, terreno de encino, hasta arriba. Y los abuelos entonces lo desconocieron, cuando vinieron a preguntar, dijeron que no lo conocían y así se tuvo que ir. Eso porque es terreno comunal y el señor no más quería estar ahí sin hacer nada en la comunidad, no dar tequio, nada. Entonces eso no le pareció a la gente, por eso los abuelos dijeron que no lo conocían. (Conversación informal-don Petronilo)

Por otro lado, la comunidad está abierta hacia la integración de nuevos miembros, incluso originarios de diferentes regiones. Se observaron casos de matrimonios donde los jóvenes esposos llegaron de fuera a Zoogochí y fueron aceptados como ciudadanos, participando en las actividades y asumiendo sus responsabilidades.

Comentaba Don Petronilo que el otro día la autoridad ya le cobró cuota, entiendo de la fiesta, a su yerno, y Petronilo le dijo a la autoridad que ellos no habían decidido todavía si se iban a quedar [a vivir en la comunidad], que si se quedaban, por supuesto iban a solicitar que el muchacho se hiciera ciudadano y pagaría el tequio, pero todavía ni siquiera se habían instalado. Interesante eso en términos de ciudadanía. (Conversación informal-don Petronilo)

De la misma manera, quienes vienen de fuera han de aprender las formas locales de trabajo e integrarse en las actividades familiares y comunitarias para participar como miembros plenos de familia y comunidad.

Lo que viene de Guerrero no más, de por allá de cerca de Oaxaca, no sabe eso. Mi nuera no sabe nada. No sabe nada. Pero ahora ya está haciendo. Ya corta café, ya. Ya está aprendiendo. Porque le dije, no, préndelo, porque es bueno aprender, sí es bueno, es vida pues. (E-doña Tila)

Convertirse en ciudadanos o ciudadanas plenos de su comunidad, también para los jóvenes de Santa María Zoogochí implica un proceso de aprendizaje; paulatinamente han de comenzar a integrarse a las tareas del apoyo mutuo y del mismo tequio, y posteriormente, prepararse para los cargos. El proceso de aprendizaje inicia en el entorno familiar, pero también abarca el ámbito comunitario más amplio. El relato de una estudiante de la secundaria comunitaria refleja cómo se articulan las interrelaciones entre las familias y cómo ella está aprendiendo a participar de manera activa en ellas, a través de la elaboración de las tortillas que toca aportar.

Aylin: Todavía no lo hago [echar tortillas] en [casa de] otras señoras, nada más en la casa lo hago. Y pero mi mamá ya casi me enseñaba cómo le voy a hacer. Dice, así lo vas a - porque dice cuando era ella chica, ya su cómo eso, no sé, creo es su mamá o no sé quién es que dijo que si pierde la tortilla, ya luego le echan en su cara.

Inv.: ¿Si sale mal?

Aylin: Sí, y a mí dice, si tienes tiempo para que lo hagas bien, no te estoy haciendo que no lo hagas y no te estoy haciendo como me hicieron. Todavía me falta para hacerlo bien, me falta un poco. (E- Aylin-estudiante 2.º grado)

Los estudiantes varones de la ESCI empiezan a participar en algunas de las dinámicas comunitarias de cumplimiento de las labores del tequio, las cuales también implican la responsabilidad de los ciudadanos activos de brindar una solución cuando no les es posible asistir y brindar el servicio a la comunidad. En estos casos, pagan a quienes lo sustituyen. Se observa cómo algunos jóvenes entre los estudiantes de la secundaria ya participan en estas actividades.

En la mañana, la mamá de Ricardo que fue a hacer el aseo de la escuela en lugar de su hijo porque Ricardo se fue al tequio, los señores salieron hoy como a las 3:30 de la mañana para allá, parece que por Llano de Cristo, ya colindando con Ixtlán. (...) A Ricardo le paga un señor que no puede ir, creo que por enfermedad, para que vaya en su lugar. Que pagan 300 pesos, al parecer, por el día, dijo Doña Eustacia. (Ob-escuela)

Además de los servicios del tequio y las colaboraciones entre familias, una parte relevante de la participación comunitaria consiste en el sistema de cargos; Ramírez (2006) afirma que este sistema “es un conjunto de convenciones de control y cohesión social cuyas normas están imbricadas unas con otras y regulan, al mismo tiempo, las relaciones políticas, económicas, familiares, comunitarias e interétnicas”; de esta manera, los cargos representan “parte fundamental de la organización social, política y religiosa de los pueblos indígenas de México” (p. 40). La participación en el desempeño de los cargos es fundamental para considerarse ciudadano activo de la comunidad y se relaciona con el cumplimiento de las obligaciones de participación comunitaria. También implica un proceso formativo, pues conlleva la integración gradual de los jóvenes a dicho sistema, prestando servicios a la comunidad y recorriendo los diferentes cargos, adquiriendo experiencia, hasta poder desempeñar el cargo máximo, ser por un año autoridad de su pueblo. Maldonado (2010) refiere al respecto que la integración a los cargos ocurre de manera “escalafonaria” (p. 41).

Floriberto Díaz Gómez (2007) constata, en esta lógica, que “el mismo hecho de comenzar desde abajo es como entrar a una escuela porque se va ir aprendiendo cómo abordar cada asunto, cómo hablarle a los comuneros en términos individuales, cómo dirigirse al pueblo en asambleas, cómo tratar a los ancianos, cómo comportarse ante autoridades de

otros pueblos, etc.” (pp. 61-62). En Santa María Zoogochí, los comuneros reportan esta misma dinámica desde su experiencia y sus observaciones en cuanto a las costumbres de su propia comunidad.

Secretario: Ya *luego luego* entré, a los dieciocho años, para cumplir con los cargos.

Inv.: Porque empieza uno como topil...

Secretario: Topil, suplente, regidor, luego comité de la escuela primaria, comité de la clínica. Comité del agua potable, comité de la iglesia católica, de todo.

Inv.: Todo ya le tocó.

Secretario: Sí, ya no más me falta el cargo de la secundaria, como es nuevo el cargo, apenas inició me falta eso y me falta el comité de la banda. Ya acabo los cargos. (E-Secretario)

La participación en el sistema de cargos no es igual para las ciudadanas de Zoogochí; las mujeres, sin embargo, participan a su manera. En relación a la participación pública de las mujeres en las comunidades organizadas por usos y costumbres, Vázquez García y Muñoz Rodríguez (2013), desde la región mixe de Oaxaca, identifican algunos espacios en los que se integran las mujeres: a) las mayordomías, b) los comités involucrados en “el desarrollo comunitario, en general relacionados con roles tradicionales de género, por ejemplo, escuelas y clínicas”; c) “ligas deportivas, comités de fiesta y grupos religiosos”, d) organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Finalmente, las autoras encuentran que en el quinto espacio, e) los cargos políticos, la presencia de las mujeres se encuentra limitada, aunque sí existe (p. 141)⁷⁷.

En el caso de Zoogochí, una comunera explica que son justo funciones relacionadas a estos “roles tradicionales de género” que las ciudadanas de la comunidad han de desempeñar: participan, por ejemplo, en comités que se organizan específicamente para el tequio de la clínica y la limpieza, y es a partir de estas funciones que interactúan directamente con la autoridad comunitaria. Además comparten, en cierta medida, la responsabilidad que sus esposos adquieren con el desempeño de algunos cargos de la comunidad. Los cargos “políticos”, relacionados con la agencia el comisariado de bienes comunales, sin embargo, no admiten la participación de las mujeres.

Inv.: ¿Pero no directamente les dan cargo?

G: Ah no, cargo no, pero sin embargo dentro de esos tequios que realizamos, sí nos dan cargo. Sí, por ejemplo, el de la limpieza, hay un comité de mujeres, para que coordinen la limpieza. Y el de la clínica, el tequio que se está realizando para la clínica, hay un comité también, hay un comité que está enfrente de eso. Y sí, sí, nos

⁷⁷ Es importante señalar que existen diferencias entre la organización y participación en los diferentes pueblos originarios; en la comunidad zapoteca de Santa María Zoogochí, p. ej., no se cuenta con mayordomías.

dan cargos y todo eso, y a la vez de que ya tenemos el cargo, pues tenemos que estar en coordinación con la autoridad también. Porque él ya nos toma en cuenta de que ya tenemos ese cargo. Si llegáramos a fallar, pues directo a la agencia. Ahí te citan luego, te dicen, pues si estás fallando, ya te están llamando la atención luego.

(...)

Inv.: ¿Pero a usted no la pueden nombrar agente?

G: Ah, no, ahí sí cargos de la agencia no, ya no, eso sí ya son puros hombres.

Inv.: Ni de bienes comunales.

G: No, ni de bienes comunales. Esos sí ya son cargos más pesados pues pero si son carguitos así, fuera de la agencia pero que sí es en coordinación con la autoridad, sí se puede, sí se puede hacer. Pero ya ir a meterse en la agencia, ya no. Porque ellos ya saben sus reglas pues. (E-Griselda-mamá de egresada)

Las comuneras, no obstante, adquieren ciertas responsabilidades también en relación a los cargos que desempeñan sus esposos; cuando estos se encuentran impedidos para acudir a un llamado de la autoridad, se presentan las señoras para ponerse a disposición.

Entonces si no está él y lo están llamando, pues me presento yo y les digo, bueno, en qué les puedo servir yo mientras que llegue mi esposo porque no está. Y ya me dicen, bueno es que tienes que, él tiene que hacer esto, tiene que hacer el otro, bueno pues, lo hago, y ya se nivela pues. Y ya mientras que él llega, pues ya... Y por ejemplo si las señoras que están en el Norte sus maridos, entonces les toca un cargo de la clínica a sus esposos, entonces ya ellas lo hacen. Y sí lo podemos hacer pues. Le digo que hasta bien mejor lo hacemos (se ríe). (E-Griselda-mamá de egresada)

De acuerdo a Floriberto Díaz Gómez (2007), desde la región mixe, la participación comunitaria de las mujeres es a nivel familiar, y no en el ámbito que se podría calificar como público. El autor, sin embargo, enfatiza que “la palabra de la mujer es la que sostiene la del varón, porque ella anima, reflexiona y propone en los casos difíciles” (p. 63).

Otra figura en la organización comunitaria es el grupo de ciudadanos caracterizados; se conforma como un consejo político que asiste a los integrantes de la agencia cuando así se requiere; “son nombrados por la asamblea porque son los que tienen más habilidad para el español, experiencia, y tienen comprensión, y se convocan para apoyar a la autoridad a analizar las cosas” (Conversación informal-educadores). Floriberto Díaz Gómez (2007) menciona la figura de los ciudadanos caracterizados que existe, entre diferentes configuraciones en términos de consejería política y cultural, en las comunidades oaxaqueñas, aludiendo a sus funciones de opinión, consolidación y defensa de “la causa comunitaria”, para lo cual los ciudadanos elegidos han de demostrar “suficiente capacidad en los intereses de la comunidad” (Díaz Gómez, 2007, p. 63).

En Zoogochí, no se cuenta con un consejo de ancianos como tal; relata uno de los educadores que en alguna ocasión, sin embargo, le tocó presenciar el que se convocaran a los

mayores de la comunidad para solicitar su asesoría en cuanto a los frecuentes derrumbes que habían ocurrido en la carretera; en aquella ocasión, se retomaron los rituales tradicionales para enfrentar la situación estrechamente relacionada con la vinculación comunidad-naturaleza (Conversación informal-educador).

Los cargos comunitarios se comprenden como un servicio de índole pública que se brinda a los demás integrantes de la comunidad originaria, y en cuyo desempeño se aporta al bien común de sus habitantes. Durante su cumplimiento con las diversas funciones que los cargos organizan a nivel comunitario, los comuneros adquieren experiencia valiosa para presente y futuro de la comunidad.

El que está empezando sus funciones de la vida comunitaria, sabe que un día va a llegar a donde está - saben todos que es un camino que tienen que recorrer. Por eso también aquel que deja, ya terminó su servicio - por eso le llaman servicio - ya terminó su servicio de autoridad, no se va a su casa. O sea, no se retira a la vida privada. Pues, no, sigue siendo parte de la comunidad porque su experiencia le va a servir a los que van avanzando. (E- HMS-integrante coord. ESCI)

Cumplir un cargo, en su acepción como servicio, no implica ascender en una jerarquía en términos de puestos de poder en la organización comunitaria; la comprensión comunitaria parte del compartir y del respeto como valores que orientan las lógicas de lo comunal (E-HMS-integrante coord. ESCI). Incumplir con el cargo conlleva una sanción por parte de las autoridades; así los comuneros relatan que “el cargo implica tener que cumplir con todo, porque si no, ‘a la cárcel 24h’”; en caso de faltas, se han de pagar multas por decisión de la autoridad comunitaria (E-registro manual-consejo representativo). El servicio al bien común, desde el tequio, la guelaguetza y los cargos, constituye un proyecto comunitario mayor que va dando sentido a la participación cotidiana de todos los integrantes de la comunidad, de acuerdo a las funciones que les han sido delegadas. Organiza y brinda sentido, de esta manera, la vida de cada uno de los miembros de las comunidades.

Por eso decíamos hace rato, cómo empieza la vida comunitaria pues, desde niño, cada quien - incluso antes, en algunas comunidades, el niño de cinco, seis años, ya iba a apagar velitas en el curato, o hacía vela, ayudaba ahí al sacristán, o a barrer la sacristía. O sea, empieza su vida comunitaria. Mientras que otros limpian los caminos, limpian los pozos, siembran maíz que va a pertenecer a la comunidad. O sea, todos están metidos en un proyecto que le va a dar vida a la comunidad, que le va a dar sentido. (E-HMS-integrante coord.)

La experiencia, como una forma central del conocimiento comunitario, se va ampliando en el proceso del servicio a la comunidad y la participación en la cotidianidad comunitaria en interacción con sus integrantes, la naturaleza y el contexto social más amplio.

El saber-experiencia, de esta manera, se conforma como un valor importante a nivel comunitario, asociada, además, al respeto hacia los mayores, los poseedores de los conocimientos y saberes adquiridos a través de la experiencia comunitaria.

En el trabajo de campo en Santa María Zoogochí, y sobre todo a través de los relatos de los actores comunitarios, se llega a percibir este valor atribuido a la experiencia como vivencia acumulada de las prácticas comunitarias, servicios prestados, y situaciones enfrentadas a lo largo del trayecto de vida. Tovar (2010), en su análisis de las epistemologías indígenas, constata que “el aprendizaje tiene como eje privilegiado la experiencia, y como base de ella, el hacer, el demostrar con hechos” (p. 23). Enfatiza, en relación a ello, la importancia de reconocer el “carácter situado de la experiencia humana” (p. 15). Toledo (2009), por su parte, analiza que la sabiduría de los pueblos originarios se sustenta “en las experiencias que se tienen sobre el mundo, sus hechos, y significados, y su valoración de acuerdo al contexto natural y cultural en donde se despliegan” (p. 36).

En los documentos de las ESCI (2009b), se afirma que la experiencia comunitaria se constituye como uno de los componentes de la propuesta curricular; se entiende que se trata de “aquella apropiación derivada de las formas como se resuelve la cotidianidad por el sujeto originario” (ESCI/IEEPO, 2009b, p. 31). Un integrante del colectivo diseñador del modelo profundiza que “la experiencia comunitario que tiene que ver con lo que el individuo o el sujeto comunitario vive en el tiempo que le toca vivir”. Esta experiencia es parcialmente acumulativa; algunos rasgos “van fijando en la comunidad y se van sedimentando, incorporándose a los perfiles de lo que es la vida cotidiana de las comunidades” (Transcripción-curso-JSP-asesor). Toledo (2009) considera que el conocimiento, de esta manera, sintetiza tres vertientes: “la experiencia históricamente acumulada y transmitida a través de generaciones”, “la experiencia socialmente compartida” de una generación y “la experiencia personal y particular” (p. 34) del sujeto comunitario.

Martín Criado (1998), basándose en Goffman, plantea la experiencia en términos del aprendizaje social como “un proceso de saber adaptarse” a una diversidad de situaciones de interacción. “Adquirir la competencia social para moverse en las situaciones sociales cotidianas es adquirir la competencia interpretativa y cognitiva que estas presuponen e inculcan” (p. 62). Para los fines y el contexto de análisis, se comprendería que la experiencia comunitaria implica el saber actuar en comunidad de acuerdo a las normas sociales y culturales vigentes, pero también atañe a la interacción con el entorno natural como entorno vivo, con el que la comunidad establece una relación culturalmente mediada, que implica la espiritualidad, las prácticas productivas, la pertenencia territorial, entre otros aspectos. Además, y el consejo de

ciudadanos caracterizados al que me he referido lo ilustra, conlleva en algunas ocasiones el saber interactuar con el entorno social, económico y político más amplio.

Tradicionalmente, el valor asignado a los saberes acumulados de las personas permanece como un valor comunitario aun al concluir el recorrido de los cargos públicos que se brindan al servicio del pueblo.

Ya terminó [el ciudadano] su servicio de autoridad, no se va a su casa. O sea, no se retira a la vida privada. Pues, no, sigue siendo parte de la comunidad porque su experiencia le va a servir a los que van avanzando. A él se recurre cuando se necesita una experiencia. Entonces no es lo mismo aquel que ha estado en la vida - cuando dice algo, se le escucha con mucho respeto. Se quitan el sombrero y todo. (E-HMS--integrante coord.)

Para los cargos, como he referido, la ruta de adquisición de experiencia es ascendente, comenzando por los cargos menores; los comuneros observan y se familiarizan consecutivamente con las implicaciones de cada cargo, los movimientos que conlleva y las responsabilidades que se adquieren con él.

Porque ellos empiezan desde un topil en la agencia, luego sigue el suplente, luego sigue el regidor, luego sigue el agente. Tienen que pasar cuatro cargos de la agencia para que observen qué movimientos es que hay allá pues. Porque no puedes no más entrar y decir, bueno, voy a hacer este cargo - si no estás enterado de los cargos más chiquitos que ya empezaron pues. Eso es lo que cuenta. (E-Griselda-mamá de egresada)

Así, la vida comunitaria conlleva la adquisición de saberes prácticos de diversos ámbitos, estrechamente relacionados con el bienestar comunal, y es desde este lugar que es posible aportar al futuro comunitario.

Bueno porque lo que pasa es que como todos nosotros en la vida, vamos caminando, vamos caminando, vamos caminando, vamos caminando. Entonces todo lo que atropellamos, todo lo que nos pasa en la vida, ahí vamos pasando. Entonces cuando ya tenemos un poco de edad y algo de experiencia, ya tenemos experiencia. Ya pasamos ahí, ya pasamos. Y pero el que viene, el que viene hasta allá, *uta*, ya se está mandando, ya de plano pues, y sabiendo bien que nosotros ya pasamos ahí, que no es así, vaya. Es una comparación así. (E-Don Tranquilino)

Sin embargo, con la introducción de otras lógicas en el entorno comunitario, relacionadas con la misma formación escolar, pero también con las influencias diversas del contexto social más amplio, las percepciones de las personas en cuando al valor de la experiencia se han comenzado, en cierta medida, a transformar. Debido a la migración, quienes acceden a los cargos a veces no cuentan con los años de servicios brindados desde la

lógica local; se comienza a priorizar la trayectoria escolar basada en la idea del progreso social a partir de los saberes considerados como “universales”, entre otros factores.

5.4.2.5. La ESCI de Santa María Zoogochí – procesos de inserción y percepciones de los actores locales

La ESCI de Zoogochí, con la clave 20ESC0007Y, funciona desde el ciclo escolar 2008-2009. Inicialmente, la escuela comenzó a trabajar en espacios prestados por las autoridades comunitarias en el edificio público de la comunidad, construido en el año 1987, y en el que también se alojan el Comité de Fiestas y la Orquesta Filarmónica Infantil. A la disposición de la escuela se encontraban tres espacios para aulas, un cuarto para los educadores, y un espacio para la biblioteca, en la que también se instalaron las computadoras.

Ilustración 12: Pasillo y aula del espacio prestado por la comunidad para la secundaria.



Fuente: Fotografías propias.

Las instalaciones propias para la secundaria comunitaria se construyeron de 2010 a 2012 por iniciativa y financiamiento de la misma comunidad; sin embargo, faltando la conexión a la red de electricidad, la mudanza de la escuela a su propio espacio no ocurrió hasta en el año 2015. Los nuevos edificios se encuentran en la orilla de la comunidad; fueron diseñados por un comunero y construidos de manera colaborativa. Constan de tres aulas, una sala de computación y biblioteca, la dirección y baños para hombres y para mujeres.

Ilustración 13: Aula en las nuevas instalaciones de la secundaria.



Fuente: Fotografía propia.

El proceso de llegada de la ESCI a la comunidad no ocurrió sin tensiones, al tratarse de un modelo diferencial que apuesta por el diálogo con los conocimientos y las prácticas de la cultura zapoteca, y con ello, diferente a las telesecundarias y secundarias técnicas en otros poblados de la región. A raíz de ello, se generan ciertos desacuerdos entre los mismos actores comunitarios, incidiendo en ello el imaginario de lo escolar que ha sido fomentado a través de la historia de la escolarización de las comunidades indígenas.

Uno de los comuneros, Don Atila, quien fue autoridad en el año que llegó la ESCI a la comunidad, relata que se había solicitado una telesecundaria; no obstante, por el número reducido de egresados de la primaria, no se pudieron cumplir con los requisitos oficiales. Contar con una escuela, no obstante, resultaba importante, pues hasta este momento, los niños habían tenido que salir a otros lugares para continuar sus estudios, lo cual, por los gastos y las distancias, resultó complicado. Un comunero que trabajaba en aquel momento para el IEEPO informó a los comuneros de la posibilidad de solicitar el nuevo modelo (E-registro manual-CR).

Ante las críticas que el modelo recibía por parte de algunos integrantes de la comunidad, principalmente, los que se desempeñaban, a su vez, como maestros de educación indígena, se decidió en asamblea que se multaría a los ciudadanos que mandaran a sus hijos a otras escuelas con 5 mil pesos, para así asegurar la permanencia de la nueva secundaria con el número de estudiantes suficientes: “Muchos dijeron que la escuela no sirve, sobre todo los profesores de primaria. Dijeron que no había que meter a sus hijos, porque no servía; cuando los alumnos terminarían, no iban a aceptarlos en el bachillerato”; se necesitaron varias

reuniones de los ciudadanos de la comunidad para analizar la situación, hasta que finalmente fue aceptada la escuela (E-registro manual-Don Petronilo). Don Atila relata que fue entonces cuando se recibió la visita de la coordinación de las ESCI para verificar las condiciones locales y los espacios disponibles para la escuela (E-registro manual-CR).

Los mismos egresados recuerdan la llegada de la Secundaria en su comunidad, que se logró justo con el inicio del ciclo escolar 2008-2009; fue hasta después del comienzo del ciclo escolar que comenzó a trabajar el modelo, por lo que algunos se estuvieron esperando, mientras que otros ya habían entregado sus documentos en otras secundarias. Una joven egresada relata que entonces, “ya la autoridad los fue a traer allá, los que están en Yagila, y los que están en Yagavila, pero yo sí me esperé” (E-Zara-egresada-1.ª generación).

Todavía a años del comienzo de su labor, se llegan a vislumbrar ciertos conflictos en torno al modelo; constata el mismo agente en turno de la comunidad que siguen siendo las mismas personas que están en desacuerdo y que ha afectado a la comunidad (E-registro manual-agente). No obstante y a pesar de estas tensiones, la disponibilidad del acceso a la educación escolarizada en el mismo espacio comunitario se percibe, en general, como valor importante que aporta al bien común.

Inv.: Y cuando Marina ya llegó como a la edad de secundaria, ya para ustedes fue fácil decir, aquí, o sí pensaron en mandarla a otro lado, o...

Myrna: No, es, bueno, para nosotros es mejor porque si no, tanto ella como sufren pues.

Inv.: Cuando están lejos.

Myrna: Ajá están lejos. Y tanto nosotros también como padres tenemos que ir, ¿no? A verla. Tenemos que. (E-Myrna-madre de familia)

Se observa cómo la permanencia en la comunidad permite, además de reducir los gastos y evitar el que los padres tengan que asistir a otras poblaciones para dar seguimiento a los estudios de sus hijos, que haya una continuidad en lo que respecta en el apoyo y la participación de los niños y jóvenes en el trabajo cotidiano de las familias (E-Griselda-mamá de egresada). Además, para algunos padres de familia, es relevante poder continuar cerca de sus hijos y poder estar al pendiente de ellos durante sus estudios de secundaria, pues es una edad en la que esto aún se considera necesario (E-informal-mamá de Arely).

Se puede decir que, de esta manera, contar con la escuela secundaria en su propia comunidad, permite una mayor continuidad de la vida familiar y los procesos formativos propios que esta conlleva en la cotidianidad. Las resistencias a las que la Secundaria ha experimentado en su proceso de inserción en el contexto comunitario reflejan, sin embargo, cómo el modelo diferencial ha de buscar situarse en un panorama definido por una serie de

expectativas hacia la educación escolar que se perfilan como multidimensionales. Corresponden al panorama complejo que los mismos jóvenes y padres de familia enfrentan en un contexto en el que se intersectan diferentes espacios sociales y culturales, necesariamente en contacto y en continuo intercambio, atravesado además por interrelaciones históricamente asimétricas, lo que hace que el valor que se asigna a la educación escolar no pueda definirse de manera simple.

5.4.2.6. Las formas de trabajo de las ESCI – aprender por proyectos

El modelo de las ESCI busca generar procesos formativos a partir de la investigación de “lo comunitario”, con el fin de fortalecer las identidades y culturas de las comunidades en las que se inserta, enfrentando los procesos de aculturación y planteándose desde una perspectiva de la reivindicación étnica. Esto, frente a las políticas de la asimilación cultural que en México fueron institucionalizadas con la conformación del Estado, a partir de la Independencia y, de una forma muy notoria, a partir del movimiento posrevolucionario (Jiménez Naranjo, 2011). Una expresión institucional de tales políticas ha sido la misma institución escolar como vía de integración y castellanización de los pueblos originarios. Del espacio escolar, históricamente, ha contribuido al desplazamiento de las lenguas originarias y los saberes de los pueblos, pues en él se han transmitido los contenidos de un currículo estructurado con base en las ciencias, fundadas en la epistemología positivista y su fragmentación de saberes a partir de la racionalidad occidental.

Las Secundarias Comunitarias de Oaxaca, en lugar de trabajar de acuerdo a las formas escolares clásicas de las asignaturas, trabajan por medio de proyectos de aprendizaje y de investigación; “el proyecto de aprendizaje se entiende desde un enfoque didáctico no comprometido, más bien, como una ‘plataforma’ idónea para la construcción de aprendizajes, en donde el estudiante de la secundaria transita por escenarios propios de la investigación” (ESCI/IEEPO, 2009b, p. 30). Cada proyecto ha de tener por eje un tema de relevancia comunitaria y es definido por los mismos padres de familia y estudiantes, bajo la orientación metodológica de los educadores (Ob-seminario de apertura-6.^a generación). El trabajo de investigación se organiza por cuatro etapas; estas consisten en el diseño, la planeación, la ejecución y la evaluación.

A lo largo del proceso, la labor colectiva se estructura por tres tipos de seminario: el seminario de apertura, en la que se reúnen los diferentes actores a definir el tema de cada nuevo proyecto; el seminario de proceso, que se realiza durante el proceso investigativo e implica, generalmente, el trabajo colegiado del colectivo de estudiantes y “cubre toda la etapa

de ejecución del proyecto caracterizada por la investigación” (ESCI/IEEPO, 2009b, p. 35); y el seminario de conclusión o de resultados que constituye la presentación y valoración pública de los hallazgos del proyecto con presencia de padres de familia, Consejo Representativo y, si es posible, las autoridades comunitarias (ESCI/IEEPO, 2007, p. 19; Ob-Zoogochí).

A la estructuración de los proyectos subyace una metodología definida por el modelo, diseñado por sus asesores externos y quienes participaron en su concepción. El modelo, para ello, se apoyó en la propuesta de investigación social de Francisco Covarrubias Villa (2000), basado en la dialéctica crítica: “Cuando la referencia se hace en relación a la metodología, se implica concretamente la desarrollada por el maestro Francisco Covarrubias Villa. Esta, adaptada a las circunstancias específicas de trabajo grupal en la escuela secundaria” (ESCI/IEEPO, 2009b, p. 30). El proceso metodológico de los proyectos se ha ido simplificando a lo largo de la experiencia de las ESCI, como constatan asesores y educadores: de 18 pasos iniciales, actualmente, quedan sólo ocho pasos en la etapa del diseño del proyecto, donde el noveno sería la planeación en la que el mismo educador asume un papel más fuerte.

1. Detección de preocupaciones investigativas
2. Depuración de preocupaciones investigativas
3. Traducción de preocupaciones investigativas a enunciados interrogativos
4. Traducción de enunciados interrogativos a enunciados temáticos
5. Jerarquización de enunciados temáticos.
6. Problematización
7. Denominación y delimitación del objeto de investigación.
8. Esquema de investigación
9. Planeación

Se observa que el modelo, a pesar de contar una estructura metodológica acentuada, no se ha concebido como rígido sino que se ha ido modificando de acuerdo a las necesidades percibidas en la aplicación práctica.

Y sí, le organizamos todo, como había dicho el maestro Pereyra, hacerlo así, todos los pasos. Ahí sí eran como 18 pasos todavía, que se trabajaban, y lo abordamos. Entonces establecimos el esquema, y empezamos al campo de investigación. (E-Alberto-educador)

Inv.: Sí es a través de su experiencia que se ha ido adaptando, en los pasos.

JSP: Se han ido modificando, simplificando, cuando [los educadores] ya van manejando, se dan cuenta. Se han dado cuenta de que esto no se necesita y lo quitan y lo ponen, alguna cosa, o abrevian y cómo suplen, porque esto antes era imposible. O sea, hay una etapa donde tienen que ser reproductores. Pero una vez que manejan esto ellos y los alumnos, después empieza la parte donde empiezan a modificar y a aportar a la metodología. (E-JSP-asesor)

Los proyectos se estructuran a través de un esquema, definiendo, de manera flexible los contenidos a abordar por jóvenes y educador a lo largo del ciclo escolar. Su organización por ámbitos y sub-ámbitos, donde, en la planeación, se especifican sus respectivas tareas investigativas, recursos y formas de evaluación. Muestro a continuación el esquema del proyecto de “Las causas que provocan la extinción de la flora y fauna” de la sexta generación y un extracto de su planeación.

Ilustración 14: Esquema de investigación y desglose del sub-ámbito 1.1.

ESQUEMA DE INVESTIGACION	
Ámbito 1 Tipos de plantas y animales que existen en Santa María Zoogochí	Amb-sub 1.1 Las variedades de plantas y animales que existen y su clasificación 1.2 Características de los diferentes tipos de plantas y animales 1.3 Plagas y enfermedades que impiden el buen crecimiento y desarrollo de la f y f. 1.4 La forma de siembra de las plantas
Ámbito 2 Forma de vida de los animales y plantas	Amb-sub 2.1 La forma de vida de las plantas y animales 2.2 la reproducción de la flora y fauna 2.3 la alimentación de los animales y plantas que habitan en nuestra comunidad
Ámbito 3 Importancia y aprovechamiento de la flora y fauna en S.M.Z.	Amb-sub 3.1 El valor e importancia de la flora y fauna 3.2 la conservación y cuidados de la flora y fauna 3.3 Los beneficios que nos proporcionan las plantas y los animales
Ámbito 4 La extinción de la flora y fauna en nuestra comunidad	Amb-sub 4.1 Plantas y animales extintos 4.2 Causas por las que extinguen las plantas y animales 4.3 Problemas que trae la extinción de la flora y fauna 4.4 Medidas de prevención

AMBITO SUB-AMB	TAREA INVESTIGATIVA	EXIGENCIAS DE LA TAREA	SEMINARIO	SEGUIMIENTO
Ámbito 1 tipos de plantas y animales que existen en S.M.Z. Sub-amb 1.1 las variedades de plantas y animales que existen y su calificación	*Acudir con diferentes personas de la com. Para preguntar sobre las diversas plantas y animales que existen *Buscar en fuentes bibliográficos sobre la clasificación de las plantas y animales	*Realizar los guiones de entrevista *Localizar y revisar la información que corresponda a clasificación *Clasificar las plantas y animales Hacer fichas	*Comentar y sistematizar la información en el equipo *Compartir la información con los otros equipos *Exposición del trabajo mediante un mapa conceptual *Presentar los avances de inv. Mediante un libro	* El estudiante realizara entrevistas será capaz de sistematizar la información y tendrá que compartirlo mediante una exposición *El estudiante tendrá que ubicar la información y presentara el avance de su libro en manera bilingüe

Fuente: Informe de investigación facilitado por la educadora.

Finalmente, es importante mencionar que se manejan dos tipos de proyectos: de aprendizaje y de investigación. Ambos se concibieron bajo en el enfoque de la investigación

social cualitativa. El primero se suele trabajar durante los primeros dos años de los estudios de secundaria; el segundo constituye una opción a abordar en tercer grado, con la intención de proporcionar nuevas herramientas para la articulación con el siguiente nivel educativo, el bachillerato. Esta variante fue concebida sólo después de las primeras experiencias del modelo e integra el elemento de las hipótesis, establecidas considerando ciertas variables y a ser comprobadas al final del proyecto: no por ello deja de concebirse como proyecto cualitativo.

El asunto era también un poco no entrar al asunto del hipotético-deductivo y de la cuestión experimental y esas cosas, ¿no? Aunque después lo replanteamos, pero como un asunto de enlace hacia el bachillerato. Sino como una herramienta que permite precisamente un diálogo con una comunidad de manera no aséptica. (E-JSP-asesor)

Los pasos metodológicos para este tipo de proyectos se ajustaron teniendo en cuenta las variaciones correspondientes.

1. Construcción del objeto de investigación.
2. Estado del conocimiento.
3. Justificación de la investigación.
4. Objetivos de la investigación.
5. Hipótesis
6. Variables.
7. Modelo gráfico.
8. Esquema de investigación.
9. Planeación de la investigación.
10. Seguimiento y evaluación. (ESCI/IEEPO, 2009b, p. 59)

En la práctica, los educadores familiarizan a los jóvenes con los nuevos conceptos como parte de los aprendizajes, apoyándose en los materiales que el modelo para este fin les proporciona.

Ahora están trabajando en los pasos que implica llevar un proyecto de investigación. Isaac lee en voz alta. [El educador] Carlos sale brevemente, vuelve, Isaac le explica que les está diciendo a los compañeros, que cómo van a avanzar sin entender, y se ponen a buscar la palabra inédita que apareció en el texto. Isaac trata de aplicarla, dice algo de que su programa es “inédita”. Ahora discuten sobre lo que son las variables, Carlos dice que es un reto tratar de entender este pequeño texto sobre las variables, sobre cuántas variables está hablando. Se escucha un debate animado. Carlos pone ejemplos con las camisas y los colores de las camisas, que viene del manual del educador comunitario. Ayer observé en el pizarrón que aplica también el ejemplo del manual sobre el maíz para explicar la metodología para un proyecto de investigación. (Ob-aula-3.^{er} grado)

Trabajar un proyecto de investigación suele ser percibido como una tarea más compleja, incluso por los mismos educadores; en la concepción de este tipo de proyectos,

además, los padres de familia ya no tienen participación: “Conrado dio una introducción, comentando la diferencia entre los proyectos de aprendizaje y el proyecto de investigación; en este último, los padres ya no tienen injerencia en la elección del tema porque es más ‘complejo’” (Ob-aula-3.^{er} grado-seminario de apertura).

Las tareas de investigación, para ambos tipos de proyectos, implican la indagación en la propia comunidad, sobre todo, a partir de entrevistas a los “portadores de conocimientos comunitarios” – frecuentemente, los ancianos de la comunidad que han acumulado, a lo largo de su vida, experiencia y saberes que los jóvenes pretenden recuperar a través de los proyectos. Además, pueden aplicarse otras herramientas, como puede ser la encuesta a los integrantes de la comunidad, dependiendo de las necesidades que plantea el objeto de investigación (Ob-aula-4.^a generación).

Para establecer, además, el diálogo con los saberes considerados como disciplinarios o científicos, se utilizan recursos bibliográficos e informáticos cuya disponibilidad, generalmente, se encuentra sujeta a ciertas limitaciones. Los educadores buscan suplir los materiales faltantes a través de textos y materiales conseguidos en visitas a la ciudad o la consulta a expertos. En relación a estos últimos, se estima que también existe la figura del asesor externo que ha de profundizar en saberes especializados a través de cortas estancias en las comunidades; sin embargo, en la práctica, esta estrategia ha encontrado poca implementación, debido a limitantes de recursos y logística para los traslados a las localidades, a veces muy apartadas. A continuación, mencionaré brevemente algunos ejes pedagógicos de la formación de los jóvenes en las Secundarias Comunitarias.

Vinculación de saberes escolares y comunitarios

Las secundarias comunitarias se propusieron con el fin de generar una propuesta educativa diferencial, articulada a la comunidad y aspirando a “su inserción comunitaria plena”, a través de “una nueva forma de educar y de gestión en y con la comunidad” (ESCI/IEEPO, 2007, p. 7). Se basa, de esta manera, en la participación de estudiantes y comunidad, donde se busca ir más allá de recuperar la información contextual, pues se pretende “romper con la idea de que sólo escuelas pueden formar, para mostrar que hay conocimientos en la comunidad” (E-registro manual-HMS-integrante coord.). En este sentido, “el modelo pedagógico de la secundaria, considera que los pueblos originarios: producen, preservan y transmiten conocimientos” (ESCI/IEEPO, 2007, p. 7).

Se busca vincular el aprendizaje con el entorno y los saberes comunitarios, propios de las culturas originarias, partiendo de la participación de la comunidad en la escuela. Estos

conocimientos, más allá de mencionar y relacionarlos, se han de articular; “la articulación no consiste en tratarse los conocimientos como al currículum nacional, sino que la comunidad tenga injerencia, una participación directa, capacidad y un campo de intervención para decidir cuáles conocimientos se incorporan” (E-registro manual-HMS-integrante coord.). Se parte de los intereses de los jóvenes y de los comuneros, buscando hacer que estos se sientan partícipes de la escuela; con ello, el modelo intenta diferenciarse de la educación escolar concebida como tradicional: “Antes eran alumnos pasivos, no se le preguntaba qué quería saber” (E-registro manual-HMS-integrante coord.).

En este marco, se busca abordar los conocimientos de manera holística, trascendiendo la fragmentación por disciplinas y significando todos los saberes desde el contexto inmediato; es a través de los mismos proyectos cómo, de manera constructiva, se busca profundizar en las diferentes áreas del saber (Maldonado, 2010, p. 161). Para aproximarse a los saberes comunitarios, se recuperan los conocimientos que los jóvenes han adquirido durante su socialización familiar y comunitaria. Para profundizar en los aspectos científicos, se introdujo, a partir de la experiencia, el espacio de las “jornadas académicas”, como una adaptación a las necesidades detectadas, y que, a pesar de constituirse como cápsulas específicas, buscan no desligarse de los proyectos.

Porque como nosotros en cuando se abordan las materias, le llamamos jornadas académicas. Entonces en las jornadas se abordan las asignaturas relacionadas al proyecto o al tema que se está trabajando. Entonces las personas decían que las jornadas académicas se trabajaran más tiempo. Pero nosotros le decíamos que no podíamos trabajar más tiempo si ya no tenía relación con el proyecto. (E-Elena-educadora)

En matemáticas, Carlos les está poniendo ejercicios para trabajar porcentajes y gráficas, para luego poder trabajar la información que arrojen las entrevistas y observaciones en los trapiches. Les puso como ejercicios sacar porcentajes de los estudiantes, hombres y mujeres, de cada salón y de la escuela como conjunto, y al último, les puso un ejemplo con números inventados de la producción de trapiches, para que practicara. (Ob-aula-2.º grado)

Educar para el aprendizaje autorresponsable

Para lograr generar estos procesos participativos, como he mencionado en relación al concepto curricular del modelo, “es el proyecto de aprendizaje, la estrategia metodológica empleada para la construcción del conocimiento y finalmente la adquisición de competencias” (ESCI/IEEPO, 2007, p. 7). Por medio de estos proyectos se pretende que “los estudiantes reflexionan su entorno” (E-registro manual-HMS-integrante coord.). En este marco, se han

reconceptualizado los papeles de estudiantes y educadores, con la intención de deconstruir las interrelaciones más bien jerárquicas del aula tradicional y recurriendo a los fundamentos de Freire en torno a la educación bancaria.

Se impulsa la realización autónoma de las tareas de investigación por parte de los estudiantes, fungiendo los docentes como orientadores y guías en el proceso (E-registro manual-HMS-integrante coord.). Así, uno de los educadores de Zoogochí recuerda a los jóvenes: “Las competencias básicas de las SECOIN, lo que busca es que el estudiante sepa razonar y analizar. Si la autonomía, insisto con tercero, si el educador se va y los estudiantes están jugando, todavía no han alcanzado la autonomía” (Registro manual-Carlos-3.º grado).

La participación comunitaria

Una característica importante del modelo se relaciona con la vinculación de las secundarias con las comunidades en las que se inserta y el papel que los diferentes actores comunitarios han de adquirir en relación a su participación en la institución escolar. Maldonado (2010) plantea que esta se da de tres maneras:

- La participación de la estructura organizativa de la comunidad (autoridades municipales y asamblea general) en la gestión y operación de recursos, así como en la evaluación de los rumbos de cada grupo escolar.
- La participación de los representantes específicos de la comunidad para seguir de cerca los trabajos de la escuela, y es el Consejo Representativo.
- La participación de los sabios de la comunidad, quienes se reúnen varias veces con los estudiantes para orientarlos y resolver algunas dudas. (pp. 164-165)

Este énfasis en el carácter participativo y comunitario de la propuesta educativa está presente en el discurso de los actores; así, en una reunión de padres de familia, se observa cómo los educadores buscan “propiciar esta participación, invitándolos, enfatizando que ellos forman parte de, que la escuela no es aparte, sino que ellos y su participación son importantes en el proceso de aprendizaje” (Ob-reunión de padres-aula-3.º grado). De esta manera, en los seminarios de apertura de cada proyecto, son los padres de familia y comuneros quienes han de definir los proyectos de investigación, de acuerdo al interés y relevancia que estos representan a nivel comunitario. Se organizan por medio de un Consejo Representativo que participa y está al pendiente de todos los asuntos de la escuela, y sobre todo, en cuanto a la vinculación comunitaria y las problemáticas que se pueden presentar (Conversación informal-educadores).

Otra de las vías centrales de la participación es la entrevista aplicada por los jóvenes en la comunidad que he mencionado. Además, la figura del Consejo Representativo (CR) que reemplaza al tradicional Comité de Padres de Familia es de relevancia para comprender cómo se

busca generar una toma de decisiones colectiva y una aproximación directa entre escuela y comunidad. Profundizaré en el papel de mediación que ejerce el Consejo Representativo en la práctica más adelante.

El zapoteco como lengua de aprendizaje

Otro punto a abordar es el uso de la lengua originaria en las actividades educativas; es empleada tanto como lengua de comunicación en los procesos de aprendizaje, como también articulada como objeto de conocimiento. Al reconocer que, históricamente, la exclusión sistemática de la lengua originaria del aula y espacio escolar ha contribuido de manera relevante a su desplazamiento a través de los procesos de aculturación y ha afectado las percepciones de los pueblos respecto al valor de su propia lengua y cultura, la lengua originaria es expresamente incluida en la concepción pedagógica del modelo de las ESCI.

Se considera, además, como estrechamente relacionada con el mismo conocimiento comunitario; así se comprende que este conocimiento se encuentra en “íntima relación con la Naturaleza, la preservación de su lengua, y las expresiones culturales” (ESCI/IEEPO, 2009b, p. 31). Se parte de una noción funcional del uso de las lenguas en el aula; un componente curricular es la “comunicación humana” la cual “es entendida como la existencia de un escenario bilingüe que demanda el uso funcional de dos lenguas diferentes” (ESCI/IEEPO, 2009b, p. 31).

Se promueve el uso oral y escrito de ambas lenguas; para la escritura del zapoteco en Santa María Zoogochí se emplea el “alfabeto funcional” que toma en cuenta los diferentes fonemas del zapoteco. En lo que respecta el uso escrito de la lengua materna, se observa que no se cuenta prácticamente con textos impresos en la variante local; los estudiantes, en cambio, generan sus propios textos a través de la traducción de los escritos realizados en castellano en el marco de su proyecto al zapoteco. Ambas versiones son presentadas en el informe final. En cuanto a la expresión oral, destaca que las exposiciones de los jóvenes se practican en ambas lenguas para adquirir seguridad y fluidez. Se tiende a privilegiar el uso del zapoteco cuando se expone frente a los padres de familia para facilitar la comprensión y el diálogo. Profundizaré, en el marco del análisis, en la articulación y las implicaciones de las prácticas lingüísticas observadas.

En este marco, resulta de sumo interés ahondar en cómo los comuneros y los jóvenes han percibido la presencia y práctica de un modelo diferencial de educación secundaria en el espacio escolar en lo que respecta al valor atribuido a los estudios escolares y las expectativas que se tiene hacia la formación de los jóvenes.

6. (Re-) significaciones de una escuela comunitaria: la práctica y sus tensiones

En la práctica de los quehaceres formativos de las ESCI, trasciende el hecho de tratarse de un modelo que replantea la noción de la educación escolarizada a través de una aproximación curricular procesual y constructiva que prescinde de la clásica organización por asignaturas escolares para trabajar por proyectos y que se basa en planteamientos pedagógicos y concepciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje distintos que conllevan también un reposicionamiento de los diferentes actores que forman parte de la práctica educativa: educadores, estudiantes, padres de familia y comuneros.

En este marco, en el presente capítulo, voy a partir de la reconcepción del papel de los educadores comunitarios y la resignificación de sus saberes pedagógicos como parte de un proceso de apropiación paulatina y colectiva de la propuesta educativa, que se articula a través de la misma práctica, y los procesos de metacognición de esta que se reflejan en la reflexividad docente, además de los discursos que se articulan a partir del papel de intermediación que asumen los educadores en la interacción con los otros actores. Posteriormente, profundizaré en la interlocución de los educadores con una figura fundamental del modelo, el Consejo Representativo, y la participación de este y de los padres de familia en el modelo, que plantea ser distinta a otras modalidades educativas.

6.1. Procesos de apropiación y resignificación de la experiencia docente y del sentido de lo escolar a partir de las voces de los educadores⁷⁸

Erica González Apodaca (2010) analiza que la labor docente en un proyecto educativo con enfoque comunitario conlleva la necesidad del profesionista de replantear sus quehaceres y la distancia en relación a los integrantes comunitarios para poder trabajar de acuerdo al enfoque dialógico, en el que se pluraliza la visión de quienes conocen y pueden compartir saberes (p. 236). A partir de ello, se generan cuestionamientos acerca de los “supuestos del quehacer profesional” y de los mismos saberes a ser enseñados (p. 237). Este proceso de apropiación conlleva además aspectos afectivos y socioétnicos que implican una re-identificación con la cultura originaria y la concientización acerca de las estructuras de dominación a las que han estado sujetas las culturas originarias (p. 234). Esta conciencia va de la mano con un reposicionamiento sociopolítico (p. 239), aspecto relevante en el contexto de las ESCI en relación al papel de intermediación de la que participan los actores en un contexto

⁷⁸ Publiqué un artículo sobre el papel de la figura del educador comunitario en el modelo de las ESCI donde expongo algunos de los aspectos aquí planteados (Kreisel, 2016b).

caracterizado por tensiones políticas en torno a la educación indígena oaxaqueña, pero también nacional.

Un elemento importante para reflexionar sobre cómo los docentes de las secundarias comunitarias se han apropiado de este modelo diferencial es la misma trayectoria formativa y laboral que estos han recorrido. Cacho Alfaro (2004) argumenta al respecto que “la profesión docente es una construcción histórica, y que la identidad profesional se constituye a partir de la biografía escolar y la actividad docente cotidiana” (p. 80). Considerando el ser docente como construcción histórica en un contexto sociopolítico determinado, diferentes autores⁷⁹ constatan la conformación de un habitus profesional que, en cierta medida, tiende a ser perpetuado en la práctica. Las Secundarias Comunitarias de Oaxaca buscan romper con una serie de esquemas de la educación oficial en México⁸⁰ que, sin embargo, en la propia historia formativa de los educadores han estado, en mayor o menor medida, presentes.

Al aproximarme a los docentes que laboran en las ESCI, me encontré con un panorama diverso de antecedentes formativos y de experiencia; se han integrado a este modelo pedagógico desde distintas trayectorias en el campo educativo. Algunos educadores se insertaron en el proyecto como recién egresados de las instituciones formadoras de docentes, otros ya contaban con práctica en diferentes niveles educativos: primaria y preescolar, e incluso bachillerato. En algunos casos, hay experiencias previas también como asesores de supervisión escolar, en el subsistema de Educación Indígena del estado.

Entonces entré al bachillerato integral comunitario de Oaxaca. Trabajé San Juan Copala y después en Santiago Nuyoó, con Triquis y luego con mixtecos. Pero de ahí, el sistema pasaba como aquí en la secundaria, no teníamos plazas, teníamos el temor de perder el trabajo, entonces ingresé a la primaria indígena. Siempre me gustó esa línea.

⁷⁹ Recorro al concepto de habitus como apoyo teórico; Capdevielle (2011) advierte que tendencialmente, “la manera de plantear la relación entre las estructuras objetivas y el habitus, desdibuja el papel activo del agente para transformar sus propias disposiciones” (p. 31); esto, comprendiendo el habitus como “sistema de disposiciones a ser y hacer”, como una “potencialidad” (p. 35) que “implica también la incorporación en los cuerpos de las relaciones de poder constitutivas de la sociedad” (p. 36). Esto no excluye una capacidad generativa del habitus (p. 37). Capdevielle señala que “en la teoría de Bourdieu el habitus puede ser transformado no sólo por los efectos de ciertas trayectorias sociales, sino también por el autosocioanálisis provocado y acompañado” (p. 39). Sin embargo, “la toma de conciencia, por sí misma, no alcanzaría para revertir el peso de las disposiciones adquiridas en un proceso de sedimentación progresivo”, sino que, de acuerdo al autor, se requiere de procesos socializadores para transformarlas (p. 43). Dietz (2009), a su vez, retoma el “habitus bourdieuano como gozne creativo y nada estático entre la praxis cultural y la identidad étnica” (p. 69); el autor plantea, con Bourdieu (1991), que se trata de “un conjunto de ‘estructuras estructuradas’ que pueden actualizarse como ‘estructuras estructurantes’” (Dietz, 1999, p. 67).

⁸⁰ La ruptura con prácticas escolares consideradas como tradicionales tiene un trasfondo sociocrítico y político que se inscribe en el contexto del movimiento magisterial y específicamente indígena de Oaxaca, y también conlleva el diálogo con una serie de posicionamientos académicos, defendidos por los intelectuales indígenas oaxaqueños en diálogo con otros actores de la academia mexicana.

Entonces en la primaria indígena ya trabajé como profesor de grado, de tercer ciclo que es quinto y sexto grado. Tuve dirección, también tuve dirección ahí con grupo. Y después fui asesor pedagógico de la zona de Yagila, luego de la zona de Zoogocho. Y ahora ya me incorporé a la secundaria comunitaria. Entonces más o menos son como once años ejerciendo la docencia (...). Ejerciendo la docencia en contextos multiculturales. (E-Maximino-educador)

Para algunos educadores que han tenido experiencia previa frente a grupo, el ingreso a las Secundarias Comunitarias representa un cambio relevante porque implica transformar formas de hacer y de significar el ser docente y la misma noción de educación escolar, previamente asimiladas y practicadas como profesionistas.

Es un cambio digamos tremendo porque como en primarias pues se trabaja de forma así tradicional con el plan y programas y con las asignaturas y todo eso, entonces yo cuando me asesora el maestro Heriberto, me dice, pues aquí no vamos a trabajar con libros ni con asignaturas aunque las asignaturas van a estar relacionadas de acuerdo al proyecto que tú vas a trabajar. Pero como todavía no me quedaba muy claro, yo dije, bueno, está bien. Y ya llegando a la práctica, entonces ahí fue donde pues sí ya, ya me di más color, más cómo estaba la situación, ¿no? (E-Elena-educadora)

En el proyecto se pensó, inicialmente, en recurrir a profesores con años de experiencia en la labor pedagógica; posteriormente, habiendo observado las prácticas de implementación del modelo, se optó por contratar a jóvenes, recién egresados de la formación profesional –donde destaca actualmente un grupo de docentes formados en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO)– y que no tuvieran que enfrentar, al mismo grado, las inercias adquiridas y esquemas interiorizados desde la práctica en un sistema educativo marcado por formas de enseñanza más verticales. Se constata que, en algunos casos, los educadores con trayectoria pedagógica previa habían contraído la “enfermedad de la práctica del maestro”, tenían “bien formada la imagen de la escuela” (Registro manual-coordinador-curso de formación docente), por lo que presentaron resistencias ante los cambios requeridos por el modelo. Dada la rotación del personal que implicó la búsqueda de docentes dispuestos a asumir la propuesta diferencial, a lo largo de la experiencia del modelo, el actual coordinador relata que el panorama ha sido variado y que “afortunadamente, hemos encontrado una gran diversidad en este contexto. Hay viejos que todavía pueden cambiar, jóvenes que se resisten” (Registro manual-coordinador-curso de formación docente).

La preparación de los educadores para su labor ha requerido un proceso formativo. Debido, en parte, también a la falta de una preparación oficial específica para la modalidad de secundaria en educación indígena –al no contemplarse este nivel en el subsistema federal– los docentes que trabajan en los diferentes planteles cuentan, en su mayoría, con la formación

para enseñanza en preescolar y primaria en el contexto indígena. Es por ello que se tuvo que optar por buscar a educadores dispuestos a asumir el modelo, el cual rompe con las concepciones curriculares de la mayoría de programas de formación profesional docente.

Fue también por la misma vía, con la maestra de Solaga, fue la que me comentó. Dice, hay esta oportunidad. Pero al mismo tiempo también requieren del apoyo, dice, de maestros que tengan pues también este perfil [de formación intercultural bilingüe], de preferencia, dice, para trabajar con secundarias comunitarias. Pues al inicio yo dudé, ¿no? Porque secundaria, pues otro nivel. (...) Primero, porque dijo [el asesor] que no tiene que ver, al menos en este modelo, no tiene que ver si tienes el perfil para secundaria. Aquí se busca, es otro el objetivo, ¿no? No es que tengas el perfil, no, sino que aquí es entender el modelo. Y también tener las ganas de aplicar el modelo, trabajar con esas características. Y pues ya fue que nos fuimos convenciendo de la secundaria. (E-Conrado-educador)

Se observa que los egresados de las primeras generaciones de la ENBIO –la cual se planteó como proyecto pedagógico adaptado al contexto multicultural oaxaqueño– consideran que a pesar de algunas distancias teórico-metodológicas, la preparación recibida les proporcionó herramientas importantes para su posterior desempeño como educador de las Secundarias Comunitarias, aun habiéndose formado para el nivel de preescolar y primaria.

Alberto: Exactamente porque también la Normal era una alternativa que iba a trabajar con, que iba a formar docentes para la educación bilingüe, realmente bilingüe. En base a eso, se sustenta la Normal, su enfoque tiene que ser bilingüe intercultural. Entonces en base a eso nos daban esas teorías, ¿no? Y también se tenía que trabajar lo que era la cultura, recuperar los conocimientos de los niños, los conocimientos comunitarios, todo eso.

Inv.: ¿Entonces para usted no fue tan grande el choque al entrar al nuevo modelo?

Alberto: No, exactamente, ya venía uno con esa mentalidad de que había un conocimiento comunitario, había que respetarlo, había que trabajarlo, entonces, pues ahora trabajar en la secundaria nada más es como ir encaminándose más. (E-Alberto-educador)

La adecuación regional de los programas de formación profesional y su cercanía al discurso de la educación comunitaria oaxaqueña, como en este caso, donde se entiende que “la base para tener una educación intercultural que se aboque a la formación de docentes indígenas, se fundamenta en el poder comunal, el disfrute comunal, el servicio comunitario, el saber comunal y las distintas manifestaciones de la comunalidad” (Reyes Sanabria & Vázquez Romero, 2008, p. 96), parece facilitar la transición hacia el modelo diferencial de las ESCI.

La labor en este modelo, con su trasfondo ideológico y pedagógico particular, vuelve relevante el compromiso que el educador asuma para trabajar de acuerdo a lo planteado y reconfigure su práctica, pero también participe en la defensa y en la difusión de las

Secundarias Comunitarias, tanto a nivel comunitario como también en otros contextos sociales. Para estos procesos de apropiación, habrá que contemplar lo que Coronado Malagón (2013) nombra la “cultura etnomagisterial” que caracteriza el gremio en el estado de Oaxaca y que incide en la configuración del habitus docente, aunque no de manera homogénea o unívoca.

Ser docente de la educación básica e indígena en Oaxaca implica introducirse en una actividad y trayectoria profesional que se caracteriza por procesos contradictorios y conflictivos respecto a las prescripciones y significados dominantes que le demandan los ámbitos escolar/institucional, sindical y el de la reivindicación étnica que, interrelacionados sociohistóricamente, estructuran lo que podría denominarse cultura etnomagisterial. (Coronado Malagón, 2013, p. 1)

Las Secundarias Comunitarias, aunque insertas en el contexto magisterial oaxaqueño y nacidas de él, proponen apostar para su labor en la educación comunitaria a la construcción de un sujeto docente distinto, que se identifique con su labor como educador comunitario a partir del compromiso de deconstruir algunas de las formas arraigadas del ejercicio de la profesión. Se reconoce la tendencia a la reproducción de un habitus docente de corte “tradicional” – Coronado Malagón (2013) constata que “las prácticas docentes ‘tradicionales’ del docente que labora en el medio indígena se han reproducido en buena parte sin afectar la estructura del habitus socioprofesional tradicional” (p. 7)– que habría que transformar para poder implementar exitosamente un modelo que pretende romper con algunas características fundamentales de la escuela pública.

En el discurso de los promotores de las ESCI, se percibe cómo esta concepción de la necesaria “transformación del maestro” para poder desempeñarse como actor y promotor de la educación comunitaria se articula claramente.

Entonces la educación comunitaria es otra forma - puede suceder, otra forma, si nosotros, los maestros, no cuidamos realmente el espíritu de la propuesta, del modelo de educación comunitaria. Si realmente los maestros se transforman, entonces puede realmente haber una educación comunitaria. Pero si los maestros no se transforman, entonces pueden tomar la bandera de la educación, como una bandera, y seguir apoyando al Estado. Puede suceder, entonces, por eso digo, tenemos que transformar. (E-coordinador-ESCI)

En el caso de los de educadores con los que se interactuó en el transcurso de este trabajo de investigación, se observaron diferentes expresiones y grados de apropiación de la propuesta educativa. La participación como uno de los integrantes del colectivo de las ESCI y la labor cotidiana en la práctica docente implica la necesidad de saber explicar y fundamentar el quehacer cotidiano, diferencial, generando la movilización de procesos identitarios. Esto, al

confrontar al educador, en discurso y práctica, con interpretación y replanteamiento de su propio papel docente, sus saberes profesionales y su propia concepción de las necesidades educativas de los niños y jóvenes y las comunidades originarias. Demanda, finalmente, la adscripción a una concepción crítica de la educación escolarizada y de la pedagogía clásica, como es promovida en el modelo.

En este marco, un elemento importante es, desde la mirada de los educadores, la identificación con la mirada comunitaria y el interés personal por trabajar en una educación que la ponga en el centro.

Inv.: Una, usted es de [una comunidad], conoce qué es la comunidad, y la otra es la experiencia como educador.

Conrado: Y el interés también de hacerlo, ¿no? El interés de abordar esos elementos. Si uno está convencido de que sí se deben de valorar esos elementos comunitarios, pues lo hace uno, pero si hay alguien que no, no le ha entendido, no tiene ese interés, pues igual va a quedar muy, casi fuera de ese trabajo.

Inv.: El interés, un compromiso con ese tipo de modelo que recupera eso.

Conrado: Sí. (E-Conrado-educador)

En algunas ocasiones, la interlocución de los docentes con los mismos comuneros contribuye al reposicionamiento como educador comunitario y a su identificación con las necesidades educativas de las comunidades.

Está muy pendiente Don Rigoberto, (...) ha sido alguien que ha compartido muchas experiencias. Precisamente me estaba platicando cómo fue que él se formó, iba caminando de Solaga hasta Yalálag porque esa vez, era todavía a principios de los años 70, no había secundaria en Talea, llegó en 1976, la secundaria técnica. Entonces al irme platicando sus experiencias de vida, yo me voy dando cuenta por qué tenemos que, nosotros - pues no es no más defender por defender, sino identificarnos y apropiarnos con esta escuela porque está, ahora sí, plagada de muchos antecedentes personales de las personas de aquí (...), sus necesidades, su sentir y sus deseos de que siga existiendo este tipo de escuela. (E-Maximino-educador)

La identificación con el papel de ser educador comunitario y, a partir de ello, relacionarse estrechamente con la comunidad, no únicamente atañe a las tareas que se podrían considerar propiamente escolares, sino que implica también romper con la idea de tiempos, horarios y espacios circunscritos al modelo clásico de la institución escolar, para involucrarse y colaborar con las necesidades de los integrantes de la comunidad más allá de ello.

Cuando le dije a Carlos ayer que le ofrecí al señor Eduardo ayudarlo el fin de semana con la computadora, Carlos se entusiasmó y dijo que era justamente eso, la relación con la comunidad, también colaborar en algo, interactuar más allá de la escuela. Eso

en referencia a lo que se habló durante el curso la semana pasada. (Conversación informal-Carlos-educador-escuela)

Cuando regresamos a la escuela, estaba Alberto en la sala de computación y nos enseñó un bonche de hojas que le habían entregado los productores de café, que había que pasar a computadora y corregir porque estaban con error (el nombre del presidente de bienes comunales, en cuyo lugar estaban los datos del agente). Me ofrecí a ayudar, y nos pusimos a trabajar pasando las hojas, hasta las 21 horas. Dijeron los maestros, así es el trabajo aquí, fuera de horario. Estuvieron bromeando sobre los pagos de las horas extra al modo de Cantinflas, un 25% de trabajo extra-horario, además de una cuota por cada hoja. A mí se me hizo interesante que los maestros de esta manera participan en el trabajo comunitario, en cuestiones que no incumben a la escuela propiamente. (...) Es un tipo de tequio que brinda la escuela. (Ob-biblioteca)

Luego nos fuimos a la biblioteca; llegaron los señores de los documentos de ayer, a revisar y a imprimir, y además del pago de las copias, ofrecieron “para los refrescos”; Alberto no lo aceptó y dijo que lo hicimos entre los tres, y no, que no iba a aceptar nada. A Carlos parece que le ofrecieron afuera también, nuevamente, el dinero, pero Carlos no aceptó tampoco y luego me dijo que eso cómo se vería luego, que dijeran: ‘Estos maestros nos cobraron cien pesos por hacer este trabajo’; sería penoso. (Ob-biblioteca)

En lo que respecta la práctica pedagógica, enseñar por proyectos de aprendizaje y de investigación, vinculados a los saberes comunitarios y en diálogo con otros conocimientos, implica también el compromiso y la dedicación necesaria del educador para convertirse en actor creativo y pro-activo de los procesos formativos que se conciben como construcciones colectivas que se basan en el contexto en el que se insertan, sus características y necesidades (cfr. apartado 6.1.2.1.). En este proceso, cabe, de acuerdo a la concepción de los actores del modelo, la innovación procesual, en consonancia con la noción flexible del currículum que se maneja.

Hoy en la mañana se continuó el trabajo también en equipos para terminar y se expuso el trabajo de todos en plenaria comentada por Javier Pereyra. (...) Sus comentarios hoy fueron interesantes, con apertura a flexibilidad metodológica a innovaciones por parte de los mismos profesores, y [la integrante de la coordinación] insistió en eso más tarde, que no hay que caer en la metodología como si fueran plan y programas, de eso no se trata, es sólo una herramienta. (Ob-curso de formación docente)

Más allá de la metodología de proyectos, el educador ha de ser capaz de innovar estrategias didácticas cotidianas, pues estas no forman parte de las orientaciones que proporciona el modelo como tal. De esta forma, los educadores construyen en la práctica y adquieren, a través de este proceso, experiencia y nuevos saberes-haceres. Esta construcción es procesual, pues implica el diálogo con el entorno y la capacidad de la inventiva para buscar

estrategias que correspondan a las formas de aprendizaje a las que aspira el modelo y que logren crear las articulaciones entre saberes y prácticas. También aquí se observa que se requiere trascender el espacio áulico y pensar el aprendizaje como proceso vivencial en el contexto comunitario, incluso cuando a la aplicación de conocimientos “científicos” se refiere.

Lo que yo hago, esa articulación que le presenté hace rato, es tratar de abordar, articular con esas áreas, pero que sea también de forma reflexiva porque si se aborda así mecánicamente, no va a tener caso, ¿no? Si ellos abordaron elementos del mapa nada más para memorizar, un mapa lleva estos elementos y no hubo reflexión, [no] hubo aprendizaje, vamos a caer en lo mismo, de enseñanza, en lo mecánico. En cambio, cuando yo compruebo de que aprendieron lo de los mapas, cuando ya me dicen, por ejemplo, si les pregunto, este lugar, cuántos kilómetros mide esto. O la escala, por ejemplo, cómo sacas la escala de este mapa, que hicieron ellos en sus mapas. Entonces ya me doy cuenta quién ya va entendiendo y quién no. Entonces ya ese día le dije, los de ese lado, me sacan la escala de este mapa, que está acá, del grande, que estaba acá, y los de este, me sacan de este que está acá. Y corriendo se amontonaron y sacaron su calculadora y casi compitiendo, y sí lograron pues sacar. Ahí pude evaluar que sí comprendieron.

Pues puede haber uno o dos que todavía, los distraídos, Claudio, es el más distraído en el grupo. A él sí le voy a entender si no me puede hacer ese trabajo, pero vamos a ir forzando también, con el plano que se va a hacer de la comunidad, van a entender. Pero yo, yo veo así, es sobre la práctica que van a interiorizar el conocimiento. No va a ser sobre los libros, lean esto y se acabó. Sobre la práctica, sobre la práctica pues, van a entender esto (señala libro). Los que no hayan entendido, lo van a entender más adelante. (...). Entonces con esa información que tengo ya podemos ahora darles a ellos, como ya conocen, ahorita ya manejan lo de escala, les diga, a ver, tanto mide aquí hasta acá, ahora quiero que me saquen la escala de este mapa del plano de la comunidad.

Ahí entra otra vez lo que es los problemas matemáticos reales. Ya no se plantear un problema, el de, “a tal distancia está el lugar, mide tanto, calcula cuanto tiene eso”, eso es lo que se acostumbra. Aquí lo que tiene es que se enfoca en problemas reales. (...) Sí, pero es lo que digo, ahí entra uno como educador, se requiere mucho análisis, a veces en las noches me pongo a analizar, a veces en el salón veo lo que están trabajando, ya digo, pues cómo le voy a hacer esto, ya le busco, le busco. (...) Sí, muy complejo pero lo importante de eso es que se dan aprendizajes reales. No es mecánico. Yo siempre busco eso pues de que ellos aprendan, realmente aprendan, no memoricen nada más. (E-Conrado-educador)

La capacidad de pensar en estrategias conformes con los fundamentos del modelo conlleva un camino de experiencia y esfuerzo a largo plazo, de dedicación, análisis y observación, pero, sobre todo, la disposición de aprender del contexto y reflexionarlo.

Sí, porque es lo que tiene este modelo, pues exige mucho trabajo del educador. Por ejemplo, a veces me pongo a pensar, bueno, el caso de la primaria, pues no sé cómo lo

hacen ellos. Si ellos, su tiempo por ejemplo de analizar cómo van a conducir las actividades, o siguen con lo tradicional del libro, pues el libro ya está, no más te guías ahí y ya, ya no se preocupa uno de analizar cómo voy a profundizar eso, cómo voy a relacionar eso, ¿no? Pero cuando es así de abordar o enseñar de otra forma, es ahí donde ya exige mucho análisis, mucha reflexión, buscar bastante, observar bastante (...). (E-Conrado-educador)

Este proceso adquiere también la dimensión individual de la labor de cada docente que analiza a fondo su proyecto y genera las estrategias necesarias.

Inv.: En sí, con todos estos años, me llama la atención que dice que aún falta para dominar el modelo, a qué se refiere, ¿qué hay que trabajar más?

C: Sí pues de por sí, esa modalidad, es complicado, ¿no? Porque no es como otra modalidad donde ya hay libros, ya se van guiando. En cambio aquí no, ni siquiera hay fuentes de investigación, para decir, sobre eso [nos] vamos a basar. Por ejemplo, esto conseguí, traje esta enciclopedia, estoy buscando por dónde.

Inv.: Usted por su cuenta la consiguió.

C: Ajá. La internet, igual, busqué algo de información, pero a veces no viene la referencia completa, algunos traen, otros no más viene la pura dirección, y sí, es muy complicado, ¿no? Es lo que complica el trabajo. Con la comunidad, igual también, siento yo que todavía falta. Por lo mismo que está complicado, entonces es difícil profundizar, en este caso, el proyecto, profundizarlo en la comunidad, de ver los conocimientos, los valores comunitarios. Eso es donde yo veo que todavía nos falta esa parte pues, cómo encontrar, hallar esos conocimientos comunitarios para trabajarlos con los estudiantes. Pues yo también busco mis estrategias, sí trato de analizar bien el proyecto. Me pongo ahí a revisar cada aspecto del proyecto y de ahí pues estoy haciendo un esfuerzo. (E-Conrado-educador)

Esta forma de trabajar requiere que el educador se relacione con la comunidad en la que se inserta; la mediación del vínculo escuela-comunidad y de las interrelaciones con los habitantes se convierte en un elemento central en la propuesta que se desarrolla, necesariamente, también entre tensiones, como profundizaré. Demanda al educador la capacidad para negociación y el saber interactuar tanto con las pautas de la organización comunitaria como también con la diversidad de expectativas hacia la escuela que caracteriza el contexto. Este proceso de replanteamiento de la identidad profesional ha llevado a los educadores a reconocerse frente a aquella otra identidad profesional que buscan renovar; en este caso, llegan a identificarse como educador comunitario frente a un concepto más tradicional del perfil del maestro de educación básica, de acuerdo al proceso histórico de conformación del habitus docente en el sistema educativo mexicano. Esto, tanto desde posicionamientos pedagógicos como también desde posturas etnopolíticas.

En lo pedagógico y en la concepción de la construcción del conocimiento, se vislumbra la proyección de la diferencia a través de la identificación de rasgos de la práctica docente

tradicional que se juzgan como poco favorables. Se observa una cierta tendencia a la dicotomización de ambas formas de “ser docente”, que puede considerarse como estratégica. Esto, en la medida que contribuye, a través del contraste, a la defensa y promoción de una propuesta educativa que, a pesar del movimiento mayor por una educación propia para un estado caracterizado por un alto porcentaje de población indígena, a través del PTEO, se posiciona como el esfuerzo más atrevido de desestructurar el modelo de educación pública; como “una forma muy diferente, única, una forma muy singular de hacer educación secundaria” (E-director DEI).

Estas adscripciones a la propuesta de las ESCI implican la pertenencia al equipo más amplio de educadores de las secundarias, su coordinación y sus asesores, donde se observan importantes niveles de identificación de algunos educadores, a través de apropiaciones de la fundamentación teórico-pedagógica, pero también del discurso etnopolítico que se promueve al interior. Este último nivel de adscripción se inscribe, además, en diferentes niveles de identificación de los educadores con los movimientos más amplios por la reivindicación de los pueblos originarios de Oaxaca y de México. En este marco, se ha de aludir al concepto de etnicidad, pues desde la dimensión política de la adscripción a esta propuesta educativa, entra en juego, de manera relevante, el que los educadores se sumen a la defensa de los derechos de los pueblos indígenas a los que pertenecen, como colectivo mayor.

Bello (2004) aboga, en este sentido, por “entender los movimientos indígenas como un proceso ciudadano”, lo cual conlleva “entender la naturaleza del fenómeno étnico, más allá de todo esencialismo”, pues a ella subyacen una diversidad de temas y problemáticas (p. 15). La lucha por el derecho a una educación propia, sustentada en documentos como el Convenio 169 de la OIT, formaría, desde esta mirada, parte de los esfuerzos por la construcción de una ciudadanía étnica. Bertely (2005) afirma que “la lucha por el reconocimiento de ciudadanías e identidades étnicas compuestas daría forma y contenido a la demanda no sólo política, sino ética”, teniendo en cuenta justamente esta necesidad de “reconocer a los pueblos indígenas como sujetos colectivos del derecho” (p. 13). Para Bello (2004), la etnicidad, de esta manera, posee una manifiesta dimensión política que nace de las relaciones del grupo étnico con la sociedad hegemónica, pero también se relaciona con las prácticas cotidianas.

Las identidades forman parte de un ámbito politizado de la vida social indígena, que da sentido a su acción colectiva y sus relaciones con el Estado y el resto de la sociedad, pero que también se asocia con la vida cotidiana y las prácticas sociales de los sujetos. Las identidades no sólo son un estandarte o una estrategia instrumental enarbolada por sujetos hiperreflexivos, sino también formas de comprender y organizar la realidad. (Bello, 2004, p. 15).

En la construcción de una nueva ciudadanía étnica, de una rearticulación de “lo escolar” y de nuevas prácticas educativas, planteo aquí la adscripción etnopolítica de las Secundarias Comunitarias y de los educadores participantes también desde la dimensión de la etnicidad como proceso de devenir, como “identidad futura, o sea, una identidad potencial” (González & Haye, 2015, p. 450). Esta, ciertamente, se construye a partir de una “pluralidad de voces y de tensiones subjetivas que convergen en una compleja búsqueda identitaria”, y que, “a partir de diferencias presentes y diferencias pasadas que perviven en el presente, construye similitudes, o sea, produce colectividades” (p. 448).

El proceso de promoción y defensa de un proyecto educativo controvertido refleja, en este enfrentamiento de concepciones de “lo escolar”, la presencia de tensiones; se constituye como una “relación desigual y, por ende, [de] luchas y contradicciones” (Giménez, 1997, p. 12), de la propuesta étnica, frente a la tendencia histórica de la educación escolarizada y las políticas educativas nacionales que se orientan por las tendencias internacionales. En estas tensiones y conflictos se vuelve evidente el papel de los aspectos etnopolíticos involucrados en discursos y prácticas, y que atraviesan los quehaceres educativos del modelo de manera más o menos explícita. Traslucen también en la interacción con los diferentes actores a nivel comunitario.

Ayer, parece que los alumnos le preguntaron [al educador] por qué no habla el chontal, y les explicó cómo las lenguas se fueron desplazando por los efectos del mismo sistema educativo, desde la fundación de la SEP. (Ob-aula-3.^{er} grado)

Carlos explica [a los estudiantes] que en los años 80 se empezó a dar también calzado, y que se logró dar los uniformes sólo en algunos estados, también Oaxaca. Comenta que ayer en la reunión le preguntaron por la luz para la nueva escuela. Les explica que el movimiento magisterial contra la reforma busca frenar el retroceso que implica la reforma para la comunidad. Les platica lo que les comentó a los padres, la asamblea, la violación de los artículos 3° y 73°, y que se quita, que el gobierno se deslinda del ramo educativo, cuando en la constitución que tenemos, antigua, hay esto que le llaman, el PIB, el producto interno bruto, un recurso que manejan todos los países, y está destinado para la educación de todos los estados debe darse un 12%, pero en Oaxaca, antes de la reforma, de esos artículos, el porcentaje que recibía el IEEPO, era del 0.02%, no alcanzaba ni el 1%. Era la miseria que recibía. Se convertía en millones de pesos. 125 millones de pesos que recibió el IEEPO, como patrón sustituto de la SEP, recibía esa cantidad, pero triplicaba la cantidad que recibía el propio congreso de estado. Por eso el gobierno del estado siempre metió las manos para administrar el recurso. Dice que va a cancelar la información porque no le hacen caso. (Ob-aula-3.^{er} grado)

En cuanto a las identidades del educador comunitario, quiero retomar aquí el planteamiento de Bello (2004) respecto a la relación la identidad con “la vida cotidiana y las

prácticas sociales” y las “formas de comprender y organizar la realidad” (p. 15) de los sujetos. También Rockwell y Mercado (1988) constatan que los docentes se identifican “como sujetos, es decir, como personas que organizan su propia vida y trabajo dentro de las posibilidades que dan las condiciones materiales de cada escuela” (p. 68). Ello conlleva también la coordinación de la vida personal y familiar del docente, además del papel que asume en su propia comunidad de origen y de las obligaciones y necesidades relacionadas, con su quehacer docente, que en el caso de las secundarias comunitarias y de acuerdo a los educadores entrevistados, implica un alto grado de disposición y tiempo.

Inv.: Es interesante este punto, que el educador tiene que sentir un compromiso con ese tipo de modelo, tan alternativo.

E: Sí porque como decíamos, a veces no hay horario o de repente hay cosas que hacer en la tarde y uno se sacrifica, a veces hay que dejar a la familia, hay que pues apartar las cosas que tenemos que hacer, dejarlas a un lado y sacar el trabajo adelante. Aunque muchas de las veces a lo mejor se molestan las familias pero no hay problema porque sabe uno que es el trabajo, que ahí también sacamos para vivir y sí es importante hacer las cosas bien. (E-Elena-educadora)⁸¹

También se visualiza, finalmente, la influencia de los aprendizajes de los educadores en la dimensión personal; a través de los procesos de formación docente promovida por el modelo, algunos educadores van integrando lo reflexionado a su vida familiar, por ejemplo, en lo que al uso y la enseñanza de la lengua materna a sus propios hijos respecta, pero también en las ideas que proyectan para sus propias comunidades, de las que, aunque vivan a distancia por la labor docente, siguen formando parte.

Elena me contó que ya está hablando más en chinanteco con su niña y le dice que pronuncie las palabras, pero aún no pronuncia bien. Que su esposo sigue hablándole en español, pero sí la idea es que aprenda las dos lenguas. (E-informal-Elena-educadora)

Interesante, Carlos dice que lo que le gustaría mucho es hacer el trabajo que hace pero en su pueblo, le gusta que aquí se rescaten los conocimientos comunitarios pero se pone a pensar en su comunidad donde se están perdiendo. Esto salió en la plática sobre la movilidad permanente de los docentes; él comentó, cómo es la vida de un maestro, que siempre está a disposición de que lo reubiquen. (...) Carlos dice que en su pueblo, ya hay una telesecundaria, por eso no se podría introducir la secundaria comunitaria, sin embargo, le gustaría trabajar allá. Está pensando que podría formar un tipo de colegio de educación en general, para recuperar los conocimientos culturales que se van perdiendo en su comunidad. (Conversación informal-Carlos-educador)

⁸¹ La docente entrevistada es mamá de una niña pequeña, además de ser la hija mayor de su familia y estar al pendiente del bienestar de los integrantes de esta, que viven a varias horas de distancia.

Platicamos sobre la cuestión del maíz transgénico, el control del alimento y demás por el sistema; Carlos dijo que él y su hermano convencieron a su mamá para no vender los terrenos, pues Carlos ha llegado a la conclusión que un día va a regresar a vivir en su pueblo y trabajar el campo, porque así como estaban las cosas, con el gobierno, eso era lo mejor, y motivar que se siguieran conservando los cultivos comunitarios, y transmitir eso a las generaciones jóvenes, hijos y nietos. (Ob-casa de doña Griselda)

El compromiso con el modelo y la identificación con sus principios, además de las obligaciones laborales como tales, comportan, por una parte, la “adscripción o membresía”, y por otra, “conocer y compartir los contenidos socialmente aceptados” por el grupo en cuestión, en este caso, de los integrantes del modelo. Se trata de un proceso de afirmación consciente, “ya que para compartir algo, se necesita conocer ese algo y todavía más, es preciso asumirlo como propio” (Mercado Maldonado & Hernández Oliva, 2010, p. 234). La apropiación docente, y con ello, también la conformación de un sentido de pertenencia al modelo y sus planteamientos pedagógicos e ideológicos, es una construcción procesual, variable, que depende de referentes previos, de los motivos de la integración al modelo, también diversos, y de las experiencias vividas en la labor cotidiana, en la familiarización con los retos de la metodología.

Lo que he trabajado con otras generaciones también me ha servido de ir profundizando más sobre esa parte, ¿no? De entender pues también lo comunitario. Porque esto no lo tenemos en la formación como educadores. Entonces eso, gracias a la secundaria es que ya vamos nosotros también profundizando esta parte de lo comunitario. (...) Porque no es inventar y llegar, entonces como ya recibí el curso, ahora lo voy a abordar con los estudiantes aunque no tenga que ver con el ámbito que estoy trabajando. No, que tiene que haber una relación, ¿no? Tiene que haber una relación. Entonces esto que estoy haciendo más o menos me está ayudando para ver en qué momento voy a profundizar estos elementos comunitarios. No es meter en cualquier ámbito. Sino que si no encaja, pues no, no va a tener sentido. (E- Conrado-educador)

Estos procesos de resignificación de “lo comunitario” desde lo pedagógico, que se relacionan también con un proceso de reflexión meta-cultural y que forman parte de la paulatina apropiación del modelo por los educadores, se enlazan con los saberes y prácticas que los educadores comparten con los actores locales, pues ellos mismos proceden de contextos comunitarios de diversas regiones del estado, con diferentes experiencias de migración urbana. Tanto poseen conocimientos de carácter comunitario como también los siguen ampliando en su inmersión en las comunidades en las que laboran.

Carlos le dijo a Alan que tenía que rociar [a la compañera] con agua. Le dio su jícara y Alan tomó agua pero no sabía qué hacer. Carlos le dijo que tenía que ser con la boca, tres veces, en la frente. Para que el espíritu del agua la soltara. Y que ella tenía que

hablarle al agua, lavarse con la misma agua que le había provocado el susto. (Ob-riachuelo)

En el almuerzo, Doña Griselda me dijo que me podía ofrecer un naproxeno que le quedaba de cuando ella se había caído, y cuando me vio dudar, dijo que también podría ser un té de aguacate. Maravilloso, esa oferta sí la acepté, me ofreció prepararme uno a mediodía. Los maestros participaron en esta plática también, Carlos sabía de este té curativo. Dicen que la hoja de aguacate desinflama, y que también se puede aplicar externamente con agua muy caliente mezclada con sal. (...) Camino de regreso a la escuela, Carlos me fue especificando que no podría ser cualquier tipo de aguacate sino el aguacatillo que es más chico y sólo las hojas de este árbol tenían ese aroma. Me señaló rápido varios árboles de aguacate grandes en el camino y me dijo que esos no eran. Le dije, sorprendida, qué rápido sabía distinguir los árboles, y me dijo que ya lo había aprendido. (Ob-casa de doña Griselda)

En cuanto a la implementación del modelo a la práctica, se vuelve necesario para el educador familiarizarse, además, con nuevos saberes pedagógicos, pues enfrenta un cambio de metodología, de acuerdo a los planteamientos del modelo. Rockwell y Mercado (1988) hacen notar que los docentes, “como sujetos, se apropian selectivamente de saberes y de prácticas”; por medio de este proceso, además, con su práctica cotidiana, “contribuyen a la conformación misma de cada escuela” (p. 68). Es así como la práctica pedagógica de cada educador contribuye a la articulación concreta de la cultura escolar propia de las Secundarias Comunitarias, por una parte, en lo local, y por otra, al modelo como tal y como construcción colectiva, con su conjunto de planteles. A ello, desde mi perspectiva, contribuye el conjunto de actores escolares y comunitarios, estudiantes, padres de familia, comuneros, autoridades locales.

6.1.1. La co-construcción de los saberes pedagógicos

*El encuentro entre sujetos (...) lleva a producir y transformar el conocimiento.
(Rockwell, 2000, p. 14)⁸²*

La labor como educador comunitario, como he revisado, requiere del replanteamiento y de la reflexión del quehacer educativo cotidiano, pues se necesita saber impulsar el

⁸² “Podemos pensar en la escuela, de manera genérica, como un espacio en el cual el encuentro con una particular selección de los signos y herramientas culturales es mediado por el encuentro entre sujetos, particularmente entre un sujeto ‘conocedor’ y otros sujetos que desean aprender. La mediación de este encuentro supone una actividad. Si lo pensamos desde la perspectiva histórico-cultural, una actividad necesariamente lleva a producir y transformar el conocimiento. Esta actividad entre los sujetos en este encuentro permite, como decía Bruner, ‘ir más allá de la información dada’” (Rockwell, 2000, p. 14).

aprendizaje cooperativo, autónomo y construido de manera autorresponsable por los jóvenes, al que aspira el modelo. Profundizaré en las tensiones que se presentan en torno a estos objetivos en la práctica cotidiana, en relación a la gramática escolar clásica, pero también otros factores, en un siguiente apartado. Aquí abordaré la rearticulación de los saberes pedagógicos que demanda la cotidianidad educativa de las ESCI de sus educadores. Sostengo que se trata de un proceso dialéctico que se constituye entre elementos de la formación inicial y la propia trayectoria formativa, la experiencia práctica, los insumos y cuestionamientos que se generan en los procesos de formación docente de las mismas Secundarias, en diálogo con el colectivo de educadores, coordinación y asesores, las inquietudes auto-formativas personales de cada educador, pero también los replanteamientos que se producen en interacción con los actores locales.

El diálogo, en algunos casos, es explícito, mientras que en otros más bien se trata de una dimensión tácita, en la que se co-construye el saber en la cotidianidad de la interrelación. Lo que busco enfatizar es el carácter participativo y situado de los procesos de construcción de saber y de la reflexividad docente, implicando también una dimensión meta-cultural del replanteamiento consciente de la cultura escolar. Lave y Wenger (1991) enfatizan este carácter interdependiente, relacional, del aprendizaje, en cuando al contexto, los actores, las acciones y la construcción de las interpretaciones de la realidad; constatan “el carácter socialmente negociado inherente al significado y el carácter interesado y atento del pensamiento y de las acciones de las personas-en-actividad” (pp. 50-51). La construcción del conocimiento se concibe, por ello, como intersubjetiva y abierta, es decir, los saberes y los significados atribuidos por las personas al mundo “son producidos, reproducidos y transformados” (p. 51)⁸³.

Arguyo, con Kalman (2003), que se trata de “procesos interactivos”, por medio de los cuales se expanden “los conocimientos a la participación en la interacción social en el espacio intersubjetivo” (p. 44). Para la autora, este proceso “es una parte constitutiva de la aprehensión” (p. 44), es decir, se trata de la construcción de saberes con base en procesos dialógicos y compartidos. Desde esta perspectiva, también el mismo proceso de apropiación puede considerarse como intersubjetivo (p. 46). En las ESCI, estos procesos de co-construcción que se desarrollan en diálogo e interacción permanentes con los demás actores, tanto propiamente del modelo como también de las comunidades en las que se insertan las escuelas, contribuyen la apropiación del docente de su papel como educador comunitario, y en

⁸³ Traducción propia del inglés.

ellos inciden, naturalmente, también factores no sólo profesionales, sino también identitarios y afectivos, etc.

De esta manera, enfatizaría que el saber profesional no se constituye de manera lineal y unívoca sino que comprendemos, con Wenger (2010), que se trata de un “paisaje de prácticas” dinámico que va más allá de la propia acción pedagógica y se relaciona con múltiples contextos de incidencia e interacción (p. 183)⁸⁴. De esta forma, las comunidades profesionales a las que los actores se adscriben en la labor conjunta se configuran, no como estructuras rígidas, sino que, a pesar de determinada estabilidad en el tiempo, se encuentran sujetas a la transformación y el cambio; son dinámicas (Wenger, 2010, p. 183). Pérez Campos (2005) constata que, “como configuración emergente, es un logro que tiene que refrendarse de manera continua; no es inherentemente estable ni azarosamente cambiante, sino contingente en relación con la manera como puede ofrecer una trama a la diversidad de participaciones de sus miembros” (p. 75).

Antonio Bolívar (2006) se basa en las metodologías narrativas para constatar que “frente a la impersonalidad del oficio docente, el enfoque biográfico e identitario se quiere inscribir en un nuevo profesionalismo, donde se recupera ‘autor-idad’ sobre su propia práctica, y el sujeto se expresa como ‘autor’ de los relatos de prácticas” (p. 25). Por otra parte, desde una perspectiva hermenéutica y considerando el discurso de la práctica como texto, me remito a Bernstein y Díaz (1985) quienes afirman que, “como realización del discurso, los textos median relaciones sociales específicas entre los sujetos”; constatan que “un texto nunca es exterior a un discurso y que su producción no viene de un sujeto exterior al discurso; en otras palabras, no existen prácticas sin sujeto y no existen sujetos sin discursos y textos” (p. 83). Es por ello que pretendo recuperar aquí insumos procedentes del discurso de la experiencia y de la práctica de los educadores de las Secundarias Comunitarias.

Comprendo que la adquisición de nuevos saberes pedagógicos, mediante los procesos constructivos y creativos, no exentos de conflictos, desarrollados entre todos los actores involucrados, han contribuido, a través de la experiencia y las formas escolares que se manifiestan en el quehacer cotidiano, a rearticular la cultura escolar y, a lo largo del tiempo, han incidido en la conformación del mismo modelo educativo. En la práctica, las resignificaciones de la propuesta de educación comunitaria se encuentran sometidas también a una serie de tensiones, entre las aspiraciones del modelo, las incidencias institucionales y políticas, y las expectativas e interpretaciones locales de la educación escolarizada, donde se

⁸⁴ Traducción propia del inglés.

visibiliza también la historicidad de la educación escolar y su integración a los contextos indígenas, o las “huellas del pasado” escolar, como precisa Rockwell (2007a). Así también Alliaud, Suárez, Feldman y Vezub (2011) abordan los saberes docentes en términos de saberes prácticos y experienciales, atravesados por significaciones históricamente construidas; se construyen “a partir de las experiencias prácticas que viven (o vivieron) quienes enseñan (o enseñaron) en diversas situaciones, épocas y contextos escolares” (p. 439).

En cuanto a los saberes docentes construidos en los procesos de la práctica, estos no siempre se hacen explícitos; Rockwell y Mercado (1988) detectan la “existencia de saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua que a la vez éste impone, saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana, aun cuando no se puedan explicitar conscientemente” (p. 70). Es un proceso “sutilmente integrado a la trama social de la escuela”, inmerso en el “flujo cotidiano” de consultas y reflexiones entre docentes; son procesos, in embargo, decisivos (p. 70).

En las Secundarias Comunitarias, se atribuye relevancia a este saber práctico para el desarrollo de la labor pedagógica y se lo concibe como fruto de un proceso co-construido, por lo que se enfatiza la labor colectiva de los integrantes de cada equipo docente; esto, en concordancia con la misma fundamentación del modelo en la filosofía de la comunalidad y la pedagogía crítica, y con miras hacia la misma relación entre escuela y comunidad, como colectivo mayor. La coordinación de las Secundarias Comunitarias pretende fortalecer, de esta manera, a cada centro educativo en su quehacer pedagógico, a través de la reflexión conjunta de las experiencias de la práctica de cada educador.

[La integrante de la coordinación] me contó ayer que también lo que se busca es unir, en torno a la segunda parte, la colectiva, la labor de los equipos porque en varios casos, están desunidos, hay conflictos en los mismos equipos y no hay una reflexión conjunta de la práctica, y ellos pretenden eso también generar, el trabajo en equipo de los maestros en cuanto al proceso educativo. (Conversación informal-integrante coord.-comunidad)

[En la reunión, el coordinador] volvió a insistir en la cuestión del colectivo como esencia de la educación comunitaria y en la relevancia del trabajo de los mismos educadores como colectivo, y de la relación escuela-comunidad que a partir de una labor como colectivo docente tienen que generar y que no se da cuando falta el trabajo colectivo interno del equipo. (Ob-reunión educadores-oficina coordinación)

Desde la coordinación, se busca fortalecer este proceso de la reflexión de la práctica —y con ello, de las rearticulaciones de una nueva cultura pedagógica congruente con el modelo— en colectivo en el marco del proyecto de la sistematización de la experiencia de las Secundarias Comunitarias, que se plantea como proceso inductivo y colegiado. De Aguinaga

(2010) señala que, en el contexto de un proyecto de educación intercultural, la labor del equipo docente contribuye al proceso de apropiación de los actores locales, para convertir la escuela en un “espacio dotado de sentido” (p. 292) para la misma comunidad. Para ello, se requiere un “proceso activo, vinculado a la cultura, transformador, voluntario, personal y comunitario”, en el que el docente se compromete a formar parte de un “equipo en movimiento y con aprendizajes constantes, trabajo y construcción colectiva”, contribuyendo, de esta manera, a generar, paulatinamente, una educación autonómica (p. 292).

En el contexto de las ESCI, en este sentido, se busca constituir una opción educativa más próxima a las comunidades y adecuada a sus necesidades, y que logre independizar la educación de los jóvenes indígenas de las políticas curriculares nacionales. Por otra parte, se plantea que la educación fomentada en las escuelas contribuya a fortalecer la autonomía de los ciudadanos de las mismas comunidades, no sólo para decidir qué tipo de educación reciban sus hijos, sino también en lo que a las formas de vida comunitarias y dinámicas de interrelación con otros espacios sociales y la sociedad mayoritaria respecta. Se vislumbran, en ello, ciertos planteamientos estratégicos en cuanto al énfasis en lo que se considera como “propio” de las culturas originarias y sus comunidades, frente a las influencias de la sociedad mayoritaria.

Si se transforma el sujeto, lógicamente se tiene que transformar su entorno. Su comunidad. Porque ya son gentes que piensan diferente, valoran lo suyo, valoran lo propio. Y entonces caminas en una autonomía ya propia. Pero ya no depende de nadie, porque ya reflexionas, ya piensas, ya sabes qué hacer con los recursos naturales, con la vida comunitaria. (E-coordinador ESCI)

El colectivo docente de cada plantel de la secundaria, de esta manera, se enfrenta a un reto especial que implica, además de los saberes pedagógicos, también el saber mediar la interacción entre escuela y comunidad y generar los procesos co-constructivos que conlleva involucrar a los padres de familia y comuneros en la formación de los jóvenes, a través de la toma de decisiones sobre qué estudiar –la selección de los proyectos de aprendizaje e investigación–, aportando sus conocimientos y valorando los avances de sus hijos. Revisaré a continuación cómo se articulan los procesos co-constructivos de los saberes y de la reflexividad docente en la práctica, para después profundizar en cómo se presentan las articulaciones de la mediación de la interrelación escuela-comunidad.

6.1.2. Saber ser educador comunitario – procesos de aprendizaje docente desde las comunidades de práctica

En la práctica cotidiana de la secundaria de Santa María Zoogochí, pero también a nivel de la interacción entre los integrantes del colectivo mayor de educadores del modelo, se observa cómo la colaboración docente resulta ser una estrategia importante para profundizar en los saberes-haceres que requiere la implementación de la metodología de la secundaria. En cuanto a los aprendizajes generados en la interacción de manera más bien explícita o formal, destacan sobre todo procesos de acompañamiento entre pares donde algunos, con mayor experiencia y antigüedad en el modelo, fungen frecuentemente como orientadores para sus compañeros. En el colectivo mayor, los espacios para este tipo de interacción se presentan en las reuniones periódicas con la coordinación, en los cursos de formación docente, y en espacios informales en los que se encuentran y conviven los educadores.

Más allá, la comunicación y colaboración entre educadores, en diferentes niveles de interlocución, se constituyen como elemento fundamental para impulsar el funcionamiento de la escuela. Es también en estos procesos más bien cotidianos e intercambios informales de impresiones o dudas que se generan o reafirman saberes-haceres a través de la interacción. Se comparte, entre compañeros, a partir de los referentes en común, entre los que cuentan los cursos de formación docente recibidos, la experiencia cotidiana en el contexto comunitario, y la labor pedagógica cotidiana estructurada por una metodología en común, además de factores más bien contextuales, políticos y sociales que inciden de manera importante en lo que viven los integrantes del modelo y el magisterio oaxaqueño.

Además, a un nivel de interlocución personal, se produce una serie de referencias sociales compartidas, basadas en la experiencia de la labor conjunta, donde se crean significados co-construidos en base a bromas, anécdotas, dichos y “claves de comunicación” que emergen de la vivencia común, crean pertenencia y reafirman la adscripción al grupo. Esto no sólo se observa en el equipo del plantel de Zoogochí, sino que, en algunas ocasiones, se reproduce al nivel del colectivo más amplio. Cummings & Van Zee (2004) apuntan que “la clave del paradigma es el hecho que los miembros de la comunidad de práctica sean practicantes”; enfatizan que estos “desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, formas de atender problemas recurrentes, es decir, una práctica compartida”. Los autores encuentran que “esto toma tiempo e interacción sostenida” (p. 10)⁸⁵.

⁸⁵ Traducción propia del inglés.

En Zoogochí, los diálogos entre educadores acerca de distintos aspectos relevantes para la labor educativa cotidiana (aunque también sobre asuntos personales de diversa índole) tienen lugar en diversos espacios y tiempos, de manera formal e informal. Las ocasiones informales resultaron frecuentes durante el periodo de trabajo de campo de esta investigación, debido a la amplitud de espacios y tiempos compartidos entre los educadores, y en los que, en este caso, me tocó participar. Así, por ejemplo, los horarios de la comida se constituyeron como momentos de convivencia y diálogo, pero en los que con frecuencia se abordaron temas relativos a la organización o reflexión de los procesos inherentes a la secundaria (Ob-cocina de doña Griselda).

En estos espacios informales de convivencia y diálogo, la generación de aprendizajes se construyó también a través de la conversación con los integrantes de la familia huésped, donde surgieron, frecuentemente, temáticas relacionadas con las prácticas locales, las cuales también se relacionan con los proyectos que trabajan los estudiantes y los saberes que se han de abordar como parte del proceso formativo escolar. Esta disposición y el interés de los educadores para dialogar e interesarse por la cotidianidad comunitaria forma parte de las competencias que han de desplegar para poder desempeñar su función. En frecuentes ocasiones se observó cómo los docentes se acercaron a los comuneros para pedirles información sobre aspectos específicos, implicando el reconocimiento de sus saberes, además de sus contribuciones al trabajo escolar de acuerdo a los planteamientos del modelo.

Entonces sólo fui muy brevemente al almuerzo. Estaba Don Petronilo y le pregunté si ya había probado el primer trapiche que hizo, y nos contó que sí y que sí funcionó y que le puso un diente más y unos señores le dijeron que no funcionaría así, que mejor lo hiciera con los cuatro dientes habituales. Pero resulta que sí funcionó con un diente más. Carlos analizó que con eso le aumentó una velocidad, como con la bicicleta, y que es un inventor. (Ob-casa de don Petronilo)

Por otra parte, el colectivo docente organiza el trabajo conjunto en reuniones espontáneas o planeadas en las instalaciones de la escuela; esto sobre todo cuando se trata la preparación conjunta de actividades diversas, tanto pedagógicas como organizativas. La misma intensidad del trabajo colegiado implica dinámicas de cooperación entre educadores (bajando información de internet, analizando los proyectos, etc.). Frente a la diversidad de asuntos que abarca la organización de la escuela, la cual también incluye la comunicación y reunión frecuente con los integrantes del Consejo Representativo, los mismos educadores constatan que no siempre se alcanzan a organizar los espacios suficientes para el trabajo conjunto en términos pedagógicos. Aun así, las jornadas resultan muchas veces prolongadas, más allá de horarios comunes del trabajo escolar. En las reuniones formales, se abordan temas como la

organización de las juntas con padres de familia y con el Consejo Representativo, la programación de eventos, cuestiones administrativas, pero también aspectos cotidianos como la disciplina de los jóvenes.

Al iniciar hoy la reunión docente, Carlos abordó el tema de la disciplina de su grupo que siente que sigue sin articularse. Ya me había dicho. Conrado propuso ya programar la reunión de padres para abordarlo ahí. Carlos dijo que hace un año ya lo trabajó con juegos, pero ya no son niños, ya no lo ve adecuado. Yo dije que lo que puedo ofrecer son dinámicas de mediación. Carlos dijo que sería bueno que Conrado diera “una conferencia”, Conrado dijo que él no daba conferencias. (...) Se dijo que puede ser una combinación de estrategias y se programaron las reuniones de padres de los tres grados. (Ob-escuela)

Conforme a las necesidades detectadas, pero también en relación a las expectativas que el modelo plantea para los docentes en cuanto al trabajo colectivo, se organizan también algunas reuniones para profundizar en los proyectos que están trabajando los diferentes grupos. El trabajo en conjunto observado hace pensar que efectivamente, se están logrando dar procesos de aprendizaje colaborativo y de conformación de comunidades de práctica entre los educadores, aunque, frente a las exigencias de la labor diaria y en lo que al seguimiento a cada proyecto respecta para el educador, estos procesos no siempre se articulan de manera sistemática. Se vislumbran, no obstante, las aportaciones que para los educadores representa la posibilidad de recibir orientación por parte de compañeros con mayor experiencia, en esta interacción entre pares; Lave y Wenger (1991) afirman que “la comunidad de práctica incluye aprendices, jóvenes maestros con aprendices, y maestros cuyos aprendices, a su vez, se han convertido en maestros” (p. 56)⁸⁶.

Sí pues yo creo que sí se requiere de otras sesiones para ver sobre cuáles serían las debilidades, las fortalezas de cada uno de los trabajos porque siempre va a haber. A lo mejor mis otros compañeros tienen alguna forma diferente de cómo abordarlo o alguna otra idea o alguna otra propuesta diferente de cómo hacer las cosas para que pues salga un mejor producto. Esto también nos ayuda para que hagamos un mejor trabajo. Sí ayuda bastante platicar. Con el colectivo de maestros. Sobre todo si ya tienen mucha experiencia en cuanto al modelo de trabajo, a la metodología, entonces como que sí tenemos buenas herramientas. (E-Elena-educadora)

Es el intercambio con compañeros con otros grados de experiencia en el modelo lo que se configura, para algunos educadores, como parte fundamental de su propia inducción al modelo que les permite solucionar dudas sobre la práctica. Uno de educadores, con poco tiempo de haberse integrado a las Secundarias, constata que en su familiarización con las características y formas de trabajar, ha podido apoyarse en diferentes actores, incluyendo a

⁸⁶ Traducción propia del inglés.

educadores que laboran en otros planteles, pero forman parte del colectivo más amplio de docentes del modelo. Atribuye un especial valor a la experiencia que estos han tenido en la práctica, y al aprendizaje entre pares, dados los referentes compartidos:

Se aprende de todos. Yo he aprendido mucho también, hay educadores que tienen mucha facilidad (...) y apertura, yo los he consultado a varios que trabajan en diferentes comunidades, no nomás en la sierra. Y ellos me han ayudado a mí mucho, es algo que me ha servido para asesorarme. Yo he buscado cómo, yo no espero que los de la coordinación a veces vengan a asesorarnos porque también a veces es asesorar como quien da clases en una universidad, yo digo, qué mejor asesor que alguien que también está viviendo lo mismo que yo, y yo me he acercado, he buscado donde he visto que me han aceptado y eso, con ellos he compartido y con ellos también me he asesorado yo, también pregunto casi con todos, como pregunté contigo, pregunto con todos. Y eso a mí me ayuda. (E-Maximino-educador)

Wenger (2001) comprende “el aprendizaje como participación social”. Esta participación se entiende como activa y generadora de una identidad colectiva; se desarrolla a partir de recursos y referentes compartidos en una configuración social con un compromiso para la acción conjunta, donde el proceso compartido proyecta un devenir (p. 22). Wenger entiende que “las comunidades de práctica son parte integral de nuestra vida diaria”, sin por ello, tener que conformarse explícita y formalmente (p. 24). Para el autor, a partir de esta concepción, el aprendizaje se redefine en diferentes dimensiones: la individual, la de las comunidades, y la organizacional que articula comunidades de práctica interconectadas (p. 25). Estas dimensiones llegan a ser significativas en el contexto de las Secundarias Comunitarias, con sus equipos de educadores en cada escuela, además del colectivo más amplio.

Aunque, de acuerdo a Wenger (2001), las comunidades de práctica informales son cotidianas y presentes en una diversidad de espacios, la labor docente colaborativa se constituye en sí como un ámbito de aprendizaje y requiere de tiempos y esfuerzos, además de la transformación de ciertos rasgos del habitus docente. Diferentes investigaciones han mostrado que persiste una tendencia al trabajo aislado del maestro; desde 1992, advierte Ezpeleta, haciendo referencia a la escuela rural, frecuentemente unitaria, que “el aislamiento geográfico, social y técnico conforma una condición de trabajo que, para un buen número de maestros, se impone como condición de vida” (p. 30). Estudios actuales refieren condiciones similares; Bailey y Flores (2015) afirman que en el modelo de telesecundaria en México, “la práctica docente se desarrolla en aislamiento, carencia de recursos, sobrecarga de trabajo, indiferencia de autoridades y carencias del contexto” (p. 916).

Aquí es necesario mencionar también las condiciones de trabajo que se enfrentan: la labor de los educadores comunitarios requiere de una dedicación amplia de tiempos y entrega personal. Las condiciones de vida se caracterizan por la inserción en localidades generalmente distantes a sus lugares de origen, por frecuentes desplazamientos por largas distancias, el eventual alejamiento de las familias o la necesidad de trasladarse con ellas a las comunidades respectivas, y por la disposición para trabajar en horarios adicionales. Esto se debe también a los mismos tiempos comunitarios, donde los ciudadanos que integran al Consejo Representativo, y los mismos padres de familia y comuneros, regresan tarde de la labor de campo y se tienen que planear las reuniones en horarios después de las 7 u 8 de la noche, o acudir a visitar a las autoridades en la agencia en estos mismos horarios. De esta manera, también algunas visitas a portadores de conocimiento comunitario para los proyectos de investigación tienen que realizarse cuando estos regresan de la jornada laboral.

Llegamos primero a casa de Doña Carlota. (...) Nos hizo pasar al zaguán y sentarnos en una banca rústica. (...) ella, parada en el lavadero, medio de espaldas, escuchando. Después de un silencio conveniente, Don Leandro empezó a hablar en zapoteco, yo ni siquiera estaba segura que le estaba dirigiendo la palabra a ella. Conrado le explicó posteriormente en español. Le explicaron que se trataba de apoyar para platicar a los muchachos de la secundaria sobre los rituales y las creencias de antes. La señora primero parecía reservada, pero accedió, con pocas palabras, pero dijo que el lunes y martes (martes es la cita) no podía porque iba a cortar café. Se le explicó que la cita era en la tarde/noche, como hasta las 8, 8 y cuarto, y dijo que sí, que iría a subir a la escuela. Se le agradeció respetuosamente. (Ob-casa de doña Carlota)

La opción por el trabajo conjunto y co-constructivo, con sus implicaciones, y también limitantes, se convierte, en este contexto, en una decisión consciente, enmarcada en los fundamentos del modelo de las ESCI y el principio de la comunalidad.

6.1.2.1. Apostar por la labor conjunta

Para la generación de los nuevos proyectos de aprendizaje e investigación, los educadores de Zoogochí han llegado al acuerdo interno de apoyarse como colectivo. Así, la experiencia de unos se convierte en insumo para la labor de otros docentes; el análisis conjunto de las dudas en los avances en la implementación de la metodología aporta a la rearticulación de los procesos pedagógicos. La apuesta por la labor colaborativa se explicita en el discurso:

Cualquier detalle que surgiera, estábamos los tres y estaban sus papás. A veces el grupo no tiene ideas, pero el consejo, los papás tienen ideas. Por eso el modelo impulsa la colectividad, hacemos caso a Paulo Freire que dice que todo se aprende en

grupo, todo se aprende en colectivo. (Registro manual-Carlos-educador-aula-3.^{er} grado)

Las jornadas se vuelven extensas, pero se vislumbra cómo entre los integrantes del equipo se articulan relaciones de respeto también hacia las situaciones personales y familiares de cada uno. Lave y Wenger (1991) especifican, desde una perspectiva de la participación periférica que connota la apertura y multilinealidad de las comunidades, que “existen múltiples, variadas y más o menos comprometidas e inclusivas formas de situarse en los campos de la participación definidos por una comunidad” (pp. 35-36)⁸⁷; desde mi perspectiva, esto implicaría el que las comunidades se constituyan a partir de una diversidad de relaciones y formas de participación de acuerdo a sus integrantes.

La disposición de generar actividades formativas alternativas requiere de una inversión de tiempos, trabajo conjunto y procesos de auto-formación; va de la mano del compromiso y la apropiación de los educadores del modelo y de sus planteamientos críticos en cuanto a los discursos oficiales y prácticas comunes de la escolarización. Se busca ir más allá de la reproducción de los rituales y contenidos escolares –como abordaré en un siguiente apartado– para aportar a la realización de los objetivos de las Secundarias Comunitarias en cuanto a la formación de futuros ciudadanos conscientes y contribuir a procesos autonómicos en las comunidades. Que estas iniciativas se lleven a cabo entre tensiones en el contexto comunitario es un asunto que ameritará un análisis más amplio de las relaciones entre escuela y comunidad (cfr. apartados 6.2.; 6.3.3.4.1.).

Es parte de los mismos procesos de apropiación del modelo el que se busque fomentar, entre los educadores, pero también por ellos mismos como intermediarios en el contexto comunitario, el trabajo colectivo. Una dimensión de ello es la continua necesidad de participar en la representación del modelo innovador, por lo que los integrantes, no únicamente los educadores sino también a los estudiantes y comuneros, se han de involucrar en diferentes actividades adicionales que conllevan nuevos retos de organización conjunta.

El día 25, [el coordinador] le llamó a Carlos para decirle que el próximo martes llegan 30 maestros de zona urbana, son supervisores, mesas técnicas y sectoriales, así dice Carlos. Para conocer el modelo porque ellos también ya tienen que trabajar por proyecto y no saben cómo. Sólo llegan el martes y el mismo día se van de vuelta. (...) Carlos el jueves reaccionó rápido y convocó a alumnos y maestros antes de la salida en su aula para comunicar la cuestión de la visita. Entre él y Conrado guiaron a los estudiantes para generar puntos de reflexión sobre el modelo de la secundaria, para profundizar de tarea para el día siguiente, viernes. (Ob-escuela)

⁸⁷ Traducción propia del inglés.

Estas mismas situaciones exigen que educadores, estudiantes, pero también el Consejo Representativo, profundicen en el modelo y sus características, pues se convierten en sus promotores. Estas ocasiones llegan a ser, dado el contexto político, pero también los mismos eventos comunitarios que organizan las ESCI, periódicas. Translucen, invariablemente, tanto los posicionamientos pedagógicos como también etnopolíticos que defiende el modelo.

Otra vez este evento hace que se trabajen las características del modelo. Lo mismo con Solaga, lo mismo con Nogales, lo mismo con la participación en el foro de Ixtlán, etc. La misma dinámica hace que continuamente se aborde el modelo educativo con los mismos alumnos y se insista en que se “pongan el chaleco de la Secundaria”, cosa que Carlos repite. (Ob-escuela)

También en la reunión con el consejo, (...) Carlos retomó parte de este discurso sobre el modelo. Creo que el mismo hecho de que este modelo sea diferente y haya recibido críticas fuertes a lo largo de su existencia, además de la actual situación de incertidumbre en cuanto al reconocimiento federal, hace que el discurso sea explícito y continuo. Y se busque especialmente que los diferentes actores se apropien. (Ob-escuela)

En esta colaboración continua para organizar una diversidad de actividades, y que en ocasiones implica reaccionar ante tareas imprevistas de diferente índole, además de la convivencia cotidiana a la que anteriormente me he referido, hace que los educadores reconozcan las competencias de sus compañeros y se apoyen en ellas: “Carlos antier me dijo que iba a comentarle a Conrado también en relación a la colaboración del médico que está tan interesado, porque Conrado tiene ideas rápidamente” (Ob-escuela).

Por otra parte, el colectivo mayor de educadores como comunidad de prácticas y espacio generador de aprendizajes se vislumbra sobre todo en las sesiones que la coordinación organiza en la ciudad de Oaxaca y, especialmente, en los talleres de formación docente, donde se promueven las reflexiones conjuntas de los educadores acerca de las situaciones de la práctica, recuperando los aprendizajes desde la experiencia y en la labor cotidiana. Las reflexiones abarcan ámbitos plurales y complejos. También los mismos fines del modelo son expuestos en sus tensiones, analizados y reflexionados como procesos inacabados.

Educador Conrado: ¿Es necesario siempre partir del conocimiento comunitario en un primer momento? Nos podemos conflictuar. Abordar a la fuerza. (...) Tenemos dificultad para identificar [el conocimiento comunitario] en cada subámbito. En algunos se identifican fácilmente, en otros no. En mi caso, subámbito “origen y dispersión del café”, el café no es originario de Mesoamérica y la comunidad no tiene esa información. Por qué surgió. Cómo fue llegando al país. Dentro del esquema de investigación tenemos un ámbito de cómo llegó a la comunidad. Y no al revés. Son aspectos que están presentes en los proyectos y que nos causan ruido, dudas, de cómo profundizar lo comunitario desde el primer subámbito. (...)

Asesora: (...) ¿Alguien pudiera comentar esto que ellos están preguntando? ¿Cómo fortalecer conocimiento comunitario desde un primer ámbito?

Educador Maximino: Bueno, es interesante. En los objetos de investigación, por la denominación que tienen, puede determinarse cuál se puede inclinar más a la investigación comunitaria. Otros objetos quizá no se inclinen tanto a las cuestiones comunitarias. Algo que me ha funcionado, la investigación documental que se haga. En el caso del proyecto que estamos trabajando, (...) los textos documentales también tendrían que contextualizarse. Situar. Hacer un análisis en el proyecto de investigación, ver qué textos han escrito en la región sierra zapoteca, qué texto tienen similitudes. [Hacer un] estado del arte. No alejarse tanto. (...)

Educador Venancio: Yo creo que hay primero que hacer la aclaración, no forzosamente se tienen que empezar de tal manera como está ordenado. Uno mismo puede ir orientando la investigación. Muchas veces nos hemos quedado en el lado comunitario, de verlo como un ritual, una costumbre. En el café, la comunidad, tiene que ver con el territorio, fiestas - cuando podrían ser elementos de terreno, hay muchos elementos que se pueden profundizar, depende de cómo aterrizar. (...) Las investigaciones deben partir de lo comunitario, pero en la práctica se puede contrastar. (Ob-curso de formación docente)

De manera compartida, se llegan a analizar las implicaciones de la aplicación de la metodología de las Secundarias a partir de ejemplos concretos. En el caso citado, se genera un análisis de “lo comunitario”, que de acuerdo al modelo es la base y el punto de partida del aprendizaje. La reflexión, a partir de las intervenciones de los educadores, se encamina hacia aspectos a los que, de fondo, subyacen los debates teóricos a los que se enfrenta el modelo: el concepto de cultura, de comunidad, de etnicidad, entre otros, y las tendencias de interpretación que han prevalecido en la educación bilingüe intercultural (Jiménez Naranjo, 2009), como podría ser el riesgo de reducir la noción de “lo cultural” a ciertos elementos diacríticos (Dietz, 1999, p. 82).

En el proceso de interrelación entra en juego la experiencia pedagógica de cada educador; en la práctica, se transponen (Chevallard, 1991) los saberes pedagógicos del docente de acuerdo a las situaciones vivenciadas. Estos saberes se resignifican en la reflexión de la experiencia, a través del diálogo con otros educadores y asesores. Y si bien la experiencia es central, el trabajo colectivo incluye también el aporte de material teórico con el cual se dialoga; así, teoría y práctica son dos dimensiones en íntima relación⁸⁸. Lo que la coordinación de las Secundarias Comunitarias actualmente busca fomentar es fortalecer comunidad de

⁸⁸ “Libros que vendió [la integrante de la coordinación], Carlos le compró uno: Illich, Iván (2013), *La sociedad desescolarizada*. El Rebozo, palapa editorial. Querétaro: Zapateándole al mal gobierno. (Primera publicación 1971). Me dice Carlos: Dice que el aprendizaje no necesariamente tiene que tener lugar en el aula. La educación tradicional lo destruye”. (Ob-aula-2.º grado)

prácticas y fomentar el aprendizaje entre pares para así potenciar los saberes-haceres que se han generado en la experiencia del modelo como proceso colectivo.

Hoy ya tenemos luz de lo que queremos, ya sabemos, no es cierto que no sepamos lo que tiene que pasar. Después de una década, ya no podemos decir, quién sabe qué es lo que estamos haciendo o lo que vamos a hacer. (...). Cuando dijeron que fuéramos a las comunidades, que alguien sabía de proyectos, nadie sabía cómo empezar. (...) En ese momento sí era una incógnita. En ese momento estábamos en un cuarto oscuro todavía. Era cierto, hace diez años. Pero ahora, después de diez años, es muy arriesgado decir, no sabemos qué estamos haciendo. No sabemos hacia dónde vamos. Porque ya hay un cúmulo de experiencias. (Transcripción curso-HMS-integrante coord.)

El bagaje de los insumos teóricos apropiados tanto por las aportaciones de los cursos de formación continua, como también por el interés por la auto-formación, muchas veces a través de la lectura, se refleja en las articulaciones del discurso docente en las actividades escolares cotidianas.

Lo que me gustó fue la dinámica que siguió, que creo que partió de la propuesta de Conrado de hacer una lluvia de ideas para cada pregunta. Carlos anunció esa dinámica, pero preguntó a cada alumno y apuntó en el pizarrón la idea expresada. (...) Me agradó la dinámica porque se acumulaban ideas de todos en torno a la secundaria comunitaria en el pizarrón. Carlos cambió algunas palabras para mejorar la entendibilidad de cada idea pero sí respetó lo que los alumnos aportaban. Él después me comentó que esto era, como dice Freire, la construcción colectiva del conocimiento. (Ob-aula-trabajo colectivo 3 grados)

El diálogo con insumos teóricos a través del interés del propio educador por seguir nutriendo su práctica pero también su mismo discurso pedagógico, se expresa en lo que plantean los docentes en sus reflexiones.

Estoy volviendo a revisar este libro de lo que escribió este Luis Hernández Navarro pero esto lo dice Chomsky. Y este de acá arriba, no recuerdo si Aboites o es otro doctor. Estaba yo comparando así, eso de evaluar. Y como estamos viendo pues que lo de la reforma educativa, lo que marca y remarca y remarca, es la evaluación. (...) Luego habla mucho de la palabra calidad. Dice, ese es un término mercantil, del mercado. Y nosotros no nos podemos comparar los humanos como si fuéramos de calidad de mercado. Cuando el término de calidad es inútil, es totalmente evaluar a un producto y no un cerebro, una cabeza. (Grupo de discusión-Carlos-educador)

En este discurso se entrelazan los argumentos pedagógicos con los fundamentos etnopolíticos que motivan el proyecto y que atraviesan el quehacer cotidiano de los actores, y se encuentran vinculados no sólo con la situación política por la que atraviesa el modelo en la lucha por su supervivencia frente a las políticas nacionales y estructuras institucionales, sino también con la historia de la educación comunitaria y el movimiento social oaxaqueño.

Carlos me preguntó literalmente qué pensé yo de lo que dijo en Ixtlán, que había sido un discurso político. Y le cuestioné, por qué político, y dijo que sí porque no solamente habló del modelo sino que también enfatizó la parte política, que como lo dijo Freire, la educación no servía mientras no atendía también un posicionamiento político. (Conversación informal-Carlos-educador)

Ciertamente, la misma coyuntura del movimiento magisterial, lleva a los educadores a posicionarse, pues participan en eventos relacionados, donde difunden y defienden el modelo de la educación comunitaria. Desde la perspectiva de uno de los educadores, esta defensa y la promoción del modelo no han de quedarse como el cumplimiento de una función más del papel como integrante, sino que ha de asumirse de manera constructiva.

Tampoco vamos a caer, digamos, en decir o usarlo nada más como escudo, ¿no? Sino que también hay que defender, hemos defendido a la secundaria, hemos platicado de la secundaria, hemos sido parte de ella como tal. A pesar de que a veces nos digan que no funciona o no sirve o los niños no saben nada, investigando cosas que no tienen sentido, ¿no? Pero pues hemos también tenido las respuestas sobre estas críticas y hemos tratado de defender el modelo hasta donde se ha podido. (...) Sí, estamos en esto, nos han dado la oportunidad, ¿no? Hemos tenido buenos momentos, hemos tenido malos momentos, el modelo nos dio experiencias. Entonces vamos a seguir con el modelo a ver hasta dónde. Hemos estado con el modelo durante nueve años, bastante tiempo, y pues hemos resistido, hemos aguantado y creo que vamos a aguantar otro rato, a ver cómo. (E-Alberto-educador)

Esta necesidad de construir un discurso en torno a la defensa del modelo, con la capacidad de articular los argumentos necesarios, se relaciona también con el papel de mediador que asumen los educadores también en el mismo contexto comunitario. En este caso, la dimensión de la mediación para la apropiación del modelo por los actores comunitarios, que implica hacer frente al imaginario de la educación escolarizada y las expectativas relacionadas, es secundada, en la situación emergente de las implicaciones de la reforma educativa, por la necesidad de situar a los actores comunitarios en el contexto del proceso de defensa política que el modelo está enfrentando.

Carlos al final leyó partes del PTEO a los estudiantes, resaltando de esta manera que la metodología de las secundarias está adelantada a sus tiempos pues en los otros niveles apenas se va a introducir. Claro, la duda es lo que vaya a pasar políticamente porque también comenta Carlos con algunas personas, como por ejemplo hoy con Petronilo, que los diferentes partidos políticos han sacado sus propuestas para la ley estatal de educación y son contra-propuestas. (Ob-escuela/casa de don Petronilo)

Por parte de la coordinación del modelo, se tiende a enfatizar, más allá de los recursos teóricos, la experiencia y el saber escuchar a la comunidad y sus actores, como competencias indispensables del educador comunitario.

Me arriesgaría a decir que los únicos que tienen la experiencia son los educadores comunitarios. (...) Tenemos que volver a entender eso, pero no con esa angustia, qué hacemos, adónde vamos. Ahí está. Lo que falta, qué va a decir la teoría. Pero también qué hago en la comunidad, es la gran escuela, es la comunidad, no es otra cosa. Ahí es. Y el modelo te manda allá. Por eso dicen acompaña, vean, escuchen a la gente. (Registro manual curso-HMS-integrante coord.)

Entre experiencia comunitaria, la filosofía propia de la comunidad y la influencia de la pedagogía crítica, en un contexto pedagógico politizado, se constituye un discurso pedagógico propio que ha sido apropiado en menor o mayor medida por los educadores en campo. Angarita-Ossa y Campo-Ángel (2015), en este sentido, abordan la rearticulación del discurso pedagógico –que Bernstein plantea, en un primer momento, como el Discurso Pedagógico Oficial, desde una lógica vertical⁸⁹– a partir de una serie de apropiaciones, y que inciden en reordenar el quehacer formativo; “de esta manera, se configura un discurso pedagógico recontextualizado, que apropia y relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio orden” (p. 183). A través de ello, se reproduce y transforma la cultura pedagógica – esta dinámica puede considerarse, para los autores, como “fundamental en la creación de autonomía de la educación (Bernstein, 1998)” (p. 183).⁹⁰

Desde la experiencia colombiana, los autores argumentan que en el marco de la autonomización de la educación de los pueblos indígenas, se ha conformado un discurso pedagógico en el que median los contextos y se constituyen campos complejos. Estos procesos ocurren “en un terreno complejo de tensión y conflicto, en el que la educación se convierte en un campo de poder y de saber, constituido por sujetos, prácticas y discursos” (p. 183). Se encuentran paralelismos con el campo de la educación comunitaria oaxaqueña, donde los procesos de apropiación de la institución escolar implican el reconocimiento de su potencial para aportar a la autodeterminación de los pueblos.

⁸⁹ Bernstein y Díaz (1985) entienden el discurso pedagógico desde la perspectiva de la clase social dominante; plantean que “puede considerarse como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas”; para los autores, “el discurso es una categoría constituyente y ubicadora, contextualizante y recontextualizante de sujetos y de relaciones sociales potenciales” (p. 83). Enfatizan que “la operación por la cual los discursos que pertenecen a diferentes con-textos llegan a ser desubicados o reubicados en el espacio pedagógico puede denominarse recontextualización.” (p. 96). Angarita-Ossa y Campo-Ángel (2015) parten de estos planteamientos para mostrar la reapropiación de la escuela por los pueblos originarios colombianos, en miras de la construcción de una autonomía educativa, lo cual implica también la conformación de un discurso pedagógico propio, distintivo.

⁹⁰ Habría que profundizar, en otro momento, en las tensiones entre autonomía y heteronomía a las que está expuesto el modelo debido a su adscripción al IEEPO, pero también en relación a las expectativas de los diferentes actores y la misma desarticulación del modelo con los otros niveles educativos.

En lo que respecta a los saberes pedagógicos, busqué analizar cómo estos se reflejan, en su vinculación a las prácticas comunitarias, en la cotidianidad del trabajo escolar de la secundaria de Santa María Zoogochí; presento un breve análisis.

6.1.3. La rearticulación de prácticas pedagógicas: promover aprendizajes autónomos y autorresponsables

Desde los procesos de apropiación del modelo por los educadores comunitarios he señalado la necesidad de actualización y renovación de los saberes pedagógicos de los que estos disponen⁹¹; enfrentan, después de su propia trayectoria formativa y experiencia laboral previa, en mayor o menor medida el reto de reconceptualizar su propio papel como docente, debido a las características propias del modelo que apuesta por procesos formativos distintos. Se plantea propiciar “la reflexión, la toma de conciencia, el respeto a la libertad y la autonomía”, “la participación en condiciones de equidad” y “la adquisición de habilidades para el logro de aprendizajes autónomos”; en este contexto, el educador ha de convertirse en un “facilitador” para la construcción de las experiencias de aprendizaje (ESCI/IEEPO, 2007, pp. 11-12). Desde el eje de la comunalidad, se promueve el aprendizaje colectivo.

Maldonado (2016) constata que la educación comunitaria oaxaqueña está apostando por “un modelo educativo de movilización por el conocimiento, de responsabilidad por el saber, basado en la investigación, que incorpora en la educación el principio formativo de la vida comunal, consistente en ser responsable de lo propio y movilizarse por lograrlo” (p. 53). Estos planteamientos van acorde a las tendencias que las culturas originarias imprimen a los procesos de aprendizaje en la socialización infantil en el seno de las familias y de la comunidad, y que, como señalé en el apartado 5.4.2., también se reflejan en el contexto de Santa María Zoogochí. Paradise (1991) arguye que los estilos de aprendizaje en los niños indígenas, ligados a la capacidad de la observación, se relacionan con la autonomía y el aprendizaje basado en la experimentación y las aproximaciones sucesivas a las destrezas, además de una reducida instrucción verbal (p. 75).

En los adolescentes indígenas de México, Bertely, Saraví y Abrantes (2013) constatan, en esta misma sintonía, la presencia de una mayor autonomía, donde los jóvenes participan de manera responsable en su medio social, “asumiendo nuevos derechos y obligaciones vinculados a entidades colectivas como la familia o la comunidad” (p. 16). La autonomía y la responsabilización de las actividades propias, de esta forma, son parte de la socialización y

⁹¹ Publiqué recientemente un artículo en el que analizo la articulación de las prácticas pedagógicas en la ESCI de Santa María Zoogochí (Kreisel, 2016c).

educación para integrarse como miembros plenos a la vida comunitaria; las ESCI buscan aproximarse a estos estilos pedagógicos a partir de sus propios fundamentos. En la cotidianidad del trabajo formativo y desde la experiencia de los actores del modelo es un proceso de reconstrucción del habitus escolar, pues conlleva, para los educadores, revisar su propia práctica y enfrentarse con las situaciones concretas de la interacción. El coordinador de las ESCI opina que entre las dificultades que se encaran, la incidencia de la cultura escolar “tradicional” juega un papel importante, pues modela las actitudes de estudiantes y educadores (E-coordinador-ESCI).

Los educadores reconocen el reto que implica, en lugar de dinámicas más verticales, trabajar de manera participativa y asignar al estudiante el papel activo y autorresponsable. Están conscientes que estos procesos se encuentran sujetos a sus propias complejidades, se relacionan con las características de cada grupo, desde su misma diversidad en cuanto a características individuales y conformación grupal, donde incide también la edad de la adolescencia y el hecho de que la escuela se conforme como un espacio de convivencia que antes, de esta forma, no existía. En la interlocución con los jóvenes, la insistencia en el aprendizaje autónomo y la responsabilidad que estos han de asumir es explícita.

Las competencias básicas de las SECOIN⁹², lo que busca es que el estudiante sepa razonar y analizar. Si la autonomía, insisto con tercero, si el educador se va y los estudiantes están jugando, todavía no han alcanzado la autonomía. Sólo algunos cuantos, no todos han logrado la autonomía. (...) Lo que busca la secundaria es que estén autónomos. La escuela tradicional busca alumnos, no buscan la calidad, buscan la cantidad. Pero el que es autónomo es estudiante. El que no impulsa el respeto hacia sus compañeros, no lo ha logrado. (Registro manual-educador Carlos -aula 3.^{er} grado)

Los docentes buscan reforzar la “apropiación” del modelo por parte de los jóvenes; han de familiarizarse con sus fundamentos. Se enfatiza que el modelo, desde sus trasfondos pedagógicos, busca formar a jóvenes que no sean “reproductores” sino que activamente y de manera responsable y crítica se hagan cargo de sus aprendizajes (Ob-Carlos-educador-aula-3.^{er} grado). Algunos de los estudiantes, como parte de este “ponerse el chaleco de la secundaria”, han hecho suyos los discursos de la autonomía estudiantil y los despliegan sobre todo en las situaciones en las que se trata de representar o defender al modelo de la ESCI: “Por tal razón se llama la secundaria comunitaria, pero para que los estudiantes lo hagan, no para que el educador lo diga. (...) por tal razón estamos investigando, no se necesita totalmente al educador sino que también nosotros somos aptos” (Grupo de discusión-Isaac-estudiante-3.^{er}

⁹² La abreviatura SECOIN es utilizada frecuentemente por los actores del modelo, haciendo referencia a las Secundarias Comunitarias Indígenas.

grado). Las formas distintas de guiar el aprendizaje han sido también percibidas por los padres de familia, que están conscientes que depende de los jóvenes como colectivo que se avance en los procesos de investigación.

Inv.: Y qué ha observado, porque antes tuvo sus hijos en la técnica, y aquí es un modelo diferente, ¿cómo observa lo que aprenden aquí?

M: Bueno pues como ellos llevaban materias, doce, creo. Materias, como doce maestros estuvieron ahí en Yagila. Y luego por hora entran los profesores. Y luego pues como acá dicen ya no pues ya no es así. Entonces ya ellos mismos, ¿no? Entre ellos mismos aprenden ahora pues. (E-Myrna-madre de familia)

En la práctica, se vislumbra que depende de cada grupo, pero también de los estilos docentes el cómo impulsar que los jóvenes trabajen bajo iniciativa propia. Una estrategia pedagógica frecuente es que el educador no proporcione fácilmente respuestas a las dudas, incentivando la indagación activa de los estudiantes.

Los estudiantes siguen investigando en los libros (...).

Ahorita Olga le preguntó al educador Alberto: “Profe, ¿radicar y erradicado es lo mismo?” Alberto: “No, no es”, pero no le da la explicación de la diferencia.

Luego le pregunta en qué parte del cuerpo da la tuberculosis, y él le pide varias veces hablar más fuerte porque no la escucha con el barullo de los demás alumnos, pero a lo mejor también es para hacerla hablar más fuerte porque es parte de lo que buscan lograr aquí, que los alumnos hablen con seguridad y claridad. Al final le dice que de eso se trata, que investigue en qué parte del cuerpo da. (Ob-aula-1.^{er} grado)

Los estudiantes de nuevo ingreso perciben este cambio en cuanto a la necesidad de buscar resolver sus dudas por su cuenta, como un cambio marcado en comparación con su experiencia en la escuela primaria; una estudiante constata que el educador de la secundaria, “cuando explica, explica como una sola vez”; para profundizar dudas, “tiene que ser uno, tiene que investigar y tiene que hacer su redacción así”. En comparación, “en la primaria sí repite y repite si entendimos o no. Nos preguntan, niños, ¿entendieron? Nosotros contestamos que sí o no, y si decimos no, vuelven a explicar otra vez” (E-Bárbara-1.^{er} grado). Resalta, desde estas percepciones, la ausencia de una mayor “instrucción verbal” (Paradise, 1991) por parte del educador. La aproximación al aprendizaje autorresponsable, no obstante, es guiada; se busca fomentar el aprender haciendo a través de la práctica. Así, la familiarización con el manejo de las fuentes de consulta bibliográfica se comienza trabajando de manera colectiva, buscando, además, dinámicas del aprendizaje co-construido y situado entre los jóvenes (Peters & Le Cornu, 2005; Henning, 2004).

Conrado: Ahora el concepto de encuesta, saquen su cuaderno donde anotaron el concepto de encuesta. (Le pide a Claudio que lo escriba en el pizarrón)

Los estudiantes van a buscar sus cuadernos.

Claudio escribe [en el pizarrón] “inp” - borra y vuelve a escribir: incuesta, pregunta a

Conrado: ¿incuesta, así?

Conrado le dice que es con “e”.

Claudio corrige: ¿Así?

Conrado: ¿Quién tiene ya el concepto para que le diga a Claudio? Definición del concepto.

Los estudiantes hablan en zapoteco entre ellos, Lalo e Ismael, también Claudio, Bárbara. (...)

Conrado salió, Claudio se voltea a hablar con Alexander y con Ismael. Claudio vuelve a checar el diccionario, escribe: por medio de un cuestionario para aclarar (...)

Conrado regresa, le pide que lea lo que escribió. Lo lee bastante fluido.

Conrado: ¿Es igualito como viene ahí? Claudio le lleva el diccionario, Conrado lee.

Lalo repite “inquisita”, Bárbara lee en voz alta del diccionario. Hablan en zapoteco, repiten “inquisita”.

Conrado: Ahí faltó antes, del diccionario, dijiste que ibas a copiar tal como venía.

Conrado explica que viene del latín: Dice “del L.”, es el origen de la palabra. (Ob-aula-1.º grado)

Una de las dinámicas colectivas e independientes suelen ser los seminarios de procesos que los educadores instauran sentando los jóvenes en grupo para debatir ciertos resultados de las entrevistas o construir en conjunto las redacciones. Implica tiempo, paciencia y el despliegue de saberes pedagógicos el lograr impulsar el proceso. Como parte de ello, el educador busca asumir, integrado de manera horizontal al grupo, un papel más bien pasivo e incidir sólo cuando lo considera indispensable. En el grupo, se vislumbra cómo también puede influir el papel de liderazgo asumido por algunos jóvenes.

Carlos se sentó junto a Ricardo en el círculo, y no en su mesa (...). Isaac sigue coordinando en zapoteco, enumerando quiénes sí y quiénes no han realizado las entrevistas (...) Luego le reporta a Carlos quiénes no han hecho las entrevistas. Carlos indica que hay que avanzar con lo que se tiene. Isaac se sienta en la mesa sobre la cual está apoyado el pizarrón. (...)

Isaac: Alan, mi Alan, mi amigo Alan. (zapoteco). Alan, qué tipo de trapiche utilizan. (repite la pregunta)

Alan busca en su cuaderno. Apunta. Isaac: Los tipos de trapiche que utilizan son...

Isaac se pone a interactuar con los compañeros porque le agarraron uno de sus lápices.

Carlos: Isaac, los tipos de trapiche son, ¿hasta ahí te quedaste?

Isaac se regresa al frente, se sienta otra vez en la mesa y dicta: De fierro y de madera.

Los estudiantes hablan revueltos.

Isaac: Sales, Ricardo, cuáles son los trapiches de fierro.

Ricardo: Los trapiches de fierro son fierro.

Isaac pregunta a las compañeras en zapoteco. (...) Carlos está en silencio observando. (Ob-aula-2.º grado)

Las lógicas del hacer, aprender haciendo y la intención de implementar una pedagogía poco directiva, en la práctica, tiene sus limitantes por diferentes razones. Por una parte, a pesar de que el modelo postule la flexibilidad de tiempos y procesos co-constructivos, a veces se impone la necesidad de avanzar en los ámbitos del proyecto, pues institucionalmente rige, de una u otra forma, el ritmo de los ciclos escolares.

Irina se quedó un rato para leerle a Carlos sus notas de las entrevistas, y Carlos le pidió prestada su libreta. Luego me explicó que quería estructurar el texto porque a los alumnos, si lo hacían en conjunto, les fallaba en la secuencia y se ponían a discutir mucho sobre lo que estaban redactando entre todos, y él ahorita no quería perder mucho tiempo. (...) Hizo énfasis que en otras ocasiones, sí los alumnos hacían el proceso del texto por su cuenta, (...), pero ahora era el tiempo lo que le preocupaba. (Ob-aula-2.º grado)

Por otro lado, la misma inquietud y dispersión en alguno de los grupos de la secundaria llega a incidir en los procesos áulicos y enfrenta a los docentes con el problema de la disciplina al mismo tiempo de buscar conservar procesos más bien horizontales.

Observé hoy seminario con Carlos y es difícil, muy difícil para él, por la cuestión de la disciplina, los niños son unos torbellinos, siempre inquietos y pensando en travesuras. Carlos se quedó muy tranquilo, aunque dice que sí se molestó y lo externó. Pero se quedó sentado y hablando seriamente con los chicos diciéndoles que así no iban a aprender, ni ser autónomos ni responsables de su propio aprendizaje. (Ob-aula-2.º grado)

Se visualiza cómo en las expectativas de los educadores influyen los procesos de formación en los que han trabajado con los asesores académicos que han acompañado al modelo y aportado a sustentar sus fundamentos, entre ellos, el aprendizaje autónomo.

Carlos: Entonces, por ejemplo, dice Maldonado, lo que se refiere acá a la secundaria comunitaria, es, dice, los estudiantes es como si fuera un cohete. Dice Maldonado.

Inv.: ¿Un qué? ¿Un cohete?

Carlos: Un cohete, pues. Que les prendes la mecha y deben de subir. (E-Carlos-educador y Eliza-egresada)

En la práctica, los educadores implementan diferentes estrategias para impulsar los procesos grupales. Entre ellas, proporcionar la información para facilitar el avance, que, en este caso, no parece ser la estrategia más funcional; se revela, no obstante, cómo el mismo educador ha buscado profundizar en las prácticas comunitarias para poder acompañar al proceso de investigación de su grupo de manera cercana.

Ricardo a Carlos: ¿Tú sabes cuáles son sus características [del trapiche]?

Carlos explica que algunos tienen los dientes arriba, otros trapiches los tienen en la parte inferior. Y hay trapiches que sólo tienen una hilera, hay algunos que tienen

10, otros 16, otros 8. (...). “Lo que veo que ustedes quieren es que yo haga la investigación y eso tampoco se vale, yo pudiera hacer...”

Isaac: (le explica que no se puede con los compañeros)

Carlos: Si ustedes no le echan ganas...

Ingrid explica dónde los trapiches tienen los dientes.

Carlos: Escriban, eso es lo que tienen que hacer. A veces me desespero. Isaac, yo les di el ejemplo. Es lo que dice el maestro Alberto, algunos de los muchachos no quieren despegar. (Ob-aula-2.º grado)

Los educadores con mayor antigüedad en el modelo, en este caso, dos educadores de origen zapoteco ellos mismos, revelan cómo para estos procesos es necesario disponer de paciencia y consideración; trabajan por aproximaciones sucesivas al logro de la competencia esperada, lo cual, procesualmente, revela dar frutos.

Conrado también me explicó que aún cuesta que los niños de su grupo trabajen en equipo, todavía casi no lo logran. Que el trabajo sí había sido en binas pero la mayoría hizo textos individuales. Y más les cuesta hacer equipo entre hombres y mujeres. (...) También intentó la semana pasada con la dinámica de las tarjetas, pero aún parece que no están listos para rotar de esta manera. Si él los deja, ellos se sientan por sí solos, las mujeres de un lado y los hombres del otro. Y en los equipos mixtos tampoco no funciona porque los niños trabajan menos que las mujeres. Pero que también con su anterior grupo así pasó al inicio. (Conversación informal-Conrado-1.º grado)

Los resultados y la apropiación de las dinámicas por los jóvenes se observan conforme cada grupo va avanzando en el modelo. Al interactuar, yo misma, en ausencia eventual de los educadores, de manera directa con los grupos, estas apropiaciones me resultaron, al inicio, sorprendentes.

Lo que me sorprendió después del receso es que de pronto ellos solos se distribuyeron las tarjetas de las frutas de Conrado, dijeron que para cambiarse de lugar, lo cual al parecer no funcionó. Así que hicieron papelitos con números y ahora sí se redistribuyeron los lugares. Y sólo me senté a observarlos, pues es algo que se desarrolló en zapoteco y entre ellos. (Ob-aula-3.º grado)

Cuando volví al salón (...), los alumnos que estaban, Lara, Oscar, Eneida (...), en proceso de organizarse para trabajar el seminario. Sí que me sorprendí. Dijeron que sí habían traído las entrevistas. Ingrid me enseñó la suya, escueta, pero sí tenía apuntes. No comprobé ya quiénes realmente traían, varios dijeron que sí. Como ya estaban haciendo la tabla en el pizarrón, no interrumpí el proceso sino que me dispuse a observar y no intervenir. (Ob-aula-2.º grado)

La interacción entre educadores y estudiantes para alcanzar estos logros revela las formas poco directivas; el docente no necesita asumir la vigilancia del grupo, sino que los jóvenes, acostumbrados al trabajo independiente, acuden a él sólo cuando así lo creen necesario. Esta dinámica implica paciencia y una disciplina relajada.

Observé también con Conrado, la última hora. Es poco directivo, suave, los chicos están acostumbrados a trabajar en equipo y con algo de auto-iniciativa, me da esa impresión. Dejó equipos organizados para ponerse de acuerdo, y de hecho, empezaron, entre juegos también, algunos, a avanzar. Perdí de vista a Conrado, hasta que lo redescubrí afuera del salón, apoyado en el barandal, asesorando a algunos de los estudiantes para el trabajo que estaban haciendo y distribuyendo papelógrafos, y además me dijo que ya había ido con Carlos a preguntar si podía la próxima semana realizar la presentación de avances. (Ob-aula-3.^{er} grado)

Estas dinámicas no excluyen la posibilidad de trabajos más dirigidos; se busca fomentar, no obstante, una dinámica participativa para obtener el resultado deseado, en este caso, un guion de entrevista grupal a ancianos de la comunidad.

La clase de Conrado la sentí hoy más directiva; sí, participativa, pero directiva. Los guió directamente en el proceso de discernir (“depurar”) las preguntas para la plática con los ancianos. (...). Los estuvo dirigiendo y participando en los argumentos - y de paso, me hizo participar. (Ob-aula-3.^{er} grado)

Se busca alcanzar, no obstante, un equilibrio y aproximaciones sucesivas a las competencias esperadas; esta mirada procesual implica también que formas disciplinarias más rígidas, desde del perspectiva del docente, podrían resultar más bien contraproducentes.

Pero pienso que es así que en el proceso, hay muchas cosas que a veces quiere uno hacerlo de momento, como que es un impacto también para ellos, ¿no? De repente vamos a hacer esto. O el control de la disciplina. Si soy muy, muy estricto, se va a hacer así a la primera, pues sí va a ser un poco fuerte para ellos. Entonces yo trato de hacer esto, ¿no? Sobre la marcha ir metiendo poco a poco. (E-Conrado-educador)

Los estudiantes del educador perciben la interrelación de una forma constructiva; se vislumbra que la disciplina, por algunos de los mismos estudiantes, es concebida como un valor para el trabajo formativo. En este marco, cada educador desarrolla sus estrategias para mediar entre libertad y la regulación de la conducta.

Esteban: En cuanto a las investigaciones, él nos ayuda a decir si está mal o nos corrige si en algo nos equivocamos. (...)

Tatiana: Porque es diferente a Carlos, ¿no? Por ejemplo, a Carlos, acá, los compañeros, sí les deja jugar y no sé qué (...) Aquí, si no te comportas bien, te checa en su computadora. Sí pero así se aprende también, ¿no? Se aprende muy bien. (E-grupal-estudiantes-3.^{er} grado)

Los frutos de este trabajo, desde lo procesual, se dejan observar y son constatados por los mismos estudiantes y educadores al concluir el trabajo de tres años en la secundaria, en los que el mismo educador da seguimiento al grupo, como un proceso continuo.

Conrado me contó que cuando sus alumnos empezaron, también había algunos muy inquietos, y que fue todo un proceso. Que él les dio tiempo, poco a poco. Y ahora en

tercero el resultado del proceso fue que para él ha sido mucho menos trabajo, ya trabajan de manera muy independiente. (Conversación informal-Conrado-educador)

En tercer grado, el trabajo de los jóvenes se ha vuelto más independiente y han adquirido las habilidades para, ellos mismos, organizar la nueva investigación. Las competencias son adquiridas en términos de saberes-haceres a través de la práctica de los proyectos llevados en los ciclos escolares previos; se trata, a través de la práctica y aplicación concreta, de procesos de aprendizaje situado.

Inv.: Vianey, ¿en qué participaste?

Vianey: También en las investigaciones.

Tatiana: En el esquema de investigación, que ya en este año, ya no lo hizo el profe Conrado ya; nos puso a nosotros a hacer el esquema.

Inv.: Este año, ¿ya lo hicieron ustedes solos?

Tatiana: Sí, el esquema, las investigaciones, nos organizamos nosotros mismos también como equipo y también...

Vianey: El guion de entrevista.

Tatiana: Ajá, el guion de entrevista lo elaboramos nosotros, que sí se trabajó muy bien porque primero se trabaja, por ejemplo, en el guion de entrevista, cada quien anota en su cuaderno sus propuestas y después lo juntamos grupal, ya lo anotamos en el pizarrón. Así se trabajó con el profe Conrado. (E-grupal-3.^{er} grado)

Se denota el proceso colectivo desarrollado en estas dinámicas; estas dinámicas forman parte de la perspectiva pedagógica del modelo y se constituyen como aprendizajes paulatinos. Aunque algunos estudiantes externalizan, tanto en entrevista como en la práctica áulica, que prefieren el trabajo individual porque avanzan más rápido, llama la atención cómo se dan algunos procesos colectivos de manera más bien clandestina e imprevista, socavando algún ejercicio que incluso yo misma implementé.

Decidí empezar por los números, y jugar Bingo de entrada. Fue una buena decisión. Y lo que fue para mí muy muy interesante es ver cómo los estudiantes se apoyaban, pues cuando decía yo un número en inglés, fue muy frecuente que entre ellos mismos se tradujeran; los que primero entendían cuál número era, se lo decían a los demás en español. Y no fue por falta de saber jugar lotería (...) Más bien creo que fue un asunto colaborativo del grupo comunicarse entre ellos los números. (Ob-aula-3.^{er} grado)

Desde mi punto de vista, no obstante, sería arriesgado inferir el trasfondo cultural de la colaboración, aunque sí la solidaridad de los jóvenes frente al idioma ajeno que por algunos fue percibido como de difícil acceso. En otras ocasiones, en contraste, se alcanzó a observar también la tendencia hacia la competencia y el trabajo individual.

En [la jornada de] matemáticas, Carlos les está poniendo ejercicios para trabajar porcentajes y gráficas, para luego poder trabajar la información que arrojen las entrevistas y observaciones en los trapiches. (...) Me llamó la atención que sí se genera

una cierta competencia, aunque estuvieran sentados con las mesas, todas juntas, en el centro y los estudiantes (...) alrededor y Carlos a un lado con ellos. Se dio, al menos según lo que observé, poco apoyo entre estudiantes, y más esfuerzo individual. Isaac trató de avanzar muy rápido y salió incluso corriendo para contar a los alumnos hombres y mujeres de primer grado, para terminar primero. (Ob-aula-2.º grado)

La libertad y la tendencia a procesos menos dirigidos, en la que los estudiantes, sin embargo, saben lo que se espera de ellos, conlleva, en la práctica, también la posibilidad de dejar que, de acuerdo al avance en la tarea, se realicen diferentes actividades simultáneas y los jóvenes interactúen entre compañeros en el proceso, sin que esto afecte los avances personales.

Los chicos están trabajando geografía. Están al parecer en las binas por mesas y el educador Conrado les pide que mencionen las coordenadas de los dos países que escogieron. En el pizarrón hay dos mapas colgados, uno de América, otro del resto del mundo (...) Alexander le contesta a Conrado en zapoteco cuando este le dice algo en español. Las tres chicas (con excepción de Nadia) están leyéndose mutuamente al parecer un cuento en español, se turnan el texto y leen en voz alta. Conrado sale. Le toca a Guadalupe leer. Conrado regresa con una libreta y se sienta. No interfiere con la dinámica de los estudiantes. Claudio y Lalo hablan en zapoteco sobre los océanos, pacífico y atlántico. Lalo algo dice a Alexander en zapoteco. Ismael está revisando una hoja blanca con un mapa dibujado. Nadia le lleva su mapa a Conrado y le pregunta algo. Conrado en el mapita le explica algo sobre las coordenadas. (Ob-aula-1.º grado)

Bertely (1992) analiza los procesos de adaptación de la práctica escolar en un contexto mazahua, haciendo referencia a las prácticas de socialización que encuentran réplica en la escuela, adecuándose al estilo de aprendizaje predominante entre los niños; observa la realización de actividades paralelas “sin contar con el control exhaustivo del maestro” (p. 207). Constata que, desde la socialización familiar, “los niños no demandan una atención total y ésta, cuando se da, se otorga de manera indirecta” (p. 111). Esta actitud más bien “pasiva” “posibilita al niño un mayor involucramiento en las actividades” (p. 111). En el contexto escolar, “el maestro promueve y observa su trabajo –dándoles algunas pistas cuando lo requieren–, pero no centraliza, vigila o controla directamente sus ejecuciones, permitiéndoles involucrarse y solucionar sus obstáculos y problemas autónomamente” (p. 112). Bertely encuentra, además, que a partir de estas dinámicas no dirigidas, los niños adquieren mayor independencia y “no buscan dirección ni aprobación adulta” (p. 111).

En Zoogochí, estas dinámicas se desarrollan entre tensiones; en el caso de muchos estudiantes de la ESCI, se hace notar su paso por la escuela primaria, donde han aprendido las formas escolares correspondientes, incluyendo, por ejemplo, la calificación como aprobación simbólica y estrategia de control escolar. En la ESCI, se reproducen estas expectativas, a pesar

de que el modelo busque diversificar y adaptar sus formas de evaluación a su propuesta pedagógica, y, al no admitir reprobaciones, no hacer depender el aprendizaje de un número aprobatorio sino apostar por lo procesual. Incide, además, que se tengan que reportar las calificaciones, adaptadas a la boleta escolar oficial, para su validación institucional.

Acabando [la exposición], quisieron algunos [estudiantes] saber cuál muñeco de material reciclado me había gustado más, y cómo los calificaría, hubo insistencia en eso, y más por parte de los varones. (...). Y el educador Alberto también les dijo que de todo tomó nota para ver cómo se va a reflejar en las calificaciones bimestrales. (...) Sí se genera una cierta competencia, hoy eso estuvo muy claro; el equipo de Edgar y César fue insistente en querer que les confirmara que su muñeco era el mejor, y también Eddy se me acercó y quiso saber cómo lo calificaría. (Ob-aula-1.^{er} grado)

Las calificaciones que fungen también para regular la conducta de los niños e incide, de esta manera, en las formas disciplinarias presentes en la secundaria. Estas oscilan entre la no directividad e intervenciones regulatorias más contundentes, que implican asumir responsabilidades como, por ejemplo, la realización del aseo del salón, que normalmente se organiza por turnos. Estas soluciones disciplinarias, de acuerdo a un integrante del modelo, no estarían previstas desde la perspectiva comunitaria y también se asociarían al habitus docente tradicional; “si hubiera libertad, no necesitaríamos eso [las calificaciones], ni rol de aseo porque si uno ve la necesidad de barrer toma la escoba y listo, sería la autorresponsabilidad que en realidad se quería”; no obstante, “los mismos educadores no han roto estos esquemas (Conversación informal-HMS-integrante coordinación).

Localmente, sin embargo, los mismos padres de familia esperan y exigen que se implemente una direccionalidad suficiente para un buen comportamiento de los jóvenes, y relacionan este punto de vista también con la noción del respeto. Se enfatiza que los jóvenes han de tener respeto también al maestro, como figura mayor y de autoridad en el contexto escolar: “Y ahí es donde viene porque siempre primero los maestros que tienen que fijarse de cómo andan los alumnos, cómo respetan a ellos también” (E-Eréndira-madre de familia). La instauración de dicho respeto en el contexto escolar se construye entre tensiones entre el enfoque de la autonomía y responsabilidad y la necesidad de mantener un orden y no se generen disgustos a nivel comunitario. Los educadores buscan incidir en el cumplimiento de sus responsabilidades y el comportamiento adecuado de los jóvenes resignificando, en el espacio escolar, las mismas prácticas comunitarias que regulan el cumplimiento de los ciudadanos con sus obligaciones.

Carlos: Llego a las 10 y diseño una portada y voy a releer, y no salir, tomar de pretexto que no han llegado mis compañeros (pone ejemplo de quienes se salieron hace un rato). Aunque estén uno o dos, vamos a avanzar. ¿Qué competencias son? Las reglas

de oro de la comunidad, rescatar lo que tiene su pueblo. En la asamblea, hasta quince minutos es un retardo, después falta, y lo multan. Rescatar la organización de su comunidad, aquí no lo hacemos. (Ob-aula-2.º grado)

Se entrelazan diferentes factores que explican las dinámicas observadas; entre ellos, también cuenta el hecho de configurarse como un nuevo espacio de convivencia para los jóvenes. El compartir intereses y gustos, relacionados también con el desarrollo de una nueva cultura juvenil en un contexto comunitario en comunicación a través de medios, tecnología y consumo, genera sus propias dinámicas que inciden en lo local. La ESCI, además, provoca ciertas tensiones en lo que respecta a las concepciones de la escuela a las que se ha habituado la comunidad, a través de estas mismas dinámicas diferenciales de trabajo educativo. Estas implican salir del aula, realizar entrevistas y visitar los lugares de las prácticas productivas, situando los procesos de aprendizaje desde el mismo contexto comunitario, en interacción con los comuneros y aproximándose a los procesos de aprendizaje, familiares y comunales, lo cual también requiere procesos de resignificación por parte de los comuneros. Algunas madres de familia encuentran, frente a ello, que estas formas de trabajo generan problemas a nivel comunitario; trascienden concepciones relacionadas con una escuela más convencional.

Y acá, no más el zapoteco, andan investigando, y andan en casa por casa, a veces ahí andan, hacen maldad, (...). A veces empiezan a jugar o peleándose ahí, pero ahí andan (...) Mucho problema buscan porque es que tienen que estar en el salón, tienen que aprender algo, las cuentas, español. (E-Eréndira-madre de familia)

De esta manera, también el salir en horarios vespertinos, no regulados, a realizar tareas de investigación dependiendo de la disponibilidad de tiempos de los portadores de conocimiento, llega a originar cuestionamientos de la disciplina relacionada en las familias.

La mamá de Arely dijo (...) que en las tardes Arely va mucho a entrevistar y luego el papá de la niña reclama (...), por qué le da tanto permiso, pues desconfía, no está segura si la niña va a entrevista o luego va a otro lado. Y que Arely dice que a veces no están los señores y tiene que esperar, por eso le lleva tiempo. (Conversación informal-mamá de Arely/educador Carlos)

Frente a estas circunstancias, la secundaria comunitaria media a través de negociaciones y adaptaciones locales; así, por ejemplo, aunque el modelo postule que no han de existir horarios fijos sino que el tiempo del trabajo escolar se ha de ajustar a las necesidades de los procesos de investigación, la ESCI de Zoogochí trabaja, en acuerdo con los padres de familia, en el horario habitual de las 8 de la mañana hasta las 2 de la tarde, pudiendo convocarse con citatorio formal a horarios extra por la tarde. Las rupturas y la resignificación radical de lo escolar, de esta manera, se construyen, negocian, posibilitan o ajustan entre tensiones entre los factores emergentes, necesidades locales, incidencias del habitus escolar,

pero sobre todo con un esfuerzo consciente realizado por los educadores para propiciar la construcción de nuevas formas del trabajo educativo, basado en interrelaciones pedagógicas más horizontales, y que apuestan por cumplir con los objetivos del modelo y acercar a escuela y comunidad.

A continuación, profundizo en cómo se articula, a través de la intermediación de los educadores y en interacción de estos con el Consejo Representativo, el proceso de fomento a la participación y apropiación comunitaria del modelo en Santa María Zoogochí, como parte de la vinculación escuela-comunidad.

6.2. Diálogos, negociaciones y tensiones en la relación entre escuela y comunidad: resignificando el papel de la institución escolar

El modelo de las Secundarias Comunitarias plantea como uno de sus objetivos la apropiación del modelo por los actores comunitarios; los educadores se sitúan en el papel de mediadores para lograr que el modelo alternativo encuentre aceptación local y sea impulsado a través de la participación de los mismos integrantes de la comunidad. Se espera que la comunidad asuma un compromiso con la secundaria sin que este se reduzca a las interacciones “clásicas” entre escuela y comunidad, que en la educación pública de México han sido enfocadas sobre todo a la cooperación material, aspectos disciplinarios e instrumentales de lo comunitario hacia lo escolar (Jiménez Naranjo & Mendoza Zuany, 2012). El modelo pretende contribuir a la autodeterminación de los pueblos originarios y a la reivindicación de sus saberes y lenguas, lo cual conlleva transformar la relación entre escuela y comunidad, donde los actores locales han de decidir cuáles son los temas que sus hijos abordan en sus estudios y contribuyan a la construcción del conocimiento, lo cual incide en la rearticulación de las relaciones pedagógicas y de la cultura escolar.

Comprendiendo a la cultura como praxis social, dinámica y procesual (cfr. apartado 2), entiendo que también en el caso de las culturas escolares se trata de procesos sociales, contruidos intersubjetivamente, y por tanto, sujetos a cambios, pero además en interrelación, tal vez clandestina pero presente, con las culturas de los espacios sociales en donde se inserta (Jiménez Naranjo, 2009). A partir de estas interrelaciones, se gestan también rearticulaciones y nuevas interpretaciones de “lo escolar”. Rockwell (2007a) afirma que, además, se enfrentan también ciertas resistencias al cambio, a las que subyacen relaciones de poder con raíces históricas.

Las dinámicas históricas de la cultura en espacios educativos, como en otros dominios –parentesco, asentamiento, trabajo, celebración, autoridad–, están sujetas a juegos y

tramas de poder –legitimación, dominación, resistencia, coerción–, e involucran tanto continuidades como rupturas a lo largo del tiempo. (Rockwell, 2007a, p. 176)

La autora aclara que es por ello que se presentan “huellas del pasado en las culturas escolares”, caracterizándose estas por una “dinámica propia, en la que el encuentro entre personas de diferentes generaciones –maestros, padres y jóvenes– condiciona ritmos y formas de transmisión intergeneracional, de apropiación y de resistencia” (p. 178). Para entender las tensiones que se presentan en la práctica y en la relación escuela-comunidad, es central reconocer las posturas propias de las ESCI y sus objetivos respecto a la “reinención de lo escolar” (Ávila, 2007), bajo una perspectiva etnopolítica que se suscribe a fundamentos de la pedagogía crítica. Han de tenerse en mente, además, las influencias de la cultura etnomagisterial oaxaqueña (Coronado Malagón, 2013) que he mencionado.

Entendiendo al educador como intermediario en los procesos locales, portador de lo que Levinson (2012) llama la cultura escolar docente, pretendo visualizar el papel que los diferentes actores asumen en el proceso escolar de la Secundaria Comunitaria. Concibo, para ello, que las prácticas sociales son mediadas por las reglas, formas de interrelacionarse y los principios filosóficos que caracterizan a los contextos culturales en cuestión y que se configuran de manera compleja. Esto atañe a la cultura comunitaria pero también a sus procesos de apropiación cultural múltiples, y a la cultura escolar que caracteriza a la ESCI, y donde el educador se busca constituir como un actor promotor del cambio. Las significaciones de lo escolar de los diferentes actores no siempre coinciden, e implican, sobre todo por parte de los educadores, pero también por otros actores, procesos de traducción cultural. Estas gestiones resultan complejas, también considerando que, de acuerdo a Giddens (1995), las reglas de la vida cotidiana, en su mayoría, “son aprehendidas sólo tácitamente por los actores” (p. 59). De esta manera, fungen como articuladoras de “la textura” de la interacción social cotidiana al intervenir en “la formación, el sostenimiento, la terminación y la remodelación de encuentros” (pp. 58-59) que se basa en certidumbres de lo –tácitamente– aprehendido en los procesos de socialización.⁹³

6.2.1. Las configuraciones históricas de las interrelaciones escuela-comunidad

Desde mi perspectiva, para comprender la configuración del vínculo escuela-comunidad, es necesario tener en cuenta que a algunos conflictos subyacen contextos

⁹³ Giddens (1995) habla de una seguridad ontológica: “Aunque los agentes usan una incalculable variedad de procedimientos y de tácticas en la constitución y reconstitución de encuentros, aquellos que importan para sostener una seguridad ontológica probablemente tengan particular gravitación” (p. 59).

históricos que hacen que, en la cotidianidad, se lleguen a negociar y rearticular las relaciones de poder y significaciones de la educación escolarizada. Son negociaciones entre instituciones, cada una con lógicas propias: la comunidad y la escuela. En este contexto, ha de subrayarse la asimetría histórica de las interrelaciones de las comunidades con las instituciones del Estado, que ha conllevado apropiaciones culturales pero también procesos de resistencia. En el “Diagnóstico y plan de desarrollo municipal de: Ixtlán de Juárez” (Morales & Consejo, 2009), se constata que la educación escolar es percibida, por los comuneros de Zoogochí, como de poco interés gubernamental, atravesada por la “demagogia” y ajena a las necesidades del pueblo.

En Zoogochí comentan lo siguiente: a nivel nacional está mal la educación, en los líderes de gobierno existe una (demagogia) intereses personales y olvidan el mejoramiento de la educación. El gobierno no le da importancia real a la educación. Los profesores están sometidos al sistema demagógico. (p. 98)

En Zoogochi: “La educación pública no tiene factibilidad en el desarrollo del pueblo y la educación no educa en base a valores, ahora es tecnócrata”. (p. 105)

En relación a ello, sería importante comprender los posicionamientos comunitarios teniendo en cuenta la experiencia histórica y de resistencia ante la imposición y marginalización, pero también desde la concepción de la comunidad como conjunto social orientado hacia su propia continuidad cultural e identitaria. Barthas (1997), desde el contexto huasteco, define a la comunidad como organización social dinámica enfocada hacia el bien común con base en el trabajo conjunto (p. 8). La comunidad se basa en prácticas sociales, las que son “seleccionadas y acotadas diferencialmente por los propios actores como significantes en su constitución, representación y reproducción dinámica” (Vacas, 2014, p. 5).

A partir de su continua actualización, la comunidad no está exenta de “contradicciones y conflictos, discrepancias de intereses y objetivos que adoptan (o pueden adoptar) la forma de diferentes proyectos sociales”, en lo cual inciden también las interrelaciones sociales más amplias (Vacas, 2014, pp. 5-6). Las comunidades han sabido negociar con lo ajeno empleando “elementos culturales propios”, “pero también hacen uso de un repertorio mayor o menor de elementos que corresponden a la cultura ajena dominante” (Bonfil Batalla, 1991, p. 183). Estos, en los procesos de apropiación cultural “pasan a ser elementos propios” (p. 185) y pueden formar parte, de manera clandestina o abierta, de “la resistencia permanente de los grupos a perder el control sobre su cultura autónoma” (p. 201). Maldonado (2000), al respecto, plantea que los pueblos originarios siguen enfrentando las invasiones a sus territorios y formas de vida, convirtiendo la resistencia en una práctica cotidiana (pp. 7-8).

Para Flores Cruz (1999), “uno de los principales mecanismos de supervivencia” de las comunidades ha sido su capacidad de ajustarse continuamente las “formas de organización

social y política propias, a las instituciones primero coloniales –tanto el cabildo como la Iglesia– y posteriormente, a las que emanaron del proceso de formación y consolidación del Estado nacional mexicano, como es la institución municipal” (p. 239). De esta manera, los pueblos han podido conservar su “relativa autonomía de gobierno” sabiendo cómo articularla a las estructuras de la dominación (pp. 240-241). La ESCI y sus actores adoptan, desde sus fundamentos de la comunalidad como eje de su quehacer, posicionamientos etnopolíticos donde se enfatiza precisamente la resistencia y transformación de las asimetrías sociales. La dimensión etnopolítica y el hecho de entender su papel comunitario como agencia que contribuya a la reivindicación de los pueblos originarios, además de inscribirse en la resistencia magisterial por una educación más autónoma, puede llevar, no obstante, también a algunas posturas encontradas y ciertas tensiones en las interrelaciones escuela-comunidad.

Como parte del Estado, la institución escuela no ha dejado de ser, al menos en grandes partes, ajena, aunque se estime, desde el valor atribuido a los estudios como parte de los mismos procesos de negociación e interacción con otros espacios sociales, como necesaria y como un derecho, pues provee a los jóvenes de las herramientas necesarias para el futuro y de cuya adquisición se espera que aporte al bien común de la comunidad (cfr. apartado 6.2.3.). Las apropiaciones en términos de una interculturalización o comunitarización (Sarzuri-Lima, 2015) de la escuela pública, de acuerdo a Jiménez Naranjo (2009), muchas veces han sido más bien clandestinas, a través de la introducción de las prácticas sociales comunitarias en las interacciones cotidianas en la escuela y sus espacios.⁹⁴ Frente a ello, las ESCI se han planteado el objetivo de formar parte de la comunidad y funcionar a partir de la participación de esta.

En Santa María Zoogochí, se vislumbran las emergentes percepciones de los comuneros en torno al valor adicional que la escuela podría aportar en cuanto a la conservación de los conocimientos y de las prácticas que se consideran propias. El papel promotor del modelo a nivel local, sin embargo, no ha dejado de estar, principalmente, en manos de los educadores. Estos se enfrentan a la conformación histórico-social de las interrelaciones entre comunidad-Estado-escolarización, que aún están presentes en el contexto comunitario, y en torno a las cuales se generan negociaciones en las que entra en

⁹⁴ En Oaxaca, se ha de tener en cuenta que la existencia de una diversidad de experiencias locales, en los mismos espacios de las escuelas públicas, han mostrado apropiaciones y transformaciones de “lo escolar” que aquí no se alcanzaría a profundizar. Con la reciente introducción del PTEO con proyectos vinculados a la comunidad en la educación preescolar y primaria, la “apropiación” escolar se convierte también en estrategia etnopolítica que forma parte de una disputa de una diversidad de actores y en la que han intervenido incluso estructuras del Estado (la DEI), pero han generado, a nivel local, también resistencias en los docentes indígenas frente a los cambios.

juego la posible resignificación de lo escolar y de lo comunitario, sus espacios, incumbencias y responsabilidades.

Desde la perspectiva de uno de los asesores de las secundarias, la relación escuela-comunidad se ha de caracterizar por un alto grado de integración y participación; “en el caso de nosotros, debe de tender a insertarse a la vida de la comunidad y al ritmo de la comunidad, y en su momento, a los actos de la comunidad, sin renunciar a ninguno” (Transcripción-curso-JSP-asesor). Esto significa que los mismos educadores comunitarios han de ser “parte del proceso de legitimación de los servicios que se prestan en la comunidad, de participación en el tequio, de participación en la asamblea”, pues sólo de esta manera “haremos una relación plena escuela-comunidad” (Transcripción-curso-JSP-asesor). Como parte de la presente investigación, me aproximé a las interrelaciones entre escuela y comunidad buscando conocer cómo se rearticula la cultura escolar en interlocución con la cultura comunitaria, aproximándome a la figura del Consejo Representativo.

6.2.1.1. El papel del Consejo Representativo en las Secundarias Comunitarias

El Consejo Representativo es un actor central en el modelo; interviene en la mediación de las relaciones entre escuela y comunidad. La creación de su figura como parte de esta propuesta educativa se suscribe a los cuestionamientos de las lógicas escolares clásicas que las ESCI plantean, bajo el objetivo de gestionar una participación escolar que trascienda los asuntos administrativos y de mantenimiento. El análisis de la práctica permite una aproximación a los procesos de negociación de los papeles de los diferentes actores en el escenario de la formación escolar; autoridades, padres de familia, pero también los portadores de conocimientos comunitarios con los que se interactúa como parte de los proyectos de aprendizaje e investigación.

En los fundamentos de las ESCI se constata que el Consejo Representativo se constituye como la entidad de toma de decisiones sobre los asuntos escolares (ESCI/IEEPO, 2007, p. 21). El Consejo se concibe en este marco como la “expresión visible de articulación comunitaria” pues “establece la unión entre la escuela y la comunidad, devolviéndole a esta, el derecho de participación y decisión” (ESCI/IEEPO, 2009a, p. 3). El modelo postula que el Consejo, en tanto órgano comunitario, ha de constituirse de acuerdo las costumbres vigentes en cada comunidad; “los ciudadanos interesados y padres de familia son electos siguiendo los usos comunitarios” (ESCI/IEEPO, 2009a, p. 7). Del mismo modo, “para la designación de los cargos en el interior del consejo se seguirán los usos comunitarios al respecto” (p. 8). Al

proponerse el modelo que la escuela sea “parte, de y para la comunidad”, se ha de “contar con una estructura de toma de decisiones acorde y similar a las estructuras comunitarias” (p. 4).

En Santa María Zoogochí, los integrantes del Consejo son elegidos por la asamblea como espacio de toma de decisiones más importante a nivel comunitario. En la asamblea, se asignan los cargos a los ciudadanos elegidos, que siempre son varones, de acuerdo a los usos locales (cfr. apartados 5.4.1.2.; 5.4.2.4.). Los integrantes están organizados conforme a la lógica de los diferentes comités nombrados al interior de la comunidad –del agua, de salud, etc.– con presidente, tesorero, secretario y vocales. Para poder integrar el Consejo Representativo en Santa María Zoogochí, de acuerdo a uno de los comuneros de la localidad, “no importa tener o no hijos en la escuela, todos están colaborando, es parte de cómo estamos consolidando la escuela” (Registro manual- Orlando-encuentro comunitario).

La misma asamblea define quién queda en cada papel - presidente, secretario, etc. No hay necesidad de antecedentes [del consejero] en lo educativo, sino que es como “cualquier cargo”, que cambia cada año, el año siguiente les tocará otro cargo. Es una obligación del ciudadano activo. Los ciudadanos activos son los que viven aquí en la comunidad y cumplen con la cooperación, con el tequio. (E-registro manual-CR)

Desde la perspectiva de Bastiani y Bermúdez (2014), en el contexto *cho’l* chiapaneco, la participación comunitaria en el caso analizado se ha logrado articular más allá de las tendencias generales, a partir de la incorporación de la figura propia de la organización comunitaria; afirman que “los comités de padres de familia se han constituido como una figura importante en la organización comunitaria, generando diversos procesos de apropiación y socialización” (p. 22). La vinculación con la comunidad a través del comité es directa; es a través de esta figura que la asamblea escolar define aspectos económicos, educativos y cívicos (p. 29). El comité de padres de familia se convierte, como espacio apropiado, en parte de “la socialización comunitaria y la reproducción cultural” en lo que respecta a “aspectos culturales, organizativos y políticos de su vida cotidiana” y se genera “una pedagogía política de los intersticios que transmite a los menores un modelo de socialización comunitaria fuertemente articulado con la escuela” (p. 36).

La integración del Consejo Representativo en Zoogochí refleja el carácter de cargo que tiene, al igual que el comité de educación primaria y otros, a nivel local. Esto incide en las formas de interrelación escuela – Consejo Representativo – autoridades. En las ESCI, este órgano de vinculación ha de distinguirse en sus funciones de las tendencias tradicionales de la organización escolar. El papel del Consejo Representativo requiere, desde los planteamientos del modelo, que los integrantes se involucren en la escuela también en relación a los asuntos

propriadamente educativos y se familiaricen con el modelo para contribuir a la intermediación en la comunidad.

El Consejo Representativo no es el comité de educación. Tiene que saber de los proyectos de investigación que se están trabajando. La función central es saber y apoyar. Pero si el Consejo Representativo lo ignora, ¿qué resultado va a haber? La comunidad tiene que saber, es la diferencia con otros modelos. (Transcripción-HMS-integrante coord.-mesa de trabajo padres y autoridades-Encuentro Comunitario)

Se resalta que la responsabilidad de la secundaria en la comunidad “es colectiva” (Transcripción-HMS-integrante coord.-Encuentro comunitario); a partir del diálogo, el Consejo Representativo tendría injerencia también en vigilar el que el modelo y sus educadores trabajen de acuerdo al enfoque comunitario que lo fundamenta.

Algunos maestros asustados han hecho cosas en el modelo que no, no corresponde a la realidad. (...) Ahí es donde debía entrar la función del consejo representativo. Decir, oye, maestro si tú... qué es lo que estás trabajando, ¿por qué lo estás haciendo? Ahí es la función del consejo (...). Estar atento en lo que se está trabajando. (Transcripción-integrante coord.-mesa de trabajo padres y autoridades-Encuentro Comunitario)

De acuerdo a un integrante de la coordinación, el asumir la responsabilidad de la institución escolar que está inserta en su localidad, para lo cual el Consejo Representativo es central, aporta a la autonomía comunitaria, a diferencia de los procesos heteronómicos a los que han contribuido las políticas de Estado: “¿Qué es el modelo comunitario? Volver a ser autorresponsables. (...) El gobierno quiere que seamos dependientes” (Registro manual-asesor-encuentro comunitario).

En los procesos de la práctica observados localmente, la apropiación se negocia a través de una serie de mediaciones en la interacción cotidiana. En estos procesos, se debate la misma concepción de la escuela, sus funciones y las atribuciones de los diferentes actores en lo que a “lo escolar” respecta. Aunque no siempre se llegan a resolver los desacuerdos o establecer efectivos procesos de diálogo, resulta notable cómo se llegan a construir alianzas y relaciones de apoyo entre educadores y Consejo Representativo, donde los integrantes de este último participan de la mediación entre escuela y comunidad de manera activa. En las reuniones con la coordinación de las ESCI, se insiste en la importancia de la labor colectiva y se enfatiza el papel del Consejo Representativo y la mediación que cada equipo de educadores ha de realizar para facilitar la interacción. La reinterpretación de la figura por los actores locales en términos del cargo comunitario, y su asociación con el correspondiente comité de educación primaria, desde la experiencia de los actores del modelo, puede llegar a ser una dificultad para la práctica.

[El coordinador] volvió a insistir en la cuestión del colectivo como esencia de la educación comunitaria, y en la relevancia del trabajo de los mismos educadores como colectivo, y de la relación escuela-comunidad que a partir de una labor como colectivo docente tienen que generar (...) También enfatizó la importancia del Consejo Representativo que según las observaciones que han realizado, no está cumpliendo su papel, y si acaso en Arroyo Blanco se ha observado como sí hay una apropiación pero en las otras escuelas se recae en el papel del comité de educación (...) Alguno de los participantes comentó (...) que también la asignación del cargo por la comunidad tiene sus implicaciones en el tipo de participación que se da. (Ob-diario-reunión educadores-coordinación)

El carácter de cargo conlleva el que los comuneros involucrados perciban sus tareas de determinadas formas, relacionadas, además, en un primer momento con la idea del comité de padres de familia. El carácter de los cargos, en la práctica, se refleja en el ejercicio de la función del Consejo Representativo y en la interacción. Cancian plantea que “el cargo tiene una esfera específica de competencia, una esfera de obligaciones y funciones a cumplir, que han sido señalados como parte de una división sistemática del trabajo” (Cancian, citado en Reyes & Monterrosas, 2004, p. 24). Estas definiciones no necesariamente coinciden con las concepciones del modelo.

De esta manera, se generan ciertas tensiones que se reflejan al integrarse un nuevo Consejo al inicio del ciclo escolar; uno de los integrantes del Consejo Representativo de nueva conformación pretende aclarar las incertidumbres acerca de los niveles de involucramiento en la escuela: “Don Orlando también planteó una duda sobre sus tareas como vocal, que es un cargo muy bajo y así se entendía en la comunidad, que no implicaba mucha responsabilidad, pero él quería tenerlo claro” (Ob-reunión CR-educadores). El coordinador del colectivo docente de la ESCI de Zoogochí, frente a ello, busca aclarar las concepciones de las relaciones horizontales y de una participación crítica de todos los involucrados que se busca fortalecer en el modelo.

Carlos habló del modelo donde el consejo es diferente y se parte del colectivo, dijo que está integrado por educadores, consejo y autoridad. Y que tampoco vieran a los mismos educadores como alguien más arriba, sino como iguales, y que también estaban bien dispuestos a aceptar críticas, como la que hoy les hizo el secretario, de ausentarse sin pedir permiso a las autoridades, como había ocurrido. Y que en el consejo se consideraba según el modelo que todos tenían la misma responsabilidad, también los vocales, que era un trabajo conjunto de todos y que en la reunión del miércoles se iba a profundizar todo esto, que a diferencia del comité además el consejo se involucraba en lo educativo y podía opinar. (Ob-reunión CR-educadores)

El planteamiento de una horizontalidad de las interrelaciones remite a las dinámicas que en una diversidad de contextos frecuentemente han sido observadas en la interacción

entre escuela y comunidad, donde, constatan Oraison y Pérez (2006), se tiende a establecer “una relación asimétrica con los padres generando una distancia social que impide su acercamiento y refuerza la desvinculación” (p. 27). Es esta asimetría, como parte de una “crónica de un desencuentro” (p. 20), se ha fomentado históricamente en la institución escuela. Desde sus planteamientos comunalistas, las ESCI pretenden deconstruir estas formas de interacción.

6.2.1.1.1. Resignificaciones del papel del Consejo Representativo en Zoogochí

Delgado (2008), en relación a un estudio de caso en el estado de Puebla, detecta cómo “las formas culturales de organización y participación existentes pueden influir en la forma en que los padres o comunidades se involucran” (p. 22) en la escuela. De esta manera, la asamblea comunal de Santa María Zoogochí, al tratarse un cargo asignado por la comunidad regula algunas de las funciones. Define, por ejemplo, que la responsabilidad que asumen los integrantes del Consejo Representativo conlleva el que una desatención pueda ser sancionada. Además, se regula la interrelación entre escuela y autoridades, pues se decide que los educadores han de presentarse siempre acompañados por el Consejo.

El cargo [del CR] implica tener que cumplir con todo, porque si no, “a la cárcel 24h”. Y se pagan 25 pesos de multa, además de lo que uno no trabajó en este día que está recluido, que también es una pérdida si gana 150 pesos al día y este día no puede trabajar. Es la autoridad que impone estas sanciones. Cuando se les nombró, se hizo un acta de asamblea en la que se definieron algunas cosas, pero las funciones del consejo al parecer no, pero sí se definió que los educadores siempre tenían que ir acompañados por el consejo con la autoridad, no solos. (E-registro manual-CR)

En las resignificaciones del papel del Consejo Representativo y su participación en la escuela secundaria en la práctica, se reflejan las concepciones locales a partir de la experiencia con los cargos comunitarios relacionados a las instituciones educativas. En entrevista, los integrantes constatan que las funciones se resumen en el “estar al pendiente” de las necesidades de la escuela, lo cual implica la organización interna de los integrantes para estar diariamente en contacto con los actores escolares.

Las funciones son, dice Don Leandro, estar al pendiente de lo que digan los educadores, el maestro Carlos [como coordinador comunitario], para cumplir con los trabajos que se requieren. En cuanto a los tiempos, se turnan por semanas, de lunes a jueves, para ver qué necesidades hay. Primero le toca al presidente. Así están prácticamente todos los días. (El-registro manual-CR)

Los educadores son los actores principales con los que colabora directamente el Consejo. Con los padres de familia, interactúa en las reuniones por grado y la asamblea general

de padres, convocadas por los educadores; “siempre tiene que estar todo el consejo presente” (E-registro manual-CR). En relación a la vinculación con la autoridad, los consejeros constatan que “no rinden informes sobre la escuela, sólo se presentan con la autoridad cuando hay necesidades de la escuela” (E-registro manual-CR). Un integrante de la agencia de Zoogochí relata cómo interviene el Consejo ante las autoridades en la solicitud de apoyos.

Dependiendo de lo que se ofrezca por parte de los educadores, dependiendo de lo que se presente dentro de sus actividades pues ya le comenta al comité y ya el comité es el que va a pedir el apoyo. A veces ofrece apoyo económicamente, o apoyo en algunos trabajos, pues ahí está la autoridad para apoyarlos pues. (...) de todas maneras, los que deben de avisar o solicitar algún apoyo, pues debe de ser por medio de los educadores con el comité y el comité con la autoridad. (E-Secretario-agencia)

En cuanto al contacto con los mismos estudiantes, el Consejo Representativo considera que sus funciones se relacionan con la asistencia escolar, las faltas y retardos, además de apoyar en la preparación de eventos deportivos, la misma clausura de cada ciclo escolar, entre otros. Dicha función refleja lo que asienta el mismo modelo, que reglamenta que el Consejo ha de “aplicar las sanciones correspondientes cuando uno o varios miembros [de la comunidad escolar] no cumplan con lo acordado” (ESCI/IEEPO, 2009a, p. 6).

Con los alumnos, ellos interactúan cuando hay faltas o retardos, tres retardos acumulan una falta y entonces ellos dicen a los alumnos que tienen que pagar. Y si no pagan, entonces avisan a las autoridades, y la autoridad cita a los padres de familia. (E-registro manual-CR)⁹⁵

Generalmente, el Consejo Representativo también ha de estar al cargo de la infraestructura y mantenimiento de las instalaciones escolares, como una función común con el comité de educación primaria. Para algunos comuneros, la diferenciación del Consejo frente al comité no es evidente. Se recalca su intervención en cuestiones de la disciplina y cumplimiento de los estudiantes, además del apoyo a eventos. En la interacción con las autoridades, la función de comunicación y organización para necesidades específicas destaca desde el carácter de cargo.

Inv.: Usted lo que ha observado, ¿cuál es el papel del consejo de la secundaria?

S.: Bueno, el papel del comité o sea, del consejo, es ponerse de acuerdo con los educadores y vigilar a los alumnos, vigilar las actividades o las necesidades que tiene la escuela.

⁹⁵ Este acuerdo, tomado con los padres de familia, resulta ser de mutua conveniencia, pues al pagarse la falta, los educadores se abstienen de reportarla en los formatos que han de entregar cada ciclo escolar en el programa de Prospera para que las familias reciban las becas escolares, pues el programa sanciona las faltas reportadas con la reducción de los recursos.

Inv.: ¿Así como el comité de la primaria?

S.: Así como el comité de la primaria. Y apoyar a los alumnos cuando quieran realizar algún evento, alguna actividad que ellos mismos no puedan realizar ellos solos pues. Ya entraría el consejo comunitario para apoyarlos.

Inv.: ¿Y el consejo se coordina con ustedes como autoridades?

S.: Sí, los educadores pues llaman al consejo para proponerles qué actividades que necesitan hacer los alumnos. Ya el consejo ya acude a la autoridad para solicitar apoyo con la autoridad, ya se organizan entre alumnos, educadores, consejo y autoridad. (E-Secretario)

Esta continuidad en relación al papel del comité también es percibida por los estudiantes de la Secundaria Comunitaria, quienes observan que los integrantes del Consejo Representativo están presentes “cuando hay alguna reunión, ya dicen los padres de familia que y los maestros que van a hacer un convivio y ya los consejos apoyan para traer, hacer las cosas que ellos van a usar”; en esta dinámica, se da la colaboración entre todos, pues, “ya nosotros también apoyamos, cualquier cosa vamos a hacer para la escuela” (E-Aylin-2.º grado).

No obstante, algunos comuneros con hijos en la secundaria o un mayor acercamiento a los docentes han percibido la distinción del papel en cuanto a su involucramiento en aspectos propiamente educativos. El mismo agente municipal hace mención de estas diferencias; “por las actividades que se realizan, por el proyecto que manejan, ahí tiene que estar el consejo, en la investigación, son las actividades del consejo” (E-registro manual-agente). Otro de los comuneros constata que comité y Consejo “casi son iguales, que depende de las actividades”; para él, la diferencia radica que el Consejo “en las investigaciones interviene”, sobre todo en las presentaciones que hacen los estudiantes; “eso en la primaria no, ahí es puro mantenimiento de la escuela, algo que se descompone, el comité se encarga. En la secundaria el comité se coordina con los alumnos” (E-registro manual-don Petronilo).

Así también una estudiante observa que los integrantes del Consejo también han estado presentes en los seminarios de apertura de sus proyectos y las reuniones de presentación de avances.

Por ejemplo, en la secundaria apoyan para sacar el proyecto. Siempre están cuando hay reunión, así se juntan también ellos pues, cuando se juntan los padres de familia de nosotros. También vienen ellos para ver cómo va a quedar así, como cuando vinieron esa noche pues, vieron cómo quedó nuestro proyecto, así, pero sí dijeron que casi, que el proyecto del café ya estaba a punto para quedarse. (E-Bárbara-1.º grado)

Otro joven observa que un apoyo que el Consejo les ha brindado en los proyectos de aprendizaje es la mediación con los portadores de conocimientos comunitarios; “nos dicen que cuáles son los portadores de conocimientos más, más viejitos que sí nos pueden dar

información porque casi no nos dan información correcta los que están un poco grandes, pero los viejitos sí nos dan la información” (E-César-2.º grado). En relación a ello, confirma el presidente del Consejo Representativo: “es que nosotros sabemos qué tipo de personas visitar” (E-registro manual-CR). En ello, trasciende el conocimiento del entorno y de los habitantes de la comunidad del que los mismos educadores no disponen.

Además, el Consejo ha de contribuir a que “haya un buen orden” en la escuela (E-registro manual-agente); aquí destaca su intervención en cuanto al buen comportamiento de los jóvenes. El valor de la disciplina parece asociarse al valor comunitario del respeto. Los integrantes del Consejo, en colaboración con los docentes, asumen el papel de llamar la atención, en su lengua materna, a los jóvenes en caso que el comportamiento lo amerite. Los consejeros plantean a los estudiantes que la indisciplina podría ser reportada en la agencia, evocando la autoridad comunitaria en el espacio escolar.

En la mañana, Don Adelio fue a mi salón y nos esperamos a que todos llegaran y les habló a los niños en zapoteco para que todo estuviera en orden en la clase de inglés. Los niños luego me dijeron que les advirtió que en caso de portarse mal, se pasaría reporte a la agencia. (Ob-aula-2.º grado)

Los estudiantes, por su parte, reconocen el valor estas llamadas de atención; así constata Manu, un estudiante de segundo grado, que “los consejos, nos apoyan también algunos cuando uno no lo entiende y nos vienen a decirlo, a regañarnos pues”; el joven declara que esto, desde su punto de vista, “es bueno para nosotros también, para no seguir ese ejemplo” (E-Manu-2.º grado). La actuación del Consejo Representativo parece articularse con la dimensión de las propias prácticas comunitarias y con las expectativas de los padres de familia hacia la conducta de sus hijos, asunto que también se llega a convertir en tema de las reuniones. Así lo externa el padre de uno de los jóvenes de segundo grado: “[Mi hijo] no está de ganas de estudiar, nos preocupa que estudie algo. Está con más ganas de ir conmigo a trabajar al campo. Lo más importante para nosotros es que ellos aprendan y tengan una disciplina” (Registro manual-reunión padres-2.º grado). De esta manera, el Consejo actúa desde su función de vinculación e intermediación con los comuneros, pero especialmente en la interacción con las autoridades comunitarias.

6.2.1.1.2. El control del espacio escolar – la presencia de la autoridad comunitaria a través del Consejo Representativo

Una faceta de interés de la interrelación es la injerencia que la comunidad se reserva en la escuela en cuanto al control del espacio escolar físico, pero también el cumplimiento de

los educadores con el compromiso de atender a los estudiantes en los días hábiles del ciclo escolar. En cuanto al primer aspecto, se ha de destacar que tanto las aulas prestadas inicialmente –en las que la escuela estuvo trabajando durante sus primeros 7 años de permanencia en la comunidad–, como también los edificios que se construyeron, posteriormente, en la orilla de la localidad, pertenecen a la infraestructura comunitaria.

Rockwell (1996) relata cómo, históricamente, la llave de la escuela se convirtió en símbolo de control y objeto de conflicto en la escuela rural mexicana; para la autora, “las llaves son indicios particularmente ilustrativos de la apropiación del espacio” (p. 314)⁹⁶. En Zoogochí, guardar las llaves de la escuela es una de las responsabilidades del presidente del CR; estas se entregan a cada comienzo del ciclo escolar a los educadores, para ser devueltas cuando este concluye.

Orlando dice que entregan al siguiente consejo ya al regreso a clases. Como hoy hubo tequio comunitario, [los integrantes del consejo] solos van a resguardar luego las computadoras, etc., y las llaves se vuelven a quedar con ellos. Eso pensé hoy, que es muy notorio que en lo físico, la escuela es de la comunidad, o sea, los maestros tienen que entregar. (Ob-escuela)

Al término de cada ciclo escolar, los docentes realizan, además, un inventario de los bienes muebles e inmuebles de la escuela, como requisito a entregar en la coordinación del modelo en Oaxaca, pero también sujeto a la revisión y firma del Consejo Representativo y del agente de la comunidad. Esta formalidad con carácter simbólico se articula como parte de la interrelación entre escuela y comunidad y las formas sociales, donde los educadores procuran también actuar de manera correcta y respetuosa (Ob-comunidad). Rockwell (1996), desde el análisis histórico, encuentra una dinámica similar en la escuela rural, donde los comités locales solicitan inventarios detallados a los maestros al inicio y cierre del ciclo escolar (p. 312). En este mismo sentido, en relación a las dimensiones del control del espacio escolar por la comunidad y las funciones del Consejo Representativo, este está al cargo de manejar los fondos financieros de los que se dispone cada ciclo escolar. Interactúa con los educadores en la administración y utilización de estos. Una parte de este recurso consiste en el monto solicitado a la autoridad cada ciclo escolar; el Consejo ejerce, para disponer de él, su papel de mediación.

Visitamos con el consejo al agente y síndico en la agencia. Don Leandro primero entregó la solicitud de los 5 mil pesos al agente. Parece que el agente explicó en zapoteco que los dineros [del municipio] iban a llegar hasta en agosto (...). Y firmó el documento y se comprometió a entregar entonces este monto. Se habló largamente

⁹⁶ Traducción propia del inglés.

en zapoteco al respecto, entre el agente, el síndico y Don Leandro, principalmente. (Ob-agencia)

También es el mismo Consejo Representativo quien autoriza los eventuales recursos que se requieren, desde los fondos que administran, para apoyar en asuntos escolares. Los educadores solicitan el apoyo a los consejeros quienes toman los respectivos acuerdos entre ellos.

Todo se ha complicado porque la educadora Rita que iba a intentar mandar los certificados con la camioneta [desde Oaxaca] ayer, al parecer no pudo lograr que se los entregaran, así que sí va a tener que salir alguien para el lunes para ir por ellos, volver, terminar la documentación, etc. Al parecer el consejo apoyaría para un pasaje para ir por los papeles, Carlos preguntó a Don Leandro. (Ob-escuela)

La responsabilidad se pasa de un tesorero al siguiente cuando se entrega el cargo a los siguientes ciudadanos electos en asamblea. Los mismos educadores han de presentar, para ello, el corte de caja de los fondos que utilizaron y comprobaron durante el ciclo escolar, ante el Consejo Representativo.

[La reunión] fue principalmente sobre el corte de caja, Carlos informó de montos de entradas y salidas, y el restante, y Don Lauro entregó el dinero contado en efectivo a Don Gilberto, el nuevo tesorero, quien lo contó cuidadosamente y separando por montoncitos para ver si cuadraban las cuentas, lo que fue el caso. (Ob-reunión CR/educadores-biblioteca)

De esta manera, la comunidad, a través del Consejo en turno, mantiene injerencia sobre la escuela, sus necesidades y las actividades de los educadores. Para esto, el Consejo, por regla comunitaria, tiene que estar en permanente comunicación con los educadores, función que enfatiza la misma autoridad comunitaria.

Lo que fue sumamente interesante es que el agente cuestionó primero el que el consejo de la secundaria aparentemente no estuviera totalmente enterado de estas actividades, cuestionó que pudiera ser una decisión solamente de los educadores. Parece que el consejo respaldó a los maestros y ese punto fue aceptado. (Ob-agencia)

En la toma de decisiones sobre asuntos a organizarse de manera conjunta, y sobre todo cuando implican la participación de padres de familia e involucran a la autoridad, los educadores han de consultar al Consejo Representativo como figura representativa de la interrelación con la comunidad. Respetan los argumentos de sus integrantes, pues saben que estos, generalmente, tienen su razón de ser, de acuerdo al contexto social y cultural.

Carlos les comentó [sobre la participación] de Don Eduardo [en el viaje a Oaxaca para la audiencia con el gobernador] y les pidió disculpas por no haber convocado asamblea para que se decidiera quien, pues el tiempo había apremiado. (...) Preguntó el consejo si no iría el responsable de la alumna y si también tenían que ir representantes de

ellos. (...) Le dijeron que el papá de Tatiana sí quería acompañar a su hija (...) y, después de seguir hablando en zapoteco, que también iría alguien del consejo, y que de preferencia también alguien de las autoridades. (Ob-reunión CR/educadores/padre de familia-biblioteca)

En esta interrelación de respeto hacia las sugerencias y decisiones de los comuneros en relación a algunos asuntos escolares, el Consejo Representativo interviene sobre todo en la relación entre escuela y autoridades comunitarias. Esta se adapta a reglas de interacción locales, donde, en el marco de la organización comunitaria, se ha de conservar el respeto necesario. Esto se refleja en las formas de interactuar en el espacio de la agencia comunitaria cuando se acude ante autoridades y cabildo para someter a su consideración alguna solicitud.

[El presidente del CR] Don Leandro nos llevó a Carlos y a mí con las nuevas autoridades apenas llegamos a la comunidad. Están ya instalados en la agencia [remodelada]. Estaban todos los topiles sentados en círculo a lo largo de una pared y media, y las autoridades en sus escritorios al frente. Nos sentamos en actitud muy deferente del otro lado y Leandro habló respetuosamente en zapoteco para explicarles mi caso. Luego intervino Carlos. (Ob-agencia)

En presencia de las autoridades que sesionan temprano en las mañanas y en las noches, antes y después de sus quehaceres cotidianos en el campo, en la agencia, se requiere del comportamiento adecuado, en respeto hacia su cargo. Un comunero explica que “para entrar, acá es un respeto, entrar a una oficina, quitarse el sombrero, saludar” (E-Don Petronilo). Los educadores se adaptan a los horarios y las formas de interacción.

Parte de estas dinámicas forman los mecanismos de control establecidos por la autoridad y asamblea respecto al cumplimiento de los mismos educadores con su labor, a través del control de las ausencias docentes en días laborables; los docentes tienen que justificar de antemano sus “faltas” ante la autoridad. Presumiblemente interviene aquí la experiencia histórica de maestros faltantes; recuerda un anciano que en los inicios de la escolarización había “menos educación de la escuela, menos porque era un maestro no más. Y luego, otro poco, a veces salían los maestros, quince, veinte días salían. No regresaban. Y así se manejaba la educación” (E-Don Tranquilino). En la justificación de las ausencias interviene el Consejo Representativo y se informa a la autoridad. Cuando inicialmente con un aviso oral se cumplía con esta regla comunitaria, posteriormente, se instauró la entrega oportuna de un oficio en la agencia.

Carlos mencionó [ante el CR] que los maestros tendrían posiblemente una salida el día 30 de abril, la próxima semana, porque venía el primero de mayo, y habría movilización en Oaxaca, sería irse el 30 en la tarde, el día dos habría reunión con la coordinación, entonces regresarían para el día domingo 4 a Zoogochí. También había

que entregar formatos de Oportunidades en Ixtlán. [El presidente del CR] dijo que eso se podría platicar el lunes. (Ob-reunión CR-educadores-biblioteca)

La formalidad de las solicitudes se relaciona con las costumbres instauradas en la comunidad en relación al manejo de los asuntos oficiales, como a la misma etnógrafa le tocó experimentar en relación a la justificación de su estancia de investigación: “Dije [al señor Eleuterio] que me hacía falta conocer las reglas y que estaba por supuesto dispuesta a respetar plenamente. Me dijo que ellos eran ‘escritos’, que si yo traía la orden. Le dije que la tenía pero faltaba imprimirla” (Conversación informal-Don Eleuterio y Don Atila).

6.2.1.1.3. El Consejo Representativo en la intermediación entre escuela y comunidad

Los integrantes del Consejo Representativo entienden como una de sus responsabilidades el estar al tanto de las razones por las que los docentes se llegan a ausentar, pero también buscan mediar entre ambos posicionamientos, la organización interna de los educadores, que respetan, y los requerimientos de la autoridad comunitaria.

Los integrantes del consejo hablan entre ellos un largo rato en zapoteco, mientras que Carlos revisa su libreta. Cuando terminan de hablar, se dirigen a Carlos para preguntar por la ausencia de Elena de este día y explican que qué bueno que había coordinación y no se desatendieron los alumnos, pero que también se trata de que la autoridad entienda. Si hay coordinación, ellos como consejo nada pueden decir porque sí se atendió a los estudiantes. (Ob-reunión CR/educadores-biblioteca)

El Consejo, de esta forma, también media entre las formas culturales de interrelación, al incidir en la interacción de la escuela y los educadores con las autoridades y la asamblea como órgano de toma de decisiones de la comunidad. Indican las reglas y los procedimientos adecuados cuando así se requiere.

Carlos sugirió que luego se podría hacer una reunión en el pueblo, para priorizar la obra [de instalación de luz eléctrica en la nueva escuela], y que lo avalara la asamblea para presentarlo al municipio, y con el apoyo del municipio y el tequio de la comunidad se podría realizar.

Leandro aclaró que primero había que hablarlo con la autoridad.

Carlos asintió, que sí, y si la autoridad lo avalaba, presentarlo en asamblea general. (Ob-reunión CR/educadores-biblioteca)

Se vislumbra, además, cómo los integrantes del Consejo Representativo buscan mediar en la mejora de la relación entre escuela y agencia que, pues la interacción no siempre se encuentra exenta de tensiones.

Luego se habla del acta de acuerdos para nombrar el agente [como representante comunitario para las negociaciones del reconocimiento federal de las ESCI]. Carlos dice que va a ver al secretario mañana a las 6 de la tarde.

Ovidio: “No hay que aislarnos del secretario, sería bueno que usted y él lo hicieran entre los dos. No aislarlo en su cargo”. (Se dirige en zapoteco a los compañeros del consejo). (Ob-biblioteca)

Los consejeros, en su interacción con comunidad y escuela, llegan a posicionarse y abogar por los intereses de la Secundaria a la que tienen un mayor acercamiento durante el ejercicio de su cargo. De esta manera, aunque los consejeros como parte de la comunidad conservan la formalidad de su cargo representativo, se generan relaciones de solidaridad y colaboración. A esto contribuye el que, en los eventos en los que participa la red de las ESCI, los consejeros llegan a acompañar a estudiantes y educadores en los viajes y participan activamente en mesas de discusión y comparten su experiencia.

Nota Solaga: Consejo primera noche, Ovidio dice que están aquí y a las órdenes de los maestros, porque a esto vienen, a acompañar y a conocer cómo trabajan, y se ajustan a las indicaciones de los maestros en este espacio que no es Zoogochí. (Ob-aula de hospedaje-encuentro comunitario-Solaga)

De esta manera, un ciudadano de Zoogochí, quien asistió a diferentes eventos de las secundarias comunitarias, primero como representante de la agencia y después en calidad de vocal del Consejo, declara, en un encuentro de las escuelas, que para consolidar el modelo, “se necesita más acercamiento y comunicación entre los actores del modelo, las autoridades, la coordinación y el Consejo Representativo” (Registro manual-encuentro comunitario-plenaria). Al integrarse al Consejo en el siguiente ciclo escolar, aporta al trabajo colaborativo, la reflexión conjunta y se solidariza con la escuela. Se establecen así alianzas que podrían fortalecer, a largo plazo, el proceso de apropiación local del modelo que se busca. El integrante del Consejo, en este caso, se posiciona también al interior de la comunidad, considerando que las autoridades han de asumir su compromiso con la secundaria.

Posteriormente, comentó Orlando que [en la asamblea] quedó el mismo agente elegido representante de las secundarias, así que sería un buen momento para recordárselo y que el mismo agente y quizá con un regidor fueran al evento de Solaga para dar seguimiento al proceso de reconocimiento de las escuelas. Muy buen punto, así les pareció también a los maestros, Orlando dijo que a veces estos acuerdos se olvidaban, pero que era el momento del seguimiento y que había que recordárselo al agente. (Ob-reunión CR/educadores-biblioteca)

Se visualizan aquí, entre líneas, las negociaciones y ciertas tensiones que se presentan entre escuela y comunidad que profundizaré, y que también nacen de la promoción que los actores de la ESCI hacen para deconstruir ciertas prácticas escolares, apropiadas localmente

(cfr. apartado 6.3.3.4.1.). Otra dimensión de la participación del Consejo en la escuela es, como he mencionado, su colaboración en lo que respecta a los proyectos de investigación de los jóvenes. Esta participación se articula en el marco más amplio de la intervención en la formación de los jóvenes que se plantea el modelo como uno de los retos de la articulación del vínculo entre escuela y comunidad. Abordo el tema, dada su relevancia, desde esta perspectiva más amplia; distingo, en ello, no obstante, el papel del Consejo, las tensiones que se generan en torno a esta participación académica y las aproximaciones que se buscan generar entre actores en esta tarea.

6.2.2. La participación en los procesos formativos: interrelaciones y tensiones escuela-comunidad

Aunque la interlocución permanente y horizontal entre padres, madres, estudiantes y demás integrantes de la comunidad y los actores escolares debería ser parte de las prácticas habituales de la institución escuela, donde un foco central habrían de ser las necesidades de formación de jóvenes, la experiencia ha mostrado que esto muchas veces no ha sido así. La participación social en la educación básica ha sido objeto de investigaciones que han recuperado cómo las interrelaciones se han caracterizado por la verticalidad, la definición de los contenidos por el Estado, y las interacciones centradas en aspectos administrativos y disciplinarios; persiste la participación “bajo una visión tradicional, que la muestra centrada en aspectos de administración escolar y en el mantenimiento de la misma, con un matiz asistencialista y de apoyo económico y material (Ruiz, 2003)” (Estrada, 2014, p. 735).

En el modelo de las ESCI, se pretende involucrar a los actores comunitarios en los proyectos de aprendizaje, y con ello, en la toma de decisiones sobre los temas que han de profundizar los jóvenes en sus estudios; además, los jóvenes exponen periódicamente sus avances de investigación ante el pleno de padres de familia, a quienes se les pide intervenir para aportar sus percepciones e ideas acerca de lo expuesto. Antolinez (2013), en su tesis doctoral acerca de la gestión de la diversidad en los casos de España y las ESCI de Oaxaca, constata que “la participación se convierte en un eje central” de ambas experiencias escolares. La autora analiza que en las ESCI, la participación es necesaria “hasta tal punto que el objetivo de la escuela es disolverse dentro de las formas de vida comunitarias”, al buscarse partir de las “inquietudes y participación activa de todos los ciudadanos”. No obstante, desde el punto de vista de la investigadora, sólo se ha logrado una “participación parcial” (p. 328).

Me aproximé al tema de la participación en las ESCI desde la misma concepción curricular y sus significaciones por parte de sus actores, quienes plantean el currículum como

procesual, dinámico y emergente a partir de la interacción de los actores participantes en la práctica, tanto escolares como comunitarios. La vinculación con la comunidad se constituye de esta manera como un eje central de los procesos formativos de la Secundaria Comunitaria. “El modelo desprende todo el proceso de aprendizaje a partir de los conocimientos comunitarios”; es por ello que en los procesos formativos “participan tanto los miembros de la comunidad como los jóvenes aprendientes y las figuras docentes” (ESCI/IEEPO, 2007, p. 7). Es así como se pretende ir más allá de las formas de participación social que se han observado en las escuelas públicas de México (Estrada, 2014; Flores Crespo & Ramírez, 2015).

Los asesores del modelo entienden que la participación se genera a partir del reconocimiento de los saberes de los actores locales como conocimientos a profundizar desde el entorno escolar, buscando trascender, de esta manera, la separación histórica. Se plantea que este mismo punto de partida convierte los procesos de formación en procesos dialógicos: se trasciende el espacio escolar para dialogar con la comunidad.

Inv.: Y en cuanto a la participación, me pregunto, ¿en qué dimensión se logra la participación también comunitaria en lo académico? ¿Cuál ha sido la experiencia?

JSP: Primero, el reconocimiento de que ellos, esta comunidad tiene conocimiento. Segundo, que permanentemente estás interactuando con ellos, consultando y tratando que compartan su conocimiento. O sea, esto es un flujo permanente de la escuela hacia allá. Y ya hacia aquí, en el momento de los informes o de que haya alguna presencia de los portadores, también participan en el asunto. Entonces esa parte, esa vinculación está salvada por el proyecto de investigación. (E-JSP-asesor)

Los documentos que sustentan el modelo afirman que “la comunidad participa aportando sus conocimientos y en el proceso mismo de los nuevos aprendizajes”; en la construcción del conocimiento, colaboran “asesores internos, que son los poseedores del conocimiento comunitario: el constructor, el agricultor, el músico, el médico tradicional, etc.” (ESCI/IEEPO, 2007, p. 21). Para ello, “el objetivo de la participación no era efímero”; más allá de convertirse en informantes, se ha pretendido que los actores comunitarios sean “parte del proceso de enseñanza o de aprendizaje” (E-BMA-asesor académico). La relación entre escuela y familias, a través de la participación, se enfoca como parte del proceso de apropiación local; sin embargo, implica distancias particulares, detectadas por algunos actores. Lograr la participación más plena en los asuntos escolares, y particularmente académicos, se percibe, finalmente, como un objetivo no fácil de alcanzar.

Normalmente, la forma de apropiarse el proyecto es demandar ante la autoridad su funcionamiento. Y que en realidad no era apropiárselo. No, era simplemente involucrarse para decir, a ver, como eso está mal, bueno, vamos a pedir que cambien a los maestros, que cambien esto, o que arreglen la escuela, que construyan más

salones, etc. Y ya. Los padres se involucran, cumplen su objetivo y se salen. (...) Los padres de familia, yo no creo que puedan apropiarse más. Pueden sentirlo más parte de ellos. O sea, cuando puedan decir, bueno pues sí, esto llegó a ser algo que [es] más positivo de lo que hay en esta otra escuela de la, tal comunidad. O me gustan los resultados que veo en mi hijo. Y ya. (E-BMA-asesor académico)

Analizo estas tensiones a partir del involucramiento de los actores comunitarios en los procesos propiamente formativos o académicos. En lo que respecta los procesos y contenidos formativos, se observa cotidianamente, pero también a través de las reflexiones de los actores, que los roles asignados en el proceso de escolarización histórico a los diferentes actores inciden en las tensiones y se articulan en las distancias percibidas en términos de la propia formación escolar, los tiempos que la participación escolar implicaría frente a las labores del campo, entre otros.

6.2.2.1. Negociaciones en torno a la participación académica

En la práctica educativa, la participación de los padres de familia y la comunidad en los procesos propiamente pedagógicos enfrenta una serie de factores que inciden en cómo se llega a articular la autoría curricular colectiva. Los educadores, conscientes del imperativo de involucrar a los padres en los procesos escolares, hacen ver también las dificultades que enfrentan; perciben discontinuidades desde los mismos procesos de formación familiar y que se presentan como problemas para la aproximación entre escuela y comunidad.

[Tenemos que] concientizar a padres de la educación familiar comunitaria. La educación empieza en la casa. Fortalecer los valores comunitarios en la secundaria que ya los traen de casa. (...) Las dificultades que existen, [es el] acercamiento a la comunidad, o de los padres a la secundaria; como educadores [tenemos que] buscar estrategias de mayor acercamiento de la comunidad a la institución. (Registro manual-Rita-educadora-curso de formación docente)

Una integrante de la coordinación explica, ante un grupo de docentes pertenecientes a la Dirección de Educación Indígena, que en el modelo se pretende dialogar y definir en conjunto los contenidos a estudiar en la escuela secundaria, a diferencia del esquema habitual de la educación escolarizada.

Todos los contenidos que vamos a trabajar, también los dialogamos con los papás, con todos los actores que están involucrados. Que no es un ejercicio sencillo, lleva su tiempo, y tiene sus implicaciones. Entonces por eso, por ejemplo, en este caso, en el caso de la secundaria, no nos conflictuamos con el asunto del contenido. Porque la misma metodología nos va a llevar a construir el esquema de lo que vamos a trabajar. (Transcripción-taller DEI-BGP-integrante coord.)

La misma concepción curricular se visualiza como un proceso de construcción colectiva, cuyo eje es la metodología del aprendizaje por proyectos; esta no se ha de reducir a aspectos fragmentados, sino fundamentar y estructurar el conjunto del proceso formativo a lo largo de cada ciclo escolar. La participación de los padres de familia trasciende sobre todo en los seminarios de apertura, los informes parciales y el informe público final correspondientes a las diferentes etapas de cada proyecto. Son estas las ocasiones en las que se reúnen padres de familia, educadores, Consejo Representativo y estudiantes para tratar, específicamente, los aspectos relacionados con el proyecto de cada generación. El momento fuerte de la construcción conjunta es aquí el seminario de apertura, en el que, a través de la dinámica colectiva, se genera cada nuevo proyecto de aprendizaje⁹⁷.

El involucrarse una mañana en la escuela implica que los comuneros dejen de lado sus quehaceres caseros y del campo. En estas sesiones, los proyectos de aprendizaje se eligen y construyen a partir de las sugerencias de temas de relevancia comunitaria por parte de todos los participantes. Los educadores que guían el proceso incentivan dicha participación.

El educador Alberto explicó a los padres una parte muy importante sobre la participación, que es un colectivo el que hacía la educación comunitaria, autoridades, consejo, alumnos, padres, educadores - si no, no era educación comunitaria, y que tenían que participar más allá de lo que normalmente se entendía en las escuelas primarias por participación de los padres, y nada más era para cooperación de recursos. No, aquí tenían que participar en los proyectos de los alumnos y además interesaba su opinión. (Ob-diario-seminario de apertura-1.^{er} grado)

A través de la conformación de equipos y la siguiente plenaria se busca, con apoyo de los pasos metodológicos, generar el nuevo proyecto de aprendizaje. Los pasos metodológicos propios del modelo que se abordan de manera colectiva son los siguientes:

1. Detección de preocupaciones investigativas
2. Depuración de preocupaciones investigativas
3. Traducción de preocupaciones investigativas a enunciados interrogativos
4. Traducción de enunciados interrogativos a enunciados temáticos
5. Jerarquización de enunciados temáticos.

Para el primer paso, la recopilación de sugerencias temáticas, en la sesión observada, se opta por el trabajo de equipo para comenzar a generar las propuestas; en las mesas de

⁹⁷ Sólo los proyectos de investigación de tercer grado admiten la construcción entre educador y estudiantes, tratándose de un carácter metodológico distintivo y percibido como más complejo debido a la integración de aspectos de carácter hipotético-deductivo.

trabajo que entre padres, estudiantes e integrantes del Consejo Representativo se organizan, destaca la participación de los integrantes en un clima de confianza.

Se distribuyeron los papás y los niños de acuerdo a una lista elaborada por los docentes en las tres aulas y la biblioteca y se pusieron a trabajar acerca de temas de su interés, que no repitieran proyectos anteriores, los cuales se apuntaron en el pizarrón, y que respondieran a preocupaciones que tuvieran. Me quedé inicialmente en el aula con el equipo 1, donde después de unos minutos Conrado me dio la cámara de video para seguir grabando, lo cual resultó ser un largo rato. Mientras, iba escuchando las conversaciones. Hablaron de la formación de sol y tierra, y luego surgió el tema de la violencia en la comunidad, cosa que me llamó bastante la atención. Con excepción de una mamá y un papá, todos los presentes fueron participativos, se estableció un diálogo entre padres y alumnos, con argumentos y propuestas. (Ob-seminario de apertura-1.^{er} grado)

En plenaria, se conjuntan las propuestas temáticas bajo la dirección del educador del grupo, para proceder a la adecuación y la selección a través de los siguientes pasos metodológicos, arriba mencionados. En el listado de las preocupaciones investigativas que se genera resulta interesante el hecho que se planteen tanto temas que parecen más propios del ámbito escolar tradicional, como también temas centrados en cuestiones eminentemente comunitarias; entre ellos, “La formación del sol”, “Por qué existe mucha violencia”, “Cómo fue la vida de los antepasados”, “El respeto en la comunidad”, “Construcción de casas”, “El alcoholismo de los jóvenes y señores”, “Contaminación del medio ambiente”, “El calentamiento global, por qué la temperatura del sol ha crecido”, entre otros (Transcripción-foto-seminario de apertura-1.^{er} grado).

El proceso que sigue, y en el que se continúan los pasos de la metodología, resulta extenso; conforme avanza la conversión de las preocupaciones en enunciados, de enunciados en preguntas y de preguntas en temas de investigación, disminuye la participación activa de los padres de familia.

El proceso que siguió, se hizo largo. Primero se revisaron los temas en el papelógrafo donde Alberto, quien dirigió la sesión, los apuntó. En un segundo papelógrafo, se juntaron temas parecidos entre ellos. En un tercer papelógrafo, se reformularon los temas, resumiendo los parecidos y aclarando los que no se entendían. En un cuarto paso, se formularon preguntas a partir de estos temas, y en un quinto, títulos a partir de las preguntas.

Los papás terminaron participando poco en todos estos cambios; de las 18 propuestas iniciales quedaron 10, al final se dispersaron padres y alumnos y los maestros tuvieron que solicitar su participación; los alumnos se volvieron inquietos, pero expresaron esta inquietud en una mayor participación. Alberto luego me comentó que efectivamente vio poco participativos a los papás. Le pregunté si todos

dominaban la lectura en español y me dijo que sí. Le dije que igual y no estaban acostumbrados a este tipo de trabajos, estos ambientes, y asintió. (Ob-seminario de apertura-1.^{er} grado)

En esta labor que pretende ser colaborativa, los educadores buscan dejar clara la idea de lo que se quiere lograr en cada uno de los pasos metodológicos, mediando la comprensión de las tareas a través de analogías tomadas del contexto, por ejemplo, en relación a las labores del campo.

Carlos: La palabra depurar significa seleccionar lo bueno. De un saco de maíz, frijol, seleccionar lo bueno, vamos a cribar, los mejores para el proyecto. En enunciado a) ¿Con qué otro se parece y se puede juntar? La depuración es la criba. Y ya que hacemos bien la depuración, podemos pasar al paso tres. A lo mejor todas son preocupaciones. [Hay que] ver qué enunciados se parecen. Inciso a) La vida debajo del agua.

Estudiante: Cómo fue cambiando la vida.

Carlos: Habla de la vida, cómo surge la vida, puede ser que tenga relación. [Lo ponemos] en otra lámina. ¿Quedó claro la depuración, para los papás? ¿La criba?

Papá: Sacar lo bueno.

Carlos: Y si todo es bueno, juntarlo. (Ob-registro manual-seminario de apertura-1.^{er} grado)

Parte de la construcción, por pasos metodológicos, es realizada por los mismos educadores; no sólo el educador al cargo de grupo se ocupa de esta labor, sino que es acompañado por los otros integrantes del equipo docente. Intervienen algunos estudiantes y padres de familia. En el momento de conjuntar enunciados similares o relacionados para acortar la lista y precisar las propuestas, se perciben algunos momentos de construcción conjunta, con la participación de los presentes en el proceso, y mediados por el educador.

Alberto: Iríamos con el tercero, la vida de los antepasados.

Conrado: (corrige) Por qué existe violencia.

Alberto: Ah perdón, con la c).

Estudiante: Cómo fue cambiando la vida.

Estudiante: El respeto en la comunidad.

Alberto: ¿Tiene relación o son diferentes? Son distintos.

Marina: Aylin dice que el alcoholismo.

Alberto: ¿Puede tener relación?

Padre de familia: La violencia es cuando están borrachos, la violencia borra el respeto. (Algunas risas)

Alberto: ¿Cómo ven? Sí, ¿verdad?

Participante: No hay consideración cuando uno está borracho.

(Hay comentarios y risas en zapoteco).

Alberto: ¿Cómo ven lo que comentaba don Crisanto? La h y la j, lo que dice el padre. ¿Qué dicen las mujeres y los niños?

Dos estudiantes: Sí.

Las señoras se ríen.

Alberto: Vamos a anotar. (escribe) (...)

Queda anotado: f) El alcoholismo causa violencia y se pierde el respeto.

(Ob-registro manual-seminario de apertura-1.^{er} grado)

En un siguiente paso, se reformulan los enunciados depurados como preguntas; al agotarse el tiempo de trabajo acordado, se delibera continuar hasta el siguiente día escolar en una nueva reunión, en la que se han de convertir las preguntas en enunciados temáticos. La complejidad de estos cambios se entrevé en el grado de participación de los presentes.

Alberto: Continuaríamos del siguiente enunciado, pediríamos su participación.

Silencio.

Alberto: ¿Cómo sería?

Silencio.

Alberto: Se pueden agregar otras palabras.

Estudiante: La formación del sol y la tierra. (Nota: Es lo mismo que se tenía en uno de los pasos previos)

Alberto escribe en el pizarrón.

Alberto: Pasaríamos al enunciado e), tiene que ver con la contaminación. (...)

Los estudiantes hacen propuestas. Participan Marina, Edgar y Olga. Alberto apunta la propuesta de Olga: La contaminación del medio ambiente provoca el calentamiento global.

En el siguiente enunciado, Edgar participa.

Conrado dice algo sobre los padres a Alberto.

Alberto: En el siguiente enunciado, ya pediría a los papás que participen; mientras, avanzamos con lo que dijo Edgar: El alcoholismo causa violencia...

Alberto: [Queremos] escuchar la voz de los papás.

Conrado: ¿No sé si se alcanza a leer?

Alberto: (lee el enunciado) ¿Qué dicen los papás?

Silencio. Afuera se oyen los grillos. El bebé quiere pecho. Conrado filma la sesión.

Alberto: ¿Qué opinan?

Algunas mamás hablan bajito [entre ellas], se ríen.

Un papá propone, una mamá agrega algo, pero son preguntas; "cuáles son..."

Alberto: Recuerden que ya no pueden ser preguntas. (...)

Alberto: Inciso i), los papás, ¿qué dicen? (lee el inciso)

Marina propone, Alberto le pide esperar a los papás.

Doña Eréndira: Los materiales que se ocupan para construir una casa.

Alberto: Si no hay otra propuesta....

Los estudiantes proponen, Alberto retoma la propuesta de doña Eréndira. (Ob-registro manual-seminario de apertura-1.^{er} grado)

En entrevista, algunos padres y madres de familia externan que las sesiones llevadas a cabo en español representan ciertos retos. Una responsable, en su infancia, no pudo asistir a la escuela y no sabe leer y escribir (E-doña Gerarda); otra madre de familia reconoce y valora su

papel como participante en la elección del proyecto; manifiesta que, no obstante, el idioma a veces constituye una limitante.

Inv.: Cuando iba a las reuniones de la secundaria, ¿en qué participaba ahí en las reuniones?

E: Yo o mi niña [hermana mayor de la niña de nuevo ingreso].

Inv.: Usted, las dos.

E: Sí porque según el proyecto que sacábamos y nosotros fuimos las primeras que dijimos que qué proyecto van a aprender.

Inv.: Ustedes, los papás dijeron, ¿verdad?

E: Sí, ahí ya empezamos, sí me gusta la participación, pero a veces no, habla uno al revés también.

Inv.: A veces no es fácil participar.

E: Ajá sí, ajá. Sí, eso pasa por lo que no sabemos el español. (E-Eréndira-madre de familia)

También el mismo proceso metodológico para la elección del tema puede llegar a resultar complejo, además de entañar también algunos desacuerdos entre los mismos participantes.

Inv.: ¿Y cómo ve el tema? Porque usted sí estuvo en la reunión cuando se decidió el tema.

M: Sí, yo sí estuve. Pero como nosotros pues casi no entendemos bien lo que dicen, ¿no? Y luego como sacan eso, muchas cosas. Muchas cosas, dijeron de, cómo se llama, de la basura, cómo es que dicen eso.

Inv.: Contaminación.

M: Ah sí, contaminación pues. De eso también nosotros pues sí dijimos al maestro, mejor que sea de la contaminación. Pero ya nos dijo que, estuvimos por equipo, por grupo. Ya cada equipo ya sacó algo, ¿no? Entonces ya después puso ahí todo. Y de ahí pues, no, quedó del alcoholismo pues. Es como que, mayoría, del alcoholismo pues. Aunque no queremos pero eso quedó pues.

Inv.: Yo en esa reunión también estuve observando, fue mi primera reunión de estas, y a mí por ejemplo se me hizo un poco complicado cómo sacaron eso.

M: Sí pues, ajá, pues ahí estuvo, ¿no? Sí yo también pues no entendía bien eso, cómo es que quedó eso. Luego sacan otro y luego meten otro, ¿no? Sí.

Inv.: Y lo dicen de una forma, primero como pregunta, luego ya no como pregunta.

M: Y luego sacan unos, ¿no? Unas palabras. Sí pues. (E-Myrna-madre de familia)

Estas observaciones de las madres de familia hacen pensar que, en cierta medida, sigue conservándose una distancia entre cultura escolar y cultura comunitaria; esto a pesar del esquema curricular diferente y enfatizando la participación comunitaria en la definición de los proyectos de aprendizaje⁹⁸. Mientras que los jóvenes, en proceso de aprendizaje y

⁹⁸ En el apartado 5.4.2.6. mencioné que estos pasos metodológicos, según relatan los actores, ya han sido simplificados en comparación con el inicio del modelo hace más de diez años.

familiarizados, desde su trayectoria escolar previa, con un ambiente de carácter más académico, se van adaptando a los pasos metodológicos. Los padres de familia permanecen más distantes a la dinámica de conformación del proyecto; el papel activo que les es asignado, no obstante, resulta relevante y pues llegan a formar parte del proceso escolar de una manera que, generalmente, no se da en el escenario escolar. Esta participación, por los mismos educadores, es percibida como limitada; se advierten ciertas dificultades para que los padres de familia se apropien de la metodología.

Carlos retoma el tema de las propuestas para la investigación de la quinta generación. Explica sobre las características de un proyecto de investigación. Menciona que a los padres de familia se les dificulta apropiarse de la metodología, se trabajaba con hipótesis. Este era el problema. (Ob-reunión educadores/CR)

Los integrantes del Consejo Representativo, como figura de mediación entre escuela y comunidad y, por su mismo cargo, más próximos a la práctica escolar, al mencionárseles esta problemática, externan las dificultades que han notado: “Orlando comenta que hay que apoyar a los padres para que se entienda la explicación de los nombres de los proyectos, ‘a veces no logramos entender ni nosotros’” (Ob-reunión educadores/CR). Las reflexiones de los integrantes del Consejo brindan algunos elementos para comprender cómo los comuneros visualizan sus posibles aportaciones a los trabajos escolares. Desde la concepción de las ESCI, los integrantes del Consejo han de conocer el modelo, sus formas de trabajo y objetivos; como parte de ello, ha de participar en “la planeación de actividades y acciones, revisar los proyectos de aprendizaje, enterarse de problemas y dar soluciones” (ESCI, 2009a, p. 5). En la práctica, desde la percepción de los educadores, esto no siempre ocurre de la manera esperada.

Antier en la reunión, Carlos dijo que este consejo no estaba cumpliendo con la función pedagógica, y que después de la fiesta ya no se había presentado como se debía, que la semana pasada en la junta de tercer grado no llegó nadie de ellos. Y que ellos cumplían y se iban, siempre muy de prisa, y no se metían más. (Ob-reunión-educadores/integrante coordinación)

Entre educadores y comuneros, existen diferencias en la concepción de la participación, donde se ponen en diálogo los respectivos referentes de los actores. Esto se evidencia en la práctica, donde, en ocasiones, los educadores plantean consultas específicas ante el Consejo, buscando orientación para reenfocar su labor. Así, presencié cómo uno de los educadores, enfrentando el reto de comenzar un proyecto de investigación con su grupo, requería del apoyo de los consejeros para reflexionar sobre problemáticas comunitarias susceptibles a ser investigadas.

El diálogo establecido en la reunión con el Consejo permite comprender las dimensiones de la colaboración y la significación atribuida por los diferentes actores a ella. Los educadores buscan, en este caso, a través del Consejo Representativo, partir del diálogo entre escuela y comunidad para recuperar las significaciones locales de ciertos temas como eje para construir un nuevo proyecto. Orozco (2009) propone la noción de “saberes socialmente significativos”, apostando a un aprendizaje concebido como relacional, “más allá del aula, aunque la incluya” (pp. 87-88). El autor se apoya en el planteamiento de los “saberes socialmente productivos” de Puiggrós y Gagliano (2004), que resignifica “el papel social, cultural y económico social del conocimiento” y pretende contribuir a la producción de alternativas sociales, “conformando nuevos tejidos y lazos sociales” (Orozco, 2009, p. 88)⁹⁹. Se trata de los “saberes de la experiencia” que resignifican “el papel del conocimiento como práctica social” (p. 88). Orozco sugiere retomar esta aproximación desde la concepción del “contacto cultural”, aludiendo a su potencial para incorporar diversos saberes y “reconstruir el tejido entre escuela y comunidad” (p. 88).

En el marco de la propuesta del diálogo de conocimientos y la vinculación escuela-comunidad que proponen las ESCI, justamente es esta interrelación que se ha quedado trunca en la historia de la inserción de la institución escolar al contexto comunitario. En el diálogo con el Consejo, el educador busca resaltar esta comunicación en torno a los temas relevantes desde la experiencia de los mismos comuneros.

[Carlos especifica que] es por eso que se optó por platicar con el consejo representativo; qué quisieran ellos que se investigara. Que vinieran uno o dos integrantes del consejo con los estudiantes para trabajarlo o que dieran sus propuestas. Dijo que serían seis propuestas, de acuerdo al número de integrantes del consejo. Les menciona lo que trabajó con los alumnos para tratar de definir el proyecto, pero en los enunciados salieron más bien proyectos de aprendizaje: [da ejemplos]. Explica que son proyectos de aprendizaje porque es investigación sin comprobar nada. Explica que en el proyecto de Conrado se comprobaron hipótesis. Se comentó con la autoridad sobre la basura y se fue a la asamblea. Sugiere al consejo que “intervinieran ustedes porque es algo serio” y para “llevar las propuestas al grupo”. (Ob-registro manual- reunión CR/educadores)

⁹⁹ La revisión de diferentes autores que se han ocupado del concepto en cuestión, como Puiggrós y Gagliano (2004) y Rodríguez (2011), permite vislumbrar cómo su concepción nace en el contexto argentino, resignificando la reconstrucción de la “trama social” después de los tiempos de la dictadura, y buscando enfocar la construcción de organizaciones solidarias de la población desde el enfoque de la educación popular. Me aproximo al concepto bajo este entendido y reinterpretándolo en el marco de la “transformación comunitaria”, desde una perspectiva crítica y comunalista, que busca impulsar el modelo de las ESCI.

Los consejeros buscan aportar algunas ideas, pero explican, finalmente, cuáles son las limitantes de su propia participación en estos procesos propios de los proyectos de la escuela, a los que se sienten ajenos. Intervienen diferentes factores: el tiempo y las responsabilidades laborales, la distancia histórica de prácticas comunitarias y saberes escolares, pero también destaca su compromiso con la escuela, como parte del cargo que desempeñan.

Orlando explica de manera seria a Carlos: Nosotros no ubicamos bien en teoría, no logramos captar muy bien. Nosotros trabajamos el campo, en la práctica sí podemos, pero no podemos expresar muy bien. Por eso no hay respuesta de los padres.

Ovidio agrega: Con el apoyo de ustedes, podemos ir participando con los alumnos. En la práctica, sí, pero en la teoría es difícil, se nos dificulta la expresión en la teoría. Somos, nos metemos al campo, en la práctica sí podemos. Nosotros no podemos irnos negando cuando nuestro pueblo nos nombró, porque si no, el pueblo nos va a reprochar. Pero lo que sí podemos hacer, es participar poco a poco con el apoyo de ustedes y el apoyo de los alumnos. (...)

Carlos les pide que mañana en la noche traigan seis propuestas.

Orlando insiste: Es difícil porque no nos preocupamos en eso, tenemos actividades de campo, nuestro trabajo de campo, en el que pensamos.

Carlos sugiere que también se puede construir una propuesta entre todos.

Gilberto dice: Lo veo difícil. Nuestro trabajo de todos los días ya está programado. Veo difícil analizar. Por los compromisos, ya tenemos mucho en la mente. "Ya se nos olvida". (Ob-registro manual- reunión CR/educadores)

En cuanto a esta distancia entre procesos formativos escolares y saberes prácticos, que expresan los integrantes del Consejo Representativo, Lidia Mercedes Rodríguez (2011), reconociendo la necesidad de una articulación nueva, relaciona el concepto de "saberes socialmente productivos" con los saberes de la experiencia adquiridos y movilizados por adultos en el ejercicio de su labor, pero también de índole más amplia, como pueden ser políticos y de lucha, de integración comunitaria, de organización, de adaptación a contextos cambiantes (pp. 57-58). Son saberes de la experiencia "legitimados en el ámbito del cotidiano", mas sin "formas de legitimación formalizada en el espacio público y estatal, hegemonizada por la lógica escolar y académica" (p. 58)¹⁰⁰. Es esta legitimación y reconocimiento, desde el espacio escolar, al que buscan contribuir las ESCI en el diálogo con la comunidad, reestableciendo la injerencia comunitaria en definir la educación de los jóvenes, pero también enfatizando la importancia que desde las familias se siga enseñando "lo comunitario", en diálogo con el trabajo escolar, como una nueva continuidad entre ambos

¹⁰⁰ Rodríguez (2011) parte de Freire para proponer estrategias que puedan contribuir a que se reconozcan "los saberes propios que se ponen en juego en el cotidiano y valorar la medida en que permiten dar respuesta a múltiples situaciones en el marco de las cuales se construye la trama social" (p. 59), referente que también para las ESCI, aun al no inscribirse al panorama de la educación popular, ha sido de importancia.

espacios y actores involucrados. Así, por ejemplo, el proyecto de investigación sobre la contaminación en la comunidad propició este tipo de reflexiones compartidas con los padres en torno a los valores.

Educador Conrado: Falta completar cómo observaron la naturaleza antes y también qué valores existían de la naturaleza, para que lo conozcan pues. ... se iba a perder, al menos que tenga uno respeto, dirían,..., si no hay nada, pues ahí se va a ir perdiendo, ¿no? Como decía Armando hace rato, lo dijo bien, cuando dice que los papás tienen que apoyar, o guiar a su hijo, ¿no? Para que no contaminen. Y yo diría, yo agregaría también, sigan enseñando esos valores que tenemos acá. Sólo de esa forma podemos cuidar de nuestro medio ambiente, de otra forma no se va a poder, sin los valores de la comunidad, sin las creencias, no se va a poder evitar la contaminación. Poner letreros no sirve mucho. Ahí están los letreros y abajo del letrero hay basura. (Risas de los presentes). Es a través de esos valores, ¿no? Una vez que recuperemos esos valores, que tenemos que respetar nuestro medio ambiente, lo vamos a dejar de contaminar. Eso es. (Transcripción-reunión padres de familia 3.^{er} grado)

En las tensiones de la interrelación entre escuela y comunidad, y especialmente, la participación del consejo representativo, posiblemente intervenga también la concepción que los comuneros tienen de sus responsabilidades como campesinos, por una parte, y como integrantes de un cargo comunitario, con sus funciones respectivas, por otra. Los educadores, de esta manera, son los actores que representan la función de la formación escolar, en su propio ámbito. Sin embargo, el diálogo posibilita la negociación y muestra la buena voluntad de los comuneros para aproximarse a este espacio.

Ovidio interviene para decir: Si les interesa la producción de la miel, esto me nace decirles. De eso no hay topes porque me estuve capacitando con un alemán, de la Alemania federal. Por si les interesa. De esto, iniciar desde el inicio. La cría, las enfermedades, cómo hacer una reina, uno mismo. Un curso que tuvimos varias semanas, varios meses. Con Miele de Oaxaca, una asociación grande. No ser egoísta. Sí les va a interesar, van a ver el resultado, hacerlo uno mismo, cosecharle. Me comprometo decirles, arrímense conmigo. (Registro manual-reunión CR/educadores)

Estas distancias y aproximaciones son construidas en la interacción, como negociación continua de interrelación escuela-comunidad. La cultura escolar y cultura comunitaria –no como dos entes claramente separadas, pero que conceptualmente abonan al análisis– conservan cierta separación, pero donde los diferentes actores buscan generar procesos de mediación. Algunos aspectos son claramente limitados por los mismos actores del modelo, desde su postura etnopolítica. Una cuestión recurrente que emerge es en este sentido el cuestionamiento de las asignaturas escolares, cuya inclusión es solicitada por algunos estudiantes y padres de familia con miras hacia la preparación para el siguiente nivel escolar. Cuando en una reunión de formación docente, uno de los educadores propone un diagnóstico

comunitario de las aportaciones que se esperan de las escuelas, otro se posiciona al respecto desde la ideología del modelo.

Valentino: Creo que hay que tener bien claro cuál es la intención de un diagnóstico, se levanta con la intención de mejorar algo. El modelo todavía no está totalmente consolidado. Las comunidades están enajenadas, [con] mentalidades de conquista. Lejos de fortalecer, puede llegar a desbaratar. Lo que van a pedir, que *haiga* clases. Tomar en cuenta esas consideraciones. No desbaratar el esfuerzo de diez años. Puede tener pros y contras un trabajo de este tipo. (Registro manual-curso formación docente)

Se vislumbra aquí el peso que tiene para la articulación de la relación escuela-comunidad el enfoque etnopolítico del modelo; se parte de la idea de la transformación de los imaginarios impuestos por la sociedad mayoritaria e introyectados por los actores comunitarios. Estos se han de deconstruir, aunque, frente a ello, ciertos niveles de discordancia sean inevitables. Se revelan tensiones en torno a la concepción de una educación comunitaria escolarizada: se busca ser de y para la comunidad y apostar a un currículum altamente participativo, al mismo tiempo de impulsar procesos de “decolonización” comunitaria que implican, necesariamente, también tener en cuenta ciertas oposiciones y resistencias locales. Esto me lleva a visualizar los límites de la participación y apropiación local de las escuelas, desde un punto de vista *sui generis*.

Porque más participar, más orientar, no hay forma, sobre todo porque si la mayoría de los padres de familia tiene una forma tradicional de concebir a la escuela, y se va a respetar su voluntad, entonces hay que hacer exámenes, hay que castigar estudiantes, hay que tener horarios. Es renunciar al modelo, tampoco puede uno respetar la voz de la gente si es precisamente contra esa voz que se está haciendo el modelo. No es que, ya conoce uno esa voz. Y precisamente el modelo surge contra esa voz, entonces ahora dejarlos que se apropien con una idea tradicional, es absurdo. (E-BMA-asesor académico)

En esta sintonía, uno de los integrantes de la coordinación afirma que el modelo, con sus características, no admite negociaciones en cuanto a esquemas más tradicionales de la educación escolarizada: “Este modelo no admite un híbrido. Porque el día que lo hibridicemos, estaremos distorsionando lo que dice el modelo de secundaria comunitaria. Aquí no se puede hacer ni un hibridaje” (Transcripción curso-HMS-integrante coord.). La ESCI busca contribuir a reducir las incidencias de una “conciencia” prescriptora que ha generado, a través de procesos de imposición, la enajenación y afectado la autonomía comunitaria (Freire, 2005, p. 45). Pero este proceso y las concepciones subyacentes han impreso ciertas características a la práctica de la participación. No se ha puesto, localmente, a debate cómo habría de ser la educación que desean las comunidades; el modelo se ofreció bajo su propia modalidad.

Entonces nosotros llegamos, hablamos siempre con la asamblea, o sea, nuestra entrada a todas las cinco comunidades fue en una asamblea comunitaria, se presentaba el modelo, se decía qué se pretendía, cómo se trabajaba, para que no hubiera dudas de lo que nosotros, a lo que nos íbamos a comprometer. Si la asamblea decía, entran, entraban. Si la asamblea decía, no entran y queremos una técnica o una tele o cualquier otra secundaria, pues les ayudábamos en el trámite. (E-JSP-asesor)

A partir de la filosofía etnopolítica del modelo, se fomenta y reinstaura la participación comunitaria en la escuela en un nivel más constituyente y más dialógico que el que la educación intercultural bilingüe históricamente ha buscado promover. Los mismos fundamentos, no obstante, también determinan el grado de participación, de voz y voto, hecho que se relaciona con el mismo origen de la propuesta.

Mira, yo no coincido mucho con eso, “desde abajo”, porque no pasó lo que pasó [en la experiencia de la secundaria Tatuutsi Maxakwaxí] en Jalisco. En Jalisco fue el pueblo el que dijo, aquí hay que hacer una escuela nuestra porque la autoridad no nos da una escuela ni nos manda maestros. Como eso no sucede, vamos a llamar a nuestros paisanos y vamos a hacer una escuela propia de nuestro pueblo. Eso no sucedió acá. Aquí, los, digamos, intelectuales indígenas fueron los de la preocupación. Entonces no nació desde abajo. Esto nació desde el intermedio, digamos, porque tampoco nació desde arriba. Sino desde el agente operativo que es el maestro de educación indígena que veía que las escuelas secundarias que había no respondían a las realidades porque estaban reflexionadas desde otro punto de vista. (E-JSP-asesor)

La autoría del currículum, desde este punto de vista, considerando la experiencia y los procesos implementados en la práctica, pero también las voces de los diferentes actores, se conforma entre tensiones donde el peso de las voces magisteriales ha sido, desde sus inicios, y en el proceso cotidiano, importante. No obstante, el currículum concebido como proceso y praxis permite ver la permeabilidad y capacidad dialógica cotidiana del modelo. Sarah Corona Berkin (2009) propone, en el marco de la investigación y escritura académica, una “autoría dialógica hacia la participación en el espacio público” (p. 15), que en el contexto de las ESCI se podría replantear como la idea de procesos curriculares de modelos educativos de reconocimiento oficial contruidos “entre voces” y “entre culturas” (Corona Berkin, 2009).

En el caso de las ESCI, se reconoce formalmente la participación comunitaria en los procesos curriculares y esta se quiere propiciar, enfocándose sobre al diálogo de saberes, legitimando el conocimiento comunitario en el espacio escolar y buscando trascender el enfoque folklorizante que se le ha dado en el medio de la educación indígena como subsistema (Jiménez Naranjo, 2009). Se rompe con diversos aspectos del formato escolar –de la cultura escolar– clásico, aunque se reconoce su incidencia en las trayectorias de los actores y en las influencias desde el contexto escolar más amplio. A partir de estas rupturas, aporta

experiencias importantes que permiten ver más allá de las lógicas verticales que aun hoy determinan los programas educativos nacionales, donde la “autoría de orden intelectual de los modelos de cambio proviene de los expertos en contenido o de los diseñadores curriculares y asesores, por lo que en muchos casos se sigue trabajando en una lógica de implantación unidireccional o incluso imposición” (Díaz-Barriga Arceo, 2012, p. 34).

Frente a ello, Bertely, Dietz y Díaz Tepepa (2013) aseguran que, como parte de una interculturalidad vivida, no abstracta, en educación, es necesario impulsar la participación, autoría y co-autoría indígena para fomentar el ejercicio de las ciudadanías étnicas, “donde la construcción de textos y experiencias interculturales supone valorar la relación lengua-cultura y sociedad-naturaleza, colaborar con las comunidades y considerar la diversidad de contextos que justifican la flexibilización curricular y normativa oficial” (p. 38). Lindenberg (2000a), desde la experiencia brasileña comprende la autoría indígena del currículum en términos de una “acción curricular alternativa” y diferenciada para escuelas indígenas, “frente a la normatividad del sistema nacional de educación y del currículum oficial para la enseñanza básica”; acción que se basa en los derechos indígenas a promover una educación propia (p. 7)¹⁰¹. Este currículum alternativo se presenta como construcción en la práctica; la “autoría”, de acuerdo a Lindenberg (2000b) se entendería como “una metáfora que expresaba una línea de trabajo filosófico y político” donde “a los profesores indígenas en articulación con su comunidad les competía la responsabilidad de las decisiones relativas a la escuela”, bajo los fundamentos de la “autonomía y autodeterminación” y “a través de sus propias voces habladas y escritas, basado en el nuevo plan de estudios en construcción” (pp. 14-15).

El modelo de las ESCI, en su diseño inicial, es producto de una co-construcción de autores del magisterio indígena y de los diferentes académicos que han colaborado con el proyecto; en su conformación, inciden elementos de una diversidad de experiencias interculturales consultadas, además de, concretamente, la experiencia comunitaria oaxaqueña. Los procesos curriculares de la práctica se construyen a partir de una diversidad de interacciones, donde inciden educadores, estudiantes, padres de familia y portadores del conocimiento comunitario, además de los factores determinados por el contexto institucional e histórico más amplio.

En este marco, busqué conocer cómo los estudios escolares, y especialmente, el modelo de las ESCI en contraste con la escuela pública regular, son resignificados por los comuneros y estudiantes en términos de sus expectativas y deseos para el futuro. En ello,

¹⁰¹ Traducción propia del portugués.

trascienden las incidencias del contexto social, cultural y económico en el que se inserta la comunidad, además de la perspectiva del bienestar comunal al que el esfuerzo de cada futuro ciudadano, pero también la misma institución escolar, ha de contribuir.

6.2.3. El valor de los estudios y las expectativas hacia la institución escolar

Históricamente, la escuela ha fungido como vía de integración de los pueblos originarios a la cultura nacional; desde sus mismas formas, ha resultado excluyente de otras formas de vida y otros saberes y ha contribuido a procesos de marginalización social y económica. Frente a ello, han emergido propuestas escolares alternativas y etnopolíticas como las ESCI que buscan impulsar la reivindicación de las culturas indígenas y la autonomía de las comunidades. No obstante, autores como Paladino (2015) señalan que la relación entre institución escolar y pueblos indígenas “no se pueden reducir a los discursos simplistas o dicotómicos de pensar la institución escolar, ora como instrumento de aculturación, ora como instrumento de concientización y de autonomía” (p. 69). Desde esta mirada compleja, traté de enfocar las resignificaciones de “lo escolar” por parte de los actores comunitarios, relacionadas con las apropiaciones locales de la institución escuela y especialmente, de la propuesta de las ESCI.

La escuela se instala en las comunidades no sin estar atravesada por contradicciones, apropiaciones y resistencias entre lo que pasa adentro y afuera. Justamente, creemos que en ese movimiento entre lo que se apropia o lo que se resiste, entre lo que se continúa y discontinúa es donde cobran un papel central los agentes sociales con sus prácticas y representaciones. (Hecht, 2006, p. 110)

Muchos de los padres y jóvenes de Zoogochí expresan las esperanzas que relacionan con la educación escolar; Onyango-Ouma (2006)¹⁰², en una experiencia de investigación en Kenia, constata que los niños hablan sobre todo sobre lo que piensan ganar con la educación escolar, mientras que los adultos abordan sus propias experiencias y lo que quisieran que sus hijos pudieran lograr a través del estudio (p. 396). Dadas las carencias económicas, pero también las situaciones particulares y el mismo trabajo para la subsistencia familiar, muchos de los adultos en Zoogochí no pudieron continuar con sus estudios después de la primaria; esperan que sus hijos tengan mejores oportunidades.

Le digo a [mi hija], si yo tengo trabajo acá, qué voy a decir, ¿no te quiero a mandar a la secundaria, tengo trabajo? Puro en la cocina o en el campo, pero tú le digo, necesitas el estudio, le digo, porque yo le digo, no tuve la oportunidad de estudiar, le dije, porque tengo doce años cuando se murió mi mamá. Y me quedé con mi papá y a mi

¹⁰² Traducción propia del inglés.

papá le gusta hacer trabajo de campo. Y le dije, mejor yo no voy a estudiar, le dije, me quedé no más para que le voy a ir dejar la comida, voy a ayudar pues. Y de ahí ya, ya no estudié, ya no hubo oportunidad. (E-Lucrecia-madre de familia)

El hecho de que, en tiempos anteriores, la falta de oferta escolar local y las carencias económicas de las familias volvieran difícil el acceso a la educación escolarizada incide en una mayor valoración de estas oportunidades para los propios hijos, por lo cual muchos padres de familia buscan apoyar, en la medida de lo posible, la trayectoria escolar de estos. La introducción y paulatina valoración de los estudios escolares ha modificado las perspectivas de las familias. Aunque los niños y jóvenes de Zoogochí siguen participando en las labores de la casa y campo, los padres de familia les brindan espacios que les permitan cumplir con sus tareas escolares y dan, en algunos casos, prioridad a ello.

Inv.: ¿Tu familia siembra?

C: Sí siembra, maíz, frijol, sí siembra. Pero a veces voy también. A veces, cuando tengo tarea, me quedo a hacer el trabajo pues.

Inv.: Sí te dan tiempo tus papás para que hagas tus tareas.

C: Sí, sí me dan tiempo, el domingo, todo el domingo. (E-César-estudiante)

La decisión de seguir estudiando, cuando existen las posibilidades familiares y económicas, muchas veces está en manos de los mismos jóvenes que tienen que comprometerse con los retos que esta conlleva. Un estudio de la UNICEF (2003) realizado en Paraguay constata que los valores del “respeto al prójimo, su autonomía e independencia”, característicos de los pueblos originarios, “se reflejan también en la actitud de los padres y las madres hacia sus hijos e hijas, que respetan su autonomía y determinación sin imponerles su voluntad” (pp. 10-11).

L: [Mi hijo mayor] está casi terminando. Falta como otros seis meses nomás para que termine [el bachillerato]. Y ya está pensando de qué cosa va a estudiar.

Inv.: La universidad.

L: Él [dice] que va a entrar a la universidad pues. Voy a seguir, dice, porque me gustó seguir estudiando. Gracias a la Secundaria Comunitaria, que me ayudó, dice, me apoyó, dice. Ahora ya estoy avanzando. (E-Lucrecia)

[Inv.] Pregunté si sirve la secundaria para seguir estudiando.

[El agente dice que] sí porque es de ellos, si los jóvenes quieren seguir estudiando, depende de ellos. Lo que uno desea, pone el esfuerzo. No se puede obligar. (E-registro manual/diario de campo-agente)

En la valoración del estudio inciden diferentes lógicas culturales, experiencias y el deseo de que los jóvenes logren “salir adelante”, para lo que se considera que incluso ya se requiere continuar más allá de la secundaria. Con Paladino (2015), se reconoce en estos planteamientos huellas de una “narrativa sobre el poder transformador de la escolarización”

(p. 56), en cuanto a lo que representa en términos de oportunidades laborales para el futuro. Escuchar a los padres de familia hablar sobre los estudios y el futuro de sus hijos permite visualizar que las condiciones económicas y la comunicación con el entorno social más amplio y la presencia cada vez mayor de la educación escolarizada también en los contextos comunitarios han generado cambios en los proyectos de vida y deseos en lo que se refiere a las opciones futuras para los jóvenes.

Quetzali me llevó a las 8 am a su casa a tomar atole. El chico [con el que hablé durante] el informe, egresado, es su hermano mayor. Se fue con Romeo a Oaxaca a trabajar. Su papá me platicó que lo llevó unos días al campo a trabajar pero el joven dijo que eso no era lo que él quería porque es pesado y se fue a buscar trabajo a la ciudad. Su mamá también me comentó que ya para tener un empleo, se necesita estudiar. También el papá reafirmó que en estos tiempos se necesita el estudio, el bachillerato porque sólo con secundaria era más difícil. Sin terminar la escuela solo se podía trabajar de mozo. Con bachillerato ya hay más oportunidades. (Conversación informal –papás de Quetzali)

Repetto Carreño (2012), en el contexto indígena brasileño, constata que bajo la incidencia de los medios de comunicación, además de factores ambientales y territoriales, se tiende a desvalorizar paulatinamente la labor agrícola, frente a “una cierta valorización del trabajo asalariado y la dependencia patronal” que se llegan a identificar “como únicas formas de inserción económica y productiva, además de la super valorización de la vida urbana” (p. 146). En Zoogocho, ciertas incidencias del contexto socioeconómico más amplio y la necesidad de contar con la opción de encontrar trabajo en el contexto urbano se vislumbran también en las apreciaciones de los padres.

El estudio ha adquirido mayor relevancia para contar con el acceso también a estos otros espacios y sus formas de vida. Maldonado (2010) plantea al respecto la tendencia a la urbanización de las mentalidades comunitarias; el imaginario de la escuela tiende a relacionarse con las posibilidades del progreso, la movilidad social y la integración y aceptación en la sociedad mayoritaria, e incluso, el poder alejarse del trabajo pesado del campo, para desempeñar, eventualmente, un empleo citadino, mejor remunerado. En el marco de la preparación de los jóvenes para el futuro, a lo que se parece aspirar sería tal vez una posible movilidad entre el espacio comunitario y el espacio urbano y el acceso equitativo a una diversidad de opciones. Implica el poder interactuar en espacios sociales y culturales en contacto. En este sentido, se considera que el estudio es una herramienta necesaria para poder interactuar con personas externas a la propia comunidad, lo que remite nuevamente al espacio social en contacto permanente con otros grupos culturales.

Me hace falta el estudio pero qué voy a hacer, le digo. A veces viene la gente de fuera, puedo platicar, pero no tiene uno mucho estudio, para empezar a platicar, como que nos da, nos ponemos nerviosos pues para empezar a platicar. Pero qué bueno que ahora ya están [mis hijos] avanzando con sus estudios. (E-Lucrecia-madre de familia)

Frente a esta valorización de los estudios escolares como la posibilidad de tener diferentes opciones en la vida y de poder interactuar con el contexto social más amplio en condiciones equitativas, me pregunté cuáles serían las expectativas de los diferentes actores hacia los saberes que han de adquirir los jóvenes en su recorrido formativo en la educación escolarizada, y concretamente, en el nivel de secundaria. Recuperé las perspectivas de jóvenes y adultos; en ellas se evidencia la tensión entre los planteamientos del modelo diferencial de la Secundaria Comunitaria y la enseñanza por disciplinas de la modalidad escolar más convencional.

6.2.3.1. Lo que se necesita aprender en la escuela: padres de familia y comuneros

Paladino (2015) constata que ha emergido, entre los pueblos originarios de América Latina, la demanda por una escuela que ayude a apropiarse de los conocimientos hegemónicos tanto como a la valorización de los conocimientos indígenas “aunque en el plano de la práctica, aún no esté bien discutido cómo implementar ese diálogo de forma crítica e igualitaria” (pp. 49-50). Estos planteamientos no parecen ajenos al contexto oaxaqueño; las ESCI pretenden impulsar el diálogo de saberes para el acceso a diferentes tipos de conocimientos, fortaleciendo la cultura propia al mismo tiempo dialogar con otros conocimientos, desde una mirada crítica, y facilitar el tránsito a los siguientes niveles escolares. El debate en torno a las expectativas escolares en Santa María Zoogochí adquiere mayor visibilidad al desarrollarse en torno a este modelo educativo diferencial y sus características.

Las lógicas que subyacen a estas expectativas son múltiples. La escuela es percibida, por algunos, como la “puerta de entrada al mercado laboral”; a través de los certificados escolares obtenidos parecen incrementarse las posibilidades de obtener más fácilmente un trabajo remunerado (Onyango-Ouma, 2006, p. 398)¹⁰³. Algunos padres de familia y jóvenes asocian estos beneficios del estudio escolar sobre todo a los aprendizajes que parece ofrecer la escolarización clásica, organizada por disciplinas. Esta percepción se relaciona, no en balde, con la estructuración de la mayoría de las modalidades educativas y sobre todo de los niveles escolares subsecuentes.

¹⁰³ Traducción propia del inglés.

Aunque se subraye la funcionalidad de los aprendizajes en relación a estos fines, las perspectivas son complejas. Existe un énfasis general en la utilidad práctica de lo aprendido para la vida cotidiana, y se observa la tendencia a pensar en posibles aportaciones al bienestar no sólo de los jóvenes sino al general de la comunidad y teniendo en cuenta las necesidades de esta. Además, se valora que se siga fortaleciendo el uso de la lengua materna, sobre todo frente a la discriminación lingüística históricamente sufrida, y que se busque recuperar la memoria histórica, basada en la experiencia conservada por los mayores y que se ha visto expuesta a ciertos desplazamientos, como reconocen los mismos ancianos.

Las percepciones y expectativas que se debaten en torno al modelo de la ESCI y sus peculiaridades proporcionan elementos para comprender también los procesos de apropiación comunitaria de la secundaria. Los educadores relatan que la aceptación general de la escuela en la comunidad de Santa María Zoogochí ha sido buena.

Entonces sí hay comunidades en donde también sí ya como que tratan de asimilar y se dan cuenta de las cosas, ¿no? Y dentro de ellas es Zoogochí. Afortunadamente hay personas que sí como que captan más, entienden y razonan mejor las cosas y dicen, no pues sí, sí es bueno, sí es importante rescatar y te digo, va a variar o va a depender de las personas de la misma comunidad. Y también de los papás y porque cuando nosotros hacemos reuniones o se hacen los seminarios, se ve luego la participación de los padres, o se ve luego la, digamos si hay participación, si hay apoyo, se va a ver luego en los comentarios que hacen los padres. (E-Elena-educadora)

Me interesó, además, conocer también las observaciones, las miradas críticas y las sugerencias expresadas por los mismos padres de familia y por los estudiantes. En este marco, resulta relevante recurrir también a las opiniones que externan algunos de los egresados que han transitado hacia el siguiente nivel escolar. Un aspecto que habría que tener en cuenta, pero que pretendo ver de manera diferenciada, es la incidencia del modelo clásico de escolarización, desde relaciones de poder asimétricas; la introyección del modelo de escuela basado en el esquema occidental, como la modalidad asociada a saberes legítimos y socialmente validados, sin lugar a dudas ha incidido en la percepción de la escuela por los integrantes de las comunidades originarias.

Estimo, sin embargo, que estos imaginarios no bastan para comprender las tendencias de las expectativas y percepciones de lo que sería la educación escolar deseable. Más allá ellos, incide el deseo de poder acceder libremente a diferentes espacios sociales, además de incrementar el bienestar personal y comunitario, donde el valor de las aportaciones de la educación escolar a la vida comunal cobra peso.

Aprendizajes para transitar entre contextos plurales: contenidos escolares básicos

Aunque la enseñanza de las asignaturas sigue siendo un tema central en las necesidades formativas que plantean los comuneros, estos aprendizajes no únicamente se significan en función del sistema educativo y el siguiente nivel escolar, sino también, en muchos casos, en relación a la utilidad cotidiana que se les ha encontrado. De esta manera, un aspecto que se resalta es la adquisición de la segunda lengua, el español, que se considera como una competencia para la interrelación con los actores de otros espacios sociales en un contexto comunitario permeable.

Le dije, gracias a dios, le dije, porque nosotros, yo y tu papá, no tuvimos la oportunidad de seguir estudiando. Y ahora, le digo, lo necesitamos, viene la gente de fuera y platican ellos español, le digo, pero nosotros no entendemos todo el español porque puro dialecto no más, puro zapoteco. Les digo, nos hace difícil, ustedes ahora que tiene la oportunidad que sigan estudiando, sigan estudiando, les digo. (E-Lucrecia-madre de familia)

La necesidad del dominio de la segunda lengua, además, se relaciona con la posibilidad de transitar entre espacios sociales distintos; “así estoy pensando porque necesitamos mucho el español. Y por Oaxaca, Ixtlán, Guelatao, dicen que qué bueno es que saben hablar zapoteco, pero tienen que hablar también el español” (E-Eréndira-madre de familia). El aprendizaje del español se tiende a asociar con la asignatura formal del currículum, de acuerdo al modelo de la educación pública; “porque por ejemplo en Oaxaca tienen matemática, español, todas las asignaturas tienen, y acá no más el zapoteco” (E-Eréndira-madre de familia).

Esta tendencia permite ver que la institución escolar es vista por diferentes comuneros como el espacio que puede proveer a los jóvenes de las herramientas de la cultura mayoritaria que requerirán para poder desenvolverse tanto en la comunidad como en el espacio urbano, para interactuar con la sociedad más amplia y desempeñarse con las competencias necesarias para ello. Dada la multiplicidad de contactos entre comunidad y “el exterior”, y el tránsito y la comunicación frecuentes entre dimensiones, la adquisición de tales habilidades se ha convertido, para muchos, en una necesidad, lo cual es importante de considerar más allá de los procesos de aculturación. Lamounier (2009), a partir de un estudio realizado en Costa Rica, constata que la adquisición de los conocimientos aparentemente ajenos se constituye como una herramienta necesaria para establecer interacciones más equitativas en situaciones desiguales.

Lidiar con los blancos de modo correcto implica conocer sus formas y propiedades, eso significa: saber dónde viven, su lengua, vestimentas, comidas y su visión del mundo. (...) El español y su escritura, así como los números, son esenciales para, por un lado,

establecer relaciones comerciales sin ser explotados y, por otro, para poder beneficiarse de ayudas gubernamentales o simplemente para el acceso a medicamentos. (p. 44)

Como parte de los conocimientos necesarios para interrelacionarse y participar en el espacio social más amplio, la literacidad es uno de los productos más tangibles de la escolarización y como tal resulta altamente apreciado para la vida cotidiana (Onyango-Ouma, 2006, p. 398). El uso escrito y oral de la segunda lengua ha cobrado relevancia incluso en el contexto comunitario, para el acceso a los programas de gobierno.

Mela, le dije, porque hora, le dije, ya van a ir escuela, ya estudia, yo que soy mensa, no puedo leer no puedo escribir. (...) Por eso yo le dije a Mela, (...) yo no te dejo como yo me quedé, le dije, no puedo hacer la firma (...). No quiero que te quedas tú, me quedé, dije. Así le dije. (E-doña Gerarda-abuela)

Es posible significar el concepto de literacidad también en relación a las operaciones matemáticas básicas que, en Zoogochí, son vistas como otro contenido elemental para la formación escolar de los hijos; se asocia con las necesidades de la vida cotidiana, la interacción en otros espacios sociales, además del uso práctico local, por ejemplo, en las tiendas de abarrotes locales.

[Doña Flor dice que] mejor hubiera querido que Bárbara fuera a otra escuela, que ella pensaba que lo más importante era que su hija aprendiera español y matemáticas. Que el español aún no lo hablaba bien y sí se necesitaba para cuando uno salía, y las matemáticas para hacer las cuentas también era importante, eran lo principal estas dos cosas, también por el “rincón” en el que estaban. (E-registro manual-madre de familia)

La función asignada a la escuela, en este sentido, sería la adquisición de los saberes que proporcionen las competencias necesarias para desempeñarse en diferentes contextos, también en el ajeno, para el cual es necesario aprender, desde esta percepción, algunos conocimientos que no se adquieren en la vida cotidiana e interacción familiar. La secundaria busca fomentar la expresión oral y escrita en ambas lenguas, también de la lengua originaria. El aprendizaje de las dos lenguas y su empleo funcional de acuerdo a cada contexto, desde el punto de vista de Don Tranquilino, no se encuentran contrapuestos.

Inv.: Pero tampoco hay que perder el zapoteco.

T: No, no, no, si es el original. Es el original, cómo lo va uno a perder, es el original.

Inv.: Porque hay pueblos donde ya se habla menos, ¿no?

T: Ay, unos tontos, tontos, digo yo, porque de plano pierden, vaya. No lo deben de perder, al contrario, se necesita mejorar más y también el español, es bonito aprender los dos, vaya. (E-Don Tranquilino)

El estudio del zapoteco se significa desde la “recuperación” de palabras cuyo uso se está perdiendo, además de su conservación como parte de la identidad comunitaria. Resulta más complejo encontrar la funcionalidad de la escritura del zapoteco en la vida cotidiana, dada la oralidad de la cultura y la diversidad de variantes de la lengua, además de las pocas ocasiones de su uso práctico, debido al dominio escrito del español. Una aportación que se percibe en la escritura correcta de ciertas toponimias relevantes para la documentación oficial.

Sí, por ejemplo, ahorita que se está ofreciendo rellenar unos formatos para los papeles de los terrenos, como acá los terrenos están registrados con puros nombres zapotecos, entonces dice [mi hija] que ahí pues no le entienden cómo está escrito el nombre de los terrenos, entonces dice, pues yo ya soy su guía de ellos, dice, porque yo ya sé qué es lo que dice ahí, cómo se escribe, y si es posible, pues corregirle unos cuantos acentos ahí, dice. (E-Griselda-mamá de egresada)

La lengua adquiere también un valor estratégico en el mismo contacto con el exterior, pues se llega a emplear el zapoteco al interactuar en situaciones que implican relaciones de poder asimétricas.

Y eso ayuda bastante, pues, el zapoteco. Sí porque aquí cuando hubo un problema, digamos. Esa vez le pegaron a un señor, los judiciales pues que vinieron. Sí, ya vinieron acá los judiciales, ya le dieron un balazo al señor. En un pie. Sí pues, ahí sí, *hijoles*, ahí todos se reunieron, los ciudadanos, todos se reunieron. Y ahí están los judiciales, y cómo para hablar español, ellos van a entender luego. Ahí es que entra el zapoteco pues. Todos zapoteco, nadie entiende. Sí. Eso también, ahí es donde ayuda, ¿no? Bastante. O cuando vamos en la oficina, ¿no? Hay algo, ¿no? Cuando con otros ya podemos platicar zapoteco, por ejemplo, con los paisanos. (E-Myrna-madre de familia)

Coronado Suzán (1995) precisa que la lengua originaria es parte de un proceso “más que lingüístico” y se ha adaptado a una diversidad de situaciones de “desventaja social, económica y política”; ha fungido como “elemento cohesionador del grupo y como manifestación de una identidad propia” (p. 180). Para la autora, la continuidad de la lengua indígena se relaciona además con su uso y reproducción “con un carácter político”, proceso que denomina “resistencia lingüística” (p. 182). Como parte de esta resistencia, analiza las formas cotidianas en las que se manifiestan “diferentes estrategias lingüísticas de los grupos étnicos frente a los procesos de dominación”, vinculadas a procesos más amplios en términos territoriales, económicos y políticos, “en contacto con las instituciones propias y ajenas” (p. 183). Desde mi opinión, es en este marco que se podría interpretar tanto la necesidad del aprendizaje del español como también las resignificaciones del estudio escolar del zapoteco en el contexto escolar. El bilingüismo se plantearía desde este punto de vista como estratégico.

Formar para aportar al bien común

Pero las expectativas de algunos comuneros en lo que respecta las aportaciones de una escuela comunitaria van, en ciertos aspectos, más allá del mismo modelo y también de la oferta escolar habitual; se relacionan con lo que consideran que representaría un beneficio comunitario en términos del Buen vivir local; así uno de los comuneros valora el que se profundice en las prácticas de la producción local: “En cuanto al aprendizaje de los productos, que el café, que la panela, es bueno pues. Bonito, eso sí es lo que necesitamos, lo que necesitamos. Pues el mejoramiento, el mejoramiento, cómo se puede hacer más fácil, cómo se puede cosechar más fácil, es muy necesario eso” (E-Don Tranquilino). Sugiere, además, que las investigaciones de los jóvenes pudieran aportar a generar propuestas para subir el agua del río y utilizarlo para el riego en tiempo de sequía: “Si se pudiera subir esa, por medio de maquinaria, o algo así, subir el agua del río (...) Entonces se puede poner hortalizas, se puede poner muchas cosas, y sembrar toda clase de verdura, ¿no?”. El anciano opina que “puede ser un desarrollo más para los estudiantes” (E-Don Tranquilino).

En cuanto a este tipo de aportaciones, una madre de familia manifiesta, sobre el proyecto del el cultivo de la caña que llevó uno de los grupos, que “sí está bien eso pues, sí porque por ejemplo los que no quieren estudiar, ¿no? Los muchachitos, pues ya van a trabajar de la caña. Pues también eso ayuda bastante”. De la misma manera, considera que un proyecto de pollos aportaría mayor beneficio a los estudiantes y la comunidad (E-Myrna-madre de familia). Los temas, aunque elegidos por los mismos padres de familia, pero cuya utilidad práctica para los hijos no es percibida con facilidad, generan incertidumbres después de las primeras fases de la implementación del proyecto.

Inv.: Y, ¿qué opina que aquí están investigando en la comunidad?, ¿cómo ve esto?

M: Bueno pues yo sí veo bien pues. Pero lo que a mí no me gusta, por ejemplo, porque ahorita pues están trabajando del alcoholismo pues. Bueno, sí está bien, sí está bien eso, ¿no? Pero lo que pasa es que lleva mucho tiempo. Por ejemplo desde el año pasado.

Inv.: Están con eso.

M: Sí, y otra, todavía pues. Por eso cuando hubo reunión ya le dije al maestro, qué tiempo van a llevar eso, el alcoholismo. Dice, no ahí no, no sabemos, dice, tiempo, dice, hasta que terminen, porque eso es muy largo dice. Yo como, bueno, nosotros como no sabemos cómo es. Nosotros quisiéramos que un mes, ¿no? Que lleven algo, ¿no? Por ejemplo del alcoholismo, otro mes ya van a pasar otra cosa pues. Pero pues no el alcoholismo. (E-Myrna-madre de familia)

Los proyectos propuestos por los comuneros tienden a inscribirse en la misma lógica de la producción autónoma y ecológica de los alimentos que se considera como parte del Buen

vivir comunitario, y en oposición al consumo de productos traídos desde el exterior y de procedencia no necesariamente orgánica.

Y eso es lo que estaba yo pensando, por qué retoman los de la secundaria ese invernadero. (...). Porque anteriormente, ahora sí que los abuelitos, ellos sembraban, cosechaban, consumían puras cosas criollas pues. Dónde que iba a ver queso, quesillo, que chorizo, que cecina que todo eso ahora pues. Y ahorita bueno yo me he puesto a observar, de que ya consumen mucho esas cosas. Pues esa es mi idea pues que trabajen pues y que ya no compren tantas verduras químicas y eso. (E-Griselda-mamá de egresada)

Además, aprender habilidades técnicas no únicamente se asocia con el bien comunitario, sino que también se percibe como una formación que puede posibilitar el acceso al empleo en otros espacios sociales, como el urbano. Así, un anciano opina que sería útil el aprendizaje básico de algún oficio, porque se podría trabajar también en la ciudad, pues “el trabajo del campo en la ciudad no sirve para encontrar empleo, en cambio, los oficios sí, en todas partes, también la artesanía, y es lo que no se ha visto en la secundaria” (E-registro manual-don Ranulfo).

Formación para la ciudadanía comunitaria

Algunos aprendizajes de las ESCI son apreciados en este sentido de la aportación a la comunidad. Uno es la habilidad de expresarse en ambas lenguas frente a un público; es valorada para la formación de los jóvenes para los cargos comunitarios. Los comuneros que han desempeñado diferentes cargos al servicio de su comunidad plantean desde su propia experiencia la relevancia de la formación de los jóvenes en estas habilidades. Un comunero expresa su valoración considerando que “dentro de esas actividades que realizan, hacen sus exposiciones, pues ahí el alumno ya va a agarrando más o menos algo pues, ya va encarrerándose, ya pierde el miedo para estar al frente de la gente o de un pueblo”; a través de esta práctica, “ya cuando lleguen a ser grandes o a ser autoridades, ya no se les va a dificultar todo eso”, pero también “si salen fuera, se les presenta algo dentro de un grupo de gentes, pues ellos ya no les da miedo pues” (E-Secretario).

Pero incluso para el desempeño de los cargos comunitarios, se está percibiendo la necesidad de continuar con los estudios; desde este punto de vista, algunos comuneros plantean la relevancia del estudio escolar en cuanto a su aportación al bien común.

Don Ranulfo explicó que los jóvenes no querían entender que era importante aprovechar que ahora hay facilidad para estudiar; antes tenían que ir hasta Ixtlán para hacer la secundaria y era difícil; ahora podían ir los niños de la escuela a su casa, se les daba de comer, lo tenían más fácil y no aprovechaban. Pero que se necesitaba estar

preparados para participar en los cargos de la comunidad, incluso para ser topil, incluso para saber hacer un corte de caja en un cargo comunitario. (Conversación informal-don Ranulfo)

Son los hombres quienes reflexionan sobre las contribuciones que la escuela podría brindar a la formación para los cargos comunitarios; constatan la importancia de la formación escolar: “Muchos alumnos por falta de ganas no quieren seguirle [con los estudios], y como acá, hay problemas en la agencia, la autoridad, los jóvenes se les dificulta para desempeñarse de secretario, para redactar”; uno de los comuneros sugieren un curso para que los jóvenes estén preparados para desempeñar los cargos, pues “para ser secretario se necesita redactar oficios, solicitudes, constancias, actas, esa es la idea” (E-registro manual-don Petronilo). Además, para el cumplimiento con los cargos en la agencia comunitaria, se sugiere formar a los jóvenes en aspectos legales básicos para defender sus derechos ciudadanos.

Que estudien eso. Como dicen los abuelitos, “los que vienen de arriba, que no nos apantallen”. Llegan quienes quieren sorprender. Que tengan el conocimiento de la constitución. También que estudien otros documentos de derecho, como antecedentes no penales. Para ser una autoridad, saber hasta dónde, no abusar de ser autoridad. Les sirve cuando lleguen a ser autoridad. Saber de las sanciones. Porque si él, el autoridad¹⁰⁴, abusa, es un delito que comete. (E-registro manual-don Petronilo)

También las expectativas hacia quienes tengan la oportunidad de salir a continuar sus estudios en otros niveles educativos denotan el beneficio comunitario que se espera de ellos a su retorno; así, el agente de la comunidad enfatiza que “los que tienen estudios, que regresen, que valoren, que no se olviden de su tierra. Que demuestren aquí lo que aprendieron, sus estudios” (E-registro manual-agente). Czarny (2007) relaciona este tipo de significación de los estudios de los jóvenes con el valor comunitario de la reciprocidad; la filosofía del “dar y recibir” permite entender que la adquisición de una formación escolar es altamente valorado por los comuneros “cuando los conocimientos adquiridos fuera de este contexto y en la escuela se ponen ‘al servicio de la comunidad’”; esto con base en la idea de que “toda la comunidad se beneficie con ese saber y no sólo quien lo adquirió” (p. 937).

Las preocupaciones por la continuidad de los estudios – el contexto excluyente

La opción de continuar estudiando en el bachillerato es asociada con la preocupación por tener que integrarse nuevamente a la lógica del estudio por disciplinas, que implica presentar exámenes y estar sujetos a la posibilidad de reprobación, factores que en la Secundaria Comunitaria se han eliminado del currículum, pues pertenecen a esquemas educativos

¹⁰⁴ Frecuentemente, al tratarse de la figura comunitaria desempeñada tradicionalmente sólo por varones, se emplea el artículo masculino: “el autoridad”.

distintos. Únicamente el modelo del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) se presenta, de acuerdo a padres de familia y jóvenes, como una opción más cercana al modelo de las ESCI.

Inv.: Cómo ve usted, ¿la secundaria sí les da una buena preparación para el bachillerato?

M: Pues yo creo que sí, por ejemplo, yo le digo pues la secundaria es comunitaria, ¿no? Entonces ya también puede entrar en bachillerato que sí es igual, ¿no?

Inv.: Como el de Guelatao.

M: Ajá, Guelatao, en Solaga, en otros. Pues es también comunitaria. Y luego en la universidad que está hasta allá en Alotepec, también es comunitaria.

Inv.: Y cómo ve, ¿podría ir a otros bachilleratos, otra universidad?

M: Pues yo creo que no pues. No sé bien pero yo creo que no, no puede. Bueno yo pienso que no puede entrar, por ejemplo, va a ir en CECYTE de Ixtlán, pues yo creo que no porque ahí llevan materia, ¿no? Bueno, yo digo. (E-Myrna-madre de familia)

Maldonado (2010), al profundizar en el tema de la “nueva educación comunitaria” en Oaxaca, constata que esta “sólo puede tener una lógica positiva si logra su consolidación ‘en cruz’, es decir en un doble eje de intervención: articulación entre niveles educativos y expansión de su propuesta dentro de los subsistemas de cada nivel” (p. 300). Detecta que esto no se ha logrado, y en ello han incidido las mismas políticas públicas y sindicales. Las consecuencias derivan en “una competencia que genera incompetencias, desaprovechamiento de esfuerzos docentes y desmovilización en los alumnos” (p. 300). Frente a estas tensiones entre niveles y modalidades educativas, muchos padres de familia concluyen que depende en gran medida del esfuerzo y del interés que cada estudiante ponga para poder adaptarse a estudiar nuevamente por materias; observan que hay ya varios egresados que de esta manera han logrado, exitosamente, desenvolverse en otras escuelas.

M: Pero hay otras muchachitas que sí van a otros lugares, y sí [lo logran].

Inv.: Algunas se fueron a Tanetse.

M: Tanetse es otro, es IEBO en Tanetse. Yo creo, bueno, yo digo que depende del alumno, ¿no? (E-Myrna-madre de familia)

Este esfuerzo personal por parte de cada joven ha de comenzar en la misma secundaria que pide, además, que el estudiante se responsabilice de sus propios aprendizajes. Desde mi punto de vista, esta visión del compromiso con el trabajo a enfrentar no es ajena a las concepciones comunitarias; así, uno de los comuneros constata que son los mismos estudiantes “los que más ponen de su parte, no el maestro” (E-registro-don Petronilo).

Las expectativas reflejan ciertas resignificaciones de “lo escolar” a partir de un modelo educativo diferencial; destaca cómo la escuela adquiere relevancia como espacio formativo que aporte al fortalecimiento comunitario tanto como a la posibilidad del tránsito entre diferentes espacios culturales, lo cual, a pesar de implicar también la dimensión de la

migración al espacio urbano por razones de empleo, a la que subyacen las percepciones en torno al trabajo agrícola en las que, a pesar de la continuidad y apreciación de las que goza en Zoogochí, ha sido afectado por las incidencias de otros imaginarios, pero también las mismas circunstancias de la marginalización económica y social de las comunidades.

Otra dimensión que necesariamente entra en juego son las características del sistema escolar que sigue obedeciendo a las lógicas de la sociedad mayoritaria y que requiere de competencias distintas, y cuyo acceso ha sido complejo para los integrantes de las comunidades originarias. Esta dimensión sigue siendo un factor relevante para las valoraciones de diferentes modalidades de escolarización y obedece a lógicas excluyentes del sistema.

6.2.3.2. Significaciones de la escuela en tensión – los jóvenes

Levinson (2012) constata que la relevancia de un modelo escolar “debe ser definida localmente y en forma contextual, siempre dialogando con los mismos estudiantes”; el autor argumenta que esta “tampoco puede ‘dejarse encajar’ dentro de los ‘intereses’ inmediatos de los jóvenes”, sino que, a través del diálogo, ha de despertarse el interés y pueden abrirse nuevas perspectivas para el futuro, tanto “su propia superación como para el beneficio de la sociedad” (pp. 85-86). En estas palabras del autor se intuye esta sutil tensión que enmarca la relación entre jóvenes e institución escolar y los procesos de apropiación del modelo de las ESCI por los diferentes actores.

Las percepciones que los propios estudiantes externan al ser preguntados sobre sus percepciones acerca de su secundaria aportan algunas reflexiones que no siempre se visualizan en la cotidianidad escolar. Sus discursos al participar en eventos educativos o encuentros – donde han contribuido a la defensa de su secundaria, como sucedió repetidas veces ante las circunstancias de incertidumbre política que se atraviesa el modelo– revelan su conocimiento de la metodología, de los principios que rigen la dinámica formativa y postulan las ventajas que esta educación alternativa para ellos representa. Saben argumentar y se preparan para ello con apoyo de los educadores, lo cual se refleja, p. ej., cuando alrededor de 30 maestros integrantes de mesas técnicas de Oaxaca y Valles Centrales llegan de visita a Zoogochí para conocer de cerca al modelo.

Por el horario, se decidió iniciar con una primera exposición (...). Alan, Marina y Olga se animaron a hablar frente al público en el pasillo, donde estaban las mesas expuestas [con los trabajos de los estudiantes]. Hablaron del proyecto de la caña y de las plataneras. Es sorprendente cómo frente a esta responsabilidad se desarrollan muy bien en su expresión oral, aunque el nerviosismo lleva a algún error en la información, pero en general lo hacen muy bien. Marina y Olga, que el día anterior me reclamaron

que estaba grabando en el salón, sin pestañear se dejaron grabar [por los visitantes] hablando en público, representando a su escuela. (Ob-visita mesas técnicas-pasillo-agencia)

Más allá de estas ocasiones de representación en las que se muestra el nivel de apropiación de los estudiantes de metodología y principios de las ESCI, se presentan percepciones y dudas personales que se relacionan más bien con las esperanzas y los sueños de cada uno de los jóvenes, y por supuesto, con las mismas opiniones que perciben en su contexto familiar y comunitario. Los jóvenes tienen, aparentemente, dos opciones: continuar estudiando el bachillerato, para lo cual tienen que salir de su comunidad y requieren del apoyo de su familia, o quedarse a trabajar en las labores de casa y campo. Son contados los estudiantes que se plantean irse a trabajar a la ciudad al concluir la secundaria, aunque es una opción que algunos se plantean a más largo plazo. El contexto familiar tiene peso para la articulación de los deseos de los jóvenes para el futuro. Algunos estudiantes con familiares radicados en la ciudad de Oaxaca o en México y la experiencia de los hermanos mayores que hayan estudiado en otro lugar, también tienen la inquietud por moverse de espacio y explorar otros contextos sociales y culturales.

Inv.: ¿Y tú ya sabes qué vas a hacer después de la secundaria?

C: Sí. Irme a estudiar el bachillerato.

Inv.: ¿Y tus papás te van a apoyar?

C: Sí.

Inv.: ¿Y ya sabes a dónde?

C: Sí, en Guelatao. Sí porque, como que ya no me gusta en los pueblos ya, bueno, ya no me gusta ir ahí en el pueblo porque no sé, porque ya me acostumbré aquí pero yo me quiero salir a otra parte. (...)

Inv.: Y después, ¿quieres seguir?

C: Sí, en la universidad. Pero mi tío dice que me va a llevar ahí en México. Ahí voy a estudiar. (E-Marina-2.º grado)

En el contexto del reto de continuar con los estudios, el tema de las asignaturas reaparece con mayor fuerza en los planteamientos de los jóvenes. Desde sus estudios en la escuela primaria, para ellos, la experiencia escolar se ha asociado a ciertos gustos, habilidades e intereses vinculados con las materias que cursaron. Al llegar a la Secundaria, muchas cosas cambian para ellos y algunas les preocupan.

Inv.: Cuando entraste a la comunitaria, ¿tú ya sabías cómo trabajaba, ya conocías un poquito?

A: No. Y para venir, no sé cómo trabajar, pero ya cuando llegué, ya me dijeron mis compañeros cómo estamos trabajando, ya casi más o menos ya estoy entendiendo lo que trabajamos aquí.

Inv.: Para ti fue un cambio, ¿diferente que en la primaria?

A: Sí, porque en la primaria nada más, en la primaria trabajamos por materia y aquí ya trabajamos por proyecto, ya cambia todo, sí.

Inv.: ¿Y te gusta trabajar por proyecto?

A: Un poco. Porque yo me gusta trabajar por materia porque si nada más trabajo por proyecto me olvida de matemáticas y eso me dificulta mucho, para trabajar. (E-Aylin-estudiante 2.º grado)

En sus percepciones del estudio escolar, incide también lo que han escuchado relatar a otros jóvenes, sus hermanos, primos y amigos, sobre los siguientes niveles escolares y sus exigencias; en relación a ello se resignifica su experiencia en la escuela comunitaria que se aparta de la división del conocimiento por campos disciplinarios.

Inv.: ¿Y [la ESCI] tiene alguna desventaja?

R: Sí porque cuando vayamos en bachillerato o en el IEBO no sabemos cómo sigue por materias, ahí está un poco difícil. Son por materia y no por proyecto.

Inv.: Tu hermano ahorita está en el IEBO, ¿verdad?

R: Está difícil porque ahí se hace por materias, tienen que ver todo lo que es inglés, matemáticas, todo, química, todo esto. Y aquí no, sólo está revuelto, ¿no? (E-Rosa-1.º grado)

Desde los referentes del sistema educativo y la sociedad mayoritaria, el conocimiento disciplinario sigue posicionándose como el saber legítimo para poder transitar exitosamente por el camino ascendente de la educación escolarizada en el contexto de sociedad mexicana. Entre los estudiantes, hay quienes, en vista de ello, no están seguros de sus propias capacidades. Están expuestos a una diversidad de influencias e imaginarios sociales contradictorios, al mismo tiempo que sujetos a las condiciones económicas y sociales que inciden en las posibilidades de cumplir con ciertas expectativas.

Eddy quiere ir a la ciudad al bachillerato, me preguntó cómo veía yo las posibilidades en Oaxaca, si era muy difícil. Le pregunté si quedarse en Zoogochí no era tener un futuro, y dijo que no, que ahora ya había que saber de las ciudades, de la lengua, era muy importante. (E-informal-Eddy-2.º grado)

Bertely, Saraví y Abrantes (2013) constatan al respecto que ha habido cambios en lo que respecta a la socialización y contención de los jóvenes en las mismas comunidades originarias, donde los jóvenes se enfrentan a la atracción que ejercen “la migración así como el acceso a la escolarización y los medios de comunicación y nuevas tecnologías” (p. 21). Los jóvenes se presentan “hoy más abiertos al exterior que las generaciones que los antecedieron y buscan dominar diferentes códigos culturales” (p. 20). Los autores subrayan que “habría que considerar la tensión entre las nuevas expectativas derivadas de estas oportunidades y las escasas opciones laborales y de movilidad social con que cuentan estas generaciones para su efectiva realización y logro” (p. 21), y que genera una serie de dilemas para los jóvenes que

enfrentan la toma de decisiones para el devenir (p. 18). Así, los mismos jóvenes visualizan que el estudio podría abrirles otras perspectivas, relacionadas, para algunos, con el acceso a un empleo.

Inv.: El bachillerato, dices, ¿tú sí quieres seguir estudiando cuando salgas de aquí?

Manu: Sí, quiero, sí quiero estudiar para, para quiero que, hago cualquier trabajo pero quiero terminar mis estudios.

Inv.: También bachillerato.

Manu: Sí, también bachillerato y después de bachillerato seguir otra, otra...

Inv.: ¿También universidad?

Manu: Sí, sí. Para, si se puede, voy a investigar otro trabajo para mí, para la vida. (E-Manu-2.º grado)

Los estudiantes de la ESCI se muestran conscientes que no será fácil realizar estos sueños. En un grupo de discusión, emerge entre ellos mismos el debate en torno a las posibilidades de continuar estudiando y obtener un empleo, en el que se visualiza cómo sus dudas acerca del modelo de la secundaria se relacionan con sus temores acerca de las oportunidades y dificultades que los esperan en un sistema en el que predomina el modelo clásico de la educación por áreas académicas. Algunos apuestan por las habilidades de investigación aprendidas en la secundaria para solventar estos problemas.

Alan: Yo digo, para tener algún empleo, pues casi que digamos, que sale de una secundaria, pues tiene una preparatoria,... tiene un buen empleo. Yo digo, se requiere de estudiar. Pero para eso tendrías que saber lo demás sobre materias. Para ver qué tipo de...

Isaac: No un sólo grado te va a enseñar todo, no un solo grado, o sea, te enseñan todo de una sola vez. (...) entonces llegando al bachillerato, nos va a capacitar mucho más, en cada grado, cada grado, en la universidad más más más, a través de las experiencias también. Entonces no podemos echarle la culpa a la secundaria comunitaria. Se aprende poco a poquito. (...)

Lara: Es que Alan tiene miedo para seguir, para seguir estudiando, tiene miedo a las materias, pero él sí puede investigarlo ahora que todavía sigue en la secundaria. Hay muchos libros en la biblioteca para investigar, hasta el proyecto nos ayuda por materias, te ayuda el proyecto también, en algunas partes, nos puede ayudar por materias y el proyecto. (Grupo de discusión-3.º grado)

Los educadores están conscientes de la presencia de opiniones encontradas entre los jóvenes y se preocupan, en su cotidiano quehacer, por brindar oportunidades de aprender lo necesario; atribuyen esta problemática no al modelo, sino a las características de la sociedad circundante y el sistema escolar excluyente que en ella rige; “hay dificultades. Pero ahí ya no es problema del modelo de secundarias, sino que es el problema del sistema educativo” (E-educador-Conrado). Uno de los educadores manifiesta que, desde su punto de vista, los jóvenes “tienen razón cuando piden por asignaturas. Tienen razón en el sentido de que es una

preocupación de ellos, ¿no? Cuando llego al bachillerato, ¿cómo me va a ir?” (E-educador-Conrado).

Frente a este tipo de condiciones que inciden en configurar las oportunidades que puedan o no tener para continuar el camino de los estudios, y que han tenido que enfrentar hasta la fecha, hay quienes optan por quedarse en la comunidad y trabajar con su familia. Bertely, Saraví y Abrantes (2013) analizan que “muchos adolescentes no tienen una clara convicción de continuar sus estudios; en parte por la necesidad eminente de trabajar y contribuir a los ingresos familiares, pero también por otros motivos”; entre estos, los autores incluso detectan “el distanciamiento y la falta de empatía con la institución escolar” (p. 67). De esta manera, uno de los estudiantes de la Secundaria de Zoogochí está seguro de ya no continuar con el bachillerato; expresa, en este contexto, su valoración de lo aprendido y vivido en la Secundaria Comunitaria.

Inv.: Si vas a seguir estudiando o...

C: No sé, estudiar creo que ya no pero creo que me voy a quedar aquí a trabajar.

Inv.: A trabajar con tu familia.

C: Sí.

Inv.: Sí porque para estudiar, habría que salir fuera.

C: Sí, tenemos que estar aquí más con nuestra familia, trabajar más bien mejor porque a veces sí estamos trabajando otro, fuera de la comunidad, y si les pasa algo a nuestra familia tenemos que venir a la comunidad y pues creo que mejor ya no voy a estudiar, no más voy a terminar la secundaria.

Inv.: Y lo que aprendes en la secundaria, ¿tú crees que sí te sirve luego?

C: Sí, me sirve para trabajar porque ya tenemos la idea de cómo es que trabajan en el campo, qué trabajos que están haciendo, ya sabemos casi todos los tipos de trabajos. (E-César-2.º grado)

Sus reflexiones reflejan su compromiso con la familia y con las actividades laborales de subsistencia a las que está se dedica en el campo. Bertely, Saraví y Abrantes (2013) encuentran que estas son actitudes que caracterizan a muchos de los adolescentes indígenas; están conscientes “de derechos íntimamente relacionados con sus obligaciones y, en ese sentido, asocian esta etapa de la vida con tareas y actividades claramente diferenciadas por género que, dependiendo de la edad, suponen mayores responsabilidades con respecto a sus familias y comunidades” (p. 16). En este contexto, se vislumbra cómo el joven desde este momento ya está visualizando también su integración como ciudadano responsable de su comunidad a través del sistema de cargos, y cómo percibe que la escuela debería de aportar a su formación para ello. Coincide con la mirada de algunos de los mismos padres de familia.

Inv.: O cosas que quisieras aprender que no has visto, por ejemplo.

C: Sí, porque no hemos visto cómo vamos a hacer un recibo, cómo vamos a hacer un pagaré, eso es que nos falta que nos enseñen los educadores. Que nos ayude aprender - que nos puedan enseñar cómo se hace lo que dije y sobre las matemáticas, quiero saber más. (...)

Inv.: Un pagaré, los formatos que hay que saber llenar, porque eso sería útil, ¿no?

C: Sí porque nos va a ayudar cuando ya somos grandes, porque a veces nos toca cargo de tesorero, ahí nos tiene que ayudar de la escuela, cómo vamos a hacer el recibo o el pagaré. Ahí nos va a ayudar en la escuela. (E-César-2.º grado)

Más allá de este tipo de responsabilidades más tangibles, una joven egresada que se quedó a trabajar con su familia revalora, en retrospectiva, los aprendizajes sobre las prácticas comunitarias que le aportó la secundaria comunitaria y que considera poner en práctica actualmente; estos ponen en el centro la relación con el entorno natural y las reglas comunitarias.

Inv.: Y todo lo que investigaste en la secundaria, ahora que ya no estás en la escuela, ¿te sirve? ¿Te ha sido útil el conocimiento?

Eliza: Sí. Por ejemplo, valorar a los ancianos. Valorar nuestra lengua también. Lo que yo decía antes, pues ahora lo estoy haciendo.

Inv.: Estás valorando.

Eliza: Ajá. Por ejemplo, si tú cortas un árbol, pues puedes ver cómo caen aguas, cómo caen, pues dicen aquí que llora el árbol, o sea, le salen lágrimas. Pues nosotros también ya tenemos miedo de cortar árboles o de hacer, - o, antes, no sabíamos si nosotros lleváramos nuestro animal a otro terreno que no es nuestro, a un terreno ajeno, pues nos tenían que multar. Y ahora que ya lo sabemos, pues nosotros ya no lo hacemos también. Porque eso entra también en los tipos de cultivos. En tipo de cultivos entra en todos los conocimientos que nosotros apenas, yo también, que yo apenas lo estoy practicando, digamos. Era como si el día de ayer apenas salí de la escuela, y ahora estoy practicando. (E-Eliza-egresada)

Un estudiante actual aprecia haber desarrollado, a través de las exposiciones frecuentes y bilingües en la ESCI, la capacidad de poder hablar en público; “perder el miedo” es una expresión que se repite en las valoraciones que repiten los jóvenes. La aplicabilidad y la dimensión de la funcionalidad práctica del aprendizaje parecen evidentes en este sentido, para cualquier contexto en el que se desempeñen, también para continuar estudiando.

Inv.: Estás en segundo, ¿tú quisiste entrar aquí o te hubiera gustado ir a otra?

Manu: Sí, me gustó porque casi aquí en la secundaria comunitaria sí aprende uno a hablar, a perder el miedo, los nervios, todo eso. Y se nos quitan los nervios pues.

Inv.: Se te hace más fácil hablar.

Manu: Sí porque aquí ya es puro proyecto que nos indica a exponer, a explicarles a nuestros compañeros. (...) Nada más a algunos nos falta hablar bien el español. Eso nada más nos falta. (E-Manu-2.º grado)

También los egresados reportan que este aprendizaje ha sido relevante para el bachillerato: “Y pues aquí en el BIC se hace exposiciones, y pues ya no se me dificultó eso porque ya desde aquí lo hice. Y hay unos, los que fueron a técnica y telesecundaria, pues todavía le costaba para exponer” (E-Zara-egresada). Así también se aprecia la competencia de “saber investigar” de manera autónoma; los jóvenes valoran y se han apropiado del enfoque del aprendizaje autorresponsable que promueve la Secundaria Comunitaria.

Si el estudiante tiene ganas de estudiar, de seguir adelante, pues no va a esperar a que el educador te lo diga, él va a hacer todo lo posible para investigar en los libros, en las computadoras y en otros tipos de información, como podríamos decir, sobre cómo ya había dicho hace rato, sobre la caña, podemos decir, sobre la caña, ahí salen muchos tipos de productos químicos, como por ejemplo, el jugo de caña, sobre [la reproducción] sexual y asexual y todos estos tipos de temas que podríamos investigar profundamente y que a través de esto nosotros podemos guiarnos y ser más aptos que los de la secundaria técnica. (Grupo de discusión-3.^{er} grado-Isaac)

Más allá de las aparentes limitaciones por no haber estudiado por materias, se plantea la importancia del compromiso y de la voluntad para avanzar hacia los objetivos enfocados, misma percepción que también se llega a identificar en el discurso de los adultos: “Cuando tiene ganas uno de estudiar, tiene que poner su parte para aprender todo eso. Y cuando no tiene ganas de estudiar, no, también no se puede”; estudiando, “sí va a tener un buen trabajo para la vida, pero si no, no tiene ganas uno, no se puede aprender todas esas cosas” (E-Manu-2.^o grado).

González Apodaca (2013) define, desde la experiencia de un bachillerato intercultural en el contexto mixe, al joven como actor que “construye sentidos y significados propios frente a la escolarización, la identidad y los diferentes discursos en los que está inmerso” (p. 70). Los jóvenes en Santa María Zoogochí construyen una diversidad de significaciones de lo que representa para ellos la Secundaria Comunitaria como modelo alternativo, y como etapa en su proceso de formación estudiantil. La autora afirma en este sentido que las propuestas de educación comunitaria son reinterpretadas por los jóvenes “de formas por demás heterogéneas y, presumiblemente, en diferentes niveles de tensión” (p. 81).

También en la ESCI “parece entrar en juego un objetivo implícito a la propuesta identitaria de la escuela”, que se enfoca a la “re-identificación consciente del estudiante con las prácticas socio-culturales comunitarias” pero también a “problematizarlas a la luz de la historia intercultural asimétrica” (González Apodaca, 2013, p. 69). La trascendencia de estos aprendizajes, en el marco de lo que denominé, retomando a Jiménez Naranjo (2009), también como reflexión meta-cultural, es cuestionada por algunos estudiantes y defendida por otros, lo

que refleja que la reflexividad promovida por los educadores ha sido, independientemente de su posible incidencia en el futuro de los jóvenes, un proceso consciente para los estudiantes.

- A: Tal vez algunos estudiantes que salen o no sirve lo que aprendieron aquí, tal vez aprendieron en tres años, cuando se vayan a otras escuelas, a algunos se les va a olvidar, unos no les van a hacer caso, unos no van a seguir las escuelas, y tal vez hay unos cuantos que sigan pues, pero si es así, yo creo que en tres años no se va a poder nunca [haberse apropiado de estas reflexiones críticas].
- I: En cuanto a los que no siguen estudiando, o sea, en cuanto a los que dejan la escuela, pero ya tienen un conocimiento previo, o sea, ya tienen conocimiento de cómo trabajar, ya tienen en su mente qué vieron (...). O los que estudien, pero al momento de que lleguen a la comunidad, ya tienen su [conocimiento previo] de tipos de tecnologías o de tipos de proyectos que han trabajado, entonces, los niños ya tienen un conocimiento previo que dicen que esa tecnología no está bien y para sus hijos o para sus nietos, ya les van a dar el conocimiento para que ellos también reflexionen que eso no está bien. (Grupo de discusión-3.^{er} grado)

El reto de la formación escolar en este contexto parece ser la de preparar a los jóvenes en competencias que les permitan desarrollarse como ciudadanos de sus comunidades, conscientes y responsables para aportar al bien común, al mismo tiempo de posibilitar también la adquisición de herramientas que permitan transitar por contextos sociales y culturales diversos y complejos. Estos, al conformarse de maneras desiguales y, aun hoy, en muchos sentidos excluyentes, requieren que los jóvenes cuenten con una formación que les haya posibilitado reconocer y valorar las prácticas culturales de los pueblos a los que pertenecen, para lo que, como expresa un integrante de la coordinación, es relevante el diálogo de saberes horizontal, “porque una vez que se recupera la autoestima, ya puedes entender al otro, sin menosprecio de lo tuyo” (E-HMS-integrante coord.). La capacidad de la reflexión meta-cultural, para lograr este paso y permitir una valoración crítica de lo que está en juego, parece fundamental.

Maldonado (2010) plantea, en el marco de la educación comunitaria, la necesidad de “una forma también nueva de coherencia y pertinencia curricular” (p. 304), para lo cual hace falta, de acuerdo al autor, “realizar primero un ejercicio serio y amplio de definición de los aprendizajes que debe tener el joven al egresar de la escuela” (p. 305). La revisión de las expectativas hacia la institución escolar externadas por padres de familia, comuneros y estudiantes resulta sugerente para lograr configurar experiencias escolares significativas para actores inmersos en un contexto social complejo.

A continuación, profundizo en cómo la co-construcción del conocimiento se articula en la práctica pedagógica a través del diálogo de saberes que plantea el modelo como eje central

de su propuesta curricular, y que constituye una de las vertientes de la relación que se establece entre institución escolar y contexto comunitario y donde entran en juego las culturas, sus racionalidades, cosmovisiones y formas de aprendizaje.

6.3. Diálogos inter-culturales desde las prácticas formativas de la ESCI: prácticas culturales, actores, saberes y significados

El currículum de las ESCI se estructura a partir de los proyectos de aprendizaje y de investigación; en los proyectos, se abordan saberes y prácticas comunitarias para buscar el diálogo con los conocimientos disciplinares del contexto escolar nacional. Se enfatiza la necesidad de una reflexión crítica de los conocimientos, evaluándolos a partir de su funcionalidad y buscando un enfoque contextualizado. De esta manera, el modelo pretende reposicionar y resignificar la institución escolar, deconstruyendo las relaciones históricamente asimétricas y fragmentadas entre escuela y comunidad.

Me planteé las siguientes preguntas al respecto: ¿Qué se comprende por conocimiento comunitario? ¿Qué habría que entender entonces por esta vinculación entre prácticas comunitarias y escolares? ¿Cómo se articula, en la práctica, el diálogo de saberes, y qué estrategias pedagógicas aportan a él?

Desde los proyectos de investigación, se profundizan y analizan problemáticas que comuneros y jóvenes observan en su entorno; a través de ello, se tematizan cambios culturales y se reflexionan sus implicaciones para los habitantes de la comunidad. Con esta educación diferencial, se busca ofrecer una contrapropuesta a la escuela oficial, que se considera que, aun hoy y a pesar de encontrarse inmersa en un discurso de la innovación educativa en un país plural, busca formar para la unidad nacional (Sigüenza, 2010), a través de la homogeneización de contenidos y la exclusión o, en todo caso, folklorización de los saberes de los pueblos integrados de manera fragmentada al currículum oficial y los materiales educativos.

El sistema tiene su apartado de, dice, subdirección de desarrollo curricular e innovación educativa. Pero no ven la innovación educativa. Para ellos, innovar es este folklor que te acabo de decir (...), es esa su innovación. Sigue con tu plan y programa, y métele aquí estas cosas. Eso para ellos es innovación. Y para nosotros, innovación no es eso. (E-coordinador- ESCI)

En las ESCI, se postula que, frente a las tendencias imperantes, se ha de impulsar la transformación de la educación desde lo local, a través de la propuesta metodológica específica del modelo que busca rearticular espacios y prácticas escolares y comunitarias. Este diálogo se presenta, desde mi perspectiva, en diferentes dimensiones que van más allá de una

interrelación entre “contenidos” de los proyectos de investigación. La articulación trasciende también en:

- a) las resignificaciones de la educación escolar y sus imaginarios en el diálogo escuela-comunidad,
- b) la articulación de las prácticas formativas escolares con las prácticas comunitarias (cfr. apartado 6.1.3.),
- c) la interrelación y participación entre actores comunitarios y actores escolares; espacios escolares y comunitarios,
- d) las negociaciones de significaciones culturales e identitarias de las prácticas escolares y comunitarias, con un trasfondo etnopolítico (cfr. apartado 6.3.3.4.1.).

Partiendo de la inserción en un contexto comunitario indígena en el que predomina el uso de la lengua zapoteca en los diversos espacios de la comunicación cotidiana, y tomando en cuenta que la castellanización, ya sea directa o indirecta, ha sido históricamente una estrategia de homogeneización y asimilación cultural, recurrí, para algunas partes del análisis del diálogo en sus diferentes dimensiones, a conceptos tomados de la lingüística y traductología en cuanto a la comunicación entre diferentes universos de significación, sus limitantes, hibridaciones y recreaciones en la práctica. La interrelación entre conocimientos, en este proceso, nunca es neutra, sino atravesada por una historia de tensiones de poder, lo cual también se refleja, a su manera, en la práctica en las Secundarias Comunitarias y su interacción con el entorno.

En el marco de esta investigación, quiero señalar que el análisis está sujeto a las limitantes que implica mi inmersión en las prácticas cotidianas tanto escolares como comunitarias, a cuyas significaciones busqué tener acceso a través de la observación (etic) y la entrevista etnográfica (emic), pero donde las interpretaciones que presento aquí siempre se encuentran sujetas a mi propia subjetividad, alimentada por referentes teóricos que explicito anteriormente, y también a mis propias limitantes para la comprensión. A pesar de la larga estancia en campo, no fue suficiente el tiempo para aprender la lengua zapoteca, más allá de algunas expresiones, ni para alcanzar a descifrar el conjunto de significaciones culturales atribuidas por los actores a su realidad social. Me situé como aprendiz entre culturas, como se observará a través de los fragmentos empíricos a los que recurro.

También es relevante explicitar que en el contexto concreto de esta investigación se observa un alto nivel analítico y teórico de los mismos actores en campo, en lo que a educadores, coordinadores y asesores del modelo de la Secundaria Comunitaria respecta. Muchas de sus reflexiones se verán reflejadas, a través de sus voces, en este análisis. En el

proceso en campo, y mi integración a las dinámicas de las ESCI, se dieron algunos procesos de participación en la práctica y co-construcción de análisis e interpretaciones, que es inevitable reflejar aquí y que formaron parte de la larga inmersión en campo.¹⁰⁵

6.3.1. El conocimiento comunitario y sus significaciones en las ESCI

El modelo de las Secundarias Comunitarias estructura sus proyectos de aprendizaje en torno a temas de interés para comunidad y estudiantes, buscando generar a través de los procesos de investigación el diálogo entre saberes comunitarios y saberes científicos o disciplinares. Teniendo en cuenta que las lógicas escolares clásicas han sido y siguen siendo distintas, –aun al tener en cuenta la incorporación de la perspectiva constructivista y el concepto del conocimiento previo que parece plantearse como una aproximación en las tendencias actuales del currículum nacional– es central para el modelo y sus actores plantearse la comprensión de lo que se habrá que definir como el conocimiento propio de las comunidades y cómo es que se ha de tener acceso a él. El modelo plantea la relación de este conocimiento con la naturaleza, la cultura y la lengua, además de la experiencia comunitaria; “la experiencia comunitaria es aquella apropiación derivada de las formas como se resuelve la cotidianidad por el sujeto originario” (ESCI, 2009c, p. 6).

Javier Sánchez Pereyra aclara que por experiencia comunitaria, se comprende la experiencia acumulativa que se va sedimentando en la comunidad originaria y que en el modelo se recupera a través de los proyectos de los estudiantes.

No toda la experiencia es acumulativa pero algunos rasgos de la experiencia comunitaria se van fijando en la comunidad y se van sedimentando. Incorporándose a los perfiles de lo que es la vida cotidiana de las comunidades. Y otras de las cosas que el modelo reconoce y trata de recuperar, es precisamente el momento en el que nosotros estamos en una comunidad tratando de observar y recuperar esa experiencia comunitaria en ese momento en donde estamos viviendo porque esta además condensa una serie de otras experiencias de otros momentos que (...) se van condensando en esto que llamamos experiencia comunitaria que tiene relación necesariamente con el conocimiento comunitario. (Transcripción curso-JSP-asesor)

Los docentes de las Secundarias Comunitarias, como ejercicio de la recuperación de la experiencia docente en el marco del proceso de sistematización que impulsa la coordinación del modelo, han reflexionado sobre su propia conceptualización del conocimiento comunitario. Sus aportaciones, compartidas en un taller, hacen pensar en lo colectivo, lo

¹⁰⁵ Cfr. apartado 4.

histórico, lo práctico y vivido como lo que se significa en términos del saber en la cotidianidad comunitaria.

Aprender de la mamá, abuelos, de los antepasados; es mi forma de vivir; vale más que el otro conocimiento. El conocimiento comunitario yo lo creo todo, se ha vivido, lo ves, lo tocas, el otro conocimiento no lo pones en práctica. Lo que vivo, practico, siento, [lo que] es aprobado por toda la comunidad. (Registro manual-reunión sistematización - Gala-educadora-CMPIO)

Conocimiento Comunitario: Forma de ver y vivir lo que uno mismo o tiene dentro de la comunidad y cultura a partir de la observación, práctica en su cotidianidad y a diario. (Transcripción-cartel-reunión sistematización-CMPIO)

En una sesión de reflexión conjunta con los educadores de Zoogochí, también se aborda el tema, pues definir qué es el conocimiento, y específicamente, el conocimiento comunitario, parece ser una inquietud fundamental al enfrentar la tarea de la articulación y se pone en tensión frente a la memorización de contenidos descontextualizados.

Otra cosa que a mí me interesaría conocer más es qué es el conocimiento realmente. Qué diferencia hay entre información, estar informado y tener conocimiento. Desde ahí tendríamos que partir para tener claridad. El conocimiento científico, el conocimiento comunitario. La escuela maneja mucho eso de evaluar el conocimiento que adquirió el estudiante. Creo que es un error muy grande. (...) se supone que es conocimiento, no es conocimiento, es información, ¿no? Eso nos decía también el finado Madrigal, dice, lo que ustedes saben, de química, de matemáticas, es información, no es conocimiento. (Grupo de discusión-educadores-transcripción-Conrado)

Pues sí el conocimiento comunitario qué es, (...) yo lo veía así como es como una ciencia comunitaria, es un saber que la gente sabe, lo trabaja, lo experimenta, y finalmente lo utiliza, hace tecnología por medio de ese conocimiento. (Grupo de discusión-educadores-transcripción-Carlos)

Esta concepción del saber a partir de su cotidianidad y su práctica desde el espacio colectivo comunitario se refleja también en las aportaciones de Rengifo (2009) desde la experiencia de educación comunitaria andina. Para Rengifo, la sabiduría de los pueblos originarios, que funda las “epistemologías emergentes”, tiene como eje vertebrador a la chacra, que es aquel terreno de cultivo andino que en el contexto mexicano correspondería a la milpa (p. 12). El conocimiento de los pueblos, de esta manera, se constituiría como un saber vinculado a los quehaceres cotidianos colectivos, al mismo tiempo de estar estrechamente relacionado con los ritmos de vida comunitarios orientados por el ciclo agrícola, que implica también dimensiones rituales y sacras. En términos de esta relación del conocimiento indígena con las prácticas sociales, Gasché (2010) arguye que se trata de un saber-hacer, complementando por un saber-decir, que se articula en la actividad; así, es en las actividades

que “el comunero usa y manifiesta sus competencias, sus habilidades gestuales y discursivas, en una palabra, sus ‘conocimientos’”; estos saberes no son abstractos sino que se articulan “un saber hacer y un saber decir implícitos en las actividades”. Así, “el ‘conocimiento indígena’ está en las actitudes, las conductas, los gestos y en las palabras” (Gasché, 2010, p. 121).

El conocimiento, desde esta perspectiva, se configura como dinámico que produce y se actualiza en las mismas actividades comunitarias, donde es posible visualizarlo en los haceres, con todo lo que a estos los acompaña. Uno de los asesores de las ESCI insiste afirmando que hay que “reconocer que en las comunidades indígenas existe conocimiento comunitario”, pero no como un conjunto fijo, sino que es dinámico y “se sigue produciendo conocimiento comunitario” (Transcripción-curso-JSP-asesor). En este mismo sentido, Gasché (2008) argumenta que el saber indígena puede considerarse como “un factor productivo funcional que participa en la actividad (al igual que los gestos y las herramientas), que se actualiza constantemente en las actividades que una comunidad realiza”; “se expresa verbalmente (en los discursos que acompañan la actividad) y se vuelve visible, observable (en los materiales manejados, los gestos, las conductas y actitudes de los actores), es decir, en la forma de su ejercicio” (Gasché, 2008, p. 316).

Además, se trata de un saber situado, presente en las prácticas sociales de las diferentes generaciones de los habitantes de las comunidades en un espacio tanto sociocultural como natural, que hay que comprender desde su trayectoria, pero también su dimensión sagrada, relacionada con la cosmovisión. Esta perspectiva del saber se refleja en la discursividad de los actores intelectuales vinculados al modelo de las Secundarias Comunitarias.

Y cuando por ejemplo en el caso del maíz, por qué es sagrado. Ah, porque desde el mismísimo momento en que se va a buscar el terreno para ser sembrado, rozado, quemado y todo lo demás, está presente la ritualidad. Está presente la comunicación con esta tierra. A través de la ofrenda, a través de - ahí está. Y corre... un gran camino, y al final, por ejemplo, al final cuando uno está comiendo una tortilla, si el estudiante ya entendió, recorrió todo este camino, también los ancianos platican, y dicen, cuando se come la tortilla, la tortilla no es alimento como lo plantea el otro conocimiento. Que comes la tortilla, pasa por el tracto digestivo, los gases gástricos, y al intestino delgado, hasta que se bota. No. En el otro conocimiento, donde va a ganar fuerza este maíz, a tu mente y a tu corazón. No va a ir a tu intestino nada más para ser desechado como abono. No. ¿Por qué? Porque su sacralidad le da ese poder. (Registro manual-curso-HMS-integrante coord.)

De acuerdo a Walsh (2007), el saber que se relaciona de manera práctica y holística con los ciclos naturales, plantea, frente al saber occidental moderno y colonial, deslocalizado

(p. 106), “perspectivas distintas de comprensión y apropiación del mundo que encuentran sus bases en la experiencia social y las epistemologías que se construyen a partir de ella” (p. 106). Se vincula con la experiencia vivencial, que implica dimensiones relacionales en cuanto a la interacción social y la interacción con el contexto natural. Walsh (2007) arguye que este tipo de saberes se construyen desde el mundo y desde la experiencia, teniendo en cuenta la cosmovisión y memoria histórica de los pueblos, mientras que la epistemología occidental asume que, de forma inversa, “se llega al mundo desde el conocimiento” (p. 107).

En la práctica, se intuye cómo, desde la cultura zapoteca, se percibe esta dimensión de la memoria histórica en la concepción del conocimiento propio a partir de su transmisión oral –que implica la experiencia acumulada–, no como la memorización de hechos históricos, sino desde su dimensión sagrada.

No es memorizar, en el año tanto, fulano de tal es que platicó con el maíz, y le hablaron y... no, sino por qué es sagrado, qué le da esa sacralidad. Entonces ahí sí entra la oralidad, entran los relatos. Para engarzar y explicar, darle fuerza, sentido, como decía hace rato, eso es lo que le va a dar sentido aunque tú vas a platicar, a lo que el estudiante va a platicar. Por eso la gente dice, esta tortillita, los abuelitos, esta tortillita me va a dar fuerza en mi alma y en mi corazón. (Registro manual-curso-HMS-integrante coord.)

Esta dimensión de la transmisión de la experiencia de los mayores también se expresa en el concepto de conocimiento comunitario que propone la educadora arriba citada: “Aprender de la mamá, abuelos, de los antepasados; es mi forma de vivir; vale más que el otro conocimiento” (Registro manual-reunión sistematización-Gala-educadora-CMPIO). Para Walsh (2007), “lo que está en juego entonces, son sistemas distintos de pensar y de construir conocimiento” (p. 107).

Desde mi perspectiva, esto conllevaría también formas diversas de pensar y vivir los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el apartado 5.4.2.2., ahondé en la educación comunitaria con la vinculación entre educación y trabajo, en relación a un conocimiento situado y las aproximaciones sucesivas a él a través de la observación y la praxis. También Rengifo (2009), desde la mirada de la práctica cotidiana, sugiere “vincular educación y trabajo” (p. 12); propone descolonizar a la educación con ayuda de la relación con la misma chacra/milpa y los saberes implícitos en ella, desde una mirada holística del ser, pues la práctica agrícola “se halla afincada en el despliegue del conjunto cuerpo-mente de modo armónico y no sólo de competencias mentales asociadas al desarrollo intelectual” (p. 12).

Rengifo (2009) se posiciona, de esta manera, frente a la tendencia a la racionalización de la construcción del conocimiento desde la modernidad occidental. Al respecto, Quijano

(1992) analiza que fue durante el colonialismo europeo cuando “se fue constituyendo el complejo cultural conocido como la racionalidad/modernidad europea, el cual fue establecido como un paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del mundo” (p. 14). Rengifo, frente a ello, sugiere arraigar la educación “en el suelo seguro de las comunidades” (p. 12), cuestionando así el modelo clásico de la educación escolar y sus jerarquías y proponiendo la reterritorialización de la educación y del aprendizaje.

6.3.2. El diálogo entre saberes: comparaciones, complementariedades e intraducibilidades culturales

Las prácticas comunitarias cotidianas se encuentran marcadas por las interrelaciones, histórica- y paulatinamente construidas, con otros contextos culturales, y específicamente, el espacio urbano y la sociedad mayoritaria. La interlocución entre espacios culturales es parte intrínseca del contacto cultural y de las transformaciones a través de apropiaciones culturales, por una parte, y por otra, en el caso de las comunidades originarias, está marcada por las relaciones de poder subyacentes y las asimetrías que he mencionado. En la cotidianidad, la interrelación entre culturas, no obstante, no se constituye sólo en términos del conflicto o de aculturación a través de procesos de dominación cultural, sino también como una interacción a partir de relaciones de complementariedad donde, por razones diversas pero sobre todo para facilitar la realización de algunos quehaceres o integrar innovaciones útiles a la vida cotidiana, se recurre, por ejemplo, a herramientas o productos del “exterior”.

Esperando [en casa de la señora Gerarda], veía que el señor Jorge estaba tallando un pedazo de tronco grande, ahuecándolo por dentro. Me acerqué y pregunté en qué estaba trabajando y me explicó que estaba haciendo un tambor, de esos que se tocan junto con la flauta. (...) Y que le faltaba ir a Oaxaca para comprar el cuero. Cuero aquí también hay pero es más complicado prepararlo para el tambor y allá ya se compra ya listo. (Ob-casa de doña Gerarda)

En la cotidianidad comunitaria, a través de la observación y el diálogo con los actores locales, se percibe justamente este tipo de intersecciones de las prácticas, por ejemplo, también en las aplicaciones locales tanto de elementos de la medicina tradicional, naturista, y la medicina alópata.

Don Petronilo en la mañana me dijo que con una terramicina y un remedio, un té de hierbas, eso se podía curar. Me hizo bastantes preguntas sobre lo que me estaba pasando. Bicarbonato también mencionó, supongo para el “empacho” como dicen aquí. (Ob-casa de doña Griselda)

En la práctica educativa de la Secundaria Comunitaria se vislumbra cómo los contrastes entre conocimientos y prácticas llegan a abordarse como comparaciones de formas de vida, en

las que trasciende, implícitamente, la dimensión del saber entendido como prácticas sociales en distintos espacios culturales. Se iluminan a través de la experiencia de los cambios culturales paulatinos en el contexto comunitario como muestra la siguiente reflexión de una egresada del modelo en relación a lo que conoció en el proyecto de investigación que trabajó en la secundaria.

Y que también antes cazaban animales que se llama jabalí pero ahora, como, bueno, por el hombre que ya no quiere salir, ya no quiere ir a cazar animales, pues, ya no, ya casi en estos tiempos ya casi no se escucha que fueron a traer jabalí. Pero antes, el jabalí era un animal muy importante porque su carne es una carne muy, muy sabrosa y su carne era muy diferente a todos los animales, y que era lo más importante también de los animales que se están disminuyendo hasta ahora. Y que también, de las plantas también, de las plantas medicinales que antes también sólo con plantas curativas, con plantas medicinales era lo que ocupaban para curar diferentes enfermedades. Por ejemplo, ellos sabían también qué planta, qué medicina iba a penetrar en el cuerpo de una persona, por ejemplo, si tiene dolor de estómago, dolor de cabeza, pero no ocupaban, no conocían que era las pastillas, las medicinas, no sabían nada de las inyecciones. Con el paso del tiempo, llegó toda la tecnología que hasta ahora lo estamos viendo. (E-Eliza-egresada 2.ª generación)

Me parece relevante mencionar, como parte de la articulación práctica del currículum de la Secundaria Comunitaria, esta tendencia a reconocer las prácticas que son identificadas como propias de las culturas originarias al contrastarlas con otras, sobre todo, en el caso de las introducidas a través del contacto cultural en el contexto comunitario. Otra dimensión para la comparación, cercana a la realidad vivida por los estudiantes en la interrelación entre espacio comunitario y otros espacios sociales, es el contexto ciudadano, con el que han tenido mayor o menor contacto, y con el que se establece una mayor comunicación a través de los viajes ocasionales de las familias, pero también el acceso a los medios de comunicación.

Aquí quiero abrir un breve paréntesis para reflexionar sobre la relevancia de concebir el espacio cultural comunitario como espacio en contacto y comunicación, pues es un aspecto que incide de manera relevante en cómo se articula la cultura juvenil (Feixa, 1998) en el contexto de Santa María Zoogochí; aunque esta dimensión no está en el foco de la tesis, es indispensable mencionarla para comprender las resignificaciones del espacio escolar por los mismos jóvenes, pero también cómo significan el diálogo de saberes a partir de aquel otro diálogo que establecen como parte de su vida cotidiana.

6.3.2.1. Espacios sociales y culturales en contacto

Más allá de las incidencias de la escolarización de la educación en la formación comunitaria de los niños y jóvenes de Santa María Zoogochí, también se ha de tener en cuenta la diversidad de aprendizajes informales generados en otros espacios en los que cotidianamente se desenvuelven. Con González Apodaca (2013), concibo a los jóvenes como “significadores activos de su experiencia”; son plurales, dinámicos y complejos, y se encuentran inmersos en “múltiples experiencias” que viven “simultáneamente en diferentes contextos” –esto incluso considerando su permanencia en el territorio comunitario–, los cuales inciden en las subjetivaciones y significaciones de las vivencias (p. 70).

Además de los procesos de socialización en términos de las prácticas culturales, productivas y sociales, que señalé anteriormente, quiero anotar que el espacio comunitario no puede verse de manera aislada, sino que inciden en él, a través de diferentes vías, las influencias de otras espacialidades sociales y culturales, que entretujan, hasta cierto punto, sus lógicas con las prácticas sociales y formas de pensar de los comuneros. Tanto el fenómeno de la migración como también la presencia cada vez mayor de la tecnología y los medios de comunicación, además de los artículos de consumo industrializados, han vuelto más porosos los límites del territorio comunitario.

Zebadúa (2011) asevera que los cambios sociales que se viven a nivel global especialmente conciernen a los jóvenes, “debido a su relación directa que tienen con los entornos de la globalización, por ejemplo, los medios de comunicación y el consumo cultural” (p. 37). El autor advierte, ante estas transformaciones del medio social, “la necesidad de analizar a las juventudes indígenas desde una visión no estandarizada ni reducida”; plantea, a partir de ello, el concepto de “identidades juveniles transculturales”, las cuales formarían “parte de los nuevos escenarios de las juventudes indígenas en las regiones étnicas del país” (p. 37). Comprende lo transcultural como “un proceso social donde se desarrollan constructos identitarios multiplicados que se concibe también como un proceso de flexibilización de fronteras culturales” (p. 37).

Como profundizaré más adelante, estos procesos inter-culturales de diálogo y conflicto se reflejan, a su manera, en la interacción y el aprendizaje en el mismo modelo de las secundarias comunitarias. Se tematizan en los proyectos de aprendizaje e investigación que construyen y trabajan educadores y jóvenes en diálogo con padres de familia y comunidad. Y es este hecho el que también ha dirigido mi mirada hacia los procesos vividos por los jóvenes

en el entorno comunitario, en sus intereses, sus miradas hacia el futuro, dudas y cavilaciones, que permiten, en la praxis, visualizar también lo contradictorio, lo incierto, lo intersticial.

Desde lo intersticial, Bhabha (2002) considera que las identidades se encuentran en continuo movimiento en el que se la “posibilidad de una hibridez cultural que mantiene la diferencia sin una jerarquía supuesta o impuesta” (p. 20). La identidad, de esta manera, se entiende como producción, un proceso de llegar a ser en espacios de diferencias y multiplicidades (Aoki, 1993, pp. 160-161). Es desde esta perspectiva, más allá de una postura anclada en imposiciones y desplazamientos, aludo aquí a las identidades juveniles desde una perspectiva plural y dinámica, pues es esta visión la que también permite apreciar cómo se posicionan los estudiantes frente a la ESCI.

A través de la migración, los medios y el consumo, están presentes otras trayectorias en el contexto comunitario, otras narrativas que inciden en las prácticas culturales e identitarias y que se vislumbran con mayor peso en los jóvenes. Las conversaciones con los estudiantes y la convivencia permiten entrever la incorporación de nuevas prácticas compartidas en el ámbito cotidiano: se observa el uso del celular para escuchar música y tomar fotos, la comunicación a través de las redes sociales como Facebook, pero también, en algunos casos, la resignificación de la imagen de la y del joven transmitido por la televisión, sus formas de hablar, vestirse, entre otros aspectos.

En los proyectos de aprendizaje y de investigación desarrollados en la secundaria, se reflejan estas referencialidades en las comparaciones culturales establecidas en el marco del diálogo inter-cultural, donde destaca la referencia del espacio urbano.

6.3.3. Comparar y relacionar espacios sociales: dialogar con la diversidad cultural

Los estudiantes de la sexta generación profundizan, en su proyecto de investigación final, en la flora y fauna en su comunidad y el uso que se les da. Indagan, además, sobre la utilización de plantas y productos animales en otros lugares. Comparar diferentes espacios culturales –sobre todo, el comunitario y ciudadano– les permite el análisis de las diferentes prácticas sociales.

Los animales brindan muchos beneficios para el hombre en las comunidades indígenas, se considera como animales de carga al caballo, asno, yeguas, macho, mula, por lo que acarrean piedras, grava, arena, leña, café, mazorca, panela, frijol, naranja y plátano. Sin embargo en las ciudades utilizan a estos animales como medio de transporte al igual que el buey, búfalo, camello, llama, alpaca, jak, alce y perro, pero que también el perro es un buen compañero de una persona ciega y la ayuda para

cruzar las calles y en las comunidades lo consideran como animal de cacería y de cuidar la casa. (...) (Documento de investigación-6.ª generación)

Se observa cómo remitirse a otros espacios culturales los lleva frecuentemente al ejemplo ciudadano, más allá de otras dimensiones geográficas – así, la llama, el yak y el alce entran en la categoría citadina al igual que el perro. Despliegan, no obstante, sus conocimientos acerca de los productos locales y las prácticas relacionadas y comparan con otros, poco comunes en su entorno.

En estos lugares también hacen uso de la madera que producen los árboles silvestres como para hacer fuego, instrumentos musicales, muebles, barcos, casas, mesas, puertas, cama, pasta de papel para hacer libros, libretas, periódicos, papel higiénico y las fibras de muchas plantas se usan para hacer papel, ropa, cerdas y sogas. Cosas que en las comunidades indígenas no se hace, ellos únicamente utilizan la madera para usos básicos como para sacar tablas, viguetas, maderas, polines, morillos, duelas, leña, ocote, simbra y herramientas de trapiche, otros árboles solo pueden dar sombra. Pero otro beneficio que desconocen estas comunidades y que en las ciudades se da a conocer es de que los árboles nos aportan oxígeno, regulan las temperaturas emitiendo calor en invierno y en verano aportando sombra y humedad. También transforman en oxígeno el aire que produce el tabaco, vapores de cocina y gases de aerosoles, así ellos pueden obtener aire puro para respirar.¹⁰⁶ (Documento de investigación-6.ª generación)

El texto citado contiene referencias a una amplia gama de conocimientos comunitarios centrados en prácticas sociales que son reflejados a través de la enumeración de plantas y animales y los usos que se les da en la comunidad, desde la experiencia de los jóvenes. Al mismo tiempo, se distingue el diálogo con la investigación de fuentes bibliográficas, pues se entrelazan referencias a términos de clasificación como el “reino vegetal”, por ejemplo, además de algunos elementos del ciclo del oxígeno. La comparación con otros contextos culturales ocurre prácticamente sin juicios de valor: se constata y reconoce la diferencia sociocultural y la diferencia de prácticas y concepciones. El texto, en estos términos, muestra que la contrastación, como tal, es una estrategia para el diálogo entre prácticas culturales, pero también se perciben la complementación entre saberes, al constatarse que “otro beneficio que desconocen estas comunidades y que en las ciudades se da a conocer es de que los árboles nos aportan oxígeno, regulan las temperaturas emitiendo calor en invierno y en verano aportando sombra y humedad” (Documento de investigación-6.ª generación).

La Secundaria Comunitaria fundamenta parte de su metodología en esta interlocución, pretendiendo generar nuevas reflexiones y complementar los conocimientos que pueden

¹⁰⁶ Errores ortográficos del original.

enriquecer el aprendizaje desde diferentes contextos. Se visualiza en una exposición pública – frente a padres de familia, educadores y Consejo Representativo– cómo uno de los elementos más significativos de la cultura originaria, el maíz, es analizado por los jóvenes incorporando elementos de la biología.

Chiara saluda al público en español y expone sobre el crecimiento del maíz. Explica que tuvo que medir a sus compañeros para saber la altura de la rodilla, que es como inicia el crecimiento del maíz. Explica la planta, la parte masculina y femenina, y sus funciones, la producción del polen y la reproducción de la planta a través de las mazorcas. (Ob-informe público)

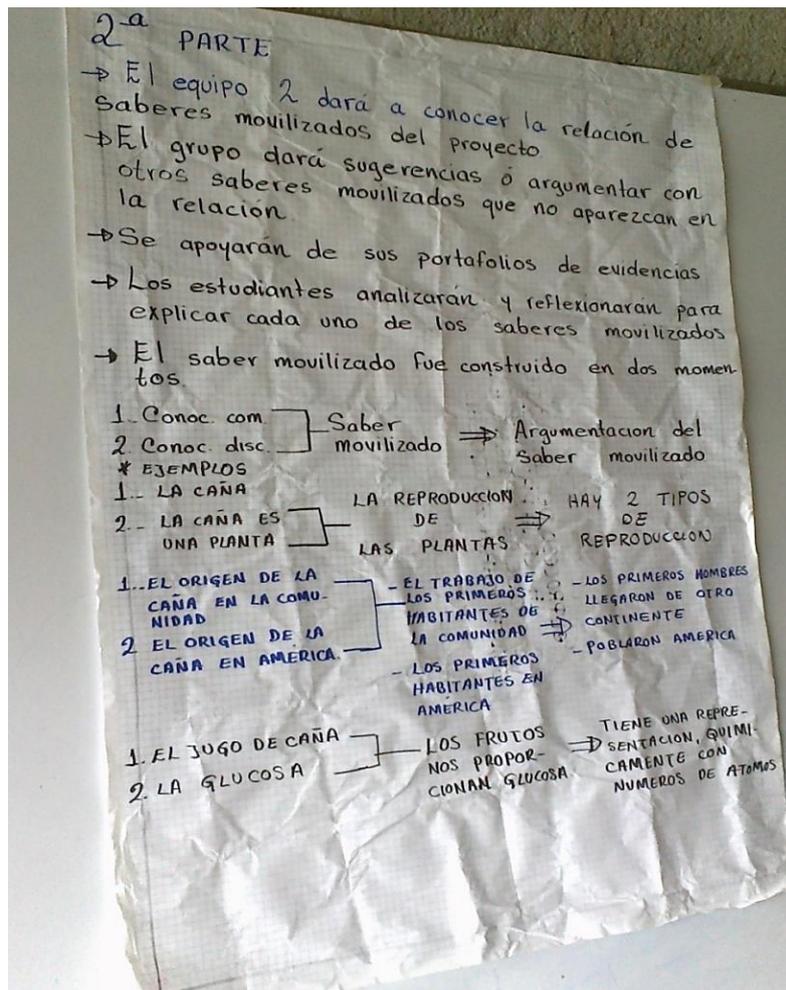
Ilustración 15: Informe público: explicando el ciclo biológico del maíz.



Fuente: Fotografía propia.

La siguiente imagen muestra cómo, a través de la interpretación que uno de los educadores realiza del modelo y sus planteamientos del diálogo de saberes, se comprende la movilización de conocimientos a través de la confrontación y complementación entre conocimientos científicos y comunitarios. El esquema fue elaborado como guía para la evaluación de los jóvenes. Se observa sobre todo la relación de productos importantes de la comunidad, relacionados con una diversidad de prácticas comunitarias de agricultura y alimentación, con elementos tomados de ámbitos disciplinarios, como la geografía, la historia y la química, que permiten ampliar la reflexión en torno a la presencia, cultivo y uso de productos de la caña en la comunidad.

Ilustración 16: Esquema de saberes movilizados, educador Carlos, 2.o grado.



Fuente: Fotografía propia.

Para lograr esta interlocución a través de la investigación, no únicamente se abarcan “contenidos” tomados de ámbitos disciplinarios como parte de la organización curricular de la educación secundaria oficial. También se profundiza en las mismas técnicas de investigación que se emplean en los proyectos, y que dan paso a practicar, a través de la implementación de los instrumentos a nivel local, conocimientos tomados del ámbito disciplinario. Los educadores introducen a los estudiantes a los conceptos relacionados; en el caso referido a continuación, se trata del diseño y de la aplicación de encuestas cuyos resultados han de sistematizarse y presentarse con apoyo de la estadística. Simultáneamente, se distingue cómo el educador, en este grupo de primer grado, fomenta el manejo de nuevo vocabulario en segunda lengua.

Conceptos de encuesta y estadística, que es relacionado con matemáticas, dice Conrado. Que se van a ver los tipos de café que hay en la comunidad. Les enseña el libro de probabilidad y estadística, que de ahí tomó un esquema [para el pizarrón], estadística se divide en dos partes. Qué significa describir, es descriptiva. Bárbara contesta en Zapoteco algo sobre color.

Conrado: ¿Inferencia?

Bárbara: (habla en zapoteco) diferencia...

Conrado: No, inferencia, es imaginar, a partir de la información que tengamos, qué sucede en toda la comunidad, es la inferencia. Se divide la estadística, descriptiva e inferencia. Descriptiva, aplicamos el censo a la comunidad, toda la comunidad. Inferencia es si nada más a algunos y nos imaginamos que sucede en toda la comunidad. Lo que van a hacer ustedes, ¿qué va a ser?

Claudio: Descriptiva.

Conrado pregunta por el concepto de población. Claudio contesta en zapoteco.

Conrado explica: Puede ser de piedras incluso, pero en nuestro caso va a ser de personas. Total de elementos del grupo que se estudia. Y muestra, ¿qué diferencia [hay entre] población y muestra?

Estudiantes leen lo que Conrado escribió en el pizarrón.

Conrado: Si la población es toda la comunidad, ¿qué sería la muestra? Población es todo el pueblo.

Rosa: Las gentes que saben más.

Ismael algo dice de *nigula* [mujer en zapoteco] y escuela.

Bárbara: Otras personas que vienen.

Lalo: De otros países.

Conrado: Personas extraídos de una población, se va a sacar a qué personas se va a aplicar la encuesta. La muestra sería eso, se va a determinar a qué personas se va a encuestar. ¿Van a encuestar a toda la comunidad? ¿Está fácil? Si están de acuerdo, lo pueden hacer.

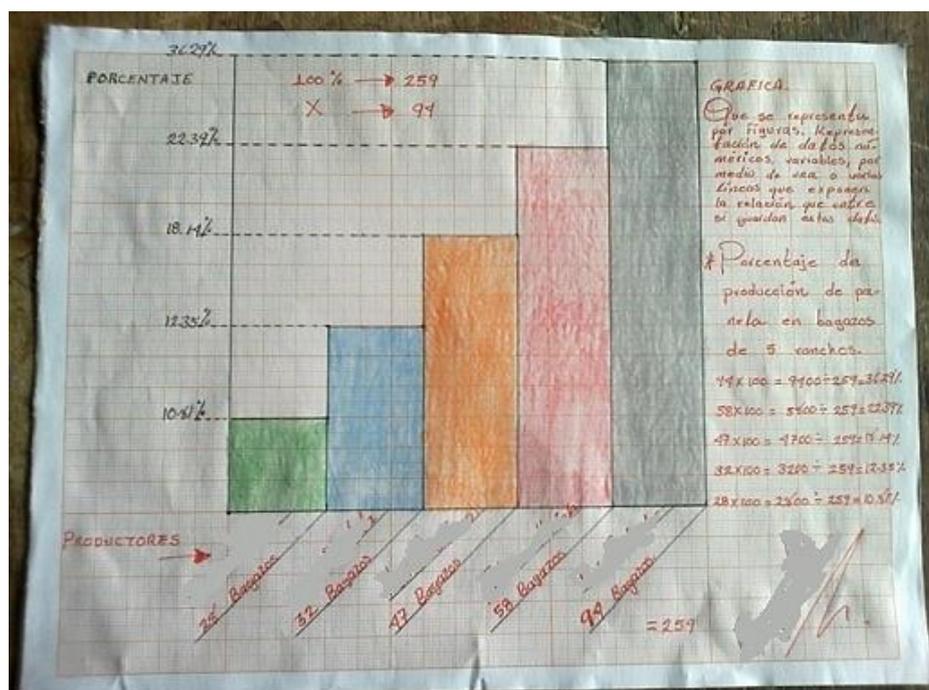
Conrado: Vienen otros esquemas (en el libro) [Toda la] población tiene ventajas y desventajas. El conocimiento es exacto, de cuántos tipos de café. Pero es más tiempo y más costo, si se va a imprimir la encuesta, papel y tinta. La muestra no da un conocimiento exacto, se aproxima a lo real, y la ventaja que es rápido y económico, no se imprime muchos.

Conrado: Ahora el concepto de encuesta, saquen su cuaderno donde anotaron el concepto de encuesta. (le pide a Claudio que lo escriba en el pizarrón)

Los estudiantes van a buscar sus cuadernos. (Ob-aula-1.^{er} grado)

Un producto de este tipo de procesos de aplicación de conocimientos de las disciplinas, en este caso, de la estadística, se refleja en la elaboración de gráficas como la que se presenta a continuación, aquí construida por uno de los mismos educadores a partir del trabajo realizado con los jóvenes.

Ilustración 17: Gráfica comparativa de producción de panela por productores de la comunidad elaborada por el educador.



Fuente: Fotografía propia.¹⁰⁷

Se vislumbra que la práctica de la investigación, con la construcción y la implementación de los instrumentos, aporta a la construcción de conocimientos significativos por los jóvenes. El proceso de la práctica favorece la apropiación a través de la dimensión situada y colectiva del proceso.

Inv.: ¿Y alguna otra cosa que crees que sea importante decir de la secundaria?

C: Sí, de lo que investigamos en bibliográfica, comunitaria, pues cuando investigamos en los dos conocimientos, a mí me gusta mucho. Y también cuando vamos a entrevistar, también me gusta. Y ya redactar un texto, sí, y exponer también me gusta. (E-Marina-2.º grado)

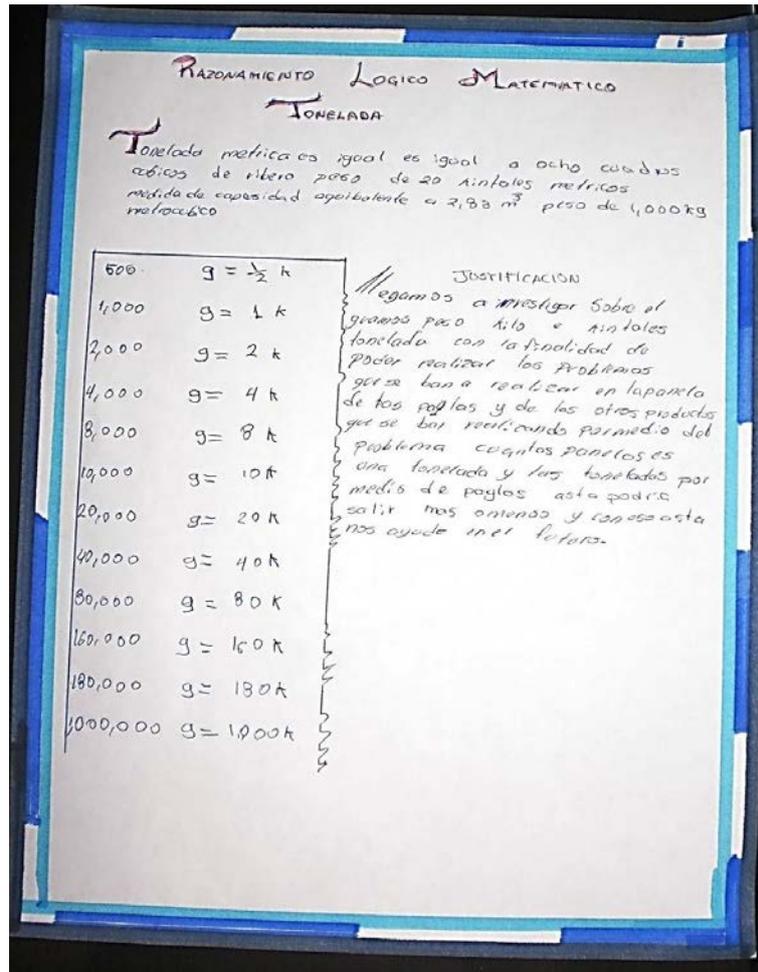
La aplicación del conocimiento científico en relación a la investigación de las prácticas comunitarias se refleja también en el siguiente trabajo de un estudiante, basado en el trabajo áulico realizado previamente y a raíz de las dudas que emergieron en el mismo proyecto, de acuerdo a la lógica que plantea la secundaria para la articulación de los saberes.

Carlos estuvo registrando en su tabla los avances en cuanto a la recuperación de la información sobre los ranchos; a cuántos minutos de distancia de la comunidad están, cómo se llaman los parajes en zapoteco. Lee al grupo los nombres de los parajes y Oscar le dice que le falta mucho zapoteco.

¹⁰⁷ Foto editada para anonimizar los nombres de los productores que contenía la gráfica.

Carlos menciona que quedó pendiente pesar la panela. “Van a hacer una tarea de matemáticas, van a sacar eso, kilogramos, qué tiene que ver o cómo interpretan kilogramos y toneladas, porque aquí surgió la duda. (...) Qué es una tonelada, inicien con esta interrogante, viene en los libros de matemáticas para la vida. Van a diferenciar qué tanto es una tonelada” (Isaac, Alan, Ricardo y Oscar van rumbo a la biblioteca) (Ob-aula-2.º grado)

Ilustración 18: Trabajo de un estudiante de 2.º grado sobre las unidades de medida que se aplican a la producción de la panela en la comunidad.



Fuente: Fotografía propia.

El educador relata que se organizan los trabajos de los jóvenes en diferentes libretas, entre las cuáles una es dedicada específicamente a “problemas de razonamiento lógico-matemático”, donde se busca abordar tareas relacionadas con el proyecto en curso.

Y la libreta de, son dos libretas, usamos ahora la libreta de, la que denominamos de problemas de razonamiento lógico-matemático. Han sacado problemas a lo mejor del mismo proyecto, un señor que corta madera para hacer moldes, son problemas de razonamiento. Lo del jugo de la caña, nos metemos a la ciencia, químicamente, cómo se representa el jugo de caña, para hacer las investigaciones por separado. Ahí se ven sobre todo profundizar la tarea investigativa, los problemas de razonamiento lógico-matemático. Pues básicamente problemas, cuánto mide el perímetro y área de un terreno, este año vamos a reforzar, los terrenos de caña, se va a trabajar en esta libreta, para ir registrando datos numéricos. Entonces, de esa manera nosotros organizamos nuestras tres libretas, en la quinta generación. (E-informal-Carlos-educador)

En el proyecto de “flora y fauna”, también se observa cómo se establece el diálogo entre los conocimientos locales y las aportaciones de las ciencias, a partir de la investigación documental. Los recolectan variedades de plantas que crecen en el entorno comunitario, y las clasifican buscando compararlas con la información que investigaron en los libros de los que dispone la biblioteca escolar, y en otras fuentes bibliográficas. Se visualiza en esta dinámica cómo los jóvenes transitan entre espacio áulico y espacio comunitario; buscan muestras de plantas en el campo y en las casas, pidiendo permiso a los dueños, y retornan a consultar y clasificar sus hallazgos.

El grupo de Elena con el nuevo proyecto de flora y fauna está sistematizando plantas, tienen hojas en el salón cuyas características están observando. De algunas, saben que son medicinales y cómo se llaman (mano de león), de otras no saben muy bien cómo se llaman. (...) Edgar y Elena van revisando una planta que trae Edgar y comparando con imágenes en el libro (...). Sólo hay tres alumnos en el salón, creo que algunos están en la biblioteca utilizando la Encarta. (...) Las alumnas preguntan si pueden salir a buscar otras plantas y Elena les da permiso. Edgar me preguntó si una planta sería de hoja dentada o aserrada, según el dibujo de unas copias, pero es difícil de distinguir. Elena me dice que algunas plantas las conoce desde su pueblo. (Ob-aula-3.º grado)

Los jóvenes tienen el acceso directo a las fuentes de conocimiento locales, en cuanto a los nombres y las propiedades y los usos de las plantas del entorno, pero no cuentan con la posibilidad de consultar con especialistas para buscar las equivalencias científicas y así poder completar su clasificación. Por otra parte, la educadora afirma que la observación detenida de flora y fauna lleva a un conocimiento más detallado y consciente del contexto comunitario, por los jóvenes que a él pertenecen.

E: Por ejemplo, en el caso de los mamíferos, qué otras características pudieran tener que no lo tienen los insectos. Eso es lo que están buscando los que están con... animales... qué otras características pudieran encontrar en los animales. Conocen al animal pero sin embargo no saben cuáles sus características.

Inv.: No se han puesto a observarlo detalladamente.

E: Ajá, sí, entonces ya cuando hagan su librito, apenas se define si lo hacen por equipo o individual... más seguro en equipo porque sí se pueden ayudar entre todos.

Inv.: Y va a ser un librito de plantas y uno de animales, o...

E: Ajá, sí,... de animales,... y lo clasificaron en mamíferos, aves y... e invertebrados. Entonces cada... cuáles son sus características. Y ya... tienen que investigar su nombre en español y en zapoteco. O si en dado caso, como no tenemos personas especializadas en eso, hay plantas que solamente conocen su nombre en zapoteco. No sabemos cómo se llaman en español. (E-informal-transcripción-Elena)

En el documento final del proyecto, que recupera y presenta los resultados de la investigación, las descripciones realizadas por los jóvenes muestran cómo en el proceso se apoyaron en los saberes y las prácticas locales tanto como en elementos de las ciencias naturales.

HOJA DE GUAYABA: Es un árbol medicinal, que cura de cualquier Asqueamiento que tengamos, para preparar el remedio con las hojas del árbol, primero ponen a hervir agua y después hechan las hojas junto con las hojas de guayabina, o también lo muelen y lo toman.

Su clasificación según su morfología es: su nervadura es pinnatinervia, la forma del limbo oval, el borde entera, la inserción en el tallo es alternas y la composición del limbo es paripinnada.

Esta planta nace en cualquier lugar y crece solo, las plagas que lo afectan son los gujos y la familia que pertenece esta planta se llama mirtáceas.

XHKUAN BĒA: Esta planta cura de dolor de muela. Ponen a hervir agua después echan la planta, ya que está bien hervido lo echan en una taza y, empiezan a enjuagarse en la boca. Su clasificación según su morfología es: su nervadura es uninervia, la forma del limbo falciforme, el borde es entera, la inserción en el tallo alternas y la composición del limbo es simple.

Esta planta nace solo, se seca solo y lo podemos encontrar en cualquier lugar. (Documento de investigación-6.^a generación)

La dificultad para traducir el nombre zapoteco de la planta al español no se presenta aquí como impedimento para abordar sus características desde la mirada de las prácticas locales, al mismo tiempo de su descripción de acuerdo a los criterios de la botánica, investigados por los jóvenes. Una madre de familia valora a los conocimientos profundizados y sistematizados respecto a los usos medicinales de las plantas, en otro de los proyectos, como aportaciones de utilidad práctica para su hija.

L: Sí son diferentes cosas. Dana lo que le gustó de, medicina tradicional. Eso le gustó.

Inv.: Hicieron un herbario.

L: Colectaron las plantas y ella hizo en libreta. Sí, qué planta,... de qué enfermedad es, qué planta tenemos que poner. Cómo lo vamos a preparar, cómo lo vamos a utilizar. Y todo lo hizo en un cuaderno, como una libreta lo hizo, ahí pegó las hojas y ahí pegó - cómo se le llama cada planta. Y de qué enfermedad se cura. Todo eso lo

hizo. Ya lo - para mí fue muy buena su escuela porque nosotros no conocemos las hierbas donde curan - ellas ya lo saben pues.

Inv.: Y les va a servir.

L: Le está sirviendo porque si tienen calentura, tienen tos o cualquier enfermedad que tienen, ya saben qué planta van a ir a conseguir. Para poner, cualquier cosa lo van a preparar. Ya saben pues.

Inv.: ¿Y usted tampoco no conoce todas las plantas?

L: Sí, algunas sí, pero ella de que hizo su investigación, de las plantas, bueno, gracias a las hierberas que están, enseñaron, de dónde, dónde lo utilizan ellas las hierbas. Ella ya las hierbas ya lo hizo bien pues, ya lo preparó. Ahí lo tiene ahora guardado su libreta. Todo y ya. Cuando alguna enfermedad, ya tiene esta libreta ahí. (E-Lucrecia-madre de familia)

Los proyectos, de esta forma, llevan a elaborar registros de saberes locales que pertenecen, culturalmente, a la tradición de la transmisión oral. Las Secundarias Comunitarias consideran que esta es una de sus aportaciones a las comunidades en las que se insertan.

Se les preguntó [a los estudiantes] si tenían dudas. Los estudiantes estaban muy callados, lanzando miradas, los tres de segundo de pronto intercambiando complicidades entre ellos. Después de un largo rato, algunos alumnos plantearon dudas. Una era sobre la pregunta de qué la escuela aportaba a la comunidad. Carlos explicó que tenía que ver con el conocimiento; por ejemplo, cuando trabajaron el tema de hierbas, se hizo un compendio de recetas de pomadas - un *tambalache*, dijo - y a las señoras que aportaron sus recetas, se les entregó pomada en agradecimiento, y que una de ellas se interesó mucho, le interesaron las ideas que habían aportado las otras señoras y quiso tener acceso al libro, y se le entregó el *tambalache*. Que de esta forma, la secundaria contribuía a conservar el conocimiento comunitario, para que no se perdiera. (Ob-registro manual-sesión preparativa para evento)

Entran aquí en juego también las formas de aprendizaje donde es posible intuir –al no haber presenciado el desarrollo del proyecto al que se hace referencia– que se logró dar un diálogo entre la dimensión escolar y la comunitaria; más allá de recabar la información acerca de las plantas y registrarla por escrito, se logró dar el paso hacia la práctica como forma de aprendizaje: la señora Lucrecia constata que su hija “ya lo hizo bien, ya lo preparó”; mientras que el educador refiere que a las comuneras que colaboraron en la investigación, se les hizo entrega de una pomada de hierbas medicinales –preparada por los estudiantes– en agradecimiento.

Comprendiendo las formas de aprendizaje comunitarias como procesuales y de aproximaciones sucesivas, se sobreentiende que los jóvenes, en el marco del proyecto, no habrán podido adquirir una experiencia amplia. Por otra parte habrá que considerar que algunos se encuentran familiarizados, desde su vida cotidiana, con el uso de los remedios

localmente preparados. Se enlazan aquí procesos de aprendizaje comunitarios con experiencias escolares en las que se valora y busca sistematizar el conocimiento, con ciertas aproximaciones a la práctica. La dimensión práctica, al distanciarse el modelo conscientemente del desarrollo de proyectos productivos, se sujeta a las propias limitantes del proceso investigativo¹⁰⁸.

No obstante, este tipo de conocimientos, de acuerdo a los esquemas clásicos de la escolarización, difícilmente se encuentran articulados en el trabajo áulico otras modalidades de educación secundaria. Santos (2005) refiere que la inclusión de los pueblos originarios a los diferentes niveles educativos del sistema escolar y universitario ha sido “una forma de exclusión: se enfrentan con la tábula rasa que está hecha a partir de sus culturas y de los conocimientos propios de las comunidades de donde son originarios” (p. 45). Peña Rincón (2014) argumenta que, por ejemplo, en el caso de las matemáticas, “las matemáticas locales han sido históricamente excluidas en la escuela. (...) En el caso específico de Latinoamérica, la educación matemática ha sido y es parte de los procesos de colonización y nacionalización”, además de “la asimilación de las culturas locales a la cultura nacional” (p. 154). Jaramillo y Berrío (2011), frente a esta situación, proponen retornar al sujeto pensando “las matemáticas sobre unas bases que consideran el conocer como el resultado de la actividad humana, histórica, social y culturalmente situada” (p. 3).

En el caso de la Secundaria Comunitaria, se busca generar un aprendizaje situado y significativo de los saberes científicos a través de los proyectos de aprendizaje y el ejercicio de desprender la profundización de los conocimientos disciplinarios desde los mismos temas y las tareas de investigación que conlleva cada proyecto. La relación con los saberes comunitarios ha de brindar los lazos para la contextualización y la visualización de la aplicabilidad de los contenidos científicos en la práctica, en el entorno propio y sus referentes comparativos, que son muchas veces ciudadanos. En cuanto los conocimientos que han sido generados por los mismos actores locales y forman parte de la experiencia comunitaria, se busca establecer el vínculo con los saberes de los mismos jóvenes, pero también se recurre a la participación de los demás integrantes de la comunidad, que disponen de saberes obtenidos de la experiencia y práctica, en el aprendizaje familiar y comunitario.

En educación escolar de corte disciplinario, la distancia entre actividades áulicas y prácticas sociales y culturales propias del contexto en el que se inserta la institución ha sido

¹⁰⁸ Válgase la comparación con el proceso etnográfico de esta investigación: Tuve la oportunidad de aproximarme a muchas prácticas comunitarias y participar en algunas, sin por ello adquirir suficiente práctica para un saber experto.

notable, sobre todo teniendo en cuenta los procesos de escolarización de los pueblos originarios, como he mencionado. Aun cuando se divisan en la práctica de la Secundaria Comunitaria aproximaciones exitosas a la vinculación de los procesos de aprendizaje con las prácticas sociales, como he expuesto en los apartados previos, existen también algunas dificultades para establecer diálogos entre las lógicas del saber de la vida comunitaria y las lógicas escolares. La articulación se encuentra atravesada por tensiones relacionadas con relaciones asimétricas de poder, cambio cultural, apropiaciones y resistencias. A continuación, profundizo en cómo se configura esta interrelación de saberes.

Voy a abordar el panorama de tensiones que se presenta en torno al papel de mediación que asumen los educadores en la implementación del modelo en la práctica, en la que inciden las formas de trabajo propias, a veces innovadoras, que han desarrollado. Se vislumbra cómo estas tensiones se articulan en diferentes dimensiones, a las cuales, para fines de este análisis, circunscribo a tres ejes:

- a) La articulación del diálogo de saberes y de prácticas pedagógicas
- b) La interrelación escuela-comunidad: tensiones en torno a la apropiación escolar desde la dimensión interactoral
- c) Resignificaciones de la formación escolar desde la pluralidad de espacios y expectativas

6.3.3.1. La significación situada del saber – contextualidad y funcionalidad en la mediación del diálogo de conocimientos

Esbocé, en el apartado 5.4.2., los procesos de aprendizaje de los niños en la comunidad zapoteca que tienen lugar a través de la observación e imitación de las actividades cotidianas en los lugares del campo y de la casa, en las que, participando con los integrantes de la familia, desde pequeños se comienzan a involucrar a través de aproximaciones sucesivas. Se vislumbra, desde las formas, los lugares y las interacciones, la relevancia del carácter situado del aprendizaje, del que, además, se puede deducir la importancia de la funcionalidad de lo aprendido. Los manuales de las Secundarias Comunitarias, bajo una premisa similar, plantean que, en el diálogo de conocimientos, se pretende confrontar diferentes saberes y discernir la utilidad de cada uno.

Probablemente en esta situación, el estudiante no sea capaz al principio de discernir las diferencias existentes entre los distintos conocimientos. Pero al menos, si podrá discriminar así sea intuitivamente, cuáles de esos conocimientos le son útiles y le permiten reemplazar aquellos que denominamos referentes iniciales. En el proyecto

de aprendizaje no se busca la verdad, se busca la confrontación del conocimiento en sus distintas expresiones. (ESCI/IEEPO, 2009b, p. 56)

En este apartado, abordo cómo en las Secundarias Comunitarias se alcanzan a recuperar, pero también se ponen en tensión la contextualidad y funcionalidad del aprendizaje, para lo cual me resultaron sugerentes las aproximaciones a la noción del aprendizaje situado propuesta por autores como Lave, Wenger y Rogoff, entre otros. Respecto al sentido del aprendizaje escolar, en las ESCI, se sostiene que el modelo busca fomentar el desarrollo humano desde el punto de vista comunitario; se desea formar a jóvenes que se conviertan en miembros útiles de sus comunidades.

Desarrollar seres humanos útiles para estas comunidades pero que puedan también establecer diálogo en el interior y en el exterior de las comunidades. Este es el concepto de desarrollo humano que nosotros concebimos en la estructura curricular. (Transcripción-JSP-curso de formación docente)

A partir de esta finalidad, apoyo mi análisis en la idea del saber práctico; pretendo, no obstante, evitar recaer en las definiciones reduccionistas del saber indígena de las que nos previene Agrawal (1995), en cuanto a un saber práctico frente al saber abstracto occidental. Scott (1998) afirma que el saber práctico conlleva la habilidad de coordinar el *hacer* a partir de la experiencia (“hand-eye coordination that comes with practice”) y la capacidad de observación de los factores contextuales para realizar las adaptaciones necesarias. El autor argumenta que este saber prácticamente sólo puede ser enseñado a través del involucramiento en la actividad concreta (p. 313). Lave y Wenger (1991) consideran que en este proceso, “el agente, la actividad y el mundo se constituyen mutuamente” (p. 33); es a través de la participación situada que se construyen significaciones acerca de la realidad social. Los autores argumentan que “el aprendizaje es una parte integral de la práctica social generativa” (p. 35) en el mundo de vida que se configura intersubjetiva y socialmente.

Estas interrelaciones entre actor, actividad y contexto en la mutua constitución, donde las significaciones del mundo construidas son siempre renegociables a través de la interacción en el presente (p. 4), resultan como tales relevantes para entender en sí las prácticas culturales desde el carácter situado de estas. Grossberg (2009), resaltando los conceptos de relacionalidad y contextualidad, apunta que “la identidad, importancia y efectos de cualquier práctica o evento (incluyendo los culturales) se definen sólo por la compleja serie de relaciones que le rodean, interpenetran y configuran, haciéndole ser lo que es” (p. 28). Para el autor, se requiere partir de “la apertura y la contingencia de la realidad social donde el cambio es lo dado” (p. 28). El autor analiza las relaciones entre prácticas y contexto desde múltiples dimensiones; también Liendo (2011), desde la perspectiva de la traducción cultural, menciona

esta vinculación en términos de una “contextualidad cultural de las prácticas” (p. 2). Con Lave y Wenger (1991) me he referido, en este sentido, a la estrecha relación entre los procesos de aprendizaje y la misma práctica social, confiriendo al proceso de construcción de conocimiento su carácter situado (pp. 31-33).

Por otra parte, Grossberg (2009) define la articulación de estas relaciones como “la práctica transformativa o el trabajo de hacer, deshacer y rehacer relaciones y contextos, de establecer nuevas relaciones a partir de viejas relaciones o de no relaciones, de trazar líneas y mapear conexiones” (p. 29). Esta relacionalidad dinámica permite la posibilidad de resignificar y replantear las interpretaciones de la realidad social de manera creativa. Retomo este planteamiento, aunado a los soportes teóricos con los que inicié el presente análisis, para profundizar cómo en la práctica se significan los saberes en la labor formativa de las Secundarias Comunitarias.

La práctica transformativa del establecimiento de diversas relaciones que menciona el autor en términos de la articulación adquiere relevancia respecto al objetivo de las Secundarias Comunitarias de articular los proyectos de aprendizaje e investigación con los conocimientos, el comunitario y el disciplinario, desde una perspectiva creativa y constructiva. Pero esta mirada también permite pensar en la posibilidad de vincular el contexto escolar, históricamente definido por su propia institucionalidad y distancia del espacio comunitario, con las prácticas y saberes locales, teniendo en cuenta cómo a ambas dimensiones subyacen lógicas distintas. Un aspecto a tener en cuenta aquí es la dimensión funcional de la significación del saber a la que me he referido; Lave y Wenger (1991) enfatizan en este sentido la naturaleza implicada del aprendizaje, basada en el compromiso de los actores con los dilemas enfrentados (p. 33)¹⁰⁹ – al contenido del aprendizaje se le ha de atribuir una utilidad concreta en la práctica, relacionada, en las ESCI, con la reflexión sobre problemáticas enfrentadas por la comunidad.

Santos (2010), en relación a ello, plantea el aspecto funcional del saber, el sentido de su práctica en el contexto específico y su aplicabilidad. Como he mencionado, Tovar (2009), respecto a las epistemologías indígenas, explica que “el principio central que organiza la realidad es la funcionalidad y complementariedad de todo lo que existe: todo elemento de la creación tiene su lugar, su razón de ser y su función” (p. 8). Scott (1998) analiza que la clasificación de la flora sigue esta lógica entre los pueblos originarios, de acuerdo al uso

¹⁰⁹ Traducción propia del inglés.

práctico de cada planta (p. 323). Un ejemplo muy cercano a esta ejemplificación se revela a través de la observación áulica en Zoogochí.

En las plantas medicinales, se apuntaron algunos nombres en zapoteco directamente, quizá porque no haya traducción al español y además es de comprensión común, pues el educador Conrado entiende. Entre las medicinales, también aparecieron dos categorías sorprendentes: “Plantas de susto”, que son varias, y “Plantas de ila” que creo que son las plantas amargas (...) Entre las de susto apareció una que se llama “susto de amor” pero Conrado dijo que esta mejor se quitara porque era una de muchas y estaba contenida en la mención general de las de susto. (Ob-aula-3.^{er} grado)

Las “plantas de susto”, de esta manera, desde la cultura zapoteca no son clasificadas de acuerdo a criterios botánicos, sino en cuanto a su aplicación, pues se preparan para curar lo que se concibe como las consecuencias de un evento relacionado.

Me estoy tomando un té de Doña Eustacia que es para curar los sustos, de cuando me resbalé. Creo que me escuchó hoy cuando le platiqué cómo sueño en la noche y cómo me siento mal después; llegó a la conclusión que este té me caería bien. Es para sustos y para caídas, que puede ir de la mano, al parecer. (Ob-casa de doña Eustacia)

Al incluir, en la práctica áulica, la clasificación zapoteca de las plantas medicinales, en lugar de la botánica correspondiente al saber de las ciencias, se muestra cómo la Secundaria Comunitaria busca moverse de esquemas y franquear la separación entre lógicas escolares y lógicas comunitarias del conocimiento, reconociendo la dimensión de la funcionalidad de clasificación local a partir de su significación para los jóvenes.

Bueno, yo he visto, cuando mi hija empezó a estudiar, bueno, eso apenas como fue el primer año, como es la primera generación pues como que apenas se adaptaron a esa escuela porque en la primaria, no, no se veía eso (...) Entonces pues ellas no estaban acostumbradas a andar investigando. En cambio, cuando llegó esta escuela pues totalmente hubo un cambio. De que ellos tenían que investigar y todo eso. Ella tuvo que investigar también cómo hacer una pomada con hierbas medicinales y todo eso. Y sí, sí aprenden pues. Por ejemplo ella aprendió de esos remedios caseros de las plantas medicinales y todo eso, yo digo que ahorita sí le sirve eso pues cuando por cualquier cosa ya sabe dónde se ocupa esa hierba. Y ya pues ya lo ocupa para curar a su hijo y todo eso. Y otros. Y yo digo que sí la escuela está muy bien pues porque sí te deja pues, te deja experiencias. (E-Griselda-mamá de egresada)

La dimensión de la funcionalidad como criterio para orientar el aprendizaje y su significación en el contexto comunitario, pero también como aspecto que puede aportar a replantear el sentido de la institución escolar como tal, me remite también a otro de los elementos curriculares de las Secundarias Comunitarias, la componente del “desarrollo humano”. Javier Sánchez Pereyra, como asesor y parte del comité creador del modelo de las Secundarias Comunitarias, precisa que el desarrollo humano se comprende, en la educación y

desde la mirada indígena, en términos de llegar a “ser útil” como sujeto comunitario (Transcripción-curso-JSP-asesor).

Concibiendo el saber y el aprendizaje desde su dimensión de práctica social, me preguntaría en qué medida y a través de cuáles estrategias las Secundarias Comunitarias logran trascender el carácter clásico de la institución escuela y generar nuevas significaciones de “lo escolar” a partir de la interrelación con las prácticas sociales comunitarias. Para ello, será importante tener en cuenta los elementos arriba señalados: actores, actividades y contexto. No limito aquí mi concepción del contexto a lo que, desde una perspectiva reivindicativa, en ocasiones se concibe como lo “auténticamente” comunitario, sino que tendré en cuenta estos procesos de cambio y diálogo cultural que marcan la actualidad de la comunidad zapoteca.

El mismo proyecto de las Secundarias Comunitarias y sus asesores consideran que a través de los procesos de investigación comunitaria se requiere recuperar los quehaceres de los integrantes de la comunidad para reflexionarlas desde las actividades formativas de la escuela. Investigar las prácticas sociales en la cotidianidad comunitaria “en un momento determinado” (Registro manual-curso-JSP-asesor), desde mi punto de vista, permite que los proyectos de aprendizaje e investigación trasciendan también a la “recuperación” del pasado, a la que frecuentemente se alude, y se aborden aspectos de cambio cultural en el trabajo áulico como procesos cotidianos del presente. Para poder entrelazarse con las prácticas comunitarias desde el espacio escolar, el trabajo formativo requiere abrir la escuela y salir a los sitios donde las labores e interacciones comunitarias tienen lugar.

[El asesor] presentó una experiencia de Alotepec, de la LEMSC, la investigación de los alumnos en torno a la elaboración de los tamales. Enfatizó la articulación de los conocimientos (...). Fue muy interesante porque enfatizó que con la metodología había que salir del aula, ir a ver el proceso de elaboración de tamales, para ver qué pasaba ahí. Se podían ver matemáticas de la comunidad, relacionadas con la cosmovisión. (Ob-exposición curso-HMS-integrante coord.)

Algunos educadores significan este planteamiento de la aproximación a las prácticas comunitarias como proceso de aprendizaje también desde su propio papel de aprendices en el contexto comunitario, en la interacción con los actores comunitarios. Una educadora investigó con su grupo de estudiantes las prácticas alimenticias tradicionales que se han conservado en una de las comunidades en las que está presente la Secundaria Comunitaria.

Hablamos de la cuestión de los alimentos porque eso investigó su grupo y ella siente que a través de la alimentación se expresan muchas cuestiones comunitarias, conocimientos, pero también se relaciona la gente, se une más la gente. En [la

comunidad] donde la lengua ya no se habla, no hay vestimenta tradicional, la alimentación está influenciada también desde fuera, pero se conservan cosas propias y ella ha hablado con las portadoras y se ha dado cuenta del conocimiento que hay por ejemplo en la forma de hacer los tamales, todo el proceso que llevan y por eso salen los tamales de una forma determinada, y eso tiene mucho que ver con el sentir, le dicen, sienta cómo está la masa, así no está bien, hay que amasar más, sienta ahora cómo se siente distinta. O el olor, guisarlo más, y el olor cambia y ahora ya está como debe estar. Que es también mucho del sentir que se saben las cosas. (E-informal-Dora-educadora)

El *saber hacer* (De Aguinaga, 2010) se adquiere a través de la práctica en un lugar concreto, en este caso, la cocina en la que se elaboran los tamales, e involucrando las dimensiones de la experiencia desde los mismos sentidos, gusto, olfato y tacto, que participan en la tarea. Arratia (2014) observa que “este saber no es enteramente racional, pues se conoce con todos los sentidos, los niños aprenden a predecir el clima, a sentir la humedad del ambiente, a distinguir los vientos” (p. 176). El aprendizaje situado, de esta manera vivencial, se relaciona con la misma concepción de la investigación comunitaria que se debate en las Secundarias Comunitarias en la reflexión conjunta.

Educador Conrado: Y otro punto, los comentarios que hizo el maestro Jaime Luna, me ayudó a aclarar varias dudas que tenía el día de ayer cómo ir abordando el conocimiento comunitario en los proyectos, era mi duda y duda de todos. Entonces ahí lo que mencionaba es trabajar los elementos culturales no aparte, como materia - es hacerlo vivencial, práctico. El día de ayer mencionaba [la educadora] Elba una experiencia de su proyecto, trabaja artesanías de barro. Mencionaba que de repente los estudiantes propusieron hacer actividad, un tequio, la maestra preguntaba si ella tenía que intervenir y abordarlo como tema el tequio. Comentamos, dijimos que en este caso, dejar los estudiantes, ya que lo estaban haciendo en lo práctico. No verlo como un tema. Fue lo que coincidimos con el antropólogo en la mañana, no un tema aislado, sino vivenciarlo en la escuela con los estudiantes. Son los puntos que pude rescatar de la lectura [de un texto de Grimaldo Rengifo]. (Ob-Conrado-curso formación docente)

El aprendizaje del saber considerado como “propio”, desde esta perspectiva, no podría ser propiamente “escolarizado”, sino, para poder ser significativo, tendría que conservar su dimensión práctica. En el ejemplo aducido por el educador, se plantea también la misma práctica del tequio en el marco de las actividades escolares. Los educadores analizan que habrá que dar prioridad a la vivencialización de los valores de la comunidad en el espacio escolar, en la medida que esto fuera posible, en lugar de la “teorización” del tequio a través del discurso, donde este se “aislaría” de su contexto de sentido. González Apodaca (2010), en el análisis de la experiencia chiapaneca de la UNEM, afirma, retomando a Gasché, que el conocimiento ha de construirse de forma participativa y situada.

El conocimiento indígena no es abarcable únicamente a través de los niños como sus portadores, ni asequible únicamente a través de su verbalización; acercarse a éste conocimiento requiere participar en la actividad socioproductiva que realizan los miembros del grupo (niños, padres y madres, comuneros, autoridades, sabios especialistas, etcétera) e investigar colaborativamente el conocimiento, la técnica, el gesto y los valores implícitos en ella (el saber, el saber hacer, el saber decir y el saber actuar) (Gasché, 2009a). (p. 236)

Que el aprendizaje de los saberes comunitarios se concibe como práctico y experiencial también refleja el siguiente relato acerca de la elaboración de un trapiche, donde un anciano compara las habilidades adquiridas en el estudio escolar con el aprendizaje de la experiencia y la práctica concreta en el contexto comunitario.

En relación a los diferentes tipos de conocimientos, más tarde en el rancho de Leandro Don Tranquilino que es su tío nos platicó un cuento, de un señor que llegó, creo que a Yagavila, pero era de Ixtlán y había estudiado. Y observó cómo se trabajaban los trapiches y un día dijo que él iba a construir uno, que él había estudiado y había trabajado con papeles, que no iba a poder hacer un trapiche. Y le dijeron, a poco vas a construir uno, y él dijo que sí y sí lo hizo, él sólo. Consiguió la madera y la llevó a donde estaba la caña y empezó a trabajar como lo había observado. Y llegó el día que terminó y lo levantaron entre varios, e hicieron la prueba, pues siempre se comienza darle vuelta sin toro, para ver si gira. Y no giró, y hasta que se dieron cuenta que lo había construido al revés, había dejado los espacios junto a los dientes del lado contrario y entonces no servía, no giraba como debía. - En relación a ello, veo que los trapiches siempre giran en contra del sentido del reloj. En este caso, giraba al revés entonces, y lo "había echado a perder", dijo Don Tranquilino. Aquí nuevamente está esa referencia al conocimiento. Y el educador Alberto algo comentó que también para matar a un marrano, hay que saber cuándo quitar el chicharrón. (Ob-rancho de Don Leandro)

En la práctica educativa, los educadores buscan trascender el espacio áulico para asistir a los lugares comunitarios en los cuales se realizan las actividades relacionadas con los proyectos de investigación, si existe esta posibilidad en acuerdo con los actores comunitarios.

Finalmente encontramos a Isaac, Ricardo y los trabajadores en la caña. El educador Carlos se deja enseñar por Ricardo e Isaac cómo se corta y limpia, y se pone a trabajar un rato con el machete, experimentando. (...) Bajamos al trapiche y ahí el señor papá de Isaac nos explica que ya tienen 18 años estos cilindros trabajando, pero que un poste lo tuvo que renovar porque se estaba pudriendo. Nos enseña los dientes del trapiche que cambió esta mañana. Y cómo todo el mecanismo está bien calibrado para que pueda funcionar. Carlos dice que es mucho conocimiento. El señor gira el palo largo que normalmente hacen funcionar los toros para mostrarnos cómo los engranajes tienen que funcionar fácilmente. Nos enseña también el palo labrado de madera con el que se amarra a los toros por los cuernos en la yunta para el trabajo. Dice que es duro como metal y tiene alrededor de 25 años. Y ciertamente, se siente como pulido, del uso, pero parece poco desgastado. La tina que usa para recoger el

jugo, es como de 300 litros, calcula él. Los dos toros están comiendo hojas de caña a alguna distancia, descansando del trabajo del día. (Ob-rancho de la familia de Isaac)

También en estas visitas se refleja cómo los mismos comuneros han aprendido a través de la práctica y observación en su entorno y en interacción con otros actores, pues el padre de familia relata “que antes tenía otro trapiche pero este no funcionaba bien pues ni su papá ni él sabían bien. Y que hace 18 años, él hizo el trapiche nuevo porque mientras tanto ya había visto cómo se hace y aprendió por su cuenta” (Ob-rancho de Isaac).

En este caso, en una visita vespertina del equipo de educadores a un rancho de la familia de uno de los estudiantes, se observa cómo se llegan a invertir los roles clásicos de la enseñanza escolar, al aprender el educador de los estudiantes cómo cortar la caña. Las prácticas comunitarias cotidianas como tales pertenecen, de esta manera, a las habilidades adquiridas por los jóvenes en los procesos de socialización en sus propias familias, como he profundizado en el apartado 5.4.2., y que saben desempeñar en los espacios comunitarios de la práctica. A través de la experiencia vital en su comunidad y seno familiar, los jóvenes son poseedores de saberes que también hacen valer en los proyectos de investigación que desarrollan en la Secundaria Comunitaria, pues los aportan a las reflexiones áulicas y la sistematización de las prácticas comunitarias.

Se observa, sin embargo, que estos procesos de diálogo entre espacio escolar y espacio comunitario, y la consecuente posibilidad de acudir a los sitios donde los saberes se construyen y emplean en las actividades cotidianas, se sujetan a limitaciones propias de las tensiones entre las lógicas escolares y las lógicas comunitarias. En estas limitaciones se reflejan los procesos históricos de separación de espacios y las distintas racionalidades subyacentes. Un ejemplo es que en ocasiones también existe negativa de los padres de familia a la visita del grupo entero de estudiantes con su educador a los ranchos de producción de caña.

Carlos: Íbamos a trabajar porcentajes, de 37 productores de panela, íbamos a sacar el porcentaje de 9 y a cuánto correspondería, pero ahí nos atoramos porque en la asamblea pues nos dijo el señor, no, mi hija definitivamente no, y no llesves a las mujeres. Bueno, ya no hubo acuerdos pues. Mi hija no va a ir al campo, ni la llevo al campo, ustedes no tienen por qué llevarla al campo. Y así quedó. (...) Por eso ya no más la hicimos en tres parcelas y en tres ranchos pero ya no - incluso, estábamos planteando eso, la ayuda, como eran, todos producían panela, se iba a ayudar un día, tampoco aceptaron pues. Y a pesar de que ellos... la guelaguetza, etc., el apoyo. No aceptaron. Ya no. La mamá de Isaac dijo, no, es que es peligroso. Es que ahí se usan, está hirviendo, hay lumbre. Llegan los chamacos, ¿van a ayudar? No, van a hacer escándalo. (Grupo de discusión-educadores)

Los educadores reflexionan sobre estas distancias que se conservan entre espacios y lógicas, donde no se logra, desde la escuela comunitaria, establecer la relación con la práctica comunitaria a través de la participación, como parte de las actividades escolares, en las labores productivas en sus espacios específicos.

Inv.: Entonces la escuela comunitaria secundaria, ¿qué es lo que sí logra?, ¿cómo es que sí entra en diálogo? Conrado dijo ahorita, está el muro [entre escuela y comunidad]. Aquí, en la secundaria comunitaria, ¿también está el muro?

Carlos: No, pero él se refiere a cuando un estudiante se va a otra escuela. La escuela vecina [telesecundaria] que es Yagavila.

Inv.: Comparando, ¿aquí no existe este muro que existe allá?

Silencio. (...)

Educador Conrado: Yo diría que hay muros muy gruesos, muy grandes, y puede ser que hay muros muy delgaditos. (...) En serio, o sea, puede haber barreras muy grandes, como barreras pequeñas. Entonces a lo que me refiero es que la secundaria no quiere decir que por el hecho de que sea comunitaria o se llame comunitaria, es que ya se da una práctica comunitaria. Igual hay niveles, puede ser que la secundaria logre algunas cosas, pero no al cien por ciento como nos gustaría, pues que se lograra, a eso me refiero. Puede ser que no tenga un muro tan grande pero igual y sí tiene muros pequeños también, que dificultan aterrizar al cien por ciento. Y eso es lo que nosotros hemos cuestionado, esa parte, en decir, qué es lo que falta por hacer, ¿no? Tuvimos ese interés de hacer algo más, no quedarnos con lo que se ha hecho, pues de que investigan, regresan al salón, redactan, tal vez hasta ahí se terminó. Tenemos que ver más, qué más podríamos hacer. Es la parte práctica lo que uno quisiera, ¿no? Que se diera. Pero también están los obstáculos, a veces, los padres, ¿no? Que los niños no vayan a hacer alguna práctica de la caña, por ejemplo (...). (Grupo de discusión-educadores)

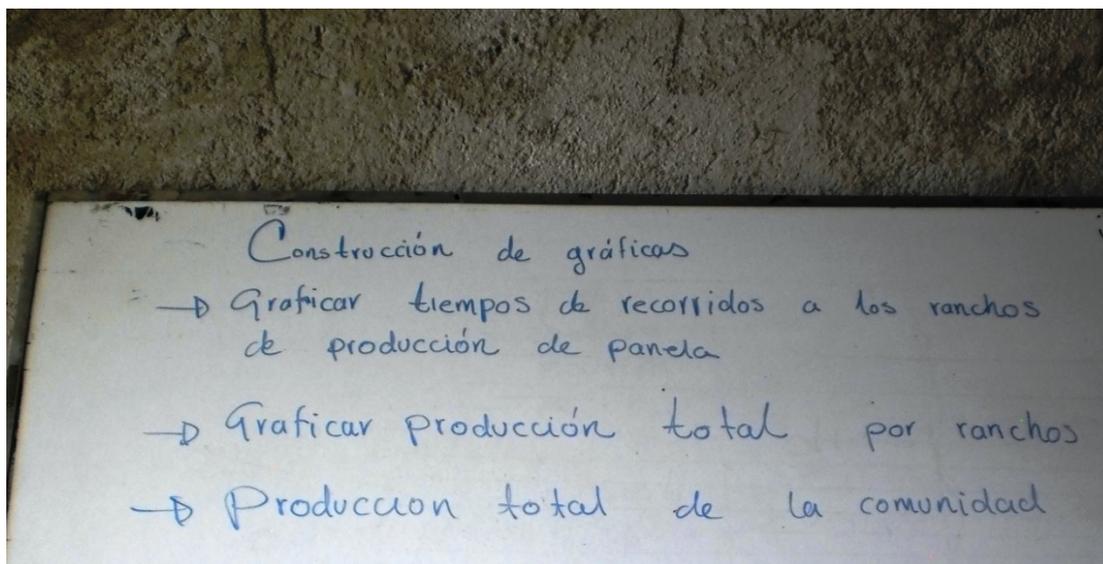
En la reflexión colectiva, se llegan a divisar los significados socioculturales acerca de “lo escolar” puestos en tensión, en la interlocución escuela-comunidad. Las distancias entre ambos espacios obedecen a sus propias lógicas y no siempre son franqueables.

Educador Carlos: (...) O sea, está toda la familia ahí, eran dos, tres familias. Y desde los niños, niñas de diferentes edades, están ahí. Y es lo que me puse a pensar, por qué la señora dijo que no, que es peligroso - y que se puede quemar. Pero si vemos ahora cómo se vive en realidad la vida comunitaria en esa actividad, pues ahí no dicen que es peligroso, están todos ahí en el rancho. Entonces como hay una contradicción, ¿no?

Educador Conrado: Tienen sus razones también, ¿no? En el caso de los estudiantes, cuando van juntos, pues no es igual que vayan con sus papás, cambia, (...) También tenemos, eso de ‘a fuerza’, o forzar [que] la escuela se meta a fuerzas, o sea, ...chocamos, aquí sería tal vez cambiar la estrategia. En vez de hacer eso, podría ser asistir a esos lugares, y desde ahí de manera natural, no sé, desarrollar lo que queremos desarrollar, participando pues ahí. Sin que se vea, “está la escuela”. (Grupo de discusión-educadores)

El educador relata que, frente a estas limitantes, tuvo que cambiar su planeación, relacionada a la articulación de saberes: “Eran nueve terrenos, íbamos a medir 9 terrenos, íbamos a medir pues, perímetros, después para calcular cantidad de producción, cuánto siembran y cuánto producen. Íbamos a hacer unas gráficas, pero ahí es donde bloquearon” (Grupo de discusión-educadores).

Ilustración 19: Tareas en el pizarrón de 2.o grado - matemáticas articuladas al contexto.



Fuente: Fotografía propia.

Frente a la inviabilidad de la propuesta, encargó a los jóvenes llevar el registro de las cantidades producidas en los ranchos de sus familias, dándoles permiso para ausentarse y participar en el trabajo familiar, para posteriormente poder utilizar la información como parte del proyecto de investigación. “Y ahí hicieron las redacciones y trabajaron en sus ranchos y finalmente hicieron un reporte familiar” (Grupo de discusión-educadores). La relación con las prácticas aquí se conserva a través de la flexibilización de los tiempos escolares, al participar los jóvenes en las labores familiares de las que la institución escolar como tal generalmente suele separar a los estudiantes. Durin y Rojas (2005) argumentan que a través de la escolarización, “tanto los niños como los docentes (...) se ven imposibilitados en participar de las actividades concebidas como tradicionales”, las cuales en la región wixárika donde se insertan las autoras se centran en la agricultura del maíz (pp. 149-150).

La relevancia y el papel central de los saberes comunitarios para el modelo llegan a debatirse entre educadores en relación a lo que, como escuela, se alcanza o no alcanza a lograr en términos de aprendizaje en relación a las prácticas locales.

Carlos: Lo que hace la secundaria es como recopilar el conocimiento empírico, lo recopila, lo almacena. Y el estudiante pues, hay muchas cosas que se movilizan. Redactar, hacer preguntas,... aprende a escribir, transcribir la información. Creo que tanto recupera como también enseña habilidades.

Inv.: En la redacción, en las dos lenguas.

Carlos: No nada más, esto a lo mejor puede ser, es como un pretexto para que el estudiante domine las habilidades de la vida misma. La tecnología, viene a capturar... en un programa, viene a capturar lo que le dijeron allá, voy a subir una foto. Entonces finalmente, es como un círculo, ¿no?

Inv.: ¿Pero ahí el objetivo de la secundaria comunitaria sería aprender a redactar en computadora y que aprovechen el pretexto del conocimiento comunitario?

Conrado: Se oye mal. (Grupo de discusión-educadores)

Si se busca una aproximación a las prácticas comunitarias, más allá de una “recopilación” pero también más allá de la enseñanza de habilidades escolares a los jóvenes, los educadores han de enfrentarse conscientemente a aquellas “barreras”, pues reconocen que “la secundaria no quiere decir que por el hecho de que sea comunitaria o se llame comunitaria, es que ya se da una práctica comunitaria” (Grupo de discusión-educadores). El “tequio” como práctica entre los actores escolares es una muestra donde sí es posible, en cierta medida, encontrar la presencia de “lo comunitario” al interior de la escuela, lo cual sería imposible si esta práctica se convirtiera en contenido. En cuanto a prácticas productivas que corresponden a espacios comunitarios y dinámicas familiares de interacción, la aproximación tendrá un carácter diferente; puede requerir de la flexibilización en tiempos y espacios, reconociendo las implicaciones de “ser escuela” en cuanto a las posibilidades de participación, e incluir la recuperación la experiencia de los jóvenes, visibilizando sus *saberes haceres* comunitarios. A través de esta visibilización, se trascienden las dinámicas excluyentes de la escuela de acuerdo al modelo de asimilación cultural, y se alcanza una aproximación a la dimensión práctica del saber a través del “relato de la práctica” por parte de los mismos estudiantes.

Carlos: Entonces eso cuadra con lo que dice Don Ranulfo, la escuela impulsa, valora el conocimiento comunitario, finalmente, si el chavo se va y después regresa, pues le da continuidad, en el caso de Alan, que toda su infancia no trabajó conocimiento comunitario en la práctica, lo trabajó en la escuela, después de regresar a lo mejor ya, sí le gusta, de trabajar el conocimiento o el saber de la comunidad porque ya en la escuela lo valoraron, lo vieron y vuelven a enamorarse de un trabajo.

Inv.: Y ahí está el otro punto, en la escuela lo valoraron, lo vieron y se enamoraron otra vez de un trabajo, es que este conocimiento estuvo excluido de este muro, y aquí se mete, quizá no se puede meter la práctica pero sí se puede mostrar la valoración

porque este conocimiento no entraba, no se hablaba, no se discutía. Ni se reflexionaba. (Grupo de discusión-educadores)¹¹⁰

Y finalmente, los educadores detectan como dimensión posible de la integración de las prácticas comunitarias al aula la reflexión de los saberes en la formación escolar, que aporta a la visibilización y valoración del saber “propio”, y desde la mirada del educador, a su significación para y desde los valores que subyacen a la cotidianidad comunitaria.

Conrado: Es un espacio de reflexión de este conocimiento comunitario. Lo que hace la escuela, reflexión, tal vez, en la comunidad no se reflexiona, se vive. Así ya con la escuela ahora se da esa reflexión, ¿no? Que maneja mucho Hugo Miranda. Esa parte. Qué es lo que significan estos valores comunitarios. Por ejemplo, en una escuela tradicional, donde se supone que hay un reglamento, no tirar basura, una sanción. Decía Hugo Miranda, ellos nunca van a hacer caso, o hacen caso nomás el tiempo que están en la escuela y de ahí otra vez arrojan basura. En cambio, con los valores comunitarios, ahí sí se adquiere otro nivel, decir, el niño lo adquiere para toda la vida. No tires tu basura en la tierra porque la tierra es sagrada, ¿no? Siente, es un ser pues. No puedes hacer esto. Creo que eso, eso se queda pues por toda la vida. Ahí es donde está la diferencia de los valores comunitarios, y lo que es un reglamento. (Grupo de discusión-educadores)

Otro reto, en relación a ello, parece ser que el nivel de reflexión que se alcanza en la Secundaria Comunitaria se traduzca en una rearticulación de las prácticas cotidianas de los jóvenes, también al actuar como integrantes de su comunidad –constituida por esta relacionalidad que engloba lo espiritual, el territorio y la naturaleza, y a las personas– donde tendría que vislumbrarse el aporte “funcional” de la escuela a la vida comunitaria.

Conrado: Es el reto, ¿no? También a mí lo que más me interesa, esa parte. Lo que uno ve en la escuela, se lleve a la práctica. Sí. Muchas cosas que trabajar para lograr esto. Si logra esa parte, interiorizar, es esa parte, lo van a llevar a la práctica porque si no, se va, aunque en la escuela lo aborde, lo escuche, pero... (Grupo de discusión-educadores)

Las propuestas que emergen desde los proyectos y que buscan aportar a las prácticas locales, como por ejemplo la siembra de hortaliza que generalmente es traída desde otros lugares por los comerciantes y sólo a pequeña escala sembrada por un proyecto en la clínica.

Me dice Conrado que van a sembrar en sus casas, las semillas las van a repartir entre ellos, también las que tienen que conseguir de fuera. Entre todos ayudarse a preparar el terreno y es parte del proyecto que ellos propusieron, de los productos [comunitarios].

Conrado: Anoten cuál les toca.

¹¹⁰ La dinámica de mi interacción con los educadores, después de la larga inmersión en campo, tendió a la reflexión y construcción conjunta; esto también debido al alto nivel de análisis y reflexión teórica de los actores del mismo modelo de las ESCI.

Aristeo: ¿Para cuándo tenemos que traer eso?

Conrado: Primero preparar el terreno, la semilla aguanta. Van a ver cómo es la planta, su raíz, tallo, fruto...

(Conrado pregunta a cada alumno qué le tocó y lo anota en su computadora.)

Conrado: Este fin de semana van a conseguir las semillas, sobre todo las que duran y no se echan a perder. Mínimo 15, para compartir la semilla. Para la preparación del terreno, que se apoyen, están de acuerdo Que lo preparen bien, no como sea.

Estudiante: ¿Cuánto?

Conrado: Media hectárea, de preferencia cerca de la casa para que le den los cuidados. Igual tienen que cercar el lugar. Por eso propongo que se apoyen. O formar equipos más reducidos. Para conseguir el abono también, para nutrir a las plantas. (Ob-aula-3.^{er} grado)

No para todos los estudiantes resulta significativo participar en este tipo de proyectos prácticos que emergen de las investigaciones; en el caso del grupo de tercer grado y las siembras de hortalizas, se observa una diversidad de reacciones, aun tratándose de ideas generadas en conjunto.

Los alumnos hablan en zapoteco entre ellos. Uno hace un comentario que no alcanzo a escuchar; luego el mismo Conrado me aclara que fue Esteban quien preguntó para qué todo esto. Conrado contesta que es parte del proyecto y sugiere que lo revisen nuevamente. A mi pregunta, posteriormente, me comenta que Esteban “anda en las nubes” porque ve demasiada televisión y películas. Que luego van a revisar el tema de la tecnología, y ahí se va a abordar esto de manera crítica. (Ob-aula-3.^{er} grado)

Las incidencias locales de la tecnología y, con ello, el contacto con otros espacios culturales, incide sobre todo en las nuevas generaciones, se refleja de esta manera también en el aula y es un tema en torno al cual se busca profundizar en los procesos de reflexión y análisis como parte de los proyectos. Ahondaré en el tema de la reflexión generada en la Secundaria Comunitaria en el proceso de articulación de las prácticas y de los saberes “propios” y “ajenos” en un siguiente apartado, en relación a la dimensión meta-cultural (Jiménez Naranjo, 2012) que se vislumbra en el análisis colectivo.

Por otra parte, los educadores han llegado a plantearse aspectos a reforzar cuya realización en la práctica cotidiana escolar no les ha resultado satisfactoria; una cuestión es justamente la continuidad en la atención a algunas propuestas emergidas en los proyectos, para de esta manera generar una incidencia mayor de los proyectos y de los procesos conjuntos de análisis de algunas problemáticas comunitarias. Para este fin, han generado un Plan Anual de Trabajo para la escuela. Para el ciclo escolar 2015-2016, algunas de las actividades propuestas son las siguientes:

Plan anual: árboles frutales, encuesta, banco de semilla, plantas medicinales [fue un proyecto de un grupo anterior], escritos en zapoteco entre primaria y secundaria, preparación de comidas tradicionales, qué tipos, preservarlas, sembrar hierbas medicinales - parte de comida tradicional salió de la guelaguetza pedagógica infantil [magisterial], taller de artesanías - canastos de carrizo porque se están perdiendo [alguna vez se implementó este taller y no se dio seguimiento]. (Conversación informal-Elena-educadora)

Pero el Plan Anual también busca abarcar algunos elementos de la cultura zapoteca que no necesariamente son abordados en cada proyecto o cada generación, y que a los educadores les parecen, sin embargo, indispensables.

Inv.: Que tiene que ver con eso, con las nuevas generaciones, cómo se da un seguimiento a los proyectos anteriores, que es el reto que también dice Conrado, cómo se hace. ¿No? Que no se vaya perdiendo.

Carlos: Definitivamente se tiene que volver a...

Conrado: Ajá, por eso mismo, el plan que estuvimos analizando, hay este sentido, por ejemplo, el ejemplo de la numeración, en un proyecto que se aborda la numeración [en zapoteco], en otro proyecto no, entonces aquí no más los que lo aborden van a aprender de esto, y los que no, no lo van a aprender. Entonces esa parte es donde queremos entrar a esa parte, que lo conozcan las tres generaciones. No nada más una generación. Los proyectos van a reforzar algunos elementos culturales, pero los que no van a reforzar, entonces ahí podemos ir compensando con el plan, más o menos, entonces eso más o menos es la idea.

Inv.: Con el plan, ¿a qué se refiere con el plan?

Carlos: El plan anual de actividades.

Conrado: Lo que hicimos es, de elementos culturales que pudimos identificar que tiene la comunidad, cuáles son los elementos culturales, y ahora cómo irlos trabajando en el transcurso del ciclo escolar. Entonces tomando de mayo a junio, presenta algún avance... de la comunidad.

Inv.: De los elementos culturales - y eso ¿que sea común para todos?

Conrado: Sí, estuvimos esperando el proyecto de él y de la maestra también, qué proyectos iban a quedar, entonces ya más o menos ir viendo entonces cuáles se pueden abordar en los proyectos y cuáles no. Por eso queremos dar otro paso más. Aunque no se aborde totalmente, como en el caso de la basura que ya nadie tire basura pero sí un pasito más en esa parte. (Grupo de discusión-educadores)

Se vislumbra aquí cómo, frente al currículum flexible y variable en cada generación, construido a partir de la temática elegida en colectivo, los educadores visualizan, además del seguimiento a algunas propuestas prácticas emergidas en proyectos previos, estrategias para asegurar lo que estipulan como aprendizajes básicos del conocimiento comunitario. Desde la resignificación de la educación escolarizada en la práctica, esto se plantea como un elemento interesante para cuestionarnos en qué medida, con el plan anual planteado por los educadores, ciertas prácticas culturales se estarían convirtiendo en contenidos escolares “en

los que están ausentes las relaciones sociales que les dan un significado específico” (Jiménez Naranjo, 2009, p. 156).

Marco Raúl Mejía (1999) apunta que el currículum escolar se conforma como una selección cultural de saberes que las instituciones califican como válida y que ha de ser transmitida a las siguientes generaciones.

El currículo sólo puede ser entendido en la sociedad que lo organiza y en alguna medida significa la selección que se hace de parte de la cultura por parte de las instituciones y personas que el poder-saber sanciona como válidas en ese momento y designan cómo debe ir a la escuela para cumplir los objetivos que la sociedad requiere de ella. (p. 1)

En estas resignificaciones del modelo de las Secundarias Comunitarias, se percibe la necesidad de los educadores de generar una guía que los oriente para dialogar con los “saberes propios”, entre los cuales, algunos serían básicos y a través del Plan Anual de Trabajo se estarían formalizando como contenido curricular. Los números son un ejemplo ilustrativo, puesto que estos en la práctica cotidiana comunitaria se utilizan, en lengua originaria, más bien del uno al diez, mientras que los números más elevados son empleados en español por los comuneros. Los jóvenes reflejan esta costumbre en los diálogos áulicos.

Los alumnos platican en zapoteco entre ellos, sólo se entienden los días de la semana en español y algo de “castigo” [el educador les pidió recuperar lo visto en un día anterior]. Miércoles, jueves, lunes, viernes.... Lo demás lo hablan en zapoteco. Entre todos. Se oye la palabra “escuela”, “clínica”. Me dice Bárbara que les ayude porque no estuvieron ellas este día que lo hicieron, y le digo que yo tampoco estuve. Bárbara cuenta en cuenta regresiva las fechas, hasta llegar a lunes 9 del 2015. Habla en zapoteco, pero días y números en español. (Ob-aula-1.º grado)

Traté de poner atención en el manejo de la lengua en relación con las alternancias con el español, y claro que me falta aprender zapoteco para eso. En comparación con lo que a mí me presentaron [en español], ahora fue todo más fluido. Los equipos pasaron bien organizados, bien ensayados a presentar. (...) También presentaron el resumen de las jornadas de matemáticas. NOTA: Tengo que ver muy bien qué son las “jornadas”; a mí me hizo pensar que esa demostración de operaciones explicadas en zapoteco, aunque intercalando números y operaciones en español, también es una demostración de conocimiento científico, porque ahí es donde ha habido críticas [de los padres] al modelo, entiendo. (Ob-exposición-aula-3.º grado)

Este saber ha sido desplazado en la práctica cotidiana, aun existiendo la numeración completa en lengua originaria, por la interacción con el contexto más amplio. En el contexto escolar, llega a convertirse en un saber a ser memorizado, para no “perderse”.

La tarea había sido recuperar las medidas comunitarias y los números en zapoteco. Conrado le pidió su tarea a una niña para apuntar en el pizarrón los números y los

explicó. Después de la clase, le pregunté (...). Dice que es un sistema decimal; sin embargo, me parece verle elementos vigesimales también. Por ejemplo, se conserva un común denominador del veinte al treinta y nueve. Y se cuenta por veintenas. Yo entendí que Conrado comparó con el sistema maya - dibujó para los niños un símbolo maya en el pizarrón. (Ob-aula-3.º grado)

Se divisa, en este caso específico, una cierta tensión entre un modelo que apuesta por dialogar con las prácticas comunitarias y se entiende, a partir de ello, como altamente flexible, y las prácticas de escolarización indígena e intercultural históricas que han tendido a integrar elementos “étnicos” al currículum escolar en términos de contenidos. Esta situación se debe a los desplazamientos lingüísticos y culturales que han marcado el contexto comunitario y que ha incidido en modificar las prácticas culturales paulatinamente, frente al objetivo del modelo de revalorar la lengua y cultura propias. Quiero, sin embargo, enfatizar el diálogo cultural a nivel comunitario no únicamente en términos de sus tensiones, sino también como un proceso que se presenta de manera habitual y cotidiana y se ha integrado a la vida local. Es una dimensión que también se vuelve relevante para pensar el diálogo de conocimientos en el contexto de la Secundaria Comunitaria.

6.3.3.1.1. La significación situada de los valores comunitarios – trascender el muro escolar a través de las prácticas e interrelaciones

Significar el conocimiento comunitario desde el trabajo escolar se constituye como un reto; Kantasalmi y Llorente (2010) advierten que “el desafío continúa en el desarrollo de maneras que faciliten el traspaso de los valores culturales y formas de saberes de los pueblos indígenas a la escolarización”; los autores argumenta que una necesidad urgente de la institución escolar radica en el desarrollo de estrategias pedagógicas para abordar este tipo de saberes desde la escuela (p. 37). Gasché (2010) al respecto indica que “la escuela que sólo habla de los conocimientos indígenas sólo incluye lo que se puede decir de los conocimientos indígenas” (p. 121); de esta manera, no se lograría “revalorar la herencia sociocultural indígena que consiste en gran parte en un actuar”, y donde, en una relación de complementariedad, el saber-hacer y del saber-decir “contribuyen juntos al desarrollo de la actividad en las situaciones sociales específicas” (p. 121). En relación a ello, me remito también a Jiménez Naranjo (2009) quien observa la tendencia histórica de la educación indígena en México a abstraer ciertos “contenidos” culturales para incluirlos en el currículum, separándolos de las prácticas sociales en las que cobran sentido.

Enseñar la práctica cotidiana de dichos valores, sin embargo, no resulta fácil desde el contexto escolar, y así lo reflexionan los educadores de la Secundaria Comunitaria. Una

educadora, en reflexión compartida en un curso de formación docente, constata que una dificultad ha sido profundizar los conocimientos comunitarios, como los valores, el sentido de las prácticas, desde su labor formativa con los jóvenes.

Estuvimos platicando y coincidimos los tres que eso nos ha estado pasando. Nos ha sido difícil esta tarea de aprovechar los conocimientos comunitarios y no únicamente hacer una reproducción de lo mismo, profundizar en el sentido de que los estudiantes entiendan y comprendan y hagan una reflexión. Ellos sean capaces de ver qué sentido tiene. Hay muchísimo respeto en esta ceremonia, que dos familias van a formar parte, cabría haber platicado con los jóvenes sobre el valor del respeto. En esta etapa, nos ha costado bastante. (Registro manual-educadora Elvira-curso de formación docente)

Las estrategias de la escolarización tradicional en las comunidades originarias, al buscar convertir elementos culturales en contenidos (Jiménez Naranjo, 2009), han tendido más bien a aislar a estos de sus contextos de interacción y romper con sus lógicas como prácticas sociales que les dan sentido. Los educadores de las Secundarias Comunitarias, en la búsqueda de nuevas vías para lograr sus objetivos formativos, eventualmente llegan a reproducir estas vías de aproximación. Se visualizan aquí las tensiones entre las prácticas de la educación escolarizada y los esfuerzos por la innovación y la vinculación con la vida cotidiana. Es así como en la Secundaria Comunitaria de Zoogochí, en alguna ocasión, los educadores han buscado fortalecer a la formación en valores a través de sesiones áulicas dedicadas a ello, apostando a la interacción verbal y la reflexión colectiva. En esta ocasión, el educador se apoyó en elementos obtenidos en un evento formativo facilitado por la coordinación del modelo.

Irina: Es el título, ¿el buen estudiante en la escuela?

Carlos: Sí.

Escribe en el pizarrón: Tener afecto → implica → respeto, armonía y libertad
→ Se necesita en la → Sociedad
→ En la familia
→ En la educación

(...)

Carlos: El buen estudiante debe de tener afecto. Tener afecto implica de que el estudiante debe de tener respeto, armonía y libertad. (...) Si ustedes van a llevar el respeto, va a ser en la escuela, la familia y la sociedad. Les pedimos que ya no dialoguen (los hombres están hablando entre ellos). Cuando está el seminario así tranquilo, está bonito, pero cuando empiezan a hablar... Eso implica tener afecto, respeto, armonía y libertad en la sociedad. A lo mejor armonía no entiendan el concepto, pueden buscar.

Isaac: Significa paz, tranquilidad, el silencio y mucha claridad.

(Ob- registro manual-3.^{er} grado)

No obstante, más allá de estas reflexiones promovidas más bien a nivel de discurso, la Secundaria Comunitaria puede contribuir y ha contribuido a la enseñanza de los valores y de

las prácticas comunitarias relacionadas sobre todo a través de las formas de interrelación que se promueven en la misma interrelación escuela-comunidad. Briseño (2015), en su análisis de las entrevistas realizadas por los jóvenes a los mayores de la comunidad, de esta manera observa cómo las mismas dinámicas de trabajo de la escuela comunitaria pueden aportar a revitalizar algunas prácticas comunitarias. Desde la mirada de la autora, la misma interlocución de los jóvenes con los portadores de conocimiento incide en recuperar la relación de respeto y de valoración de los saberes transmitidos. Las entrevistas se constituyen en este caso como prácticas de interacción que permiten vivenciar los valores que subyacen a la interrelación con los mayores como portadores de la experiencia comunitaria.

Se vislumbra cómo esta interacción promovida a través de los proyectos de investigación involucra a los mismos educadores a través de su propia inmersión en el contexto, que participan de la práctica comunitaria y contribuyen a vivenciar los valores comunitarios.

Carlos comentó que hoy fue con cuatro estudiantes de su grupo a entrevistar a Don Moderado y que Don Moderado estaba limpiando, seleccionando dos sacos de café, y que cuando llegaron ellos, Carlos puso a los estudiantes, además de él mismo, a ayudar a Don Moderado en la tarea, mientras iban platicando. Y que el mismo Isaac se comenzó a interesar mucho en la plática sobre la historia de la comunidad y terminó haciendo preguntas mientras trabajaba. Y que ahí estaba un señor, vocal [del CR], sentado sin hacer nada, y cuando los vio trabajar, también pidió su parte para ayudar a seleccionar el café. Carlos les dijo a sus alumnos que de eso se trataba, no retirarse cuando veían que un portador de conocimiento estaba ocupado, sino ayudarle, así era de beneficio mutuo. (Conversación informal-Carlos-educador)

La “ayuda mutua”, como práctica comunitaria, se integra a las actividades formativas de la Secundaria como lo que es, una práctica social, mas no como contenido. Esta presencia de la formación en “lo comunitario” aquí oscila entre la “clandestinidad” (Jiménez Naranjo, 2009) y el fortalecimiento explícito, puesto que el educador, como integrante de una comunidad originaria, se muestra consciente de la relevancia de la relación de reciprocidad, además de percibir esta interrelación como parte relevante del modelo. Se visualiza esta práctica en la interacción educador-comunidad más allá de las actividades formativas explícitas con los jóvenes.

En la tarde, estuvimos un largo rato con Don Ranulfo en el telar, pero ahorita no lo está trabajando porque está con el café. Estuvo seleccionando café en una mesa, para sacar el de mejor calidad: no el café burro, no el elefante, no el caracol, etc. Llegamos Carlos y yo y nos sentamos con él y empezaron a platicar Carlos y Don Ranulfo, y Carlos se puso a ayudar con el café. Después de un rato, yo también empecé a sacar el café

que sé distinguir: el que lleva cáscara, el elefante, el caracol, el burro. (Ob-telar de don Ranulfo)

La relación de reciprocidad se expresa en algunos gestos que adoptan los educadores en las relaciones de interacción, como también se muestra en las visitas que el equipo docente realiza a los ranchos en los que los comuneros procesan la caña y producen panela, y donde generalmente se invita a los visitantes a probar de los productos y compartir la comida que las madres de familia y sus hijas preparan en el sitio.

Luego bajamos al ranchito donde está en el fuego el cazo de jugo de caña y están los padres de Isaac, sumamente amables. Carlos les lleva pan amarillo. Nos invitan un jugo de caña de un día que ya está fermentando en proceso de convertirse en tepache. Sabe rico. Nos regalan también panela, la de la mañana, “luniza”, así salió, tierna. (Ob-rancho de Isaac)

A un nivel más explícito en relación a las formas de interacción promovidos por el mismo modelo, en estas visitas a los lugares de producción comunitaria, también se participa, brevemente, en algunas de las actividades laborales que están realizando las familias. Una docente constata al respecto que ser educador comunitario implica la participación comunitaria y el involucramiento con la vida local.

Sobre el trabajo docente, que se inicia por un ingreso, un interés laboral, pero que no hace sentido sólo ir para cumplir un trabajo, ya en la comunidad. Que hay que involucrarse, interesarse, participar en la comunidad, aprender a ser comunitario como docente, compartir también. Y que ella no ve como un trabajo su labor, sino que es su forma de vida, simplemente es, entiendo, una forma de estar y vivir. (E-informal-Dora-educadora)

Las interrelaciones entre actores escolares y comuneros contribuyen a resignificar el diálogo entre espacio escolar y espacio comunitario, incidiendo también en la transformación de lo que, con Rockwell (2000), se puede denominar como la cultura escolar que se construye cotidianamente en la interacción de los diferentes actores, y en lo que, en el caso de las Secundarias Comunitarias, se trasciende de manera significativa el espacio áulico al que se circunscribe habitualmente la educación escolar. Es en este hecho donde radica parte de la posibilidad de enlazar el quehacer escolar con las prácticas comunitarias y sus lógicas subyacentes y se permite generar una “nueva cultura, nuevos significados, nuevas prácticas” (Rockwell, 2000, p. 20) que podrían contribuir a resignificar la institución escolar.

La escuela no únicamente se vuelva permeable a las prácticas comunitarias, sino que sus actores salen de ella hacia la comunidad, aprehendiendo las lógicas de esta, posibilitan que se supere, al menos parcialmente, la distancia conservada históricamente; profundizaré las tensiones más adelante. Las prácticas sociales se resignifican de manera tácita, a través de la

participación de los actores escolares en ellas; el aprendizaje en términos del reconocimiento vivencial de los valores y de las formas comunitarias se entreteje en la cotidianidad del “estar” en la comunidad de la escuela y sus actores. Esto lo vislumbré desde mi llegada a la comunidad: “[Los educadores mostraron] mucho respeto ante el agente para presentarme. Yo me adapto a la actitud” (Ob-agencia).

Estas prácticas en cuanto parte de la relación escuela-comunidad pasan por un proceso de reflexión meta-cultural en cierta medida, que se fortalece en los procesos formativos continuos en los que han participado los docentes. Se afianzan los nuevos saberes pedagógicos que requieren de una serie de saberes-haceres, pero también de un “saber-estar/ser-en comunidad”¹¹¹ en la práctica cotidiana. En el contexto oaxaqueño, se ha de relacionar este “saber estar en comunidad” con la idea de la comunalidad y de la guelaguetza, respectivamente. Los educadores son tanto actores de una institución del Estado —y a pesar de su enfoque comunitario, la Secundaria no deja de serlo—, profesionistas pertenecientes a un gremio específico, como también sujetos comunitarios, que buscan establecer relaciones de respeto y reciprocidad hacia la comunidad en la que se insertan. Esto, a través de la interacción cotidiana con los habitantes, las autoridades comunitarias, etc., pero también, de manera concreta, desde el modelo al que pertenecen, como parte de su labor pedagógica.

Estas formas de interrelacionarse se convierten en parte de la acción educativa, en el diálogo entre escuela y comunidad, el diálogo también de saberes; se conforman como una dimensión curricular distinta que recoge, además, la dimensión de la pedagogía comunitaria relacionada con la enseñanza a través de la participación en situaciones sociales. Martínez Luna (2012) plantea esta relación de manera clara al insistir en que “enseñar comunalidad” “supone vivir su estructura, realizarla en el contexto escolar-comunitario”; “significa hacer de la experiencia un todo y un nosotros en movimiento. Es ligar la escuela a la comunidad y la comunidad a la escuela”. Esto, de acuerdo al autor, “es posible pero requiere de voluntad, de compromiso, de intención, es decir de respeto y de trabajo” (p. 22).

Esta necesidad de voluntad, compromiso y respeto se refleja en la experiencia de los educadores en la aproximación a la interrelación de escuela y comunidad, para buscar cómo

¹¹¹ Desde la óptica pedagógica, quizá esta idea del saber-estar/ser en comunidad se asemeje sobre todo a lo que Skliar (2010) analiza en términos del saber-estar-juntos, como un estar que conlleva no sólo armonía sino también fricciones, pero sobre todo implica dejarse afectar y en contacto.

Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar en común, estar juntos, estar entre varios, como lo expresa Jean-Luc Nancy: “Es ser tocado y es tocar. El ‘contacto’ —la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión— es la modalidad fundamental del afecto” (2007: 51). (p. 105)

enseñar, también desde la acción escolar, “lo comunitario” que conecta, de manera más explícitamente curricular, con la reflexión meta-cultural que los educadores desarrollan en el proceso de innovar su propia práctica.

Pero cuando es así de abordar o enseñar de otra forma, es ahí donde ya exige mucho análisis, mucha reflexión, buscar bastante, observar bastante en la comunidad que es lo que hay, qué es lo que hacen, y qué cosa puedo abordar de eso con los niños. (E-Conrado)

Lo que he trabajado con otras generaciones, también me ha servido de ir profundizando más sobre esa parte, ¿no? De entender pues también lo comunitario. Porque esto no, esto no lo tenemos en la formación [profesional] como educadores. Entonces eso gracias a la secundaria es que ya vamos nosotros también profundizando esta parte de lo comunitario. (E-Conrado)

La reflexión sobre cómo incluir la cultura comunitaria en el trabajo formativo, puede llevar a la reificación en ocasiones, pero pasa por procesos de análisis de la práctica individuales y colectivos. Las prácticas pedagógicas en cuanto al quehacer concreto es lo que no es visibilizado con tanta facilidad en cuanto a su dimensión social y cultural, o en relación a los trasfondos de los saberes pedagógicos subyacentes a las estrategias implementadas. Y finalmente, sería necesario dimensionar la relevancia de la interrelación escuela-comunidad y entre educadores y comunidad, las formas concretas de interrelación y sus lógicas subyacentes, y la permeabilidad entre espacios, como parte de la práctica formativa, y que, desde un planteamiento comunitario de la educación, trascendería la comprensión clásica de la restricción del quehacer pedagógico a la interacción propiamente áulica.

6.3.3.2. Las relaciones entre conocimientos: tensiones y asimetrías

Las Secundarias Comunitarias proponen partir del fortalecimiento de la propia cultura y sus conocimientos, reconociendo los daños provocados por las estrategias de asimilación cultural que han incidido, históricamente, en el contexto comunitario. Un integrante de las ESCI analiza al respecto que son los conocimientos culturales “propios” los que se han configurado como los más débiles en esta oposición; “¿cuál es el conocimiento más débil?, ¿cuál es la cultura más débil? Pues la cultura comunitaria. Es la más débil si nos pusiéramos en el plano en que lo quiere poner, en que lo ha puesto el otro tipo de conocimiento” (Transcripción curso-HMS-integrante coord.)

Se constata el imperativo de restablecer un equilibrio como punto de partida para un diálogo más horizontal. Escobar (2005) afirma que la noción de traducción entre saberes

podría obviar las tensiones políticas que subyacen a las interrelaciones con otros grupos sociales que han definido, históricamente, el carácter desigual de estas.

La noción de conocimientos situados implica más que una perspectiva parcial y una política de locación. Dicha noción introduce asuntos como la traducción de conocimientos en sitios que están enlazados por redes de conexiones entre comunidades de poder diferencial. ¿Cómo puede la antropología “ver fielmente desde el punto de vista del otro” (Haraway, 1988: 583), especialmente desde la periferia, sin romantizar dicho punto, de un lado, y del otro, llevar a cabo una política de la traducción que tome completamente en cuenta los poderes diferenciales entre los sitios? Este último aspecto incluye, por supuesto, prestar atención a las fuerzas estructurantes del conocimiento local/subyugado que impone “traducciones e intercambios desiguales” (Haraway, 1988: 590). (Escobar, 2005, p. 247)

Estas tensiones y la aspiración a reestablecer una relación más horizontal también conllevan, en la práctica y teniendo en cuenta el posicionamiento etnopolítico desde el que se plantea el modelo, ciertos sesgos, a partir del énfasis en el saber comunitario, históricamente excluido del contexto escolar. Este énfasis actúa en tensión con las necesidades externadas por algunos actores locales respecto a una formación escolar clásica para sus hijos que les posibilite el acceso a mayores oportunidades y la participación en condiciones de igualdad en la sociedad mayoritaria. Frente a ello, los educadores enfrentan cotidianamente la compleja tarea de mediar entre las diferentes interpretaciones de la educación escolar y de los saberes a enseñar.

Sí, eso me, o sucedía mucho, o sucede todavía en Yaneri. Porque es una comunidad donde los papás están fuertemente cuestionando esta cuestión de las asignaturas, de las materias, hasta incluso el consejo mismo del año pasado, nos decía, cuándo van a trabajar las asignaturas. Porque como nosotros, cuando se abordan las materias, le llamamos jornadas académicas. Entonces en las jornadas se abordan las asignaturas relacionadas al proyecto o al tema que se está trabajando. Entonces las personas decían que las jornadas académicas se trabajaran más tiempo. Pero nosotros le decíamos que no podíamos trabajar más tiempo si ya no tenía relación con el proyecto. O sea, ellos también nos decían, por qué no trabajan álgebra, por qué no trabajan cálculo, por qué no trabajan física, química, o sea, lo que ellos quieren es que nosotros demos clases, en pocas palabras. (E-Elena-educadora)

La experiencia sobre todo de quienes llevan un largo tiempo involucrados en el modelo de las Secundarias Comunitarias también hace ver cómo la misma confrontación de las comunidades y otros actores sociales con un modelo distintivo que apuesta por deconstruir la verticalidad de los procesos educativos ha llegado a generar confusiones en relación a la función y las actividades que correspondería a la escuela como institución, y las mismas formas de trabajo de la ESCI.

Sí fue difícil, un poco la inexperiencia nuestra y, otro poco, muchísimos años de que la escuela ha jugado otro papel, de que la escuela no va a consultar, la escuela llega a imponer. Y donde ha sido más notorio, ha sido en secundarias comunitarias. Que de pronto - porque en secundarias tampoco hay clases formalmente, entonces, ¿a qué horas van a dar clases? ¿Y qué tanto hacen en las casas? ¿Consultando? (Transcripción-asesor-CMPIO-sesión CIESAS)

Frente a estas tensiones, un integrante de la coordinación del modelo ilustra cómo la articulación de conocimientos, de epistemes distintas, ha de basarse en esta revaloración para que pueda florecer la relación entre ambos tipos de saberes sin reproducir las asimetrías existentes.

En el follaje [del árbol cultural], ya debe estar el conocimiento de esta cosmovisión, ahí ya debe estar anidado para que cuando llegue el otro conocimiento no lo altere completamente. No lo altere. Porque si damos lugar, si no está fortalecido esto, cuando llega a este follaje del árbol cultural el otro conocimiento, pues se va - se lo lleva de calle. No va a servir ni para el comienzo lo que estamos poniendo ahí. (Transcripción curso-HMS-integrante coord.)

A partir de una nueva horizontalidad entre saberes, contraria a la práctica del sistema educativo hegemónico, es que puede pensarse, desde la perspectiva del modelo, en un diálogo. Sólo a través del fortalecimiento de “lo propio” no habrá que “rehuir a la confrontación de conocimientos. No vamos a decir, estos no, nomás voy a ver esto, no. Pero los dos conocimientos deben llegar fortalecidos” (Transcripción-curso-HMS-integrante coord.). Es por ello que se plantea trabajar el conocimiento comunitario, hasta ahora excluido en cuanto a objeto de aprendizaje escolar, siempre en primer lugar, para evitar un desbalance y procurar la significación del aprendizaje desde lo local.

Educador Alberto: Esos conocimientos que a fuerzas tienen que estar en la planeación, partir del conocimiento comunitario. A veces partir del conocimiento bibliográfico, caemos en pensar que lo que ya está escrito es lo mejor. Si llega en la comunidad, no hay origen de cierto cultivo pero hay expansión o forma cómo llegó, es la parte que se tiene que investigar, lo propio de la comunidad. Y no imaginar que tenemos que buscar dónde partió el café, origen principal,... no podemos empezar por este lado sino primero conocer lo propio, cómo se lleva a cabo en la comunidad. Es necesario iniciar siempre con el conocimiento comunitario, no partir del otro conocimiento. Porque se supone que es la base de nuestro modelo. Hacerse cuenta de que el otro no existe, lo primordial es lo propio. En los cultivos está muy claro, el maíz, frijol, tiene sus etapas. Es lo que se debe de ir investigando en la comunidad. Deshacernos momentáneamente del otro conocimiento y empezar con el conocimiento comunitario para que así tenga relevancia y sistematizar, que es lo que ha hecho falta. Es lo que hemos trabajado y le hemos dado más importancia al conocimiento comunitario. Siempre hay un conocimiento comunitario sobre cada proyecto. Ya después retomar la

otra parte. Es lo que debe de quedar muy claro en la planeación. (Registro manual-educador Alberto-curso de formación docente)

Se reconoce y busca evitar que pudiera llegar a perderse el objetivo de los proyectos en el fortalecimiento del saber “propio” y un diálogo horizontal, en caso de no llevar un proceso cuidadoso de planeación. El coordinador del modelo aconseja a los educadores “partir muy claro, el origen del desplante de los proyectos de aprendizaje; si no, cambia el rumbo” (Registro manual -coordinador-curso de formación docente). De trasfondo, está la experiencia del *habitus* profesional del docente, quien en la práctica tiende a reproducir ciertos elementos de la propia trayectoria formativa. Esto, sobre todo al enfrentar un modelo que pide dinámicas diferentes y que en el desarrollo de habilidades docentes distintas de los educadores en la misma práctica ha llegado a generar, a algunos, dudas sobre el propio quehacer.

Por eso luego caemos en la tentación, creo que lo que estoy haciendo no sirve. Creo que sí tiene razón el otro. Creo que ya es hora de dar clases. Porque no entendemos, no dar clases no es renunciar a platicar con el estudiante. (Registro manual curso-HMS-integrante coord.)

Estas experiencias han llevado a los promotores del modelo centrar el proceso del proyecto en “lo propio”, tan fácilmente desplazado desde los procesos históricos de discriminación: “En el caso de la educación comunitaria, el eje obviamente es la educación, o sea, el conocimiento local. Y la investigación del conocimiento local se enriquece con el conocimiento universal, digamos” (E-BMA-asesor académico). Las tensiones que en la práctica se presentan, externadas también a través de cuestionamientos de actores sociales y comunitarios habituados a la forma clásica de escolarización y esperando que sus hijos obtengan las competencias necesarias requeridas por esta, enfrentan a los educadores a la preocupación por un equilibrio entre saberes en el diálogo, como un reto nada fácil. Algunos analizan cómo la balanza se puede inclinar hacia cualquiera de los dos lados, también dependiendo de las temáticas de cada proyecto de investigación que se construye en las escuelas.

[El educador] dice que es un currículum abierto y que en tercer grado, en el proyecto de investigación, no se presta mucho para el diálogo con los otros conocimientos [científicos]. Porque se trata concretamente de abordar una problemática comunitaria. Mientras que en los proyectos de aprendizaje sí hay estos espacios de profundizar en contenidos también disciplinares. (Conversación informal-educador Conrado)

Ante la necesidad de equilibrar, conscientemente, el diálogo de los conocimientos comunitarios con otros saberes –que se plasman aquí específicamente como los correspondientes el currículum escolar oficial– en una labor que se constituye como procesual

al no disponerse de programas, sino de planeaciones elaboradas en la práctica y rearticuladas de acuerdo a las necesidades, los educadores han desarrollado diferentes estrategias para guiarse.

En mi caso pues, yo voy diseñando, por ejemplo, tengo aquí unos formatos que hice, aquí puse los ámbitos del proyecto y aquí puse la correlación con la ciencia, ¿no? Entonces tengo aquí tecnología, matemáticas, geografía, entonces voy relacionando cuál de este ámbito me permite a mí abordar por ejemplo lo de matemáticas. Ahorita está pendiente la encuesta, ahí va a salir lo que es la estadística, ya de manera más concreta. Entonces viene geografía, aquí estamos ahorita aplicando lo de los mapas. Pero todo va relacionado con los ámbitos. Entonces ese es creo yo la dificultad que tenemos todos que estamos con secundarias comunitarias, esta articulación.

Y luego está la articulación con los conocimientos comunitarios. Entonces igual hice otra tabla donde también voy analizando hasta dónde puedo yo trabajar con lo comunitario, ¿no? Tenemos aquí, por ejemplo, el primer ámbito, el café y su procedencia, pues lo único que yo puedo vislumbrar es la historia comunitaria. Cómo llega el café en la comunidad, cómo era antes, cómo consiguieron las variedades. Pero, ¿qué más puedo yo trabajar a partir de este ámbito con lo que se refiere a lo comunitario? Por ejemplo, aquí de la siembra, tal vez ya entra un poquito más de cómo concibe la comunidad sobre la tierra. Sobre los rituales que hacían antes, por qué hacían antes rituales. Cuál era la concepción que ellos tenían sobre la tierra. Tal vez actualmente se tiene una definición de un objeto, pero antes... (E-Conrado-educador)

Estas estrategias se llegan a concebir a partir de la revisión de la propia experiencia y las problemáticas enfrentadas en la puesta en práctica de los proyectos a lo largo del ciclo escolar. Sin embargo, la articulación adecuada del proyecto con saberes de diferente índole es tema de debate y reflexión en diferentes espacios y, sobre todo, se aborda en el trabajo colectivo de los educadores con los asesores del modelo. Pero es una cuestión que genera también inquietud a los mismos estudiantes, pues en los discursos del modelo, promovidos por los educadores a nivel local en vías de la apropiación comunitaria, son confrontados con esta tarea. Además, los jóvenes han de presentar las formas de trabajo de su escuela también en diferentes locaciones y momentos, ante los mismos padres de familia, pero también, ocasionalmente, ante docentes y actores de otros contextos educativos en eventos en los que participa el modelo. Los educadores buscan aclarar dudas; se observa aquí un ejemplo ilustrativo de una conversación áulica entre jóvenes y otro de los educadores.

Alan: En los dos conocimientos se ve lo que se parece a la comunidad y lo que se parece a lo científico y se trabaja aparte.

Educador Carlos: Eso siempre se queda al aire, cómo se articulan los conocimientos.

Alan: Eso no lo entendemos bien.

Isaac: Por medio de justificaciones, por qué llegamos al conocimiento científico. Cómo podemos aterrizar esto, cómo llegamos hasta las fichas, por qué empezamos a investigar lo científico si es lo comunitario - es la articulación de conocimientos.

Carlos: Queremos que se pare el avión, les di como ejemplo, si quieren, nos conformaríamos, trabajamos un proyecto en dos ciclos, se llama el proceso de la caña, y les voy a narrar las actividades más fuertes que desarrollamos en cada ámbito. Pero sin embargo, dicen, tenemos el origen, hicimos unas actividades, por ejemplo, la ubicación geográfica de la comunidad, pertenecen ustedes a la localidad número 10, hay treinta distritos, pertenecen al de Ixtlán, (...) dónde está la geografía, ahí está. Investigaron que hay cinco continentes en el mundo y quién conquistó primero.

Alan: Colón...

Carlos: Y han transcurrido tantos años desde la conquista. Esto es la articulación. Que ella diga, nosotros estamos trabajando el alcoholismo y les voy a dar la fórmula química del alcohol. Esto es. Hemos trabajado la reproducción de las plantas. Y la caña llega de la Oceanía, llega a las principales provincias de nuestro continente, pertenece a la familia de las gramíneas, es profundizar. La reproducción de las plantas. Y se van al sub-ámbito dos. Los productos. El tepache. En la ciencia, qué es la fermentación. Ya estarían del otro lado, presumiendo que han aterrizado. Pero nomás queda el avión en el aire. La única que nos justificaba era esa Eliza y ese Ostacio [estudiantes de una generación previa], trabajaron los recursos naturales y la tabla periódica y sacaron qué elementos están presentes en la comunidad, qué es el oxígeno, qué propiedades tiene. Aquí vemos la neblina, pero en sí qué tiene esa neblina, tiene partículas de nitrógeno. Saber explicar estas partes, el alumno está del otro lado, esa parte nos hace falta. El modelo está muy *chingón*, pero aplíquenlo ustedes. Investigamos en los terrenos, podemos calcular el perímetro científicamente. Una gráfica. Mencionen uno o dos ejemplos de cada ámbito. Cortito, tampoco se enreden. Si lo sintetizan, chiquitito, el fierro es fundición de aceros, tenemos los metales más pesados y más venenosos, y lo vimos en la tabla periódica. Y ese fierro se oxida, un proceso de corrosión y nos hace daño al ser humano.

Alan: El estaño.

Carlos: En qué parte del mundo explotan más las minas, hicieron un mapa, dónde hay minas en México. (Ob-aula-2.º grado)

La conversación entre educador y estudiantes permite vislumbrar que el pretendido diálogo de saberes representa un reto sobre todo en lo que respecta la incertidumbre que representa plantearse las formas adecuadas y suficientes de esta articulación. En la práctica, algunos educadores perciben que el énfasis, dada la concepción y ejecución local del proyecto, se inclina hacia la recuperación y sistematización de los saberes comunitarios. Ello ha de atribuirse tanto a los posicionamientos reivindicativos que orientan el modelo, como también

a la distancia y dificultad de acceder a otras fuentes de saber para profundizar la investigación de los conocimientos científicos¹¹².

Inv.: Están también viendo la composición química, ¿es difícil?

M: Ah, sí es un poco difícil porque casi no encuentra en las máquinas. Solamente en internet, pero no tenemos aquí internet. (E-Marina-estudiante 2.º grado)

Estas circunstancias hacen que se tienda a dedicar mayor tiempo a la investigación de lo local. Desde lo pedagógico, a ello se añade el mismo hecho de posibilitar, con mayor facilidad, la significación del saber desde el contexto concreto en el que cobra sentido, como he abordado en el apartado previo.

Inv.: Y cómo ven, las dos, aprovechando, lo que aprendió su hija, lo que aprendiste, ¿sí sentiste que fue mucho aprendizaje, fue interesante?

Olga: Pues sí pero luego se nos olvida.

Risas.

Olga: Algunos se nos quedan en la cabeza, otros...

Inv.: Se olvidan. Es normal.

Olga: Lo que no se nos graba más en la mente son de la información bibliográfica. De la comunitaria, pues muy fácil.

Inv.: Se te graba rápido.

Olga: Sí. La investigación bibliográfica, pues no se nos queda rápido. (E-Olga y madre de familia-3.º grado)

Detrás de las cavilaciones en relación a la profundización de cada conocimiento se perfila, además, la búsqueda del sentido de la educación escolar para los jóvenes y las comunidades. Este no resulta unívoco frente a las exigencias del entorno social más amplio, con los siguientes niveles de educación escolar de corte disciplinario clásico, frente a la necesidad de generar una formación significativa que parta del contexto comunitario y aporte a él desde sus propios referentes, riquezas y problemáticas. Los educadores de la Secundaria Comunitaria encuentran difícil conciliar estos diferentes requerimientos que les plantea la formación de los jóvenes.

La secundaria, se puede decir que sí funciona; al mismo tiempo, se puede decir que no funciona, dependiendo de qué enfoque estamos viendo, ¿no? (...) Funciona desde una formación para la vida, sí funciona porque si revisamos estadísticas, a nivel local, Zoogochí, a nivel regional, estatal o a nivel país, los que egresan, en cada nivel, ¿cuántos realmente logran seguir el siguiente nivel, cuántos logran terminar una

¹¹² Incide también lo que los mismos educadores llegan a detectar como su propia falta de preparación en algunas áreas del conocimiento disciplinar. Algunos educadores perciben el campo de los saberes científicos como un reto especial, puesto que constatan su propia falta de capacitación en algunos conocimientos especializados, disciplinares: “[El educador] dice también que a veces le ha llamado la atención estudiar algo de física y química para poder vincular los conocimientos mejor” (Conversación informal-educador-Conrado).

carrera? Entonces yo digo, ¿de qué les sirve? Por ejemplo, si es la mayoría, son los que quedan en la comunidad, en sus comunidades, entonces, ¿de qué les sirvió haber revisado, por ejemplo, fórmulas de química, elementos químicos, álgebra? (...) En cambio, si trabajamos de esta modalidad, y yo digo que es más funcional y le sirve más a los jóvenes, porque son la mayoría, son los que se quedan. Entonces les sirve más poder hablar en un público, les sirve más saber investigar, tienen una duda, pues voy y lo investigo, voy a redactar un documento. Redactar un documento no es saber nada más qué formato tiene el documento, sino qué escribir en ese documento, eso es lo más difícil. Es lo más difícil y es lo que se aborda aquí [en el modelo] todo el tiempo, redacta, redacta, redacta. Hasta que ya van mejorando. Lo que voy a decir lo tengo que entender en el escrito. No repetir palabras o no hay congruencia, todo eso se desarrolla, eso no se desarrolla en un mes o en una asignatura, sino que se desarrolla pues casi al menos los tres años que están en la secundaria, pues sí se les va desarrollando eso. Yo creo que eso sirve más ese modelo porque es una mayoría que se queda en la comunidad. (E-Conrado-educador)

En las revisiones colectivas de la práctica, realizadas en los cursos de formación docente, los integrantes del modelo observan que, en el quehacer educativo cotidiano, no siempre se logra profundizar en los diferentes conocimientos relacionados con el proyecto de aprendizaje o investigación. En lo que respecta al conocimiento comunitario, el coordinador analiza que la atención pudiera tender a enfocarse únicamente en los elementos que se identifican como emblemáticos de la cultura; nombra el ejemplo de los rituales. Frente a ello, considera de mayor relevancia recuperar las formas de vida cotidianas.

Se está confundiendo la ritualidad, es a la fuerza, como si fuera el eje. Tiene que ver con lo que está pasando cuando se revive la vivencia de la comunidad. La gente de equis comunidad respeta mucho a la gente que tiene alguna situación como inválido, discapacitado. La gente comunitaria respeta a esta gente. Porque creen que les puede pasar lo mismo. Y es un sufrimiento. Pero no es así nomás así. Sino detrás de todo hay una vida comunitaria, una vivencia comunitaria. No está la ritualidad. Es un modo de vida de la comunidad que tiene que ver mucho, cómo tenemos que vivir la vida de la comunidad, cómo meternos a la vida de la comunidad. (Registro manual-curso-coordinador)

Otra integrante de la coordinación, en esta sintonía, reconoce que habría que poner mayor énfasis en recuperar los diferentes elementos relacionados con la comunalidad, que tanto se considera el eje filosófico alrededor del cual se articula la vida comunitaria, como también es elemento central del posicionamiento del mismo modelo de las Secundarias Comunitarias. La asesora enfatiza la relacionalidad que constituye las prácticas comunitarias, que no únicamente incluye a los seres humanos, sino también a la misma naturaleza y el territorio.

La otra cosa que mencionaron, es que el trabajo con el conocimiento comunitario no está separado de los elementos de la comunalidad, están ahí, cuando estamos trabajando el tema del café, en el tema del café cuando hacen la experiencia con el otro pueblo, la otra población les platican de la relación que había antes y cómo es ahora. Hay un elemento, la parte histórica, recuperar la historia local sin haberse planteado en el esquema de investigación. Incluso empezamos a recuperar elementos de la reciprocidad. Trabajo de trueque, rutas comerciales, se recupera historia y elementos que no llevamos a los seminarios porque no aparece en el esquema de investigación. No aprovechamos oportunidad para hablar del territorio, hay lugares sagrados, hay caminos antiguos. Además de plantíos, qué otros elementos están conviviendo en este territorio, se recuperan algunas cosas que Maldonado nos comentaba, el territorio es vivo. Es parte del acompañamiento, llevar libros, tiene que ir también con hacer estas reflexiones y no perder de vista estos elementos que son de la comunalidad. A veces no recuperamos cómo es la organización familiar, hay niños, mujeres, hombres, personas mayores, personas jóvenes, la familia que estaba haciendo el trabajo ahí [en el trapiche]. Cómo es la organización comunitaria, qué hacen los niños, abuelos, ámbito de la organización comunitaria. (Transcripción curso-BGP-integrante coord.)

A veces nuestra preocupación puede girar [en] que tenga que salir ámbito de mitos y leyendas, forzar. Si tiene ausencia, a lo mejor no estamos abordando lo comunitario. Es buena pregunta. Qué estamos entendiendo por lo comunitario. (Transcripción curso -BGP-integrante coord.)

Estos planteamientos se relacionan con la misma conceptualización de la cultura; más allá de la “extracción” de elementos considerados como emblemáticos, para buscar integrarlos como contenidos al aula (Jiménez Naranjo, 2009), se está buscando la relación con las prácticas comunitarias desde las actividades cotidianas de los habitantes de las comunidades; se pretende enlazar la actividad formativa con la vida cotidiana para significar los procesos de investigación y aprendizaje de los jóvenes como procesos situados. Zabalza (2012) indica al respecto que habría que tener en cuenta lo que ya señalaban algunas corrientes pedagógicas al postular que “los buenos aprendizajes escolares debían construirse a partir de los significados que se iban elaborado [sic] a partir de las experiencias de la vida cotidiana” (p. 12).

Frente a esa concepción de la cultura comunitaria en términos de prácticas, y las aproximaciones a estos haceres situados que busca lograr la Secundaria Comunitaria, una pregunta sería en qué medida se logra un aprendizaje significativo en el diálogo, y frente a las limitaciones que algunos educadores perciben en su propia formación en los conocimientos disciplinares. La significación de “lo propio”, de acuerdo a las observaciones de los educadores, resulta más fácil de lograr puesto que “el conocimiento comunitario lo tienes metido en tu cabeza, pesa más” (Registro manual-curso-Gala-educadora). Dependiendo de cada proyecto

de investigación, los contenidos a relacionarse pueden resultar complejos, pues se presentan como emergentes en esta labor más procesual de las investigaciones y no secuenciados de acuerdo a un programa de estudios. Al respecto, uno de los asesores e iniciadores de la propuesta ejemplifica la lógica propia de los proyectos:

Las hormigas, cómo les llama la gente y cómo el conocimiento científico. [Hay que] enriquecer el conocimiento aunque no estaba planteado en la hipótesis del sub-ámbito. Romper con la superficialidad, la tarea debe profundizar porque no hay impedimento de tiempo [escolar] (...) No [hay que] cerrarse, los caminos de la investigación que se abren por sí solos, agua que quiere correr, la investigación corre por donde quiere correr. (Registro manual-curso- JSP-asesor)

El grado de dificultad se relaciona, de acuerdo al análisis de uno de los asesores del modelo, con el hecho de que los conocimientos científicos no se aborden de esta manera seriada en que los trabaja el sistema educativo comúnmente.

Entre nosotros estamos viendo porque necesitamos el diálogo entre el conocimiento comunitario y el conocimiento disciplinario y el conocimiento disciplinario tiene que ver con planes y programas de la SEP y cómo la Secretaría de Educación Pública concibe la formación de los estudiantes de secundaria a través de disciplinas y de contenidos disciplinarios graduados. (...) En el proyecto, tú abordan puntos que corresponden no a este orden. Sino el fenómeno va apareciendo en la indagación, en el flujo libre que tiene el proyecto. (...). Por eso es que nosotros hablamos de un déficit. Pero más que un déficit es una serie de huecos que quedan entre lo que les plantea el proyecto que va tocando cosas, de ciencias duras, física y química, y lo que no toca. (...) La lógica diferente de lo que plantea lo disciplinario y el proyecto de nosotros con el conocimiento comunitario es el que nos crea una cierta confrontación en el diálogo. (Registro manual-curso- JSP-asesor)

Se genera una tensión entre el grado de flexibilidad curricular de las Secundarias y la articulación poco estructurada de los contenidos científicos, por un lado, y la organización curricular secuencial que se ha manejado desde la óptica de la escuela de modelo clásico, por el otro. La enseñanza por disciplinas del sistema oficial, aunque no siempre exitosa y no siempre significativa para los estudiantes, obedece a su propia lógica, abordando desde los procesos más sencillos hasta los más complejos. Las jornadas académicas buscan subsanar, en este sentido, algunos de estos “huecos” que menciona el asesor, pero no se resuelve completamente la tensión entre las lógicas propias del conocimiento disciplinario –el discurso escolar al que alude Girón (2006)– y la puesta en práctica de un currículum abierto y procesual que parte de la realidad que viven las comunidades.

Para adaptarse también a los requerimientos de los padres de familia, que esperan que los jóvenes lleguen a aprender los conocimientos necesarios para el siguiente nivel

escolar, el modelo se ha modificado, a partir de la experiencia en la práctica educativa, para incluir elementos metodológicos que permitan abrir espacios más explícitos para abordar los conocimientos del currículum oficial.

Exactamente, en base a las experiencias y las exigencias de los padres. Por ejemplo, esto de las jornadas, pues nació a raíz de que los papás veían que en las escuelas no se daba física, matemáticas o química, entonces era un reclamo. Y pues el maestro Pereyra fue el que estuvo ideando esta propuesta. También vamos a darles, pero en esta forma lo vamos a trabajar. Vamos a trabajar la física o la química pero hay que ver cómo sacarlo del mismo proyecto para trabajarlo y lo vamos a llamar jornada académica y que los padres se den la idea de cómo trabaja y que los muchachos lo expongan en un seminario, ¿no? Entonces ahí los papás se van a dar cuenta cómo es que en los proyectos sí se puede trabajar las ciencias. Aunque no todas, pero hay unas que sí van a permitir más que otras. (E-Alberto-educador)

Se puede vislumbrar que el reto radica, por ende, también en la confrontación de dos lógicas de “hacer escuela”, más allá de la diversidad de saberes que entran en juego en los procesos de aprendizaje. Los procesos históricos de la escolarización han marcado las expectativas, y para continuar en el sistema, se requiere profundizar en los contenidos científicos-disciplinares de acuerdo a los estándares escolares que imponen los siguientes niveles. El satisfacer, en la práctica, también esta dimensión del aprendizaje escolar es lo que genera tensiones.

Los educadores reconocen que es difícil lograr el equilibrio; “puede que [un conocimiento] quede en desventaja; caemos en imposiciones de un tipo de conocimiento. [Depende de] en qué posición colocas los conocimientos, sin imponer” (Registro manual-curso-Dora-educadora). Desde la experiencia de una educadora, dadas las incidencias del contexto social mayor y los procesos de escolarización, la balanza sigue inclinándose hacia la desvaloración del conocimiento comunitario; opina que en la contrastación, por ejemplo, entre la alimentación local tradicional y el modelo del “plato del buen comer” propuesto por la Secretaría de Salud de México y que corresponde a criterios de las ciencias, es muy importante cuidar que el conocimiento comunitario “no quede como creencia, como superstición” (Registro manual-curso-Dora-educadora).

En el debate sobre los conocimientos y su articulación en el currículum comunitario, entre los asesores académicos del modelo hay quien matiza la perspectiva propia de la lógica más bien inductiva de los proyectos comunitarios y sugiere otras estrategias para poder satisfacer a las demandas que emanan también del contexto más amplio y se reflejan en las expectativas locales. Se llega a visualizar un esquema más pragmático, con un vínculo más explícito con el sistema de asignaturas del currículum nacional de educación secundaria, donde

no se apostaría por una “articulación” más orgánica sino a través de espacios más explícitos, dedicados a los contenidos oficiales desde sus propias lógicas.

[En la historia de la educación indígena], el bilingüismo todo el tiempo fue la mascarada esa de seguir con un mismo modelo simplemente traduciendo a la lengua indígena. Y a lo que llegó ya la educación bilingüe más radical, digamos, es a la separación de lenguas. En el horario de clases, unos días o unas horas solamente en español y otras solamente en lengua indígena. Y cada una con su gramática, con su sintaxis. No es que la gramática del español con eso se estudie la lengua indígena.

Exactamente lo mismo es lo que debe de aprender la educación intercultural. Para hacer educación intercultural, la educación comunitaria también, lo que tiene que hacer es separar los conocimientos. Y entonces destinar horas de clase o días de clase a unos conocimientos en su lógica epistemológica, y otros a otra. Y después articularlos. Con un eje. En el caso de la educación comunitaria, el eje obviamente es la educación, o sea, el conocimiento local. Y la investigación del conocimiento local se enriquece con el conocimiento universal, digamos. Esa es toda la ciencia de la articulación.

O sea, en otras palabras, un grupo que hace una investigación sobre medicina - plantas medicinales, órale, hace su investigación sobre plantas medicinales, la sistematiza en su lengua, hace todo, hasta las consigue, las plantas. Y ya que tiene sistematizado eso, entonces a ver, cuáles de las materias de este semestre o de otros semestres, las materias nacionales, tienen que aportar a esto. O qué lectura se puede hacer. Desde la historia, ah bueno, la historia, cómo ha sido el desarrollo histórico, con las distintas fases, o de la geografía. A ver, esto mismo se da en condiciones geográficas, y qué en otra comunidad, no, porque la geografía es distinta, en civismo, y entonces el objetivo es precisamente que química, física, biología, geografía, historia adquieran sentido en torno a la historia, al conocimiento local. Ese es el chiste de la articulación. (E-BMA-asesor académico)

La tarea de, prácticamente, construir el currículum en cada ciclo escolar respondiendo a las diferentes exigencias que esto conlleva, se conforma como reto complejo de mediación en la práctica donde los educadores ocupan un papel primordial que requiere de un alto grado de autonomía y creatividad en el desempeño de la labor cotidiana, como mencioné en el apartado 6.1. Por otra parte, es válido cuestionar en qué medida se presentan aquí ciertas limitaciones difíciles de sortear, en este ejercicio de “articular” en conocimiento que es concebido como científico por una parte, y comunitario, por otra. Esta concepción en sí encierra sus propias complejidades.

Follér (2002) critica la tendencia del “método científico de construir dicotomías y sólo concentrarse en las diferencias entre sistemas de conocimiento”, pues de esta manera, “las similitudes se vuelven invisibles en esta forma de tratar el tema y el mundo es dividido en una representación de ‘nosotros-ellos’”. En su lugar, propone partir de la idea del conocimiento

situado y argumenta que con este concepto, “el ámbito aumenta y la conciencia de que el conocimiento es siempre observado y valuado desde una perspectiva específica y parcial, abre un espectro de diferentes perspectivas” (p. 25). Agrawal (2002), por su parte, argumenta que “no hay criterios sencillos o universales que sirvan para distinguir entre el conocimiento indígena y el científico u occidental” (p. 13). Señala que la dicotomización rotunda de ambos saberes forma parte de esquemas del pensamiento colonial (Agrawal, 1995) – desde los procesos de apropiación cultural (Bonfil Batalla, 1991) que he mencionado, hace sentido no pensar en fronteras rígidas ni criterios esencialistas.

Frente a ello, se podría optar por distinguir, más allá de las epistemologías, entre las formas de concebir la educación: el modelo escolar con carácter asimilacionista, que ha desarticulado los contenidos de su contexto de inserción e implicó, históricamente, procesos verticales, frente al aprendizaje inmerso en procesos participativos comunitarios que se articulan en torno a las prácticas productivas, culturales y sociales. Enseñar las ciencias, sin desdeñar sus lógicas secuenciales, no necesariamente se constituye como antagonismo ante las lógicas comunitarias, donde el aprendizaje también se presenta a través de aproximaciones a la tarea, implicando la adquisición de experiencia. Desde la mirada del aprendizaje situado, el aprendiz ha de avanzar “a través de pasos secuenciales o procesos organizados de mayor entendimiento y desarrollo de habilidades desde una posición periférica hacia una participación más completa en la o las prácticas más significativas”, en el marco de la comunidad de aprendizajes (Llanes Ortiz, 2009, p. 17).

Probablemente no habrá una respuesta simple, única o indebatible en este asunto. Se visualiza, no obstante, que algunas de las estrategias implementadas por los educadores en la práctica, en interacción con los demás actores escolares y comunitarios, generan adaptaciones y resignificaciones relevantes de la educación escolarizada que permiten visualizar las aportaciones del modelo en lo formativo, pero también al debate en torno a la escuela indígena.

6.3.3.3. Contrastes, confrontaciones y traducibilidad cultural en la práctica formativa

La articulación de los conocimientos y la posibilidad de establecer relaciones entre ellos, compararlos, confrontarlos y evaluar su utilidad y sus implicaciones, es percibida como una tarea compleja por los educadores de las Secundarias Comunitaria. En algunos casos, se detecta que dichos conocimientos no se encuentran distantes, sólo son expresados de diferentes maneras por cada cultura.

El hallazgo es que los conocimientos que tienen los abuelos, o las personas que nos dan información, son los mismos conocimientos que nosotros mismos podemos encontrar. En los ancianos, lo interpretan en un lenguaje más sencillo para las personas. En investigación bibliográfica, [en] palabras técnicas. Eso sería todo. (Registro manual-curso-Artemio-educador)

Sin embargo, también se perciben contradicciones y distancias entre los diferentes saberes. En el formato clásico de escolarización, los saberes culturales de los estudiantes indígenas, en muchas ocasiones, de antemano han sido excluidos; en la Secundaria Comunitaria, en la búsqueda del diálogo, resaltan también las contradicciones entre las diferentes miradas de la realidad. Una educadora, en la reflexión sobre la comparación de los saberes, resalta que se ha de respetar la lógica de cada uno de los conocimientos en cuestión, aceptando la diferencia.

No es que ellos, los estudiantes, traten de que ambos conocimientos vayan hacia el mismo sentido sino por lo menos acepten la diferencia y la respeten. Gran respeto que debe existir entre conocimientos. En algún punto no puedan ir hacia el mismo sentido sino que son muy divergentes. (Registro manual-curso-Elvira-educadora)

El asesor zapoteco del modelo profundiza en estas incompatibilidades, imposibles de forzar en la articulación, desde una perspectiva analítica al constatar la presencia de diferentes racionalidades subyacentes.

[El integrante de la coordinación] enfatizó el uso de la lengua para recuperar los conocimientos pues no se podía hacer una traducción de los conocimientos tal cual a otra lengua, ni en términos del otro conocimiento. Hay dos campos de saberes, los sociales y los especializados, y los últimos renunciaban a la formación familiar y comunitaria. Comentó acerca del diálogo cultural, para el cual hay que analizar a fondo los elementos de las dos formas del conocimiento, pero nunca iba a llegarse a unirlos en un solo conocimiento. (...) Son dos conocimientos, y entre ellos se enriquecen, uno se enriquece viendo los dos, pero son diferentes entre sí, no se puede plenamente articular uno en otra lengua, o en términos del otro conocimiento. (Registro manual-Transcripción curso-HMS-integrante coord.)

Bhabha (2002) plantea que se requiere de un espacio adicional –suplementario– para articular los conocimientos culturales “que son adyacentes y adjuntos pero no necesariamente acumulativos, teleológicos o dialécticos”, pues no es posible homogeneizar las experiencias humanas (p. 200). Se conserva, inevitablemente, una dimensión intraducible en esta articulación. El autor argumenta que aparentemente, hay similitud de algunos conocimientos, pero la significación de estos desde la práctica situada es “a la vez diferente y diferencial” (p. 200). Un educador relata que sus estudiantes, en la práctica, encontraron cercanía de los saberes de las ciencias y de los abuelos.

Entonces no están peleadas las cuestiones científicas con lo comunitario. Y algo que más, nos sorprenden los alumnos, dicen, por qué al ver la cuestión del clima la ciencia dice esto, dice lo otro, si los abuelos ya lo sabían, dicen porque así nos dicen también en las entrevistas. Aunque no como lo describe la ciencia. Entonces, complicado al principio, pues no, fue más de sorpresa para mí porque yo no tenía experiencia trabajando aquí. (E-Maximino-educador)

Cabe suponer que aunque se observen similitudes en las interpretaciones del clima por la ciencia y por los abuelos, cada una obedece, en el fondo, a lógicas culturas distintas; la de los ancianos se basa en la acumulación de experiencia y además ha de encontrarse estrechamente ligada a la relación y comunicación cercana de los habitantes de las comunidades con la naturaleza y contener una dimensión espiritual a partir de la cosmovisión. Arratia (2006), en la región andina, analiza al respecto la estrecha dependencia entre vida y ciclos climáticos, y cómo clima y ciclo agroecológico determinan el tiempo. Encuentra además que se presentan importantes oposiciones entre estas lógicas y las que imponen los calendarios escolares.

De igual forma, la vida de las personas está en estrecha relación con el acontecer del clima y la ocurrencia de lluvias. (...) La predicción climática es determinante para el inicio de las actividades agrícolas. Los indicadores climáticos, determinan en cierto modo los momentos, las épocas y los cultivos que se sembrarán. Las plantas silvestres con su floración temprana o tardía antes del período de siembra indican cómo va a ser el año, cuándo sembrar, qué cultivos y en qué parcelas. La observación de las estrellas y las constelaciones también indican cómo va a ser la ocurrencia de las lluvias, el frío, el granizo, las heladas, etc. (Arratia, 2006. p. 37)

Los estudiantes de tercer grado redactan en su proyecto de investigación en torno a la contaminación de su comunidad que sus antepasados vivían en tal estrecha relación con la naturaleza, incorporando esta dimensión espiritual.

En el primer subámbito que es pensamiento comunitario ancestral sobre la naturaleza, en este subámbito investigamos sobre la cosmovisión comunitaria donde nos contaron diferentes narraciones como la luz que se percibe en las noches, sobre el dueño de los animales, del agua y del monte y todo lo que tiene que ver con lo sobrenatural, de ahí investigamos sobre la relación que tuvieron los antepasados con la naturaleza. Fuimos recuperando sobre la observación de la naturaleza que hacían nuestros antepasados así como los valores que practicaban antes con relación a la naturaleza. (Transcripción-proyecto de investigación-4.ª generación)

En la cotidianidad comunitaria, se observa la aplicación vivencial de estos saberes que se evidencian como no únicamente del dominio de los “antepasados”, citados por los jóvenes, sino que están presentes en los habitantes de la comunidad, y que provienen de esta interrelación cercana con la naturaleza, los otros seres vivos y los fenómenos naturales.

Dijo Doña Eustacia que en su casa aparecieron muchas hormigas, que iba a llover. Y yo, “ah sí”. Y a los 10 minutos ya tenía yo miles de hormigas en mi cuarto y ahora está empezando a llover. (Ob-casa de doña Eustacia)

En esta relacionalidad entre seres humanos y naturaleza en el contexto comunitario, podría radicar la parte tácita intraducible en la articulación del saber comunitario con el saber científico sobre el clima. Para conocer cómo las ESCI enfrentan estas posibles confrontaciones entre racionalidades, busqué revisar las estrategias de la práctica. Los educadores y estudiantes, en la labor cotidiana, han de “afrentar los problemas de inconmensurabilidad, incompatibilidad o la no inteligibilidad recíproca” (Santos, 2010, p. 40). Santos arguye que un papel importante aquí juega la intermediación entre saberes que implica necesariamente la intervención de actores; pregunta: “¿de dónde viene la voluntad para traducir? ¿Quiénes son los traductores? (...) ¿cómo asegurarse que la traducción intercultural no se convierte en una versión nueva de pensamiento abismal, una versión suave de imperialismo y colonialismo?” (p. 41).

Retomo aquí los conceptos de la traducción cultural y de la traducibilidad de los saberes y de las prácticas; con Leff (2004a, 2004b), sostengo que el diálogo entre conocimientos de diferentes racionalidades es un proceso creativo que permite la construcción de nuevos textos culturales, a través de la resignificación de los saberes en relación. Ello no excluye contradicciones y tensiones de los procesos de articulación; Liendo (2011) señala la inevitable incompletitud de estos intercambios, la necesaria contextualidad de las prácticas y el imperativo de una relación de reciprocidad para permitir un diálogo en condiciones horizontales (p. 2), como factores que inciden en las posibilidades de la traducción cultural.

En la práctica de la Secundaria, los educadores y sus asesores encuentran que intervienen factores contextuales y estructurales, pero también el papel que desempeña en la traducción el mismo educador. La encargada del seguimiento a la formación docente plantea ante el pleno de educadores estos factores:

Esto se ha estado en algunas escuelas, se menciona de manera más insistente, una de las dificultades, se antepone las estructuras que no nos están permitiendo, que están en el mismo contexto. Como comentaban Conrado, Heriberto, la problematización, análisis, se empieza a construir el esquema, a veces el maestro cuando tiene estructura académica, mucho del esquema es la traducción del lenguaje que usa el maestro. Se va desvirtuando eso lo que partió de una realidad concreta. Cada paso tiene su propio tiempo. Puntualizar de manera muy fina. (Transcripción-curso-BGP-integrante coord.)

El “lenguaje docente”, marcado por el habitus profesional, incide en la mediación de la traducción cultural. Conlleva determinados enfoques epistemológicos y concepciones acerca del saber escolar y saber comunitario y de las posibilidades de su articulación que permean la transposición a la práctica. Este papel de intermediación no excluye la posibilidad de redirigir el proceso de articulación. Para esto, la reflexión meta-cultural del mismo educador juega un papel importante. Los educadores han de saber percatarse de los encuentros y desencuentros entre racionalidades y generar procesos de reflexión conjunta a partir de ello.

De acuerdo a Girón (2006), para acceder al saber escolar, hay que apropiarse de sus discursos (p. 3), me pregunté cómo, en un modelo que busca generar un diálogo entre dos epistemologías culturales, tendrían que considerarse las formas aparentemente propias de construcción del conocimiento, escolares y comunitarias, en términos de la práctica pedagógica. Debido a los procesos de escolarización históricos y una diversidad de factores, ha habido procesos de hibridación de percepciones de las formas de aprender y de saber; un punto a tener en cuenta para la práctica áulica, sobre todo al evidenciarse en la interacción cotidiana, es que también los jóvenes se han llegado a apropiarse de los modos de enseñanza y aprendizaje en los que han estado inmersos desde su educación preescolar o primaria.

Profundizaré en los siguientes apartados tanto en los aspectos de la reflexión meta-cultural como del diálogo y las tensiones entre prácticas pedagógicas como parte del diálogo intercultural, sus tensiones y sus limitaciones y dimensiones de intraducibilidad. Propongo, para ello, plantear a este espacio suplementario que sugiere Santos (2010) para la articulación de los saberes que conservan su dimensión intraducible, o con Bhabha (2002), su núcleo de “extranjería”, podría ser, en este caso, la dimensión de la reflexión meta-cultural.

De acuerdo a Selva Pereira (2010), refiriéndose a Bhabha, es sobre todo la dimensión situada de la significación la que constituye el elemento intraducible. Bhabha (2002), con Walter Benjamin, lo titula la “extranjería”, el “núcleo de lo intraducible que va más allá de la transferencia de materia temática entre textos o prácticas culturales” (p. 200), y en el que radica que “la transferencia de sentido nunca puede ser total entre sistemas de sentido, o dentro de ellos” (p. 200). No puede existir, simplemente, una “adición armoniosa de contenidos o contextos” (p. 200). Bhabha comprende la complementariedad como dimensión de la comunicación que se refleja como “estado constante de cuestionamiento y flujo causado por los sistemas diferenciales de significación social y cultural” (p. 273), y donde radica la “semilla de lo ‘intraducible’, el elemento extranjero en medio de la performance de la traducción cultural” (p. 273).

Liendo (2011) se pregunta, “¿qué puedo aprender de los otros y cómo puedo hacerlo?”. Para la autora, esta pregunta coloca al traductor en “los espacios de la incompletitud, de la finitud, de la incerteza, de la diversidad, de la emergencia, de la complementariedad, del contraste y de la respectividad”; es a partir de ahí que se puede “empezar a transitar otros caminos porque la comparación recíproca de los saberes implica diálogo, interpelación, cuestionamiento y evaluación” (p. 7). Desde esta incertidumbre nacería la posibilidad del devenir, de la creación de nuevos planos de comprensión de la realidad.

Uno de los asesores de las secundarias comunitarias reflexiona en torno al encuentro de diferentes racionalidades, presentes desde las concepciones del mundo de cada cultura. En el contexto de las culturas originarias, parte de esta significación distinta se encuentra vinculada con la espiritualidad – así, Tovar (2009) reconoce que una dimensión epistémica de la cultura originaria es la espiritual (p. 7).

Ahí por ejemplo, es eso de que la gente cuando come, come con la naturaleza pues porque la respeta. En cambio el que ya no conoce eso, este es árbol, este es una espina, aquí están saliendo todos los que ya habíamos, de alguna manera, platicamos. El ritual, por ejemplo, para que los animales que dañan la milpa, no es que no vayan a comer. El ritual es para que coman poquito, sin dañar el cultivo. En el otro conocimiento aparece fumigar, o sea, quemar, destruir. Hay una gran diferencia entre uno y otro. El que está diciendo, cómetelo, compartamos, así es, es para todos eso. Dice la gente, es para todos. Y el otro conocimiento, no, no, este es mío. Voy a dar yo - ni *mais*, soy capaz de matar, de destruirme a mí mismo pero no comparto, pues. (E-HMS-integrante coord.)

Se observa que el asesor enfatiza aquí, desde lo espiritual, el respeto hacia la naturaleza y el aspecto colectivo, el compartir como valor que incide en la articulación de las relaciones sociales comunitarias en una relación ecológica con el entorno. Tovar (2009) concibe estas interrelaciones en la cosmovisión originaria, como parte de las configuraciones epistémicas, en términos del “mantenimiento de la armonía y el equilibrio, que son atributos de la creación” (p. 10).

En la comunicación cultural, más allá del escenario escolar, estas lógicas comunitarias se ven influenciadas a través de los procesos de apropiación de prácticas culturales procedentes desde otros espacios. La distinción entre racionalidades que perciben los estudiantes en las comparaciones y contrastaciones que establecen, se verían, a través de ello, cuestionadas.

En la comunidad dicen que la forma de pensar de la comunidad es diferente a una ciudad, ¿por qué? porque en la ciudad cuidan menos el medio ambiente y mientras que en la comunidad cuidan y aprovechan más lo natural como son las plantas y los

animales, en la comunidad consumen lo que siembran, por ejemplo el maíz y el frijol son unas de las plantas más sembradas en la comunidad, en cambio los que viven en la ciudad nada más piensan en conseguir dinero, a costa del daño que hacen a la naturaleza. (Transcripción-proyecto de investigación-4ta generación)

Se establece una relación dicotómica que facilita la distinción y puede permitir clarificar los valores subyacentes para su reflexión, aspecto a profundizar en relación a la meta-cultura en el siguiente apartado. Leff (2004b) evalúa la diferencia de racionalidades precisamente a partir de los valores que trascienden en este trabajo de los estudiantes arriba citado. El autor especifica que los valores comunitarios, espirituales, de la relación con la naturaleza y de interrelación social, “son intraducibles en valores económicos” (p. 257); “esta diferencia irreductible entre racionalidad económica y racionalidades culturales establece el umbral y el límite entre lo que es negociable e intercambiable entre deuda y naturaleza” (p. 257). Estas irreductibilidades son iluminadas, en la práctica de la ESCI, a través de la reflexión meta-cultural promovida con los estudiantes; el contraste permite visualizar las consecuencias de cada saber.

Entonces por ejemplo también el mismo conocimiento, el ejemplo que ponía el equipo de Martha, Elvira, asunto plantas medicinales, ellas recuperaron un elemento de la valoración, lo que mencionó Marco, a veces nosotros no problematizamos el otro conocimiento, disciplinario, en relación a las consecuencias. Ese asunto de que también hay una valoración. A veces nos quedamos en hacer una relación entre uno y otro, el otro es revisar a profundidad. Una cuestión de valoración. (Transcripción-curso-BGP-integrante coord.)

Boaventura de Sousa Santos (2010) constata que no todos los campos de interacción de los saberes son epistemológicos (p. 71); para ello, es importante tener en cuenta cuáles son las razones que impulsan a los actores sociales a buscar establecer un diálogo entre saberes, y así “identificar los campos de interacción en que la ecología de saberes ocurre” (p. 71). En el contexto de las ESCI, queda claro que el espacio formativo obedece a sus propias lógicas, que se plantean desde una perspectiva etnopolítica; se contrastan los valores subyacentes a las racionalidades culturales y sus consecuencias, buscando recuperar la valoración de las lógicas comunitarias del cuidado y respeto. Santos (2010) al respecto subraya el carácter situado del diálogo de saberes: “La superioridad de un determinado saber deja de ser definida por el nivel de institucionalización y profesionalización de dicho saber para pasar a ser definida por su contribución pragmática para determinada práctica” (p. 71).

Desde mi perspectiva, este carácter situado del diálogo de saberes tendría aquí necesariamente un carácter doble. Por una parte, es el contexto concreto de la Secundaria Comunitaria que orienta cómo y bajo qué condiciones se articula el diálogo entre saberes, y

conlleva un sesgo en términos etnopolíticos. Por otra parte, los saberes y los valores puestos en diálogo son evaluados en su consecuencia práctica para el contexto de la comunidad como escenario concreto, donde se vislumbran cambios paulatinos a través del contacto entre culturas.

La incidencia de este proceso dialógico escolar en la práctica local, concreta, de acuerdo a la percepción de los educadores, resulta visible en el diálogo entre escuela y comunidad: constata uno de los educadores de Santa María Zoogochí que el proyecto de aprendizaje del proceso de la caña y sus productos aportó a que varios de los productores locales regresaran a la práctica tradicional del trapiche de madera, reconociendo el perjuicio para la salud que implica el artefacto de metal traído desde fuera.

(El educador y el joven) sacaron cuentas y parece que en comparación del año pasado sí aumentó la producción de panela en la comunidad, se construyeron unos seis o siete trapiches nuevos. Dice el educador que el año pasado eran 27 productores, ahora 33. Y se comentó que también los que había trabajado trapiche de fierro en Zoogochí, como el señor Obdulio, ya regresaron al trapiche de madera porque es mejor y más natural. (Ob-rancho de trapiche)

B: En Zoogochí no sé, a mí me da la impresión que desde que está la secundaria, la gente empezó a valorar mucho más el asunto de la elaboración de la panela, pero usando los trapiches de madera. (...) sé si es una impresión nada más que tengo, pero que hubo más gente que empezó a usar sus trapiches.

Inv.: ¿Tú crees que sí se relacione con ese proyecto?

B: Sí. Porque yo digo, bueno, por qué tanto orgullo de presentar el trapiche, ¿no? Ahí en los eventos. O que la gente te invite a tomar chingre, tepache (risas). Es justo porque hay una escuela que está, que tiene apertura y que le da un lugar a eso que está sucediendo ahí. Yo eso lo veo con Zoogochí. (E-BGP-integrante coord.)

Dichos procesos de reflexión no son exclusivos del ámbito escolar, sino que también se presentan en los espacios productivos propios de la comunidad y parecen estar relacionados con el interés de los productores de no depender de productos dañinos traídos del exterior; se inscriben, de esta manera, en el anhelo persistente de la autonomía comunitaria.

Me llamó la atención también que en vez de la tina de plástico habitual para recoger el jugo que exprime el trapiche, había una caja rectangular grande de madera. Luego Leandro explicó que, creo que el año pasado, pasó un señor y le ofreció tepache, pero el señor dijo que aunque le gustaba, no lo tomaría, porque él había trabajado en una fábrica donde hacían las tinas grandes de plástico, y ahí se dio cuenta que se fabricaban de pañales sucios. Entonces Leandro optó por hacer recipientes grandes de madera para su tepache y para el jugo de caña. (Ob-rancho-don Leandro)

La visualización de ciertas incompatibilidades entre saberes procedentes de distintas racionalidades culturales, contenidos aquí en los productos y sus procesos, lleva a la reflexión

de sus implicaciones y toma de decisiones en consecuencia de ello. En la práctica educativa, en este caso, un fruto es la conciencia crítica de los jóvenes que llegan a apropiarse de las reflexiones en los procesos de diálogo áulico y así lo externalan.

Isaac: Todos los tipos de tecnologías que salen en estos momentos, ya nada va a ser de madera, sino todo va a ser de fierro. Y como podemos, como todos sabemos, los fierros siempre tienen la corrosión, o sea, siempre van a afectar a la salud. Eso deberían de pensar los ciudadanos, o los que están habitando, o los que los estén comprando, así que compren otro material mucho más científico, podríamos decir, por cierto, va a tener sus desventajas. Es lo que teníamos que razonar. (Grupo de discusión-3.^{er} grado)

Un paso más en esta situación de diálogo es la noción del cambio cultural, los procesos de hibridación de los que dan cuenta los escritos elaborados por los jóvenes en su proyecto. Constatan las transformaciones en el pensamiento de unas generaciones a otras; “ha habido cambios en la forma de pensar, por ejemplo si comparamos la forma de pensar de un anciano y la de un joven los resultados no serían iguales, estos cambios en la forma de pensar es resultado de la contaminación ideológica que se está dando en nuestra comunidad” (Transcripción-trabajo de investigación-4ta generación).

6.3.3.3.1. Significaciones de la lengua zapoteca en la traducción cultural – elementos para una reflexividad metalingüística y meta-cultural

La misma oralidad y la lengua zapoteca implican una dimensión interesante de análisis de lo traducible o posible de poner en relación; aquí considero también las prácticas promovidas en las ESCI en relación al uso de la lengua originaria y el español que resultan sumamente complejas dado el contexto local, donde la lengua materna sigue siendo la principal lengua de socialización, pero los niños son alfabetizados, aún hoy, en castellano. En la práctica formativa de la ESCI, de esta manera, se elaboran guiones de entrevista en español y se implementan en zapoteco al interactuar con los comuneros. La información obtenida se registra y sistematiza, no obstante, en castellano, y es transferida a textos en este idioma, para finalmente, traducirse nuevamente al zapoteco. En esta dinámica de traducciones en las que los jóvenes juegan un papel central, la interacción entre diferentes textualidades, oralidad y lengua escrita, añade una complejidad importante a la interrelación establecida entre saberes. Arratia (2014), desde el contexto boliviano, analiza que la oralidad constituye un sistema simbólico por sí, y como tal, de él depende la transmisión de una serie de conocimientos.

El saber es transmitido mediante la oralidad. La oralidad es un sistema simbólico de expresión y una de las características más significativas de las culturas originarias. La oralidad fue y continúa siendo el medio de transmisión de sabidurías. Muchos saberes

viven en las personas y son transmitidos oralmente, no están escritos. El saber circula gracias a las conversaciones orales. Por ejemplo, las enseñanzas se transmiten mediante consejos, recomendaciones, explicaciones, ejemplos, etc. (p. 176)

La expresión oral en lengua materna conlleva las connotaciones que la cosmovisión imprime a las significaciones socialmente mediadas de la realidad. En las culturas indígenas, elementos como lo sagrado y el sentimiento unido a él forman parte de estas significaciones y se reflejan en el lenguaje. Ríos (2011), desde el contexto zapoteco, afirma que la capacidad del entendimiento proviene desde el mundo sagrado, que dota para ello tanto de raciocinio como de sentimiento: “Somos seres pensantes y entendemos porque nuestros seres supremos nos dotaron de pensamiento y sentimiento” (p. 125). Y también Naranjo Zavala (2012), en el análisis de la cosmovisión náhuatl, encuentra que los mismos conceptos en lengua originaria reflejan la implicación del sentir en el pensar, cómo el saber pensar se asocia con la memoria histórica, y cómo el corazón se encuentra implicado en la capacidad de reflexión (p. 23).

El asesor zapoteco e integrante de la coordinación del modelo de las ESCI expresa su preocupación sobre estas significaciones de la lengua originaria que forman parte del diálogo de saberes:

Entonces yo siento que también lo vertebral es la lengua originaria. Pero no hablarla nomás porque, a ver, va a venir el gobernador, trasladen un discurso en castellano para el zapoteco para que se oiga bonito. No. Está bien, para usos políticos, yo les digo, está bien. Pero ya para usos de explicar la cosmovisión, para acciones propias de lo que estamos investigando, ahí hay que escuchar al que todavía habla eso. Y porque una sola palabra basta. (Transcripción-curso-HMS-integrante coord.)

Esta reflexión me llevó a reflexionar sobre las traducciones culturales en las actividades formativas y la interacción cotidiana en la Secundaria Comunitaria. En la práctica, se crean tensiones en torno a los elementos de difícil traducción en los procesos escolares cotidianos; son los comuneros de experiencia que detectan lo que no se logra expresar en español. En el caso que me llamó la atención, se trató del trapiche que es construido por los mismos comuneros con madera local y que se ha convertido, de ser una herramienta ajena, en un objeto apropiado culturalmente que refleja la experiencia y el conocimiento comunitario y cuyas partes se nombran en la lengua originaria. Los estudiantes de la quinta generación investigaron sobre los componentes de este artefacto tan propio de su comunidad; en la elaboración de los textos en español, se encontraron con las dificultades de la traducción.

El educador les dicta oraciones adicionales para el texto de los trapiches, sobre el trapiche de don Petronilo, la diferencia de número de dientes y la velocidad de la “gallina”, “el cilindro de el centro” [sic]. Oscar dice que algunos dicen que no se llama

así, gallina, el cilindro, y el educador dice que por lo pronto, así le vamos a poner. (Ob-aula-2.º grado)

Posteriormente, después de exposiciones públicas en Zoogochí pero también en un evento comunitario en San Andrés Solaga, surgen las críticas desde las observaciones de los comuneros –integrantes del consejo– presentes.

Cuentan los niños que fue el señor Orlando quien después lo regañó y le hizo bromas [al estudiante] porque en la exposición pública en Solaga él dijo que se llamaba gallina el cilindro más grande del trapiche. [El presidente del consejo] luego nos explicó que podía decirse quizá que era la mamá y los otros dos eran los hijos, que la palabra se podía interpretar como gallina, pero en relación al trapiche no se refería a la gallina, es muy diferente. Y que esto también habría que revisarlo. (Ob-escuela)

A raíz del suceso, los comuneros plantean la necesidad de la consulta para evitar este tipo de desaciertos; insisten a los educadores: “Tengan esa responsabilidad ustedes y nosotros, platicar, buscar, para que no suene chusco” (Ob-reunión-educadores/CR). Esta dimensión interactoral del ejercicio de traducción a la que se refieren también Dietz y Mateos (2011), además de la intercultural e interlingüe, parece requerir, como parte del diálogo, de “las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre diferentes actores” (p. 152). Está presente, en ello, el intersticio del diálogo intercultural, como “el elemento de resistencia en el proceso de transformación, ‘ese elemento en una traducción que no se presta a la traducción’” (Bhabha, 2002, p. 270). Se encuentra aquí contenido en esa sutilidad de las connotaciones de cada lengua, donde la traducción al castellano que parece evidente por directa, pero no lo es.

Se evidencia también la dificultad de la dinámica de traducción en el espacio escolar cuando no existen términos equivalentes en el otro idioma, tratándose de nombres propios, pero que como tales contienen significaciones culturales relacionadas con sus propiedades y usos.

Llegamos al tema por hablar de un nombre de árbol que yo pregunté, y luego [el comunero] dijo que los antepasados habían puesto nombres en zapoteco a todas las plantas, y que éstas - y también por ejemplo palabras para nombrar las partes del trapiche - era difícil para decirlo en español, que no había palabras. O suena “cuatrapeado” en español. (Conversación informal-rancho)

En la práctica educativa de la Secundaria, estas dimensiones del significado complejizan el proceso cotidiano de la traslación de significados entre una lengua y otro. El asesor zapoteco de las Secundarias al respecto argumenta que en ocasiones no se llega a la construcción de conocimiento a raíz de ello: “¿Qué pasa cuando nosotros únicamente trasladamos, tratamos de copiar una lengua, y que no significa nada para lo que se está

haciendo? Pues no significa nada y no va a ser nada en la construcción del conocimiento” (Transcripción-curso-HMS-integrante coord.). Esta dificultad para la traducción desde la lengua indígena, desde su perspectiva, se presenta debido a la especificidad y complejidad de las significaciones contenidas en ella: “La lengua indígena no es únicamente traducir, no, la función de la lengua es específica, es importante, ¿por qué? Porque en una sola expresión explica muchas cosas” (E-HMS-integrante coord.).

Muñoz van Lamoén (2011) constata, desde la mirada de la lengua como sistema funcional, que “cada elemento (signo lingüístico) tiene un valor semántico único dentro de ese sistema, valor que emana de la oposición funcional que, desde la perspectiva del significado, tiene cada signo lingüístico respecto de los otros pertenecientes al sistema” (p. 19); es en este valor semántico dentro de una entidad holística en lo que radicaría la especificidad a la que alude el asesor.

Nombrar la realidad en la lengua propia implica una práctica de saber, una representación mental y un saber hacer, que no resulta fácil de transferir a otro idioma; implica aspectos de la cosmovisión y concepción de la naturaleza y del ser humano contenidos en las mismas estructuras lingüísticas de la lengua originaria.

Y Linda algo le dijo en zapoteco y pregunté cómo se decía pie. Linda me explicó que no se podía decir pie, siempre tenía que ser de alguien, ya sea, “mi pie”, tu pie”, etc. E igual las otras partes del cuerpo, siempre tenían que ser de alguien, no podía expresarse por separado, no existía ninguna palabra para decir simplemente “pie”. Me sorprendí y le dije que era además muy lógico, pues de alguien tenía que ser el pie u otra parte del cuerpo, siempre de alguien. Me explicó entonces cómo variaba, con el uso de vocales. Ni’a, mi pie, ni’u, tu pie, ni’e, su pie de él, ni’anú, su pie de ella. (Conversación informal-Linda-cancha)

Los estudiantes de la sexta generación, al abordar temas de biología y salud que emergen desde un proyecto de investigación, hacen el ejercicio de investigar cómo se nombra en su lengua materna cada parte y órgano del cuerpo humano. El ejercicio forma parte de dar a la lengua originaria su lugar, reconociendo su complejidad en relación a términos que se asocian más bien con la ciencia. En el producto se refleja la peculiaridad lingüística.

Alberto de tarea les dejó que investigaran todos los nombres de las partes del cuerpo en zapoteco. Un estudiante preguntó qué hacían si no había. Y Alberto respondió que en todos los idiomas hay y que él tenía un glosario de 66 palabras en zapoteco de partes del cuerpo, tanto interiores como exteriores. (Ob-aula-1.^{er} grado)

Fui a ver los cuadernillos [de las partes del cuerpo en zapoteco] de los estudiantes de primero. Me llama la atención la terminación de las palabras, todos ponen rhu al final, que es “nuestro”, dice el educador Alberto, sólo un cuadernillo termina en a, y dice, la

planta de mi pie, etc. Terminación rhu' = nuestro, Terminación 'a = mío. (Ob-aula-1.^{er} grado)

Se intuye la relación que se establece con la concepción que la cultura zapoteca tiene del cuerpo y que implica la dimensión del sujeto implícito en las partes corporales y sus nombres; el uso del posesivo rhu' sugiere la referencia a la dimensión colectiva. Ríos (2011) subraya en este sentido “toda traducción es algo más que un simple traslado literal de vocablos o un acto de decir en otra lengua lo expresado en otra”, pues implica decodificación y recodificación “de sentido, de visión contextual y muchas veces de expresiones subyacentes” (p. 15). No se observó, en este caso, que entre educador y jóvenes se estableciera un diálogo y análisis en torno a las implicaciones culturales del sufijo posesivo que se utiliza en el zapoteco, ausente en el castellano. Pero es a este elemento como parte de la traducción y sus dificultades que se refiere el asesor zapoteco que acompaña los procesos de formación docente: “Entonces si aquí o donde habíamos dicho una vez, tal vez de repente se pongan los estudiantes únicamente a reproducir, a traducir conceptos que no tienen sentido para ellos en lo que se está trabajando. Porque no se han ido a la fuente” (E-HMS-integrante coord.).

En la práctica cotidiana de la Secundaria Comunitaria, se busca la “articulación” y el “diálogo” de conocimientos que implica la recuperación de los saberes de los habitantes de la comunidad, y en específico, los que se consideran como “propios”. En cuanto a la cuestión lingüística, a pesar de que algunos educadores no hablen una variante cercana a la local o sean hablantes una lengua originaria distinta, se pretende fortalecer la valoración y el uso del zapoteco hablado en la comunidad por parte de los estudiantes. El aspecto lingüístico se asocia de manera importante con la identidad étnica y su conservación, frente a los desplazamientos lingüísticos que han sufrido distintos pueblos originarios.

[El educador] habla de que el Plan de Iguala no tomaba en cuenta a los mestizos y pregunta un alumno quiénes son los mestizos, y él les pregunta si nosotros somos mestizos, y dicen primero que sí. Y dice, no, nosotros somos indígenas porque hablamos una lengua. Interesante que justamente él lo diga, quien ya no habla su lengua materna. Y cómo se sigue asociando [la identidad/etnicidad] con lo lingüístico. (Ob-3.^{er} grado)

Se busca romper con las prácticas tradicionales de la alfabetización indirecta y la costumbre de emplear la lengua originaria “de puente” para la adquisición del castellano y de los conocimientos escolares: “Pero [en la educación] no se daba pues su lugar al conocimiento comunitario como se hace o como se pretende en la secundaria comunitaria. Un lugar, no que sirva de puente nada más para que aprendan, no sé, las disciplinas” (E-Conrado-educador).

Como parte de la reivindicación lingüística, se da cierto énfasis en la importancia de separar claramente el uso de cada lengua en las exposiciones que realizan los estudiantes tanto en el aula como en los informes de avances de investigación que brindan a los padres de familia. Frente a los padres, se tiende a favorecer la exposición en zapoteco para facilitar la comprensión e interlocución. En el trabajo cotidiano, los educadores procuran practicar con los jóvenes el que en sus explicaciones en lengua materna no introduzcan las habituales expresiones en español que se han comenzado a instaurar en el uso cotidiano del zapoteco.

Con el fin de conservar la lengua originaria y favorecer la expresión compleja de los jóvenes en ella, aunado a los elementos de enseñanza bilingüe con los que cuentan los educadores a partir de su formación (Ob-curso-lenguas), se procura reforzar la expresión fluida en zapoteco a través de la separación de lenguas, lo cual enfrenta a los jóvenes con la necesidad de buscar equivalencias de algunos términos que desconocen en su propia lengua puesto que se suelen emplear en español.

Los chicos de segundo fueron en la primera hora a hacer entrevistas a los dueños de las tienditas para saber a qué precio se vende el alcohol, como mezcal, cerveza y chingre. Luego en los equipos tuvieron que sistematizar la información que obtuvieron. Escribir los textos en español y en zapoteco después, vi uno de los cuadernos, primero el texto en español, después traducido al zapoteco. Varios llegaron a preguntar a Elena cómo hacer para decir litro en zapoteco, no supieron las palabras para enero, cerveza, mezcal, litro en zapoteco. César dijo que enero se puede decir *beu tu*, el primer mes. Edgar dijo que quería saber el nombre de enero tal cual. Elena les dijo que hicieran una lista de las palabras que no se supieran en zapoteco para luego investigar. Edgar comentó que su abuelo tiene una forma de decir litro en zapoteco. Elena dijo que hay que verificar con el señor cómo es. (Ob-aula-2.º grado)

Los jóvenes no siempre encuentran una “equivalencia directa” entre una lengua y otra en la dinámica de traducción. El caso del nombre de los meses resulta ilustrador, puesto que *beu tu*, sugerido por un estudiante, significaría literalmente *luna primera*, lo cual remite a relación de las significaciones del tiempo en zapoteco con los ciclos de la naturaleza y se refleja en la lengua.

Don Petronilo nos explicó que en la luna tierna, *beu dau* [*dau*=pequeño, tierno], era bueno sembrar y transplantar cualquier planta, pues iban a dar mucho retoño; en cambio en *beu nala*, la luna llena, era buen momento para sacar madera, pues iba a durar mucho, y era también oportuno sembrar plataneras porque iban a crecer bajitas con mucho fruto, mientras que las que se sembraban en *beu dau*, crecían muy altas. Y en la fase de la luna menguante, para la cual no recordó la palabra en zapoteco, no crecía lo que se sembraba, no era buen momento. Pregunté, y dijo que sí, la gente de Zoogochí seguía rigiéndose mucho por estas fases lunares. (Conversación informal-casa de don Petronilo)

Las significaciones culturales brindarían amplio material para el análisis meta-lingüístico y cultural, que no siempre se presenta en la práctica de forma explícita. Por otra parte, la traducción de términos específicos del español al zapoteco, que implica, ocasionalmente, la creación de equivalencias aproximadas o neologismos, representa retos para los jóvenes que aquí fungen de mediadores, sobre todo cuando la educadora, procedente de otro pueblo indígena, no domina la lengua originaria en cuestión.

Elena en español pide más observaciones para el equipo que expuso. Ella un poco antes comentó que ya tienen las palabras para “tomadores ocasionales” en zapoteco, que también hay que usarlo. Pregunta al equipo si el uso de algunas palabras en ambas lenguas está claro. (...) César está preguntando algo, que hay cosas que no se entienden en zapoteco, la palabra exceso parece que es un problema. Que sí existe en zapoteco. Elena les dice que si algo no sabemos, hay que consultar a alguna persona. Elena pregunta si alcoholismo tiene traducción y [los estudiantes] se ponen a hablar entre ellos en zapoteco. (Ob-aula-2.º grado)

En el magisterio indígena de Oaxaca, y no únicamente en el contexto de las Secundarias Comunitarias, se observa la tendencia a tratar de recuperar el uso más “puro” de la lengua originaria. Presumo que esta tendencia también se relaciona con el movimiento por una educación propia y la reivindicación de las comunidades. Desde la primaria, algunos estudiantes han tenido que investigar palabras en zapoteco cuyo uso original se ha ido perdiendo bajo la influencia del español.

Inv.: ¿En la primaria también trabajaron en zapoteco y en español, las dos cosas?

A: Sí.

B: A veces nos dejaron, nos dejaban de tarea pues a que nosotros investigáramos cómo se escribe en zapoteco “uno”, así hasta el cien, o investigáramos cómo se dice, por ejemplo, por favor, nosotros decimos en zapoteco, benfavor, decimos, pero no sabemos cómo se dice. Es que estamos hablando en español así, investigando, ahí nos damos cuenta de que no se dice así, se dice de otra manera.

Inv.: ¿Cómo se dice?

B: Culeng.

Inv.: Pero se dice benfavor.

B: Benfavor, ajá pero no decimos así pues porque así estamos mezclando las dos lenguas. No estamos hablando, es una lengua. Por eso es que nos ponían a investigar cómo se dice las cosas que no conocemos nosotros. (E-Alexander y Bárbara-1.º grado)

En estos ejercicios, el nivel de conciencia lingüística de los niños y jóvenes bilingües, desde la misma formación en primaria, y con la continuidad y el trabajo más amplio a través de la escritura y oralidad que en las ESCI se está impulsando, se constituye como una capacidad traductora que no se explicita como tal, pero resalta al observar la interacción áulica. Alejandra Pellicer (2001) plantea, en este sentido, que los niños bilingües poseen “unas capacidades de

reflexión metalingüística mucho más complejas que los monolingües” (Pellicer, 2001, citada en Gigante, Díaz Couder, Pellicer & Olarte, 2001, p. 15).

Más allá de estructuras gramaticales y reglas sintácticas (Siguan, 2001, p. 120), quiero resaltar esta capacidad reflexiva y de abstracción en relación a las significaciones, entre lenguas y culturas. Los jóvenes, a través del ejercicio de la traducción, llegan a observar, en su búsqueda de equivalencias, las sutilezas y complejidades que median entre expresiones de una lengua y otra, asociadas a significaciones culturales específicas. Esta dimensión reflexiva, desde el interjuego entre lenguas y significados, no se vuelve explícito como objeto del trabajo formativo pero ocurre como parte integral del proceso. A continuación profundizaré en el aspecto de la reflexión meta-cultural, que se genera como parte central de los procesos de formación promovidos en las Secundarias Comunitarias.

6.3.3.4. La reflexión meta-cultural – frutos y limitaciones

En el análisis del presente capítulo, he aludido frecuentemente a los procesos de reflexión meta-cultural. Para plantear este concepto, partí de Jiménez Naranjo (2012) y su concepción de la meta-cultura. En el texto citado, la autora analiza el carácter concreto e inconsciente de muchos de los procesos culturales en relación con los procesos identitarios, a los que dota de mayor abstracción y conciencia. Ella remarca las prácticas culturales como formas de hacer las cosas, en las que sobresale una dimensión concreta, y ahonda en el carácter mayormente inconsciente de ellas. Es decir, indica que la mayor parte de las prácticas culturales es concreta; las prácticas se reproducen y transforman en la cotidianidad sin que esto se haga de manera deliberada.

No obstante, observa también un ámbito reflexivo en torno a lo cultural que resulta notorio especialmente en la educación indígena. Para diferenciar a esos procesos, más deliberativos y abstractos que los culturales, los llama meta-culturales. Con ello, distingue los procesos culturales como aquellos relativos a la cotidianidad de los sujetos en un contexto específico, con una dimensión práctica notoria, de aquellos procesos de reflexión compartida o individual sobre lo cultural que provoca toma de decisiones, sobre todo en lo que al ámbito escolar se refiere. La autora propone, a partir de su análisis de las prácticas educativas de las escuelas interculturales bilingües en comunidades zapotecas pertenecientes al distrito de Villa Alta, Oaxaca, un enfoque intercultural escolar que implica la necesidad de reflexionar sobre estos procesos meta-culturales que se presentan entre institución escolar y vida comunitaria, para así crear “progresivamente un medio educativo ‘sensible’ al contexto cultural en el que se

inserta”, con las transformaciones de la institución escuela que ello conllevaría (Jiménez Naranjo, 2009, p. 166).

Abordaré aquí, en relación a lo previamente revisado, dos dimensiones de la reflexión meta-cultural; la primera, específicamente relacionada con la cultura escolar y el esfuerzo de los educadores por fomentar una escuela distinta a partir de la reflexión crítica de las implicaciones políticas de ciertas prácticas escolares en cuanto a rituales y simbolismos que han tendido a promover la homogeneización y a la unificación nacional. Las ESCI cuestionan esta ritualidad y sus simbolismos bajo la perspectiva de las identidades múltiples que integran la población mexicana y los procesos de asimilación cultural de estas para la cual la institución escolar ha sido un instrumento. No obstante, estas lógicas etnopolíticas se enfrentan a ciertas tensiones al buscar generar cambios en el contexto comunitario concreto; las interpretaciones de ciertas festividades no son las mismas para los educadores que para los actores comunitarios. Se vislumbra la complejidad que enfrentan los educadores en la mediación y negociación para la “traducción” de sus propios planteamientos, marcados por la cultura etnomagisterial oaxaqueña (Coronado Malagón, 2013) y la postura crítica de defienden las mismas ESCI como parte de sus fundamentos etnopolíticos.

Por otra parte, profundizaré específicamente los procesos que considero como parte de un nivel de metarreflexión en lo que respecta a al análisis crítico que se impulsa en la labor educativa con los mismos estudiantes. Este tiene como objeto el diálogo entre procesos y prácticas culturales procedentes de diferentes contextos culturales, para poder aportar a la formación de los futuros ciudadanos como integrantes conscientes de sus comunidades. Con el análisis de las implicaciones de las diferentes prácticas culturales y sus cambios paulatinos para la vida en comunidad, se movilizan, a través de la abstracción de las distintas lógicas culturales, también dimensiones identitarias, en las que entra en juego una diversidad de elementos, incluso en el territorio comunitario y en la vida cotidiana de sus habitantes, a través de la comunicación entre espacios y flexibilización de fronteras culturales.

6.3.3.4.1. Tensiones en torno a la reflexión crítica de prácticas y saberes escolares desde la resistencia etnopolítica

Las ESCI, en la práctica educativa cotidiana, buscan generar ciertas rupturas con esquemas arraigados en la cultura escolar mexicana; a ello subyace la dimensión de la resistencia y la cultura etnomagisterial oaxaqueña (Coronado Malagón, 2013) a la que me he referido. Las deconstrucciones y contrapropuestas de estos esquemas o rituales escolares conllevan sus propias dificultades de traducción local, al implicar significaciones diversas de las

prácticas; por una parte, por los educadores desde sus interpretaciones políticas, y por otra, desde las apropiaciones que de dichas prácticas han hecho los actores comunitarios.

Aquí quiero hacer referencia sobre todo a los rituales patrios que se han integrado firmemente al currículum de la escuela pública de México. Los actores de las ESCI pretenden poner a debate la función que el Estado ha conferido a la escuela en cuanto a la homogeneización e integración cultural, que implica, entre otros factores, la transmisión de ciertos “mitos nacionales” que han de contribuir a afianzar la pertenencia a la nación mexicana, o como definido por Sigüenza (2010), “el sentimiento endogrupal de la nación” (p. 3). Guillén (2008), en el contexto argentino, constata que para la conformación del mito de “lo nacional”, la escuela ha jugado un papel central; “era menester construirlo y será la escuela la que tendrá la función de formar esta ‘identidad común’, mediante contenidos, uniformes y mediante el establecimiento de rituales patrióticos” (pp. 150-151). La ESCI se propone deconstruir algunos de estos simbolismos, además de impulsar, a través de la resignificación de las fechas de la celebración patria, un proceso de análisis crítico de la historia y de los mitos creados entorno al imaginario de “lo nacional”. El evento, no suprimido sino rearticulado de manera significativa, se pretende posicionar como parte de la resistencia de los pueblos originarios a la asimilación cultural histórica, además de la oposición emergente a las políticas sociales y económicas, específicamente, las reformas en curso¹¹³.

Las rupturas que el modelo busca generar con muchos de los esquemas tradicionales de la educación nacional para resignificar la formación para la ciudadanía desde una postura diferencial y etnopolítica implican reapropiaciones del espacio escolar y de sus rituales. Resulta simbólico el que en las ESCI los estudiantes, cotidianamente, no porten uniformes y no realicen los honores a la bandera con los que, generalmente, inicia cada semana escolar en la educación básica de México. Se busca concientizar a padres de familia y comunidad de las implicaciones sociales y culturales que la educación históricamente ha tenido para los pueblos originarios. Uno de los asesores del proyecto relata la experiencia a través de los años.

Sí fue difícil, un poco la inexperiencia nuestra y otro poco, muchísimos años de que la escuela ha jugado otro papel, de que la escuela no va a consultar, la escuela llega a imponer. Y donde ha sido más notorio, ha sido en secundarias comunitarias. Porque en secundarias tampoco hay clases formalmente, entonces, ¿a qué horas van a dar clases? ¿Y qué tanto hacen en las casas? ¿Consultando? ¿Y por qué no tienen banda de

¹¹³ Una de las reformas con impacto en las regiones de los pueblos originarios ha sido la así nombrada reforma energética del gobierno de Enrique Peña Nieto, que posibilita la expropiación de territorio comunal para su explotación por empresas extranjeras; en la cotidianidad comunitaria, se observó que se constituye como un tema relevante de preocupación de los comuneros, también dadas las experiencias históricas de minería en la región.

guerra y por qué no tienen uniforme? No ha sido fácil. Y eso no está resuelto. Incluso el proyecto de secundarias comunitarias, que nosotros decimos, secundarias comunitarias es un proyecto, yo digo que es lo más avanzado que hay, pero aun así, las comunidades no se han apropiado totalmente del proyecto. No es fácil. (Transcripción-integrante CMPIO-sesión CIESAS)

El coordinador del modelo defiende que parte de la resignificación de la institución escolar tradicional en el modelo ha de ser el cuestionamiento de las festividades nacionalistas; plantea que la re-apropiación de los eventos en términos comunitarios, conservando el disfrute de la fiesta y las expresiones culturales propias relacionadas, pero destituyendo los simbolismos ajenos e impuestos desde los múltiples procesos de dominación colonial y que se han venido actualizando¹¹⁴, de manera poco reflexiva, a través de la celebración repetitiva.¹¹⁵

Coord.: Es que se dan cuenta que la escuela tradicional llega, se aparta de la comunidad. Desde las poesías, desde los bailables, desde los honores a la bandera, desde muchas cosas (...). Pues eso lo que nosotros estamos haciendo, por ejemplo, el 15 y 16 de septiembre, la celebración de la coronación de la reina, de la señorita América, todo eso, eso se ha estado incrustando por la conquista, ¿no? Entonces eso hay que hacerlo a un lado. Hay que desconectarse de eso. ¿Qué pasa? No pasa nada.

Inv.: Pero sí genera impacto en la comunidad, ahora sí, cuestionar estas costumbres.

Coord.: Pues sí pero es que no tiene nada, no trae nada consigo, ¿qué consigo trae? Nada. ¿Y qué pasa? No pasa nada. Es como hacer una fiesta el día de San Pedro, ¿pero qué? Va a ser el día de San Pedro pero no se va a hacer el día de San Pedro, a ver, ¿cómo está eso? Pues sí, porque voy a hacer mi fiesta comunitaria. Voy a matar res, voy a comer, voy a convivir, va a haber banda, pero no va a haber misa. Se cierra la iglesia. (E-coordinador-ESCI)

La conmemoración anual de la fecha histórica de la independencia de México se constituye como una fiesta nacional de importancia en los diversos espacios públicos y privados en la república. Forma parte también de las festividades que en las escuelas de educación básica cuentan con una tradición de rituales y celebraciones, basados en los relatos que fundan la historia de la nación. Al considerar que con este festejo y la idealización de los hechos históricos se invisibiliza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, además de las desigualdades sociales, las ESCI, desde su misma creación, se oponen de manera simbólica

¹¹⁴ Sigüenza (2010) sostiene que “al promover el recuerdo del pasado y actualizarlo, las ceremonias colectivas coinciden con la memoria colectiva. Por ello cabe señalar que el rito es un sustento fundamentalmente visual y con carácter repetitivo, que presenta una carga simbólica para actores y testigos” (p. 23). West-Durán (2002) constata que “La construcción de la memoria social y cultural siempre va a estar en pugna con distintos sectores” (p. 99).

¹¹⁵ Uno de los educadores interpreta esta reiterativa celebración de los rituales patrios como la reafirmación inconsciente de la sumisión tácita de los participantes a los hechos históricos; la reproducción del ritual expresaría, de esta manera, “que los pueblos estaban orgullosos de haber sido conquistados, gracias que me conquistaron” (Ob- registro manual-reunión educadores/cabildo).

a los rituales patrios. Es así como el modelo se inauguró en el mismo día de la celebración de la independencia de México, aunque esta no coincidiera con el inicio oficial del ciclo escolar.

Coord.: Y acordamos abrir la secundaria el 15 de septiembre. (...) En 2004, arrancó el ciclo escolar el 18 de agosto. Y nosotros arrancamos el 15 de septiembre.

Inv.: Pero fue por cuestiones más administrativas, ¿o...?

Coord.: Cuestiones políticas, porque 15 de septiembre es el día del inicio de la independencia de México.

Inv.: Una fecha simbólica.

Coord.: Una fecha simbólica. Para nosotros, también una relevancia educativa. Así lo interpretamos. (E-coordinador-ESCI)

El simbolismo nacionalista que a dicha fecha se ha atribuido, históricamente, es relacionado por los integrantes de las Secundarias con los procesos de dominación de los pueblos originarios. La inauguración de las escuelas en esta fecha adquiere un significado de resistencia y se convierte en un símbolo de trasfondo etnopolítico.

Dos años se trabajó el proyecto. Y finalmente, se decidió que en el ciclo escolar 2004-2005 se echarían a andar estas secundarias. Y que se escogería una fecha simbólica. Uno, porque ya se nos había pasado el inicio del ciclo escolar. Y otro, porque ya estaba muy cerquita el 15 de septiembre del 2004, y dijimos, el 15 de septiembre, fecha simbólica, darle otro sentido a lo que conocemos como la independencia de México, vamos a echar a andar las secundarias. (Transcripción-discurso integrante CMPIO-aniversario ESCI)

Con motivo de la celebración del décimo aniversario del modelo en el mes de septiembre de 2014, se renueva, durante la fase de trabajo de campo de esta investigación, la resignificación de la fecha de celebración nacional, como acción de protesta frente a la reforma educativa que ha puesto en riesgo la continuidad de las Secundarias, y que ha de contribuir a visibilizar tanto los logros obtenidos en diez años de labor pedagógica como también la incertidumbre que se está enfrentando.

La resignificación de las fechas simbólicas del patriotismo mexicano se plantea como inversión de sus lógicas verticales, descendentes, para integrarse al movimiento por la reivindicación de los pueblos originarios y su educación desde un enfoque comunitario, que se comprende, por diferentes actores, como generado “desde abajo” (cfr. apartado 5.3.1.). Moulian Tesmer (2008) señala al respecto “el doble sentido que pueden asumir las mediaciones rituales”; tanto “reproductivo” como “emergente” (p. 265). Esta última direccionalidad ha de comprenderse en términos de una “reapropiación del texto” (p. 269), donde los participantes realizan “un ejercicio de contextualización diverso al presupuesto” (p. 267). En el caso de las Secundarias Comunitarias, se trataría del objetivo consciente de

promover una reapropiación de la celebración a través de una resignificación simbólica de la misma fecha de conmemoración.

En la ESCI de la comunidad de Zoogochí, me tocó presenciar y participar en cómo el colectivo de educadores buscó, con ocasión de dos fechas históricas a celebrarse desde las instituciones escolares, incidir en la deconstrucción de este ritual adoptado por la comunidad, lo cual implicó encarar una serie de opiniones encontradas y generó una situación de conflicto, con negociaciones a nivel de la misma autoridad, el cabildo y la asamblea comunal. Los sucesos que se desarrollaron en torno al debate de los rituales escolares en el contexto comunitario se perfilan como un gozne que permite mostrar algunos elementos claves para comprender cómo se estructura la interrelación escuela-comunidad, desde la resignificación del papel de la institución escolar, y donde se dan diálogos pero también se presentan tensiones y aparentes contradicciones.

La ritualidad escolar ha sido apropiada, en cierta medida, por los actores del contexto local. En Zoogochí y otros pueblos de la región, las ceremonias han sido asimiladas y, en algunas ocasiones, incluso, han pasado a rearticularse desde determinadas lógicas comunitarias. González Apodaca (2006), en la región mixe de Oaxaca, encuentra que ciertos “símbolos de la mexicanidad se convertían en parte de un ritual comunitario que les imprimía un sentido distinto al original” (p. 186). La autora observa cómo, junto con la bandera mexicana, se portaba la bandera de la nación mixe, y que los alumnos vestían el traje típico en lugar del uniforme escolar. Los rituales cívicos, en estos casos, han pasado por un proceso de apropiación cultural y ostentan la pertenencia étnica, más allá de la nacional.

En Santa María Zoogochí, además del evento de resistencia celebrado con el evento conjunto de los diez planteles, los educadores plantean, en el año 2014, realizar el correspondiente acto simbólico local, resignificando la participación escolar en la celebración de la independencia mexicana de manera sociocrítica. Con ello, se oponen conscientemente a las tradiciones instauradas en las escuelas públicas e integradas a las costumbres sociales que también en esta comunidad han sido aceptadas e integradas a las fechas festivas comunitarias por las diferentes generaciones de los comuneros; adultos, jóvenes, niños¹¹⁶. Localmente, se atribuye un papel relevante, en la organización de las actividades del día, a las escuelas presentes en el espacio comunitario. Entre la primaria, con el preescolar anexo, y la secundaria

¹¹⁶ Se observa el arraigo que tienen las “fiestas patrias” en la cotidianidad comunitaria, aunque hayan sido de implementación discontinua; una madre de familia informa que “antes, como unos seis años, ni se había hecho, pero luego volvieron a celebrar” (Conversación informal-Griselda-mamá de egresada).

por su parte, se ha establecido un acuerdo de alternar cada año dicha responsabilidad; en el año 2014, es turno de la Secundaria Comunitaria coordinar la celebración.

En las escuelas oaxaqueñas, se festeja la Independencia con la presentación del acto cívico con los honores a la bandera, pero especialmente, a través la selección de una estudiante representante de la “América” y dos damas de honor. La “América” ha de cantar el himno nacional en la celebración; esta participación, además, conlleva la adquisición de la vestimenta adecuada, en los colores nacionales, por las tres jóvenes que asumen el papel representativo. En las comunidades que visitamos, este papel además implica, para la familia de la joven “América”, el compromiso de ofrecer alimentos a toda persona de la comunidad que quiera visitar su casa con motivo de la fiesta. En algunos lugares, la ocasión brinda oportunidad de, además, convivir a través de la música y del baile.

La secundaria de Zoogochí, en este marco, plantea suspender estas modalidades, argumentando que el gasto que esta tradición genera a las familias resulta ser una carga innecesaria. Tanto por la economía familiar, carente en estos contextos, como por el simbolismo implícito, se ha de prescindir, a partir de ahora, de la vestimenta tradicional de la América y sus damas, además de la comida usualmente ofrecida por los padres de la estudiante seleccionada. En su lugar, se propone la presentación de una conferencia histórica con enfoque crítico sobre el periodo de la Independencia, además de abordar la situación política actual del país. Anticipando las oposiciones que con este planteamiento se podrían generar localmente, buscan mediar a través del consejo representativo y familiarizar a sus integrantes con la idea y las razones por las que sugieren este cambio.

Como escuela, tenemos una propuesta, es, los estudiantes que no vayan a ir al evento en Solaga, puedan trabajar una conferencia. Una conferencia, hablar de las afectaciones a la nación, como puede llamarse, afectaciones a la patria, con las reformas estructurales¹¹⁷, que den una conferencia los estudiantes, que coordine el consejo, [los integrantes] del consejo que se llegaran a quedar. Eso sería una propuesta porque también hay una gran traba en la costumbre, de antes... sobre la actuación de la América y las coristas y la responsabilidad de los padres. (Transcripción-Carlos-reunión CR/educadores)

A nivel comunitario, encontramos, sin embargo, que las prácticas habituales del festejo se han llegado a significar también como parte de las contribuciones de las escuelas al disfrute del pueblo. Se observa, a partir de las reacciones de algunas madres de familia, cómo el ofrecimiento de la comida comunitaria, en cierta medida, ha sido resignificado desde las

¹¹⁷ Correspondientes al periodo de la presidencia de Enrique Peña Nieto.

lógicas de reciprocidad locales, entre familias, como papel rotativo de acuerdo a las estudiantes seleccionadas cada año.

[Doña Flor] dice que ella pensaba que la tradición [de la América] más bien tenía que seguir, también porque ellos ya habían hecho este gran gasto, ya habían participado, y quizá no a todas las niñas les tocaría participar, pero a quien le tocara después, que se diera cuenta de todo lo que implicaba de gastos. (E-informal-Flor-madre de familia)

Es a partir de estas apropiaciones que se presentan inquietudes a nivel comunitario al cuestionarse la realización del evento: “En la comunidad ya circulan los rumores. Hoy temprano Doña Eustacia me preguntó si no se festejaría a la América y a Miguel Hidalgo y Costilla, y se notó en su actitud cómo aprecia esta tradición” (Conversación informal-doña Eustacia). Las opiniones, no obstante, son diversas; otra comunera, con mayor acercamiento al modelo, además de la experiencia que su hija fuera electa como América para el festejo, analiza que la continuidad de esta tradición no corresponde.

Doña Griselda preguntó por el 15 de septiembre y el festejo de la América, dijo que eso para este modelo en realidad no correspondía, pues era diferente. Que cuando la secundaria apenas llegó, tuvieron que hacer el evento y no tenían ni vestido y a [su hija] le tocó ser América y fue mucho gasto porque tuvieron que dar una comida para todo el mundo. (Conversación informal-casa de doña Griselda)

Los educadores buscan, a través de un análisis crítico del relato histórico y desde su propio posicionamiento etnopolítico, concientizar a comuneros y estudiantes y deconstruir los mitos nacionales, como relato de la sociedad dominante. Este nuevo ritual celebrado en la fecha indicada, en este caso, no confirmaría “los ritmos y formas de una versión establecida de la humanidad y realidad” –la promovida por el Estado mexicano–, sino que se festejaría y articularía “la forma y los ritmos de una nueva versión emergente” (Delattre, 1978, p. 288)¹¹⁸: un relato de la resistencia. La transformación de la ceremonia buscaría contrarrestar los efectos históricos de los rituales cívicos escolares, instituyendo, en su lugar, una nueva ritualidad de reafirmación etnopolítica en una fecha simbólica: la presentación de un texto nuevo, una “conferencia” sobre la “historia verdadera” por los jóvenes (Conversación informal-educador Carlos). Esta reapropiación del ritual escolar se plantea como formativa no únicamente para los estudiantes sino para toda la comunidad.

Las interpretaciones locales del ritual escolar replanteado por los educadores son, no obstante, plurales. En los procesos de negociación con las autoridades comunitarias, que han de dar su autorización para el evento, se vislumbran tensiones entre institución escolar y la

¹¹⁸ Traducción propia del inglés.

comunidad. De esta manera, la ritualidad –y en este caso, sus resignificaciones– involucran “una movilización de sentimiento en torno a un juego de poder en un campo de visiones alternativas de las cosas” (Delattre, 1978, p. 288). En este caso, las tensiones se relacionan, además de las significaciones atribuidas por los actores locales al ritual patrio en término de lo festivo y de las costumbres comunitarias, también con la resignificación de “lo escolar” y del papel de la institución escolar que busca lograr el modelo.

El proceso que se vive cuando los docentes se plantean rearticular la celebración de las fiestas patrias, implica transitar por diferentes espacios, niveles de interacción, y la intervención de una diversidad de actores, además de la adecuación a las formas comunitarias de la toma de decisiones y sus propias ritualidades. En la preparación del evento, con todas las negociaciones previas que esto implica, se articulan diferentes niveles de interacción: el trabajo con los estudiantes; la alianza con el Consejo Representativo como conjunto de actores intermediarios para la comunicación con la comunidad, y especialmente, con las autoridades comunitarias; la relación con los docentes de los otros niveles escolares; y finalmente, el cabildo comunitario, las autoridades, y, como última instancia de toma de decisiones, la asamblea de ciudadanos. Esto, sin dejar de lado la comunicación y organización permanente al interior del mismo colectivo de educadores.

Se visibiliza, en este contexto, cómo las ESCI, que en su carácter de propuesta educativa diferencial, se han enfrentado a la necesidad de reiterar cotidianamente sus explicaciones en torno a sus finalidades y formas de trabajar para así mediar su aceptación local; esta se ha de reafirmar a través de los procesos de negociación y mediación. Desde sus fundamentos, defienden y ejercen su papel de nuevo actor comunitario que pretende contribuir a la “transformación” de las comunidades, en bien de la autonomía y el bienestar, pero que, para ello, ha de superar también ciertas resistencias de los mismos actores locales. Es así como se ha de convencer a estudiantes, padres de familia y autoridades, proceso en el que no todos los actores resultan satisfechos con los resultados. Ello refleja las implicaciones de comprenderse el modelo como promotor de procesos de descolonización.

Coord.: Este es el escenario real de la pedagogía crítica. (...) La columna ahí es Paulo Freire. Paulo Freire, y aquí está el señor Boaventura de Sousa Santos.

Inv.: La decolonización.

Coord.: Ahí está; este es el discurso de Sousa Santos, cómo descolonizar, pues aquí está, es esto, hay que hacerlo. Y a la gente, ¿no? Y la educación básica en Oaxaca. (E-coordinador-ESCI)

En el entendido que en las comunidades originarias se han internalizado las formas escolares tradicionales, además de las prácticas culturales impuestas que subsumen a los

pueblos indígenas a lógicas externas, como parte de las mismas estructuras sociales desiguales, se busca contribuir a revertir dichos procesos. En este caso, la resistencia a los rituales escolares y la resignificación de las fiestas patrias ofrecen un ejemplo para visualizar cómo los actores de las ESCI comprenden e interpretan su papel etnopolítico en la práctica.

En la interacción escolar, se observan las limitaciones de la práctica; es complejo pretender significar estas deconstrucciones a nivel local y en interacción con los jóvenes. En el marco de las fechas festivas que se someten a un análisis crítico, los educadores generan cápsulas de investigación en las que los jóvenes han de profundizar en los acontecimientos históricos. Para este objetivo, el mismo colectivo docente indaga en libros y fuentes alternativas sobre este periodo de la historia mexicana para apropiarse de la visión crítica que quiere plantear. Se acude al internet, se da lectura y se debate en largas sesiones sobre los hallazgos, sus implicaciones y posibles formas de abordar el tema¹¹⁹.

Entre Conrado, Carlos y yo estuvimos en la tarde sentados alrededor de la computadora revisando el artículo que bajé sobre la otra historia de independencia desde la perspectiva indígena, y armando lo que de ahí sirve. Carlos es más activo en ello que Conrado y se clava más. (Ob-educadores-biblioteca)

La revisión crítica de los hechos históricos para replantearlos en relación a la exclusión social de los pueblos originarios y resignificarlos en el marco de los fundamentos de las ESCI encuentra paralelas en otros proyectos de educación autonómica en el país. Núñez (2011) relata una aproximación similar desde el contexto zapatista en Chiapas, donde se ha buscado “vincular estas fechas como parte de los contenidos curriculares, enfatizando en la idea de reescribir la historia y vincularla con la propia lucha zapatista” (p. 287). En las ESCI, más allá de la historia, se pretende, desde el posicionamiento etnopolítico del modelo, apropiado por los mismos educadores, situar la reflexión crítica también desde las configuraciones del contexto político actual. Con el apoyo de diversos materiales, se construye, con preeminencia del papel docente, un discurso crítico sobre las políticas neoliberales. Las posturas de algunos de ellos se vuelven explícitas en la tarea de promover esta construcción de conciencia entre los jóvenes.

Carlos: Le dije a mi sobrino, ¿van a bailar? ¿A quién le van a bailar? En la fiesta comunitaria, el 10 de mayo, sí, a las mamás, las mujeres son la vida de pueblo. Estoy de acuerdo que ustedes bailen a sus mamás. El 20 de noviembre, ¿a quién, a Enrique Peña Nieto¹²⁰, a los traidores? Sí ¿quedó claro?
Estudiantes asienten.

Carlos: Hacemos conferencias, hacemos crítica de lo que pasó. (Ob-aula-1.^{er} grado)

¹¹⁹ En esta fase de trabajo de campo, participé activamente en las tareas del equipo docente, la revisión de fuentes históricas y el debate de sus contenidos, pero manteniéndome al margen en las negociaciones con los actores comunitarios.

¹²⁰ El presidente actual de la república mexicana.

Estos discursos, para algunos comuneros y estudiantes, permanecen, en cierta medida, distantes; antes del evento, las representantes de la América y su corista comparten sus preocupaciones y las de sus padres: “Parece que Arely está preocupada porque su mamá dijo que la gente iba a criticar porque no iba a dar de comer, que iban a decir que sólo porque no había gasto había querido participar ahora” (Ob-galera municipal). Posteriormente, de la misma forma, los docentes reciben críticas por parte de algunos jóvenes: “Los estudiantes de Carlos a él le estuvieron diciendo hoy que estuvo mal así, Eneida al parecer dijo que se les quitó toda la diversión” (Ob-aula-3.^{er} grado). De esta manera, se enfrentan ciertas limitantes al buscar comunicar, localmente, los mismos posicionamientos de la resistencia magisterial y de la apuesta por la descolonización de la educación. En torno a ello, aunque construyéndose resignificaciones conjuntas con comuneros que, de antemano, externan posicionamientos analíticos y críticos en relación a las constelaciones sociales y políticas que configuran su actualidad, se conservan, al menos en el contexto formativo con los jóvenes, algunas distancias en términos de la educación política que se pretende impulsar.

La otra dimensión de la reflexión meta-cultural que quiero mostrar aquí se relaciona con el análisis de la diversidad de prácticas culturales, fomentado a partir de los proyectos de aprendizaje e investigación con los jóvenes, identificando las diferentes lógicas culturales subyacentes. Estas reflexiones se vuelven especialmente relevantes teniendo en cuenta el contacto y la comunicación entre espacio comunitario y otros espacios sociales, los procesos de aculturación históricos, pero también las apropiaciones culturales que resultan significativos desde la cotidianidad de los mismos jóvenes. Esta reflexividad implica desarrollar una perspectiva crítica y destaca como una aportación que la ESCI brinda a la formación de los estudiantes como futuros ciudadanos de su comunidad.

6.3.3.4.2. La reflexión meta-cultural como reflejo de las preocupaciones comunitarias y como aporte a la formación ciudadana

Las preocupaciones de la Secundaria Comunitaria por una aproximación crítica y reflexiva a los cambios culturales y las lógicas subyacentes a estos no se presentan de forma aislada o en un entorno indiferente. Aquí hay que recordar que también el mismo contexto de las comunidades originarias de Oaxaca se encuentra sujeto a movimientos por la autonomía comunitaria y la resistencia, por ejemplo, ante las incidencias de las apropiaciones territoriales y de los recursos naturales por actores externos. De esta manera, también entre los comuneros de Santa María Zoogochí, algunos cambios culturales observados en la cotidianidad comunitaria, y que conllevan también nuevas relaciones de dependencia del exterior, se

constituyen como temas de inquietud y que generan preocupación sobre todo en relación al futuro.

[El señor Orlando me platicó que] en su casa tampoco quiere televisión, dice que eso no conviene, es vicio, dice que como en el caso de Adelino, se ve cómo están. Y sí hay carencias, pero se tiene que estar pagando cada mes la VETV, entonces los hijos van a seguir con carencias, cuánto recurso se va ahí. En algún momento, él impulsó en uno de sus trabajos los cálculos cuánto se gana con el café y cuánto de eso se va en el servicio de la televisión, que el dinero se va a las empresas. (Conversación informal-Don Orlando-biblioteca)

Los jóvenes están conscientes de estas preocupaciones de los padres de familia y mayores; en la lluvia de ideas generada entre los jóvenes para la elección del nuevo proyecto de investigación del grupo de tercer grado, destacan precisamente algunos de los factores relacionados con los cambios comunitarios, provocados por la introducción de los medios y la tecnología en la comunidad. Estos se clasifican, a pesar de estar presentes en los hogares y encontrar cada vez mayor aceptación – sobre todo entre los jóvenes-, como elementos ajenos al contexto y la cultura local.

Isaac: Por qué los chavos están pensando en salir de la comunidad, ya a los 11, 12 años están pensando en irse a la ciudad. Eligen la tecnología.

Conrado: Por qué los jóvenes deciden ir a la ciudad. Del proyecto, de la caña, también lo pueden retomar como un problema. (...)

Ingrid: Por qué la tecnología ya entró a la comunidad, muchas cosas que vienen de fuera. La tecnología, no queremos que entre. [está bromeando] Ya entraron muchas cosas que nos están haciendo un vicio, celulares, computadoras, televisión.

Irina: Por qué los jóvenes ya toman mucho.

Alan: Por qué las jóvenes también.

(Ob-registro manual-seminario de apertura 3.^{er} grado)

Los mismos estudiantes argumentan cuáles son las afectaciones de la tecnología que observan en la vida cotidiana. Tratándose de un grupo que acaba de entrar al tercer grado de la secundaria, habrá que tener en cuenta también que han asumido las formas de trabajo de su escuela.

Isaac: Por qué la tecnología (habla zapoteco) Entonces *bëni*¹²¹ ya no están con las creencias, ya no dan las gracias, anteriormente daban las gracias antes de comer, ahora fotografían la comida para que quede de recuerdo. Ya no podemos estar sin el reloj, la televisión, la radio, nos afectó muchísimo. Debemos pensar muy bien. Es muy importante. Y por qué se extinguen plantas y animales, anteriormente no había carretera, luz, eran más los árboles, ahora muchos se están extinguiendo. Muchos animales ya no están, tipos de pájaros, se están extinguiendo. Por qué se

¹²¹ Zapoteco para hombres, personas.

prohíbe cortar los árboles. Porque es muy importante que los árboles nos traen oxígeno y sin ellos no podemos respirar bien. La autoridad prohíbe, es para mejorar, respirar aire puro. Son importantes. (Ob-registro manual-seminario de apertura 3.^{er} grado)

En el proyecto elegido, a partir de la votación de los mismos estudiantes, para la investigación del grupo de tercer grado, se profundiza en los procesos de cambio comunitario y de la transformación de las prácticas culturales a través del contacto cada vez mayor con el exterior; se abordan las apropiaciones culturales de los artefactos ajenos que han sido integrados a la vida comunitaria.

También me platicó que Conrado se quedó cuidando su grupo, que están trabajando ya el primer ámbito de la nueva investigación, y que para el esquema de investigación llegaron a clasificar las tecnologías por pre-hispánicas, asimiladas y modernas, si mal no recuerdo, y que parece que la investigación se está desarrollando de manera interesante, que a Isaac ya le gustó mucho el tema. Estuvieron bajando información de internet, encontraron un documento de una investigación que se realizó sobre tecnología en la universidad de Aguascalientes y les llamó mucho la atención, que estuvieron ahí investigando también este tema y en universidad. (Conversación informal-educador Carlos -plantón-Oaxaca)

Cómo y en qué términos se articula en estos procesos de investigación de los procesos de cambio cultural comunitario sería un punto que pudiera analizarse con mayor detenimiento; lamentablemente, en esta fase, mi trabajo de campo se interrumpió por causas de fuerza mayor. Ramos (2005), en el contexto mapuche y retomando a Briones (1999), constata que “la reflexión metacultural puede devenir en un importante proceso de politización de la diferencia y la marcación cultural” (Ramos, 2005, p. 120); entendería en este sentido que una parte del análisis de las diferencias entre las lógicas culturales, de pueblos originarios y cultura mestiza-ciudadina, se relaciona con la dimensión etnopolítica de la educación comunitaria que a la que he aludido. En los trabajos de los estudiantes, se muestra la articulación de estas diferenciaciones, donde destaca el contraste de comunidad-ciudad, pero también la influencia que la urbanización ha tenido en el contexto comunitario.

En las fuentes documentales encontramos que el pensamiento es algo creado en la mente y cada persona tiene una forma diferente de pensar. Podemos diferenciar la ideología que existe en las ciudades, por ejemplo, las personas piensan más en la economía, en los negocios también encontramos que existe una contaminación que no tiene que ver con el medio ambiente sino con el pensamiento de las personas y es la contaminación ideológica y esto también se encontró en los comentarios de las personas de la comunidad.

En la comunidad dicen que la forma de pensar de la comunidad es diferente a una ciudad, ¿por qué? porque en la ciudad cuidan menos el medio ambiente y

mientras que en la comunidad cuidan y aprovechan más lo natural como son las plantas y los animales, en la comunidad consumen lo que siembran, por ejemplo el maíz y el frijol son unas de las plantas más sembradas en la comunidad, en cambio los que viven en la ciudad nada más piensan en conseguir dinero, a costa del daño que hacen a la naturaleza.

En la comunidad, conforme pasa el tiempo ha habidos cambios en la forma de pensar, por ejemplo si comparamos la forma de pensar de un anciano y la de un joven los resultados no serían iguales, estos cambios en la forma de pensar es resultado de la contaminación ideológica que se está dando en nuestra comunidad. (Trabajo escrito-proyecto de 3.^{er} grado)

Se distingue aquí cómo, en su proyecto de investigación, los jóvenes y su educador analizan las diferentes formas de pensar y sus consecuencias. La constatación de la presencia de una “contaminación ideológica” en su comunidad refleja el posicionamiento reivindicativo que subyace al proceso de reflexión promovido en la Secundaria Comunitaria. Se identifican como parte de la cultura propia las prácticas relacionadas con el trabajo agrícola y la convivencia armónica con la naturaleza, asumiéndose, de esta manera, una postura crítica frente al cambio cultural observado en la comunidad.

Petit y Álvarez (2014), desde el análisis de las negociaciones en torno a la ritualidad mapuche, constatan, con Briones (2005), que “la reflexividad cultural en tanto praxis”, y como ejercicio de abstracción meta-cultural acerca de las prácticas que se consideran y las que no se consideran como parte de la cultura propia, incide “en las producciones culturales de sujetos y grupos” (párr. 8) y “activan procesos reflexivos por parte de toda la comunidad hacia la ‘puesta en orden’ y la ‘puesta en acto’ (Golluscio 2006) de su identidad” (párr. 73). Desde este punto de vista, es posible argumentar que en la práctica de los proyectos de investigación de la Secundaria Comunitaria se busca, a través de la reflexión de la propia cultura en la contrastación con otras prácticas culturales, la reafirmación de la pertenencia comunitaria en los jóvenes para incidir en el fortalecimiento de la reivindicación de las comunidades originarias. El coordinador de las ESCI explicita este papel de la escuela comunitaria.

Cómo la escuela debe de retomar los conocimientos y los quehaceres comunitarios. Incorporar esta vida comunitaria a la escuela. Tratarlos, para transformar al niño, al sujeto pero en la comunidad. (...) Pero la comunidad también, es decir, si se transforma el sujeto, lógicamente se tiene que transformar su entorno. Su comunidad. Porque ya son gentes que piensan diferente, valoran lo suyo, valoran lo propio. Y entonces caminas en una autonomía ya propia. Pero ya no depende de nadie, porque ya reflexionas, ya piensas, ya sabes qué hacer con los recursos naturales, con la vida comunitaria. Si migras, ya sabes a qué vas a migrar. Pero sabes que vas a regresar. Si vas a liderar, sabes que vas a liderar y cómo vas a liderar. En la comunidad. Ese es el papel de la educación comunitaria. (E-coordinador-ESCI)

En esta reafirmación del valor de la cultura originaria, se refleja, nuevamente, la conciencia del cambio cultural, de la movilidad entre espacios sociales y culturales diversos, relacionados con los procesos vividos por las comunidades. Lo que se busca es el fortalecimiento de la pertenencia comunitaria de manera reflexiva, crítica y consciente, que propicie la autonomía en la toma de decisiones necesarias para construir un futuro de acuerdo a los valores comunitarios, que en este caso, se perciben como relacionados estrechamente con la noción del “Buen vivir” que he mencionado. No se excluye, por ello, la posibilidad del diálogo con otros elementos culturales que puedan integrarse en esa visión del futuro; a partir de la reflexividad meta-cultural consciente, estos no tendrían por qué constituirse como un riesgo para la continuidad cultural. Leff (2004b), en este sentido, argumentaría que el diálogo de saberes “se proyecta en la creación de un mundo futuro, de otro mundo posible; de un mundo hecho de muchos mundos, de diversidad cultural e identidades diferenciadas” (p. 322).

El diálogo de saberes en la construcción de un futuro sustentable no produce pues la síntesis e integración de las ciencias y los saberes existentes: enlaza palabras, significaciones, razones, prácticas, propósitos, que en sus sintonías y disonancias, sus acuerdos y disensos, van formando un nuevo tejido discursivo y social. (p. 333)

Este nivel de diálogo, desde mi perspectiva y pensando en la dimensión de la sustentabilidad de la vida comunitaria como parte del Buen vivir, conllevaría la dimensión de la reflexividad meta-cultural que contribuye a la posibilidad de la toma de decisiones consciente. Ya Bonfil Batalla (1991) planteaba el concepto del control cultural; “por control cultural entiendo el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales” (p. 171). Los ejercicios de reflexión que llega a impulsar la Secundaria Comunitaria inciden en fortalecer esa capacidad para tomar decisiones a nivel comunitario, pero también individual, a partir de la conciencia de la complejidad de las interrelaciones con la sociedad mayoritaria y otros grupos culturales. De acuerdo a Bonfil Batalla, entiendo que la reflexión en torno a las prácticas sociales que han sido incorporadas y apropiadas a las propias, puede contribuir también a elecciones conscientes entre lo que aporta a lo que se consideraría el bienestar comunitario, o lo que llevaría a una “enajenación”.

Bonfil Batalla (1991) profundiza al respecto en la distinción entre "decisiones propias" y "decisiones ajenas" sobre determinados elementos culturales. Ribeiro (1990), por su parte, argumenta que “la enajenación cultural consiste, en esencia, en la introyección espontánea o inducida de un pueblo de la conciencia y de la ideología de otro, correspondiente a una realidad que le es extraña y a intereses opuestos a los suyos” (pp. 39-40). En el caso de la práctica de las ESCI, yo no establecería distinciones tan tajantes, sino que concebiría que también aquí se trata de ámbitos que tienden a hibridizarse a través de la apropiación que

ocurre de manera procesual y paulatina. Lo que habría que destacar aquí es el aspecto de la reflexión meta-cultural consciente para la toma de decisiones que se está buscando promover a través de la formación de las nuevas generaciones.

En las investigaciones de los jóvenes se reflejan estos procesos de toma de conciencia de las transformaciones del entorno y la aproximación a las prácticas propias relacionadas con este equilibrio entre seres humanos y naturaleza. Un instrumento de investigación implementado por el grupo de tercer grado refleja cómo la mirada se ha puesto en el cambio comunitario, el cambio de las formas de pensar, bajo la hipótesis que este se llega a reflejar en las diferentes generaciones de habitantes de la comunidad.

[Los jóvenes y el educador] estructuraron [la encuesta] por cuatro grupos de edad: hasta los 18; hasta los 29; hasta los 59; ancianos. Aproximadamente. Me parece muy bien porque quieren saber cuáles son los cambios que se han dado. En relación a los conocimientos comunitarios, productos naturales que se usan (...). Y el uso de productos industrializados, falta de respeto hacia la naturaleza, abandono de tradiciones - como el recoger las semillas podridas para comida de animales, para no desperdiciar, o usar todo de un árbol y no sólo partes y dejar lo demás tirado. Me parece sumamente interesante. (Conversación informal-Conrado-biblioteca)

A pesar del énfasis de las investigaciones de la Secundaria en las prácticas identificadas como “originarias” de la comunidad, recuperadas a través de las entrevistas a los ancianos, se incorporan también perspectivas nuevas en el diálogo con los cambios del entorno, sin por ello demeritar la adscripción comunitaria. Ramos (2005) enfatiza, en el contexto mapuche, que los pueblos originarios “construyen sus identidades, su pasado y sus ideas de ‘comunidad’ por medio de la recombinación e innovación de elementos”; para ello, sus nociones de lo que se considera como parte de “lo propio” “representan el constante proceso de formación identitaria” (p. 125).

En esta misma sintonía, Petit y Álvarez (2014) analizan los procesos discursivos y meta-discursivos en torno a la realización de un ritual mapuche, donde las tensiones relacionadas con la continuidad, los cambios culturales y la transmisión de las prácticas inciden en reafirmar y actualizar la pertenencia, rearticulándose la mirada hacia el futuro comunitario deseable; “el [ritual] camaruco y su dimensión (meta)reflexiva se articulan a esa reflexividad (meta)cultural que, en tanto praxis, va definiendo sus propios horizontes de lo que es deseable, concebible y primordial, y todo aquello que no lo es” (párr. 74). La reflexión meta-cultural, desde este punto de vista, permite discernir entre lo que correspondería y no a la cultura propia, frente a “un entramado social cada vez más diverso en el cual los sujetos re-configuran el modo de vida mapuche, interpelados por diversas agencias hegemónicas” (párr. 77) y la continua amenaza

de la “pérdida” cultural. En el caso mapuche referido, el ritual se convierte en “un símbolo metacultural para disputar sentidos” (párr. 78).

Lo que está en juego son las lógicas culturales que estructuran las prácticas cotidianas, lo cual, a un nivel más abstracto, conlleva también procesos identitarios. Cobrar conciencia de estas lógicas culturales y sus implicaciones con miras hacia el futuro es lo que aquí conformaría una parte importante de la dimensión “meta” que se busca alcanzar en el trabajo con los estudiantes, pero también, a más largo plazo, con las comunidades y sus demás habitantes. Esta construcción hacia el futuro, partiendo de la confrontación constructiva y enriquecedora de los saberes en diálogo, es lo que uno de los asesores e integrantes del modelo concibe como parte central de la propuesta metodológica.

Hablando de su experiencia de ustedes del proyecto que han trabajado, ¿dónde detectan ustedes, dónde todavía está la raíz de este árbol [cultural comunitario]? ¿Cuál es el tronco, y cómo han visto ustedes el cambio o qué elementos [ajenos] se han anidado en este follaje y qué ha dado como resultado? ¿Qué es el resultado de esto? Se está construyendo algo o no se está construyendo nada. Se está construyendo el futuro o se está nada más reproduciendo. Porque yo entiendo así como que el modelo es construcción y reconstrucción constantemente. (Transcripción curso-HMS-integrante coord.)

Pero no estás reflexionando ni estás sentándote a reconstruir, y entonces no tiene futuro lo que estás haciendo. Ahí tiene sentido, el futuro no existe, maestro. El futuro es la construcción de esto que estás haciendo. Si tú no haces esto, no estás trabajando para el futuro, estás anclado en un solo lugar pues. (Transcripción curso-HMS-integrante coord.)

Y es a estas afirmaciones de quienes han aportado de manera importante a orientar la práctica del modelo a lo que me remite la reflexión de uno de estudiantes de la Secundaria en Santa María Zoogochí, cuando remarca que es a través de la metodología participativa de la Secundaria Comunitaria que ellos como jóvenes están contribuyendo a la construcción de su futuro como personas y al futuro comunitario.

Conrado: ¿Por qué creen que en los proyectos no los construimos nosotros [los educadores]?

Isaac: Porque nosotros, es un proyecto que elegimos nosotros porque tenemos el deseo de poder investigarlo. Y saber qué es lo más importante para la comunidad. Es decir, que nos sirva para el futuro.

(...)

Conrado: Sí está bien lo que dijeron, esa sería la respuesta, ¿no? Y eso es lo que sucede en las técnicas o teles. ... Ahí lo trabajan porque lo trabajan. Esa es la diferencia también de la secundaria. Que toma la opinión de ustedes. También para que

ustedes aprendan a razonar, a proponer; se aprenden muchas cosas.
(Transcripción-seminario de apertura 3.º grado)

La incidencia en la reorientación de las prácticas comunitarias a partir de las reflexiones promovidas en las Secundarias Comunitarias no es fácil de observar, pues, en todo caso, se relaciona con procesos paulatinos cuyos resultados no podrían ser inmediatos. Sin embargo, la escuela busca enfocarse, en la medida de lo posible, a situaciones reales y concebidas como problemáticas por los mismos jóvenes y padres de familia; esto se evidencia especialmente en tercer grado donde el cambio del proyecto de aprendizaje al proyecto de investigación permite encaminar el trabajo formativo con más claridad a la generación de propuestas concretas. La articulación con las problemáticas locales se evidencia en los mismos procesos de elección de los nuevos proyectos.

Conrado: Entonces lo primero que ustedes van a, se va a hacer aquí, es que ustedes vayan viendo qué problemas existen en la comunidad, sobre algún tema que sea problema.

Isaac: La contaminación.

Conrado: Eso de la contaminación es un problema de la comunidad que ya lo trabajó la generación que salió, ¿no? Incluso tomaron el acuerdo en la asamblea de que van a sancionar a los que vayan a ser sorprendidos tirando basura. Eso escuchamos en la lectura del acta de asamblea. Lo retomó pues de la plática que tuvieron los chavos con el agente municipal, sí, lo retomaron. Entonces esa es la idea del proyecto, que solucione, los problemas que hay en la comunidad.

Isaac: No sólo trabajarlos como problemas...

Conrado: Entonces por ejemplo ahorita ya hay una propuesta... ahí dice, contaminación (apunta). Pero ustedes vayan pensando en otro, porque no creo que sea el único problema en la comunidad. Qué otros problemas...

Estudiante: Culturas.

Conrado: Qué problema.

Isaac: Eh, ¿creencias sobre la comunidad que se están perdiendo? (Transcripción-seminario de apertura-aula-3.º grado)

El ejemplo que menciona el educador en la interacción con el nuevo grupo de tercer grado muestra cómo, a pesar de las dificultades, los hallazgos de una investigación realizada por los jóvenes en la Secundaria Comunitaria permitió articular una propuesta concreta que fue aceptada por el agente, presentada en asamblea comunitaria y aprobada por los ciudadanos. Las propuestas de los jóvenes se generan a través del trabajo áulico colectivo.

Conrado: Lo que no está en las planeaciones, es que van a trabajar sobre las propuestas. El ámbito 1, por mesas también van a trabajar - entonces sería propuestas que dan ustedes para ver esta parte que ustedes dicen. Ayer mencionaron que están perdiendo los valores comunitarios y eso afecta también a la

naturaleza, que no se respeta. Qué es lo que ustedes proponen, qué es lo que se debe hacer. Propuestas a corto plazo y a largo plazo.

(escribe en el pizarrón)

Conrado (explica): A corto plazo, es lo que inmediatamente se puede hacer. Una semana, dos semanas. Lo que es a largo plazo, sería durante años, 5, 10, 15 años. Entonces en las mesas, escriban las propuestas que les nacen de ustedes. En el ámbito dos, va a ser también igual. De este ya tienen una propuesta, ya están avanzando. Ubiquen nada más si es a corto plazo o a largo plazo.

(Vuelven a trabajar en equipo)

Conrado: Si quieren receso, avancen.

Conrado les comenta que se fijen bien en los ámbitos y recuerden, en el ámbito, qué fue lo que más se trabajó, para que hagan propuestas que correspondan a este ámbito. (Registro manual-aula-3.º grado)¹²²

Estas propuestas, en la medida de lo posible, se llevan a la implementación; en el grupo de tercer grado al que se dio seguimiento en este proyecto, los estudiantes expusieron sus hallazgos en la escuela primaria de la comunidad para contribuir a fomentar la conciencia del cuidado del medio ambiente en los integrantes más jóvenes del pueblo; así se promueve un intercambio entre niveles educativos, que por lo demás se observa como escaso.

Me enteré que como parte de las propuestas que están generando los alumnos de Conrado para cerrar su proyecto de la contaminación, se está organizando una exposición en la primaria para el día lunes, para así concientizar sobre la contaminación, y parece que también los niños de primaria van a exponer. Ayer bajaron Carlos y Conrado para platicar con los maestros de la primaria. (Ob-escuela)

Además, los estudiantes propusieron presentar sus hallazgos de investigación ante las autoridades de la comunidad; invitaron además a otros integrantes comunitarios, como los representantes del comité de salud y de limpieza, donde, sin embargo, no se encontró disposición. En la interlocución con los representantes comunitarios se visualiza cómo la vinculación entre escuela y comunidad sigue siendo una relación en proceso de construcción permanente, que conlleva negociaciones.

Antier visitamos con el consejo al agente y síndico en la agencia. (...) Finalmente, Don Leandro [presidente del consejo] comentó en zapoteco sobre la propuesta de los estudiantes del educador Conrado para presentar su investigación ante las autoridades, los comités de salud y limpieza y el médico. Conrado después explicó más ampliamente en español al agente que los estudiantes querían presentar su trabajo, y

¹²² Resalto aquí también el carácter propositivo que se imprime especialmente a los proyectos de investigación, donde se evidencia con más claridad la intención que hacer trascender los hallazgos del trabajo de los estudiantes y aportar a la comunidad, aspecto en el que ahondaré más adelante. De esta manera, la escuela y sus actores buscan salir del espacio áulico no únicamente para recuperar los insumos necesarios para sus procesos formativos, sino también contribuir a la vida comunitaria, aunque estos procesos sean muchas veces sólo incipientes.

también para que se tuviera conocimiento de lo que se trabaja en la secundaria. Se comentó que no estaba el médico [en la comunidad], el síndico intervino al respecto del comité de limpieza, y se mandó a llamar, al parecer, al encargado del comité, un joven que apareció poco después. Se habló en puro zapoteco, pero el joven, parado en la puerta, adoptó físicamente una actitud de resistencia al responder, y deduje que no había accedido a estar presente. Luego Conrado me confirmó que así había sido, que no accedió, quizá, decía Conrado, porque sabía que iba a haber cuestiones que iban a concernir la labor [del comité]. Luego se comentó el tiempo, si tenía que ser el martes. (...) El agente deliberó en zapoteco y dijo finalmente que entonces el día martes a las 6 se haría. (Ob-agencia)

En la reunión con el agente, y en presencia de los integrantes del Consejo Representativo de la secundaria, de los educadores y de los estudiantes de tercer grado, se observa, no obstante, cómo el tema abordado de los jóvenes y sus hallazgos al respecto resultan de relevancia comunitaria y llegan hasta el órgano de máxima autoridad, la asamblea de ciudadanos.

Anoche tuvo lugar la reunión con el agente. (...) Los alumnos pasaron por equipo a exponer en zapoteco, mientras Conrado con el proyector pasaba el documento final de la investigación. (...) El agente escuchó callado las exposiciones. Hasta al final, se dio el diálogo. También en zapoteco, aunque Conrado estuvo interviniendo en español. Animó a los alumnos a expresarse, que este era su espacio. Y corroboró parte de lo que comentaban los alumnos, reforzaba. El agente se quedó, al parecer, impresionado con el mapa que los alumnos presentaron al final sobre los lugares con mayor basura acumulada y tirada en la comunidad. Los vocales [del CR] los acompañaron en el recorrido para documentar esta situación. El agente, dice Conrado, comentó que él también ha notado que hay basura, y también entre los cafetales. Dijo que en la siguiente reunión, antes del 15 de agosto, se presentaría esta información ante la asamblea, para tomar decisiones al respecto. Los alumnos propusieron incluso sancionar si algún ciudadano no tomaba muy en serio esta cuestión. (Ob-reunión estudiantes/agente-aula-3.^{er} grado)

Sin embargo, los mismos estudiantes están conscientes que el impacto que puedan generar sus proyectos en un entorno marcado por cambios e hibridaciones de las prácticas culturales tiene sus limitaciones. Externan estas preocupaciones y apreciaciones críticas en espacios de reflexión, en este caso, extra-curriculares, en interlocución conmigo, pero es justo en este nivel de análisis complejo que me interesa mostrar aquí como uno de los frutos propiciados por la formación en la Secundaria Comunitaria.

Alan: Bueno, para mí es mejor pensar en, no pensar tanto en el pasado sino en el futuro. Porque estamos, a veces investigamos lo que hicieron antes, como dijo mi compañera, pero al rescatar eso pues no significa que los demás vayan a hacerlo luego. Digo, después del trapiche... de fierro, después hagan una investigación sobre esto, pero no quiere decir que las personas luego vuelvan a hacer el trapiche

de madera. Si investigamos, digamos, más el futuro, sobre la... del espacio y todas esas cosas, tal vez puedas hacer algo digamos que sea, puedes inventar algo como de electricidad o algo de la tecnología, puedes inventar algo que sea favorable para nosotros. No sólo para tu comunidad sino para todo el mundo. En cambio, si investigas algo que es de la comunidad pues es lo que hicieron, no significa que ellos luego lo vayan a recuperar. Ellos quizá le presten atención unas cuantas horas o un cuanto tiempo, pero después les va a olvidar, es lo que yo diría.

Inv.: La misma gente de la comunidad...

Alan: No es que la tecnología los esté despertando, si es que llega, pero los culpables somos todos nosotros, bueno, la comunidad o las personas que lo compran. Porque si no usaran esos artículos, cómo es que está si estos artículos no hubieran llegado, digamos, no lo hubieran comprado, aún seguirían usando algunos tipos de herramientas, tecnologías que antes había, pero como ellos, bueno, compraron porque era mejor, entonces lo están expresando ellos mismos. No es que la tecnología lo esté expresando. (Transcripción-grupo de discusión-3.º grado)

Se visualiza la tensión entre lo local y lo global¹²³, y cómo la interlocución entre diferentes dimensiones sociales, culturales, pero también económicas y políticas, ha generado cambios, apreciaciones divergentes de “lo propio” y “lo ajeno”, originando procesos de apropiación a través de las elecciones de la vida cotidiana¹²⁴. En las observaciones cotidianas en la comunidad, estos procesos están muy presentes; la escuela puede constituirse como espacio para visualizar también las transposiciones y procesos culturales híbridos que se convierten y reflejan en las prácticas locales. Una integrante del equipo de la coordinación de las Secundarias Comunitarias reflexiona al respecto en un curso de formación docente sobre estos procesos de apropiación en relación a la medicina.

En el diálogo entre saberes, platicábamos nosotros, tiene que aparecer cómo aparece esta ilación, cómo se relacionan ambos conocimientos. No ligarse, a veces es necesario contrastar, tiene que surgir desde la reflexión del estudiante, qué de lo comunitario y qué de lo documental. Un ejemplo del diálogo, lo que nosotros aprendíamos del ámbito que es la medicina de nuestro pueblo, es que la medicina que se utiliza en nuestro pueblo nos la dejaron nuestros antepasados.... La medicina ha cambiado.... - Logra aterrizar en una reflexión de ambos conocimientos. (Registro manual-curso-BGP-integrante coord.)

¹²³ Hay que en cuenta los múltiples entrecruzamientos entre lo local y lo global y los espacios intermedios que existen incluso a nivel comunitario, por ejemplo, a partir de las preocupaciones en torno a la minería extranjera en la región, el maíz transgénico, entre otros. Los jóvenes, como he mencionado, están en contacto con diversos espacios sociales a través de los medios de comunicación, pero también mediante el contacto con familiares en diferentes ciudades del país o en el extranjero.

¹²⁴ Diferenciaría aquí, apoyándome en Bonfil Batalla (1991), entre el proceso de integrar a partir de una decisión reflexiva elementos de otras culturas a la cultura propia, y que concuerden con la ideología local, y la “enajenación” que conlleva una coacción externa, como podría ser la dependencia generada de los recursos distribuidos por diversos programas gubernamentales asistencialistas, que han llegado a formar parte de la vida y del sustento de los comuneros. No siempre la diferenciación resultará evidente o unívoca.

Las percepciones de esta complejidad en los procesos socioculturales de su entorno concreto, como las que expresa el estudiante Alan arriba citado en el debate con sus compañeros, permiten vislumbrar las aportaciones que la Secundaria Comunitaria puede brindar a la formación de los jóvenes en cuanto a la capacidad de reflexión y análisis de la vida cotidiana que se promueven. Rengifo (2008) constata que para ello, el diálogo con las ciencias, la tecnología y las aportaciones de la modernidad no han de excluirse de la formación de los jóvenes; argumenta que “sólo en contextos coloniales enseñar un saber involucra la cancelación de otros” (p. 24). Pero “a lo que sí estamos obligados es a decir a los alumnos que se trata de uno de los caminos que lleva al conocimiento de la naturaleza, pero no el único. Que hay otros, uno de los cuales, en nuestras tierras, es la sabiduría milenaria de los pueblos andinos”. Lo que puede aportar el proceso dialógico es la generación de una reflexión consciente en el aula, que ayude a sopesar la integración de elementos tecnológicos y otros a la vida comunitaria “a sabiendas de lo que implica” (Rengifo, 2003, p. 123).

En la cotidianidad que viven los jóvenes en el contexto comunitario, que sigue estructurado de manera importante por los tiempos escolares, por una parte, y por el apoyo a sus familias en las actividades regulares de casa y campo, por otra, inciden los cambios que ha habido a través de la llegada de los medios de comunicación y los dispositivos electrónicos al contexto comunitario. Estas nuevas vías de acceso a información y socialización, abren nuevos usos del tiempo libre entre los estudiantes de la secundaria.

Unda y Llanos (2015), desde el contexto ecuatoriano, afirman que, actualmente, “la socialización de los niños indígenas se encuentra fuertemente influenciada por las tecnologías de la comunicación”; desde el punto de vista de los autores, esto “genera un cambio en las narrativas y en el lenguaje infantil, provocando un distanciamiento intergeneracional al interior de las comunidades y de las familias” (p. 298). Observan que “ahora encontramos a los niños jugando con sus equipos móviles, tablets o laptops mientras los adultos trabajan en la minga, asisten a las asambleas o emigran” (p. 299). Los autores sugieren considerar que, en este escenario, “los cruces y tensiones presentan múltiples variantes que, de modo esquemático, producen escenarios de ‘rurbanización’: prácticas rurales y urbanas que coexisten bajo modalidades de hibridización (...)” (p. 299).

Entre los jóvenes de Zoogochí, se observa que sobre todo los celulares y las tabletas cautivan su interés; esto, por el acceso a un mundo de imágenes, música, y las redes sociales, específicamente, Facebook, que les permite comunicarse con parientes y amistades más allá del territorio comunitario y la región, lo cual implica el mantenimiento de los lazos familiares a distancia, dar seguimiento a diversos intereses juveniles, e incluso los primeros noviazgos.

Me encontré con bastantes alumnos en el internet hoy, también de primero, (...) todos para ver el Facebook, y veo que siempre tienen muchas ventanitas del chat abierto y manejan la máquina ya con facilidad para esta tarea. (Ob-centro de internet)

Alan estaba muy emocionado de saber de [la chica] de Solaga que parece que le gustó mucho y sabía de su cumpleaños pero dijo que falló el internet y no se pudo comunicar con ella el mero día, hasta el día siguiente. (Ob-escuela)

El uso de los dispositivos conlleva, más allá del manejo de los programas básicos de computación que aprenden en las computadoras de la Secundaria Comunitaria, procesos de aprendizaje extra-escolares, en los que, entre ellos mismos, los jóvenes se asesoran y comparten aprendizajes. Se configuran, en torno al uso de los medios de comunicación, y especialmente el acceso a la red, nuevos espacios juveniles, como el mismo centro de internet en la comunidad, en el que en ciertos horarios se conjuntan, además de comuneros que realizan llamadas telefónicas, jóvenes que alquilan las computadoras, al mismo tiempo de convivir, bromear y platicar. Por su carácter de portátiles y más o menos accesibles, los celulares son dispositivos populares entre los jóvenes. Los estudiantes de la ESCI comparten imágenes y música, toman fotografías y videos y se divierten con los juegos. Los tiempos y las distracciones que implica el uso de los dispositivos son motivo de preocupación para algunos padres de familia. Un padre, con hijos en los diferentes niveles educativos presentes en la comunidad, comparte esta inquietud en relación a los elementos que él considera importante que aprendan sus hijos:

Don Adelino sólo estudió la primaria, y por su cuenta había aprendido cosas, había comprado su terreno y construido, él ahora se dedica a hacer casas, y había comprado otro terreno de cafetal y él quiere enseñar todas estas habilidades a sus hijos. Pero que a su hijo Oscar le gustaba la tecnología, el celular, y a él, su papá, eso no le parecía, pues no servía de nada. (Conversación informal-padre de familia Adelino)

Entre los intereses juveniles que se expresan en torno a estas nuevas formas de socialización, en los que también la televisión juega un papel importante, emergen aspectos como la moda, con las marcas en boga en los espacios más bien urbanos, que se convierten en una referencia para los jóvenes.

Carlos: También van a dar uniformes.

Estudiantes: Que sea con pantalones de mezclilla, de Levis, que sean pantalones negros, que no se despinten. (...)

Ricardo: Mejor tenis, que sean originales.

Ingrid: ¡Unos Adidas!

(Ob-registro manual-aula 3.^{er} grado)

Se refleja, además en los lenguajes juveniles que caracterizan, en Zoogochí, sobre todo la comunicación entre los varones, quienes se han apropiado algunas palabras de las culturas

juveniles comunes en los espacios urbanos. El uso de estas palabras adquiere una especial connotación en cuanto a un juego divertido con la segunda lengua, pues es la lengua originaria la que emplean comúnmente para la comunicación entre los chicos, el zapoteco.

Abundio le dice a Armando continuamente “güey”, palabra que por lo demás no he escuchado mucho aquí. Y hacen juegos de palabras; dijo: “Armando fresa, güey” y fue tanto sugerencia de fruta para la lista [material elaborado en clase como parte de la actividad] como también broma, en sentido figurado. Igual Esteban dijo: “Armando, coco - ¡presente!” Resultan bromistas sobre todo los hombres. (Ob-registro manual-aula 3.^{er} grado)

Un padre de familia reflexiona en entrevista sobre la relación entre la “pérdida del respeto” y el uso del lenguaje juvenil. Las expresiones que emplean los jóvenes, desde su perspectiva, no resultan adecuadas, dependiendo de los espacios en los que se emplean.

Para entrar, acá es un respeto, entrar a una oficina, quitarse el sombrero, saludar. Cómo hay que llegar. Ya no saben [los jóvenes]. (...) se preocupa uno. Para hacer un trámite, no se puede llegar como los jóvenes, “sabes qué, güey” - ¡los van a regañar! (E- registro manual-Don Petronilo)

En cuanto a la adquisición de este nuevo vocabulario por parte de los jóvenes de Santa María Zoogochí, uno de los educadores de la ESCI establece una relación directa con el actual consumo de los medios de comunicación, y en específico, la televisión.

También por otro lado están los medios, ¿no? Que hace que sienta yo, de alguna forma, les va abriendo la mente o les va metiendo ideas nuevas a la mente. Por ejemplo, pues ahorita, por ejemplo, Marina a veces saca algunas palabras que dice uno, pues eso no es normal en un niño de, que digamos, que tuve yo hace diez años, en primer grado. Por ejemplo, ya de pronto hablan algunas palabras, algunos conceptos y dice uno, no pues, esto lo más seguro pues lo vio en la tele, en alguna novela, en alguna película. (E-educador-Alberto)

Bertely, Saraví y Abrantes (2013) visualizan las implicaciones que estos cambios desde la perspectiva de los jóvenes indígenas, quienes se enfrentan a un panorama social, cultural y económico que se ha vuelto más complejo:

Los cambios económicos, la creciente escolarización y el acceso a los medios de comunicación (sobre todo la televisión, y en algunos casos también el internet), con sus canales y contenidos específicos para adolescentes, han generado oportunidades y dilemas, que los jóvenes indígenas resuelven y manejan en su devenir cotidiano y a partir de sus expectativas hacia el futuro. (p. 18)

Esta mirada hacia el futuro, más plural y no exenta de tensiones, se refleja en las preocupaciones de los mismos comuneros, padres de familia y jóvenes, pero también atañe los significados construidos en torno al valor de la educación escolarizada y sus aportaciones a la vida de los jóvenes y a la misma comunidad. Es en este contexto, la Secundaria Comunitaria

plantea generar procesos reflexivos que permiten a los jóvenes adquirir un nivel distinto de significación en lo que respecta las prácticas culturales, tanto comunitarias, como procedentes de una diversidad de contextos sociales y culturales.

6.3.3.4.3. Reflexionar sobre las culturas – procesos formativos con los jóvenes

Esta dimensión de análisis vinculada a la toma de conciencia acerca de las consecuencias de cada saber de acuerdo a sus propias lógicas, es la que he mencionado en relación al diálogo epistemológico. Con Tovar (2009), he aludido a la necesidad de los actores educativos de “descentrarse” del propio pensamiento para abstraer las lógicas culturales que lo organizan (p. 10). Desde mi punto de vista, este proceso de abstracción implica la adquisición de la conciencia de las diferencias culturales, y por ello, tiene características meta-culturales que pueden, en el marco del modelo de las Secundarias Comunitarias, llegar a incidir en los procesos identitarios de los actores educativos y comunitarios.

Este esfuerzo de reflexión meta-cultural se desarrolla sobre todo a partir de las categorías *emic* que emergen en la misma discursividad del modelo – la contrastación entre el conocimiento comunitario y el conocimiento científico, y el pensamiento “propio” y el “ajeno”, donde el último es percibido, frecuentemente, como occidental, urbano, perteneciente a las clases dominantes. Ghiso (2001) explica la utilidad de dicha comparación y contrastación argumentando que “las personas no se comprenden solas, mediante la introspección, sino principalmente a través de observaciones sobre su vida y la vida de otros”, por lo que “se precisa de la mediación de las manifestaciones de experiencias de vida ajenas (otredades)” (p. 9).

He mostrado cómo estas categorías tienden a articularse, tanto en los discursos de los comuneros como de los actores escolares, en términos de la distinción entre el “Buen vivir” (Vanhulst & Beling, 2013) y el “progreso” occidental y la urbanización, con claras referencias a la ecología, el impacto ambiental de la industrialización y la relación entre seres humanos y naturaleza, además de las políticas económicas promovidas por instancias nacionales e internacionales, en perjuicio de los recursos naturales y formas de vida de los pueblos originarios. Estas dimensiones están presentes en los análisis realizados por jóvenes y educadores en el marco de los proyectos de investigación y aprendizaje. Así, se abordan, por ejemplo, los temas de la deforestación y la fumigación y sus efectos sobre la calidad de vida, tanto como los cambios en la valoración local de flora y fauna del entorno comunitario.

Ilustración 20: Informe público– causas de la extinción de plantas y animales.



Fuente: Fotografía propia.

Se observa cómo en los análisis de los jóvenes se refleja la presencia del cambio cultural en su entorno, a través de la llegada de las prácticas productivas, objetos y tendencias provenientes sobre todo de la sociedad mayoritaria. Los estudiantes vislumbran, a través de su investigación, la transformación de las prácticas cotidianas comunitarias. En estas reflexiones, reflejadas en los discursos áulicos y escritos, aun a pesar de esta presencia de la mirada de la transformación cultural, se tiende a cierta dicotomización de “lo propio” y “lo ajeno”, como he mencionado. Considero que este planteamiento dicotómico contribuye a crear, en el proceso de la confrontación de diferentes lógicas culturales, la tensión necesaria para la práctica educativa en lo que a los posicionamientos etnopolíticos y reivindicativos del modelo de las ESCI se refiere, donde se busca fortalecer la valoración de la cultura de los pueblos originarios frente a los procesos históricos de discriminación. En estos procesos, incide la cultura etnomagisterial (Coronado Malagón, 2013) que caracteriza el gremio oaxaqueño y se expresa en discursos que giran en torno a la reivindicación y defensa de las culturas originarias, aun cuando esta se configure, en la práctica, no de manera unilineal, sino “en procesos dinámicos, contradictorios y conflictivos y constituye una arena siempre en disputa” (p. 2).

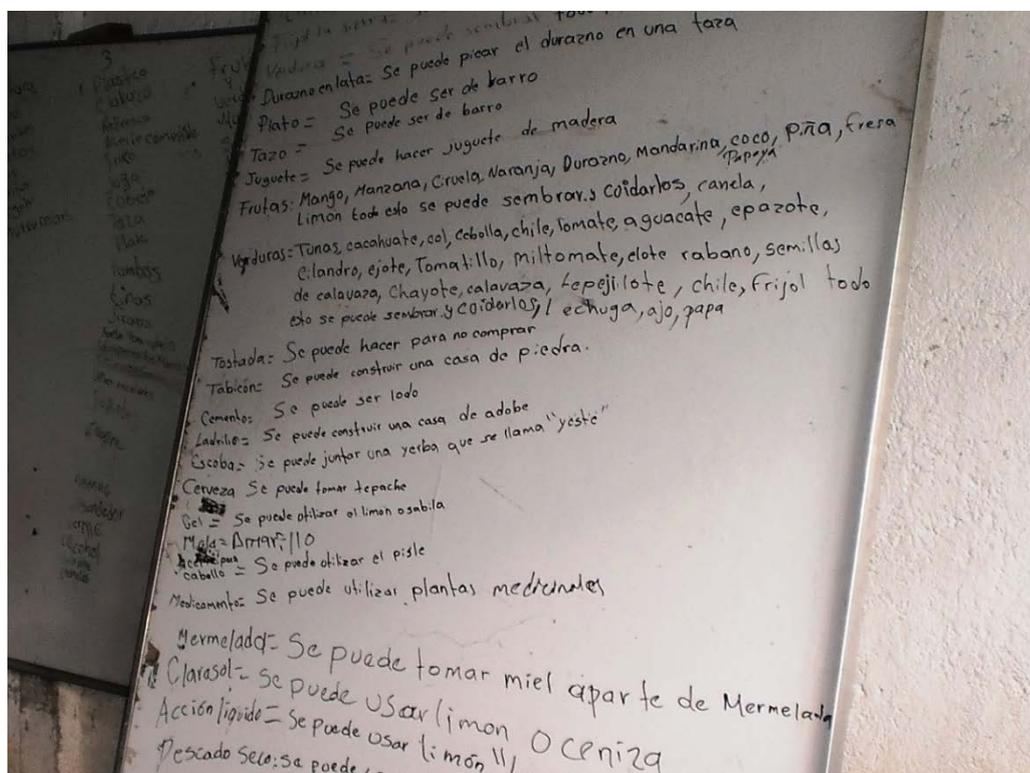
En los mismos procesos de formación de los educadores, impulsados por la coordinación del modelo, se fomentan las posturas reivindicativas que se reflejan, frecuentemente, en los diálogos de conocimientos en el trabajo con los jóvenes. Así, en un evento de formación docente, uno de los educadores de las Secundarias Comunitarias

reflexiona sobre la interrelación y la comparación de las diferentes lógicas culturales en su propia práctica pedagógica:

Percibo [que en] lo que hemos hecho, los dos conocimientos van unidos. La lectura [de Grimaldo Rengifo que se realizó de manera colectiva en el curso] dice que son dos formas de interpretar el mundo, estaríamos en un error al ir trabajando los dos como si fuera uno solo. La cosmovisión, hay cosas que se relacionan, hay cosas que son diferentes. La comparación, habría que analizar más ampliamente lo que yo puedo opinar que los dos conocimientos, se ha dicho, que se debe comparar uno con otro, pero al comparar, dice la lectura que el otro conocimiento lleva a una consecuencia; el uso de la tecnología se aborda pero no se dice al estudiante las consecuencias de ciencias y tecnología. Se hace una crítica al otro conocimiento. Lleva a la destrucción del medio ambiente. Se hace una crítica ahí. Sí aplicamos una crítica, que destruye, es un ejemplo. [Hay que] seguir analizando más ampliamente sobre los conocimientos. (Registro manual-Conrado-curso de formación docente)

La oposición de prácticas culturales “propias” y “ajenas”, a través del ejercicio de la comparación, se refleja en algunos resultados del trabajo formativo, como, por ejemplo, en el análisis que el grupo de tercer grado realiza de los productos comerciales que llegan a la comunidad y que han desplazado los productos comunitarios propios, es decir, basados en los saberes locales y generados por los integrantes de Santa María Zoogochí.

Ilustración 21: Lista de productos comerciales sustituibles por productos comunitarios, 3.º grado.



Fuente: Fotografía propia.

En el marco del objetivo de fortalecer “lo propio”, el educador motiva, como parte del proyecto acerca de la contaminación, la reflexión en torno a las implicaciones del uso cada vez mayor de tales productos, muchas veces industriales, en el contexto comunitario. El análisis abarca no únicamente el daño al medio ambiente que es causado por el uso de productos químicos y la generación de basura no degradable, sino también las políticas empresariales que afectan a la economía y autonomía comunitarias.

Me fui a asomar al salón de Conrado que en el pizarrón tenía escrito, en letra de los alumnos, en un lado - en un pizarrón recargado en la pared, volteado verticalmente, una larga lista de productos que con la carretera habían llegado a la comunidad. Como salsa valentina, leche en polvo, ladrillos, - muchas cosas, una lista muy larga. Detrás de cada producto había una propuesta de cómo sustituirlo, por ejemplo, para el “acción líquido” (creo que es axión la marca) decía = se puede usar limón. “Laga bichhina”. Que no sé qué sea este último, pero me llama la atención que además lo agregaron en zapoteco, ¿ha de ser una receta local para un limpiador? Y decía: Medicamentos = se puede utilizar plantas medicinales. Mole = Amarillo. Clarasol = se puede usar limón o ceniza. En otras listas en el pizarrón, habían clasificado estos productos por rubro: botes, plástico, chatarra, enlatado,... Le comenté a Conrado que con este tema también se podría abordar el tema del reciclaje y me contestó que eso estaban haciendo, y que analizarían las “R”s que promovía el gobierno, Reuso, Reciclaje,... y que la pregunta era a quién le beneficiaba eso, a las personas o a las empresas. Me pareció un cuestionamiento bastante crítico. (Ob-aula-3.^{er} grado)

Con Ghiso (2001), podemos argumentar que se busca “reconocer los sentidos y supuestos ocultos que están mediando la expresión y la comprensión de la experiencia y posiblemente condicionando la apropiación de saberes exógenos” (p. 8), y donde la Secundaria Comunitaria contribuiría, a través del análisis de las implicaciones de las lógicas culturales, a “recrear y dinamizar reflexividades sociales” (Ghiso, 2001, p. 8); entendiendo que el diálogo de saberes propicia la “reflexividad sobre procesos, acciones, historias y territorialidades que condicionan, potenciando u obstaculizando, el quehacer de personas, grupos o entidades” (p. 12).

A través de la comparación de los distintos tipos de productos, los cuales implican epistemologías –y con ello, cosmovisiones– de diferente índole, relacionadas con las mencionadas consecuencias del empleo de los saberes para la vida de los seres humanos y el medio ambiente, los jóvenes cobran conciencia de los cambios que han ocurrido a nivel comunitario a través del tiempo y de las transformaciones de las prácticas cotidianas.

Conrado pide a los estudiantes compartir las conclusiones a las que llegaron en cada equipo, y un equipo tiene que conjuntar desde allí.

Eneas lee de su cuaderno en español, sobre la carretera y el consumismo, que este ya existía en cierta medida antes por la mercancía que traían en bestia; con la carretera, todo cambió, con la entrada de los comerciantes, la contaminación del medio ambiente, que ya no se usan productos naturales como antes.

Conrado: Continuamos con la mesa de Esteban.

Esteban: Grandes beneficios, grandes consecuencias. No tenían ningún tipo de contaminación, [sino los] beneficios de las plantas, fabricaban herramientas. (...) Ya no se puede evitar la contaminación, el consumismo, (...) también se puede reducir, pero para eso las personas tienen que entender que consumir los productos contamina nuestra comunidad.

Aristeo: Trajeron productos y vestuarios. Antes consumían quelites y guías. Poco a poco van extinguiendo este tipo de quelites que hay en la comunidad porque ya no lo conservan y ya no lo comen. ...beneficia a quienes tienen un trabajo que los obliga a salir, a quien le perjudica es a las personas que trabajan el campo.

Melanie: En 1984, destruyeron los árboles y por causa de eso se fue contaminando la tierra. (...)

Conrado cuestiona un punto de lo que leen Nora y Martín acerca de las plagas, y les recuerda lo que se dijo en la conferencia de ancianos.

Conrado: Lo que no está en las planeaciones, es que van a trabajar sobre las propuestas. El ámbito 1, por mesas también van a trabajar - entonces sería propuestas que dan ustedes para ver esta parte que ustedes dicen. Ayer mencionaron que están perdiendo los valores comunitarios y eso afecta también a la naturaleza, que no se respeta. Qué es lo que ustedes proponen, qué es lo que se debe hacer. Propuestas a corto plazo y a largo plazo. (Ob-registro manual-3.º grado)

Lenkersdorf (2005) argumenta que “las diferentes cosmovisiones se interpelan mutuamente, para llegar a los fondos históricos de las cosas que, como toda la historia, son procesos que, como tales, no son ni rígidos ni inflexibles y, por lo tanto, tampoco unívocos” (p. 256). Entiendo, de esta manera, que también las cosmovisiones enfrentadas estratégicamente en el proceso de confrontación de los saberes no se constituyen como dos entidades fijas y separadas sino que los mismos procesos de cambio cultural observados por los jóvenes en su entorno, reflejan el contacto y las transformaciones. Los estudiantes constatan que, actualmente, “ya no se puede evitar la contaminación, el consumismo” en la realidad que se vive incluso localmente. Los jóvenes, a través de la reflexión de los procesos locales, encuentran que el diálogo entre diferentes espacios sociales y culturales es inevitable y reconfigura la realidad social que se vive en el contexto comunitario.

Los cambios han sido paulatinos e iniciaron, como refieren los jóvenes, incluso desde antes de la “llegada de la carretera” –momento histórico significativo en la memoria comunitaria y que los jóvenes recuperan a través de entrevistas a los mayores–, cuando los

comuneros viajaban a pie y con animales de carga a las poblaciones más grandes o incluso a la ciudad de Oaxaca.

Inv. ¿De qué lo han entrevistado?

T: Ah bueno, sí pues, como como en el 84 llegó el camino, entonces - pero entonces vivía yo allá todavía, yo observé que la gente tenía muchas necesidades - ah bueno, 84, llegó el camino, 85. En el 86 fui yo autoridad, ese año se llegó la luz. En el 86 llegó la luz, hicimos la instalación y todo. Entonces observé yo pues la necesidad que tenía la gente, ¿no? Y para mí pues como yo manejo el negocio, pues dije pues, este es lo que se necesita. Entonces fui a comprar, hasta Puebla fui a comprar un molino de nixtamal. Eso es lo que ya vinieron a preguntar, dijeron qué año llegó el molino, dijeron. (E-don Tranquilino)

El concepto de cultura que trasciende, sin hacerse explícito, es la comprensión de esta “como algo dinámico, como un proceso, como una característica de la acción de los individuos (Baumann, 2001; Díaz de Rada, 2010)” (Olmos & Contini, 2016, p. 29) que, gracias a su mismo carácter dinámico y procesual, se encuentra en movimiento, a través de la transformación permanente de las prácticas sociales. Recorro, en este sentido, a “un enfoque ‘histórico procesual, generativo’, propuesto por Good (2001), en el que se enfatiza la constante reinterpretación y reelaboración de la memoria, así como la gran cantidad de actividades dinámicas, flexibles y creativas que generan las comunidades para afirmar su propia identidad cultural y afianzar su lugar en la historia” (Corona Caraveo, 2010, p. 572). Esta visión dinámica y constructiva la cultura no niega la continuidad y permanencia de algunos elementos; “Catherine Good propone la imagen de ‘ser el retoño de la misma raíz’. Con esta metáfora alude a la generación de algo nuevo que, sin embargo, reconoce una continuidad y fortalece la identidad” (Corona Caraveo, 2010, p. 580).

Corona Caraveo menciona también a la metáfora de los “sedimentos culturales”, propuesta por Morayta (2003), “como sedimentos resistentes al paso de la historia, trazan líneas culturales generales, pero producen múltiples variantes, de acuerdo con las condiciones específicas de cada grupo local” (Corona Caraveo, 2010, p. 579). Distingue que en los pueblos originarios, uno de estos sedimentos podría ser la reciprocidad, otra el trabajo. La cultura desde un concepto dinámico y procesual, por ello, no llega a un estado de “liquidez” extrema (Bartra, 2008), lo cual es un aspecto relevante a tener en cuenta en el interjuego entre permanencia y cambio que determina los procesos cotidianos vividos en el contexto de las comunidades originarias. Las culturas líquidas “se construyen, se inventan y reinventan sin una base territorial” (p. 1930), puntualiza Cerdà Fiol (2011); en el caso de esta investigación, al contrario, se observa cómo, a través de la apropiación cultural, muchos elementos y prácticas culturales se llegan a reterritorializar en los contextos locales de las comunidades; la cultura

originaria oscila entre enraizamiento a partir de la memoria histórica y el cambio como proceso natural de las culturas, acentuado actualmente a través del intercambio más frecuente y permanente con diferentes dimensiones del entorno social más amplio, que históricamente no siempre ha sido de origen voluntario sino también por imposición, a través de las relaciones sociales asimétricas.

En los procesos de reflexión de la ESCI, se muestran niveles de análisis de la vida cotidiana que reflejan de manera sustancial el cambio cultural, las apropiaciones y también los procesos de aculturación que se presentan en las comunidades de los pueblos originarios. Como aportación de la escuela a la formación de los jóvenes, el enfrentarse con este tipo de reflexiones, desde mi punto de vista, permite contribuir a construir miradas complejas de la realidad en la que están inmersos. Esta capacidad se presenta como competencia relevante en un entorno marcado por la historia de asimilación cultural, resistencia y negociaciones permanentes, donde la autodeterminación de los pueblos originarios, que en México sigue siendo objeto de debates y lucha social (Aparicio Wilhelmi, 2009), siempre está sujeta a tensiones entre autonomía y heteronomía en las interrelaciones entre comunidad y el contexto social y político más amplio.

Como parte fundamental de la formación de los jóvenes, la Secundaria Comunitaria se constituye, desde la perspectiva de los educadores, como un espacio de reflexión donde se profundiza y se alcanza otro nivel de análisis –yo lo llamaría meta-cultural– de lo que implican las diversas lógicas culturales y sociales.

Inv.¹²⁵: Y ahí está el otro punto, en la escuela lo valoraron, lo vieron y se enamoraron otra vez de un trabajo [comunitario]; es que este conocimiento estuvo excluido de este muro, y aquí se mete, quizá no se puede meter la práctica pero sí se puede mostrar la valoración porque este conocimiento no entraba, no se hablaba, no se discutía, ni se reflexionaba [en el espacio escolar].

Conrado: Es un espacio de reflexión de este conocimiento comunitario. Lo que hace la escuela, reflexión - tal vez, en la comunidad no se reflexiona, se vive. Así ya con la escuela ahora se da esa reflexión, ¿no? Que maneja mucho Hugo Miranda, esa parte. Qué es lo que significan estos valores comunitarios, ¿no? Por ejemplo, en una escuela tradicional, donde se supone que hay un reglamento, no tirar basura, una sanción. Decía Hugo Miranda, ellos nunca van a hacer caso, o hacen caso no más el tiempo que están en la escuela y de ahí otra vez arrojan basura. En cambio, con los valores comunitarios, ahí sí se adquiere otro nivel, decir, el niño lo adquiere para toda la vida. No tires tu basura en la tierra porque la tierra es sagrada, ¿no?

¹²⁵ A partir de la inmersión en campo y la interrelación establecida con los actores, invariablemente participé en la reflexión. En esta cita, hago referencia concretamente a un comentario de otros de los educadores en esta misma sesión.

Siente, es un ser pues. No puedes hacer esto. Creo que eso, eso se queda pues por toda la vida. Ahí es donde está la diferencia de los valores comunitarios, y lo que es un reglamento. (Grupo de discusión-educadores)

Este proceso de reflexión resitúa a los saberes comunitarios en el espacio escolar, del que habían sido excluidos, como conocimientos necesarios y válidos en términos de su funcionalidad contextual, pero también teniendo en cuenta el trasfondo histórico de la cosmovisión originaria. A través de la comparación y contrastación con una diversidad de prácticas culturales, se abre la perspectiva de los estudiantes hacia el reconocimiento de la multiplicidad de culturas, saberes e identidades; toman conciencia de las diferentes lógicas que subyacen a las prácticas y analizan sus consecuencias a la luz de las observaciones que realizan en su propio entorno. Pero también llegan a tocar, de forma crítica, las relaciones de poder desiguales que han incidido en el contexto social, y cuyos efectos se vislumbran en las transformaciones comunitarias, que en la ESCI se llegan a analizar a partir de la indagación sobre la historia local, la recuperación de la voz de los mayores, de las percepciones de los comuneros y de los mismos estudiantes. Estas reflexiones, desde su dimensión sociocrítica, se vinculan con los fundamentos etnopolíticos y pedagógicos del modelo de las ESCI y con los posicionamientos de los mismos educadores, marcados por la cultura etnomagisterial oaxaqueña (Coronado Malagón, 2013).

El que las ESCI impulsen, a través de los proyectos de aprendizaje y de investigación, tales procesos de meta-reflexión de las prácticas culturales, de la diversidad y sus articulaciones en contexto local y más amplio, a partir de referentes situados y significativos para los estudiantes, ha de destacarse como un fruto importante de este esfuerzo por construir formas escolares alternativas que aporten a la formación de los jóvenes como integrantes y futuros ciudadanos de sus comunidades.

Conclusiones: Aportaciones al debate de la educación indígena e intercultural desde las Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca

En el presente trabajo etnográfico, me planteé las contribuciones de la experiencia de las Escuelas Secundarias Comunitarias de Oaxaca a las resignificaciones de la educación escolarizada para los pueblos originarios, entendiendo que esta propuesta educativa innovadora, que funciona desde el año 2004 en diferentes regiones indígenas del estado, pretende cuestionar y deconstruir las articulaciones arraigadas de la cultura escolar para apostar por una formación situada y vinculada a las comunidades. Para ello, he considerado las interpretaciones que un conjunto diverso de actores sociales –educadores, estudiantes, padres de familia, comuneros, pero también actores académicos e institucionales– construye de su realidad, en escenarios concretos. Busqué profundizar en las dimensiones epistemológicas, pero también pedagógicas e institucionales, en las que se rearticulan estas resignificaciones del quehacer educativo desde la cotidianidad escolar en la comunidad zapoteca de Santa María Zoogochí.

Tomé, para ello, en cuenta que estos significados en torno a la escuela, sus formas de trabajo y sus funciones se construyen entre tensiones y contradicciones y no de manera lineal, y que en ello inciden aspectos históricos, sociales, culturales, pero también económicos y políticos, desde una perspectiva amplia del contexto. He planteado, desde esta mirada, la necesidad de entender las significaciones atribuidas por los mismos actores, tanto escolares como comunitarios, a este espacio diferencial de educación secundaria y a sus procesos a partir de la historia de la educación de los pueblos originarios en México, fundada en las pretensiones de la asimilación a una cultura nacional, y las configuraciones sociales que han asignado a las comunidades indígenas sitios marginales y de restringida participación social, política y económica.

Este escenario, no obstante, en recientes decenios ha comenzado a cambiar, a través de la emergencia de nuevas tendencias políticas y un movimiento social por la reconfiguración de la sociedad a partir del reconocimiento de la pluralidad cultural, los derechos humanos e indígenas, pero también teniendo en cuenta el escenario global del creciente contacto entre culturas a través de la migración, los medios y el mismo comercio. Entre estas diferentes dimensiones, se presentan tensiones propias; las políticas educativas nacionales, aun al haber adoptado el discurso de la interculturalidad y la inclusión, se sitúan, en muchos aspectos, desde los criterios del panorama internacional orientado por las políticas neoliberales, las sociedades de inmigración, y la competitividad en un mercado cada vez más globalizado. Al

mismo tiempo, las condiciones sociales que imperan en México, pero también otros países de América Latina y del mundo, gravemente desiguales, no se prestan como un escenario en condiciones de dar las respuestas esperadas. En México, las tendencias de las reformas apuntan, bajo esta mirada, más bien a nuevas exclusiones en aras de la inserción de la nación en el mercado internacional.

Frente a ello, también a lo largo de los últimos decenios, desde la academia, las organizaciones civiles y los mismos pueblos originarios y sus intelectuales, se han hecho escuchar voces que reclaman una mayor justicia social, cultural, epistémica y educativa. En este marco, se señala la urgencia de proyectar una sustentabilidad ambiental, un consumo responsable, la defensa territorial frente a la explotación de recursos, el reconocimiento de la diversidad de género, el fortalecimiento de los derechos de las mujeres, entre otros. En el campo de la educación intercultural, he aludido, en este contexto, a la emergencia de proyectos que plantean aproximaciones distintivas a la educación para los pueblos originarios y afroamericanos, que cuestionan, desde sus mismas experiencias construidas a partir de aproximaciones innovadoras a la práctica, las políticas educativas nacionales.

En el contexto oaxaqueño, se ha mostrado que la cultura etnomagisterial (Coronado Malagón, 2013) ha adquirido un peso especial en lo que respecta a las protestas, la movilización y la visibilización del descontento y la oposición a las políticas promovidas por el gobierno federal. El carácter institucionalizado que esta cultura etnomagisterial adquirió, debido a las configuraciones históricas del posicionamiento de la Sección 22 de CNTE/SNTE y su papel, hasta el año pasado, en el mismo IEEPO, ha contribuido, junto con la histórica organización de los pueblos originarios en el estado y la colaboración de la academia local, a hacer emerger una serie de experiencias educativas peculiares, adscritas al sistema educativo oficial. Así, Maldonado (2010) constata que “Oaxaca es tal vez el estado de la república con mayor avance en el campo de la educación gubernamental para los pueblos originarios” (p. 16).

Una organización magisterial central de la que he hecho mención en este contexto es CMPIO, cuyos integrantes, a través del Movimiento Pedagógico, con sus iniciativas de formación docente y participación comunitaria en educación, han contribuido a rearticular las aportaciones étnicas a la educación indígena en el estado. Las ESCI, como uno de los frutos de estos esfuerzos, representan cómo, a través de la colaboración entre magisterio e intelectuales indígenas, academia, gremio sindical, en negociación con las instituciones y sus actores y con el trasfondo de la interlocución con las comunidades, se ha podido concebir y echar a andar una propuesta educativa innovadora que se configura como una reinterpretación de la escuela

indígena. Partiendo de su concepción curricular singular, que resitúa a los diferentes actores del proceso educativo escolar y sus papeles en la construcción de los aprendizajes, pretendí conocer cómo se resignifican el espacio de la educación escolar y sus quehaceres a través de la práctica cotidiana, de las percepciones y los discursos de quienes en ella intervienen.

Ineludiblemente, ello implicó considerar una diversidad de aspectos puestos en relación. Concibo a estos desde una mirada de las prácticas sociales, que conciernen la dimensión cultural, epistémica, pedagógica, identitaria, etnopolítica, entre otras, y que se construyen de manera procesual y dinámica, sobre una base de interacción y significación y resignificación intersubjetiva permanente y no exenta de tensiones, y en la que intervienen diversos actores, escolares, comunitarios pero también institucionales. He señalado que las mismas ESCI son una experiencia que, después de su concepción inicial, ha venido rearticulándose a partir de la práctica y sus aprendizajes. Son estos saberes de la experiencia en múltiples niveles, configurados a lo largo de la implementación del modelo, que han contribuido a continuar adaptando y mejorando la labor cotidiana.

Los saberes y las culturas en diálogo

En el contexto escolar, el mismo hecho que el saber comunitario históricamente haya sido excluido de planes y programas parece haber contribuido a reforzar concepciones dicotómicas entre lo que aparentemente son dos tipos distintos de conocimiento: el saber escolar y el saber cotidiano (Díaz, 2009), o el saber científico y el saber de los pueblos originarios (O'Hern & Nozaki, 2014, p. 3). De acuerdo a García Chueca (2014), esta dicotomización es, en el fondo, la división de las culturas, donde las culturas originarias han sido "inferiorizadas cuando la modernidad occidental entró en contacto con ellas con el colonialismo" (p. 11). En el marco de las propuestas escolares alternativas con trasfondo étnico, es, por ende, una acción y decisión no sólo pedagógica sino también política poner saberes y culturas en diálogo y promover la reflexión crítica de sus interrelaciones y sus aportaciones a los contextos concretos. Que se parta, para el planteamiento de este diálogo, de los saberes como dos entes distintivos, se debe a las mismas lógicas subyacentes.

En las ESCI, los jóvenes observan y entrevistan en su entorno propio y redactan sobre las prácticas cotidianas de su comunidad; también revisan fuentes bibliográficas y digitales para profundizar en los conocimientos de aquellos otros saberes, disciplinarios, en los que se abordan, frecuentemente, elementos más allá de los que comúnmente se conciben como el conocimiento escolar, pero relacionados con sus proyectos de investigación. Buscan incorporar

estos conocimientos a sus redacciones, en las que se articulan comparaciones de saberes, culturas y espacios de vida, donde se complementa, contrasta, analiza y valora.

Las interrelaciones a establecer entre saberes en esta tarea resultan complejas para educadores y jóvenes; los educadores buscan abstraer, a un nivel metaprocesual, cómo articular en la práctica áulica conocimientos comunitarios y saberes disciplinares, para poder explicar, desde la óptica metodológica y epistemológica, cuál es el proceso que se sigue. La articulación de los saberes parece ocurrir, no de manera unilineal, sino a diferentes niveles y bajo la incidencia de diversos factores cuyo análisis ayuda a comprender cuáles son las tendencias, las limitantes y los alcances que caracterizan estos procesos.

En la articulación de los saberes se entreteje una diversidad de aspectos implícitos en la relacionalidad y contextualidad de cualquier práctica (Grossberg, 2009), en este caso, educativa. Tratándose de actividades formativas que implican la interacción entre estudiantes, educadores pero también comuneros de Santa María Zoogochí, se conjuntan elementos para pensar en una práctica situada, entre los cuales figuran las trayectorias personales, los intereses, las características del mismo modelo de las ESCI y las relaciones pedagógicas y con el contexto comunitario. Tampoco es posible ignorar los procesos de poder que contribuyen a definir las relaciones entre saberes diversos (Escobar, 2005); estos operan a diferentes niveles. Se articulan en las circunstancias mismas en las que ocurre el proceso de formación; en estas inciden, de manera relevante, los planteamientos etnopolíticos que fundamentan el modelo de las ESCI. Pero en las significaciones de los saberes por los actores individuales también influyen las relaciones, históricas e inconscientemente asimiladas, con las estructuras del contexto social más amplio. El diálogo, de esta manera, no será neutral sino que se comprende y significa desde el espacio y de los actores que en él participan.

En esta articulación y las resignificaciones elaborados por los actores también se crean nuevas formas de vincular a los saberes; el diálogo se constituye, de esta manera, como una “práctica transformativa” donde es posible “establecer nuevas relaciones a partir de viejas relaciones o de no relaciones, de trazar líneas y mapear conexiones” (Grossberg, 2009, p. 29). En estas nuevas conexiones y valoraciones de los saberes trascienden los fines formativos de las ESCI. La intención de deconstruir exclusiones y jerarquías de conocimientos en la práctica educativa se conforma como uno de sus objetivos, central para el modelo: incluir los saberes y las prácticas comunitarias como objetos de conocimiento en el espacio y el quehacer de la formación escolarizada, subsanando la “herida colonial” (Mignolo, 2008) que ha marcado la interrelación entre las comunidades originarias, sus epistemes, la misma escolarización y la sociedad hegemónica.

A estos objetivos formativos se pueden atribuir ciertos sesgos, además de la tendencia a centrar el trabajo escolar en los conocimientos y las prácticas propias de las comunidades, con el fin de reestablecer relaciones más horizontales como fundamento para el diálogo. Esto se relaciona también con la cultura escolar, que en Oaxaca posee sus propias características, entre las que se acentúan, en el contexto de las ESCI, las prácticas –discursivas y formativas– relacionados con la orientación etnopolítica de los educadores. Pero también aquí se entrelazan las “huellas del pasado” (Rockwell, 2007a) que marcan continuidades en el marco de las rupturas con los esquemas escolares tradicionales que se buscan producir.

Los educadores, a través de saberes pedagógicos paulatinamente reconstruidos y dialogados en procesos colaborativos de formación colectiva y auto-formación, buscan conscientemente contribuir a generar una cultura escolar distinta, basada en la comunalidad pero también en referencias como Paulo Freire; estos procesos, desde la inmersión en la práctica, no resultan fáciles de conducir. En la interacción con los estudiantes, el cuestionamiento y la mirada crítica que los procesos formativos buscan promover de forma colectiva llegan a implicar niveles de reflexión meta-cultural, en torno a la funcionalidad, las aportaciones pero también efectos contraproducentes de cada conocimiento para el contexto concreto de Zoogochí, donde se procura trazar, hasta cierta medida, una genealogía de los saberes en juego, explorando las cosmovisiones subyacentes. Los actores del modelo se proponen aproximaciones críticas a las diversas prácticas culturales, donde destacan, especialmente, las que se perciben como ajenas pero en el proceso de apropiación o asimilación se han introducido al contexto comunitario, y que, desde la mirada del Buen vivir y de la autonomía comunitaria, se valoran como incompatibles o desfavorables.

En estos procesos, trabajados con los estudiantes en los proyectos, se busca alcanzar un nivel de cognición más abstracto que permita reconocer las lógicas culturales, los valores que orientan los procesos sociales, pero también las relaciones de poder y consecuencias que conllevan los diferentes conocimientos abordados. Al valorar, comparativamente, las diferentes lógicas que los sostienen, la articulación de los diversos saberes no siempre parece viable o, al menos, implicar elementos profundamente contradictorios. Autores como Santos (2010) plantean, en este sentido, la inconmensurabilidad de las culturas, designando con ello aquella dimensión del saber culturalmente articulada que resulta difícil de atrapar y se sitúa, de acuerdo a Bhabha (2002), en un tercer espacio, que contiene el elemento de la extranjería.

Con Beuchot (2015), es posible argumentar que los alcances de la comprensión de otros contextos culturales no serán ilimitados; partir de su propuesta de la “hermenéutica

analógica” ayuda a “no pretender que comprendemos al otro unívocamente, sin pérdida de significado” (p. 8). Esto es central en un contexto comunitario y escolar en el que, generalmente, no está disponible aquel “otro” para interrogarlo; se trata de una presencia mediada por experiencias, medios de comunicación, productos, artefactos y libros. No obstante, esta dimensión intangible no impide el diálogo sino que permite construir, a partir de las diferencias observadas y desde el reconocimiento meta-cultural, valoraciones sobre los conocimientos y formas de vida en juego, contrastando y comparando lo que se considera como “propio” con lo “ajeno”, además de profundizar en aquellas prácticas apropiadas que son analizadas críticamente, sopesando las transformaciones del mismo contexto comunitario.

Para pensar los alcances de estos procesos interpretativos, con Beuchot (2015), sería aquí posible “entender la cultura (propia o ajena) como un texto, como discurso” susceptible a la comprensión (p. 8). Tratándose de procesos culturales complejos, no podría pretenderse “la comunicación o conmensuración perfecta, unívoca” (p. 9). No obstante, es posible alcanzar aproximaciones válidas a la comprensión de otros mundos de vida y sus saberes. De acuerdo a Beuchot, ello implica emitir también ciertos juicios; “para aprender tenemos que comprender y juzgar (...) pues no aprendemos de otra cultura o integramos cosas suyas acríticamente” (p. 9). Esta afirmación armoniza con el esfuerzo que los actores de las ESCI realizan en el análisis de las consecuencias de los saberes; se ha de tener cuenta, como ya he mencionado, que la crítica del saber se emite en la práctica necesariamente como situada, en nuestro caso, desde el contexto comunitario y el espacio concreto de la propuesta de educación comunitaria: “el contexto es lo que ilumina el texto; la verdad textual siempre se da en la verdad contextual” (Beuchot, 2015, p. 16).

La labor de las Secundarias Comunitarias –no únicamente en relación a los estudiantes sino también a padres de familia y comuneros– puede resignificarse en este marco también desde el impulso a la toma de conciencia de aspectos de las propias formas de vida que, desde la inmersión en las prácticas sociales, no se hayan reflexionado y pertenezcan a la dimensión inconsciente, no cuestionada, del quehacer cotidiano. Lo que se busca es construir conocimientos y valoraciones más conscientes para contrarrestar desplazamientos. Desde el contexto complejo en el que se insertan las comunidades originarias, en contacto con otros espacios culturales, el mismo contraste entre prácticas diversas hace emerger nuevas valoraciones y descubrimientos de lo “propio” frente lo “ajeno”. Se requiere de una mirada fina para develar, más allá de estereotipos o rasgos esencializados, connotaciones culturales contenidas en las prácticas y en la misma lengua originaria, cuyas expresiones se articulan a partir de las nociones del mundo que sus hablantes han construido en procesos históricos.

Esta perspicacia es una competencia a desarrollar a través de procesos reflexivos y dialógicos, proceso del que participan los mismos docentes en su apropiación del papel del “educador comunitario”. Los jóvenes, a través del permanente proceso de traducciones culturales y lingüísticas que realizan en el marco de sus proyectos de investigación, desarrollan nociones, generalmente poco explícitas pero no menos presentes, de conciencia meta-lingüística y meta-cultural. Estas pueden contribuir a permitirles desenvolverse en contextos sociales complejos. Es en la traducción inter-lingüe (Dietz, 2009) donde parece hacerse más tangible esa dimensión inconmensurable, de las connotaciones sutiles, difícil de expresar para estudiantes y comuneros.

No obstante, y más allá de ello, se evidencia, en los proyectos de aprendizaje e investigación elaborados por educadores y jóvenes, la presencia de una “noción de una realidad como conjunto de realidades que son diversas y multiformes” (Schmidt Andrade, 2013, p. 299), y que no por ello sean mutuamente excluyentes. He analizado al respecto, con Bakhtin (1981), al no existir mundos de vida monológicos o unitextuales, también las realidades comunitarias se configuran como espacios sociales y culturales en contacto, en las que se reflejan, de manera dialéctica, la transformación y continuidad de los rasgos y las prácticas sociales como parte vital de procesos culturales *per se* dinámicos. En la articulación de saberes en los proyectos de las ESCI, las relaciones que entre saberes y culturas se han plasmado, en este sentido analógico, basándose en “la diferencia -lo que los aleja -, pero también la semejanza -lo que los aproxima” (Schmidt Andrade, 2013, p. 299); trasluce lo que saberes y culturas de diversos contextos pueden aportarse, considerando aquellos aspectos de valoración y crítica que he mencionado.

Desde el espacio comunitario, del que la mayoría de los jóvenes, en este momento de su vida, poco han salido, las posibilidades de apreciar esta diversidad tiene sus limitaciones; a pesar del creciente acceso a la televisión e internet, es difícil imaginar los contextos culturales a los que se llega a tocar al profundizar en el origen del café o de la caña. La referencia más cercana de la diversidad suele expresarse en la diferenciación entre el espacio citadino y el rural. No obstante, la oportunidad de pensar en un mundo heteroglósico permite reconocer la existencia de múltiples voces culturales y sociales y sus interrelaciones, donde un punto crítico radica en la existencia de relaciones de poder y de un trasfondo histórico de estas (Bakhtin, 1981, p. 263; p. 291). Se siembra, desde ahí, la semilla para pensar en un mundo que se articula entre culturas y lenguas y en el que existen pero donde se requiere deconstruir relaciones jerárquicas.

Radica, en este último aspecto, otra dimensión de las limitantes de la traducibilidad en la práctica de las ESCI, a la que me he referido en términos del fundamento etnopolítico del modelo y que se encuentra marcada por la cultura etnomagisterial oaxaqueña. Los educadores se han apropiado de esta dimensión y buscan hacerla trascender en su práctica, promoviendo discursos críticos y deconstruyendo simbolismos escolares procedentes de un enfoque de reafirmación nacional y patria. Se busca promover una conciencia política actualizada que aporte a la autonomía de las comunidades desde la formación de los jóvenes y del diálogo con la comunidad. Desde su dimensión explícita, la significación de los discursos por jóvenes y comuneros se encuentra sujeta a las propias limitantes del contexto social y cultural, en el que la identificación con los posicionamientos de la resistencia etnomagisterial no parece obvia a pesar de fundamentos comunales compartidos, y donde algunas facetas de la vida política nacional e internacional quedan distantes. Desde la vida cotidiana, no obstante, se construyen solidaridades y significaciones conjuntas con algunos integrantes comunitarios. Por otra parte, serían más bien los mismos niveles de reflexión meta-cultural de los saberes y las nuevas horizontalidades promovidas en su interlocución que, a largo plazo, han de contribuir a generar reposicionamientos de los ahora estudiantes como próximos ciudadanos de su comunidad, pero también como actores críticos en el contexto social –nacional y global– más amplio.

En la cotidianidad que viven los estudiantes, el contacto entre estos espacios sociales emerge también a partir de los intereses, las apropiaciones y las expectativas juveniles en torno a la tecnología, al interés por “conocer” otros espacios, donde la ciudad de Oaxaca es un referente importante, la moda, los productos de consumo y la música. Esta interlocución conserva, no obstante, también sus distanciamientos y no está exenta de incertidumbres, pues las percepciones de la diferencia por parte de los jóvenes también han sido marcadas por la experiencia comunitaria de la desigualdad de oportunidades y de posibilidades de participación en el contexto social más amplio. La reflexión áulica busca llevar estas comparaciones a otro nivel al añadir una visión crítica a las lógicas de los saberes y de las prácticas de la realidad citadina y mestiza –el nivel de la meta-cultura–; a través de ello, se llega a crear conciencia de la incompletud o imperfección de los saberes, donde los “urbanos” son percibidos frecuentemente como carentes de la lógica del Buen vivir comunitario, pero también se visualizan relaciones de poder desiguales. A través de estas reflexiones guiadas por el educador, pero en el que también inciden los discursos de los comuneros entrevistados, se traen a la conciencia y se cuestionan las asimetrías históricas; en este sentido, la formación que los jóvenes reciben en la secundaria contiene una necesaria connotación política.

En el caso de los educadores, el esfuerzo de un proceso de metacognición del mismo proceso dialógico, al deliberar sobre el grado en el que se alcanza o no construirlo, constituye parte de la reflexividad docente y de los procesos de la construcción cotidiana del currículum. En lo que respecta a las dudas en torno a los logros en la articulación de saberes, constataría que las distancias, lo contradictorio y las tensiones son necesariamente parte del proceso. Beuchot (2014) sugiere, de manera adecuada para el caso, que la dialéctica no entraña una síntesis, sino que permite conservar, más allá de la “reabsorción y superación de los opuestos” las “características antitéticas, pero conviviendo y trabajando en uno para el otro” (p. 16); en esta dialéctica, “hay que aprovechar el conflicto” (p. 17), lo que significa no eludir la dimensión “inconclusa y abierta” que esto conlleva (p. 17).

Considerar la “articulación de saberes” que pretende fomentar la secundaria como un proceso necesariamente inconcluso, traspasado por cuestionamientos, no demerita el esfuerzo pedagógico sino que realza el valor de la búsqueda y construcción que realizan sus actores en la práctica. Los jóvenes formados en la secundaria, ocasionalmente conflictuados por este mismo ejercicio de la articulación de saberes dadas estas dimensiones inciertas y difícilmente tangibles, crean conciencia de una dimensión que, generalmente, no es parte de los aprendizajes del espacio escolar: que existe una diversidad de realidades, entre las cuales se articulan ciertas relaciones que también son conflictivas, pero donde también hay saberes legítimos para cada contexto y es posible que unos puedan aprender o enriquecer a los otros, recíprocamente. En el ejercicio de la comparación, además, se muestra que ningún saber es en sí completo sino que puede ser complejizado a través de la reflexión de otros saberes. Beuchot (2015) postula que es la visión hermenéutica analógica la que puede ayudar a “construir una perspectiva cada vez más abarcadora (...) haciéndonos partir de nosotros mismos, desde nuestro punto de vista situado culturalmente”, para “entender al otro no identificándolo con nosotros mismos, sino tratando de ver su carácter diferencial y tratando de respetar” (p. 2).

Resignificar la pedagogía escolar desde lo comunitario

Emprender el ejercicio de dialogar, desde el espacio escolar, con los saberes comunitarios y resignificando a partir de ellos los saberes científicos o de las asignaturas escolares es para los educadores de las ESCI un reto que se une a una serie de replanteamientos pedagógicos que propone el modelo. Entre ellos, y estrechamente relacionado, destaca el traspasar de los espacios y tiempos áulicos para interactuar en la comunidad, como parte de los mismos procesos formativos, lo que implica también la articulación con las prácticas formativas comunitarias a través de la participación situada en

actividades cotidianas: esta participación, en el caso de los jóvenes, generalmente, no se da *ex profeso* para el trabajo escolar, sino que es parte de la vida comunitaria y en la que participan los jóvenes desde sus familias. En el marco del trabajo formativo, se adecúan los tiempos escolares al tiempo agrícola para tomar conciencia del quehacer en el que se participa y analizar las prácticas en términos de los saberes que implican. Esto depende, naturalmente, de cada proyecto de aprendizaje o investigación.

A raíz de estas aproximaciones a las prácticas comunitarias, los mismos educadores participan en la interacción con los comuneros, profundizando, a su vez, en los saberes de estos y visitando los lugares de la producción y práctica. Llegan a involucrarse en la interlocución con los comuneros, poniendo en juego su propia experiencia e inquietudes, pero también participan, ocasionalmente, en los mismos quehaceres de estos, a manera de ayuda mutua y convirtiéndose en aprendices. Esta interacción se concibe como parte de esta nueva identidad del “educador comunitario” que ha de ir más allá de la escuela. Se genera una co-reflexión del saber comunitario a través de los proyectos, convirtiendo a las prácticas comunitarias en objetos de aprendizaje escolar. De esta manera, se busca aportar a la reivindicación y “legitimación” del saber campesino e indígena a partir de su inclusión en el espacio escolar (Rodríguez, 2011), en oposición a las prácticas escolares históricamente excluyentes. Con ello, se pretende contribuir a revertir los procesos de discriminación que han sufrido las epistemologías originarias.

A través de estas prácticas formativas, se genera una nueva relación entre escuela y comunidad que pasa por sus propias tensiones, al enfrentar dinámicas escolares ya instauradas; cuestiona tiempos, espacios y actores de la educación escolar, hechos que implican su explicitación y justificación en la misma interlocución de los educadores con los comuneros. Esto, como parte del fomento a la apropiación comunitaria del modelo, pero también de la necesaria interrelación con los padres de familia, interesados y preocupados por los aprendizajes de sus hijos, donde también inciden aspectos como la disciplina y conducta respetuosa que esperan de estos. Las ESCI, así, rompen esquemas; estas rupturas requieren de la negociación de nuevos acuerdos entre escuela y comunidad y, necesariamente, conllevan una resignificación conjunta y paulatinamente construida de las prácticas escolares y, como parte de ello, de los aprendizajes a los que la institución escolar ha de aportar.

Con Wenger (2001), he planteado el aprendizaje en términos de participación social; la colaboración en actividades con objetivos comunes contribuye a generar nuevas identidades colectivas en comunidades de prácticas y consolidar a estas a partir del proceso dialógico (p. 22). En el cotidiano trabajo de educadores y estudiantes en los proyectos de aprendizaje, se

configura, en este sentido, una comunidad escolar orientada hacia sus propias metas, las cuales, ocasionalmente, son cuestionadas por algunos de los mismos jóvenes, dadas las rupturas con los esquemas clásicos de la escolarización. Los jóvenes, no obstante, desarrollan nuevas competencias ligadas estrechamente a los procesos de la investigación y el trabajo por proyectos, pero que también atañen a la dimensión de la reflexión meta-cultural. La conformación de una comunidad de prácticas más amplia, que englobe a los actores comunitarios y se enfoque hacia ese devenir común que menciona el autor, se perfila como un camino más complejo, donde se visualizan tensiones relacionadas con el reto de trascender las distancias instauradas, en menor o mayor medida, entre escuela y comunidad, entre cultura escolar y cultura comunitaria, pero también con la negociación y resignificación de las expectativas hacia la formación de los jóvenes.

En otra dimensión, el hecho de que se busque rearticular la injerencia y participación de padres de familia y comuneros en el quehacer educativo escolar; Maldonado (2010) refiere cómo la presencia de la institución en las comunidades ha provocado que la educación se delegue en ella y en los docentes (p. 260). En Zoogocho, esta delegación podría considerarse como parcial, observando cómo los niños y jóvenes siguen siendo involucrados en los quehaceres cotidianos de casa y campo y con ello, aprendiendo en la práctica. No obstante, la separación entre espacio escolar y comunitario, los horarios y las actividades escolares, y la misma autoridad de la escuela como instancia formativa, sin lugar a dudas, han generado cambios en los procesos educativos, a los que han contribuido también los medios de comunicación, etc. Involucrar a los padres de familia en la institución escolar y reconocer y profundizar en los conocimientos de ellos y de los mayores implica incipientes rearticulaciones de estas dinámicas, recuperando su papel de formadores y de “portadores de conocimiento”: se reposicionan los actores de la educación escolar.

Por otra parte, los procesos pedagógicos autonómicos, autorresponsables y colaborativos que busca promover el modelo se insertan en este contexto como una propuesta que busca aproximarse a los procesos formativos comunitarios. En términos de discurso, estos planteamientos –el aprendizaje colaborativo, situado y autorregulado (SEP, 2016b, p. 50)– no son tampoco ajenos a las mismas tendencias de las políticas educativas nacionales. En el enfoque de las ESCI, no obstante, se ha tener en cuenta que se conjugan aspectos propios de la comunalidad y de las formas de enseñanza y aprendizaje comunitarias con aportaciones de la pedagogía crítica (Freire, 2005; McLaren, 2005), del constructivismo pedagógico, entre otros, agregando al discurso pedagógico generado en las ESCI la dimensión comunitaria y contestataria que las caracterizan como propuesta etnopolítica.

La realización práctica se convierte en una tarea compleja, teniendo en cuenta las mismas trayectorias docentes y el habitus profesional, pero también el habitus escolar adquirido por los jóvenes durante su recorrido formativo previo. Además, las inquietudes de la edad de la adolescencia y el hecho de contar, en la secundaria, con un nuevo espacio de convivencia juvenil, incide en el desarrollo de las actividades formativas y la interacción cotidiana. Así se presentan, cotidianamente, también aquellas “incongruencias, saberes y prácticas contradictorias” que Rockwell y Ezpeleta (1983) señalan como parte de la labor escolar (p. 11). Estas aquí se visualizan además, al menos parcialmente, como parte de las tensiones entre la gramática escolar tradicional y estas nuevas formas de hacer escuela. Se perciben, a pesar de ello, logros importantes en lo que respecta a la generación de ambientes de auto-aprendizaje y aprendizaje colaborativo a través de las aproximaciones pacientes y sucesivas de los docentes, en un proceso que se construye a lo largo de los tres años que el grupo está al cargo del educador.

En el diálogo con las formas comunitarias de aprendizaje y enseñanza, lo que se genera es un avance significativo de lo que podríamos denominar, con las autoras, como un esfuerzo por rearticular “la desagregación de la escuela que se da en las categorías y dicotomías oficiales (maestros, alumnos, padres, escuela-comunidad, sindicato-burocracia)” (p. 13), mostrando las continuidades y rupturas de estas categorías no sólo en la “vida cotidiana” escolar (p. 8) sino también concibiéndolas como un proceso intencionalmente generado para resignificar la institución escolar y sus funciones en un contexto concreto. En este sentido, fue necesario profundizar en la dimensión de los aprendizajes construidos de manera situada desde la práctica del modelo como experiencia que ha buscado demostrar la posibilidad de renovar la educación indígena escolarizada.

Los procesos curriculares como construcción permanente y la innovación educativa colectiva – inter-aprendizajes

Entender a las ESCI en sí como experiencia aporta una dimensión importante para comprender su proceso de construcción desde la práctica. Como he apuntado, con los mismos actores, este modelo, concebido de manera innovadora y alejada de los esquemas organizativos comunes de la educación escolar, ha sido, como tal, un proceso de aprendizaje construido entre todas las personas involucradas a lo largo de su labor práctica en las comunidades. Esta experiencia sólo en recientes años se ha buscado recuperar para fortalecer el modelo desde adentro pero también hacia fuera, en las negociaciones políticas en las que se ha estado inmerso para asegurar la continuidad del proyecto. Los niveles de apropiación por

parte de los diferentes actores varían; la misma construcción de un colectivo consolidado, una comunidad de prácticas con una identidad propia, habría que comprenderla como proceso, en proceso de aprendizaje y de rearticulación permanente de su propio quehacer.

Esta co-construcción de nuevos saberes pedagógicos, nuevas formas de interrelación entre escuela y comunidad y nuevas maneras de relacionarse con los saberes a ser enseñados implica reconfiguraciones de la cultura escolar como tal y como proceso cotidiano, el que no se encuentra, como he mencionado, exento de tensiones considerando aquellas “huellas del pasado” sobre las que reflexiona Rockwell (2005). En la interacción entre asesores, coordinación y educadores, de esta manera, se ha presentado un proceso colectivo, constructivo pero también, en ocasiones, conflictivo, en el que se ha buscado “hacer escuela”, crear un antecedente, mostrar ante un entorno incierto y también incrédulo que es posible deconstruir formas históricamente arraigadas de comprender la institución escolar y sus funciones y proponer, desde la práctica, una educación relevante para los pueblos originarios de Oaxaca.

El papel de la construcción del colectivo –concebida desde el modelo como parte de la comunalidad de los pueblos originarios– pasa por distintos niveles pero es central para comprender las fortalezas del modelo; en este sentido, habría que partir desde los mismos orígenes de la propuesta, en CMPIO, que concibe su Movimiento Pedagógico desde el tequio y la colaboración entre comunidades, magisterio e intelectuales indígenas, incluyendo a actores incluso procedentes de diversas adscripciones institucionales. La participación y los procesos de co-construcción se conforman como un eje para pensar y poner en práctica una escuela que pretende decolonizar la educación para los pueblos originarios. La apropiación del modelo, de sus principios y formas de trabajo se convierte, como proceso en continua construcción y catalizado a través de procesos de co-reflexión, en clave para el funcionamiento práctico, pero también para generar, a partir de la labor y experiencia cotidiana de “hacer escuela” en comunidad, un insumo central para construir nuevos andamiajes de pensamiento educativo, capaz de aportar, más allá del proyecto concreto, a la educación escolar. Estos procesos se encuentran atravesados por la dimensión etnopolítica, pues forma parte intrínseca del modelo desde sus mismos inicios y se ha sostenido y actualizado a través de los procesos de negociación, que han ido de la mano con la necesidad de saber representar y defender a un modelo diferencial frente a una diversidad de actores.

En las concreciones de los procesos de formación docente, los mismos educadores perciben un viraje relativamente reciente de formas más frontales hacia dinámicas más colaborativas, co-reflexivas y situadas desde las prácticas y experiencias de todos los

integrantes. Trasciende entender que este giro hacia el saber pedagógico, pero también metodológico, construido por todos los integrantes del colectivo, es parte de un proceso de aprendizaje del mismo colectivo mayor y de los integrantes de su coordinación. Se diferencia, de esta manera, de manera significativa de las reproducciones de cursos de actualización por cascada en el sistema oficial. La movilización de conocimientos a través del diálogo no únicamente con asesores, sino de manera importante entre los mismos educadores del modelo, en espacios facilitados para ello por los organizadores de los encuentros formativos, resulta considerable y significativa. La participación de educadores de larga experiencia proporciona andamiajes a los compañeros con menor tiempo en el modelo; así la diversidad del mismo grupo de educadores, que también cuentan con perfiles, formativos y de experiencia, diversos, podría calificarse como una fortaleza, a pesar de las dificultades que entraña.

El que el modelo haya adaptado su metodología a lo largo de su existencia a las circunstancias enfrentadas en el campo de trabajo indica la necesaria adaptabilidad y flexibilidad contextual, y un esfuerzo por la resignificación de la experiencia como aprendizaje y retroalimentación a la práctica. El currículum del modelo se constituye, no solamente en el aula y a través de las mediaciones de cada educador en interacción local, sino también a un nivel macro como proceso en construcción, sujeto, como toda estructura, a sus propias inercias, pero capaz de volver sobre sí y reflexionarse a través de sus actores. En cuanto a la resignificación del espacio y de la práctica escolar, estos niveles reflexivos implican el replanteamiento deliberado y la reflexión meta de la misma cultura escolar, donde se evidencia el diálogo que los educadores establecen entre su experiencia y observaciones locales, insumos recibidos a lo largo del tiempo por parte de los asesores del modelo y los elementos adquiridos en su formación colectiva, pero también a través de iniciativas personales de auto-formación, desde las aportaciones de la pedagogía crítica, el constructivismo pedagógico, además de lecturas relacionadas con aspectos como la comunalidad, la autonomía, el Buen vivir, etc.

Al basarse en el trabajo por proyectos de investigación, la experiencia dialogada y dialógica construido en el colectivo de los actores que pertenecen a las ESCI no deja de ser, además, un proceso colaborativo de investigación-acción más amplio acerca de las posibilidades y las formas para recrear la escuela indígena desde un replanteamiento del mismo sentido de lo escolar. La posibilidad que un modelo que se retroalimente desde lo local y se base en los insumos de sus actores, se vuelva suficientemente flexible para adecuarse a

contextos variables y cambiantes, resulta mucho mayor que la de un sistema concebido de forma vertical y sujeto a las lógicas políticas forjadas de manera centralizada.

Así, no es una casualidad que en el marco del movimiento por una educación comunitaria oaxaqueña –a través del PTEO y la Ley estatal de educación–, más allá de otros factores políticos, laborales y administrativos, las ESCI se hayan convertido en un modelo representativo de la innovación exitosa desde una forma distinta de hacer escuela. Ha sido reconocido, en diferentes foros y más allá de las tensiones políticas, que el modelo tiene cosas que compartir y proponer desde la visión de la educación comunitaria.¹²⁶

Los procesos de construcción curricular cotidiana – vinculación escuela-comunidad

Por otra parte, la vinculación con las comunidades en las que se inserta la escuela es una dimensión sustancial. El modelo plantea la participación comunitaria, desde la mirada de la comunalidad, como eje de su quehacer educativo. He descrito cómo esta vinculación delata también aquellos rastros de la historia de la escolarización en las comunidades, y también de la historia de la intrusión del Estado, sus instituciones y sus estrategias de control en las regiones indígenas. En la interrelación entre la ESCI y la comunidad se negocia también, en cierta medida, el control del espacio escolar, en el que las autoridades se reservan sus derechos y se les respeta. La secundaria, como modelo diferencial, ha generado ciertos debates a nivel comunitario, en torno a sus características y el enfoque comunitario; esto sobre todo por parte de quienes perciben que el modelo pudiera llegar a limitar las posibilidades de los jóvenes para el acceso a conocimientos escolares que les permitan transitar al siguiente nivel escolar. Pero también provoca la reflexión de los comuneros sobre el valor y el derecho de aprender y seguir respetando las prácticas y los valores que se consideran comunitarios.

La misma inserción comunitaria aporta a las ESCI dinamismo, pues la interlocución con algunas posturas encontradas no les permite quedarse estáticas; se suscitan cuestionamientos sobre el propio quehacer formativo que hacen que el discurso educativo generado al interior del modelo tienda a volver sobre sí mismo para buscar, en cierta medida, adecuar las prácticas. Ello nace de, pero también obliga a conservar una postura dialógica; ha sido la

¹²⁶ En el mes de mayo del 2014, me invitaron a asistir a un encuentro de la ESCI de Solaga con la secundaria técnica de Talea de Castro, en un intercambio de experiencias entre docentes y estudiantes, con demostraciones prácticas del diálogo de saberes desde una y otra mirada. En el mes de septiembre del mismo año, a Zoogochí acudieron integrantes de mesas técnicas de educación secundaria de Valles Centrales, para platicar “in situ” con estudiantes y docentes y aprender de la forma de hacer educación secundaria que está proponiendo el modelo. Este interés se genera en el marco de la implementación del PTEO en el estado, donde destaca el papel pionero de la experiencia. Los integrantes de la coordinación impartieron una serie de talleres a docentes pertenecientes a la DEI a lo largo de mi experiencia de campo, y a solicitud de la misma institución pública y sus integrantes.

misma exigencia de los padres de familia que ha hecho que el modelo adopte ciertos cambios –como las jornadas académicas– para no dejar de lado el aprendizaje que posibilite el acceso a otros espacios sociales.

Los posicionamientos etnopolíticos hacen, no obstante, que no todo sea “negociable”; el modelo busca conservarse auténtico en lo que respecta a su enfoque hacia lo comunal y la revaloración de las prácticas de los pueblos originarios, y se asume firme al rechazar la enseñanza por materias, insistiendo en oponerse a las políticas educativas y las modalidades clásicas de educación escolarizada. El discurso que se configura es un discurso educativo reivindicativo que tiene sus propias implicaciones, llegando a esencializar algunas prácticas que se consideran propias del modelo, pero también revela sus bondades, pues se constituye como una fuerza por hacer ver a los comuneros el valor de lo que tienen, saben y hacen, lo cual encuentra eco sobre todo en los comuneros mayores que resienten algunos cambios que ha traído la mayor permeabilidad del espacio comunitario a las incidencias ciudadinas.

Es importante reconocer cómo, en este contexto, esta propuesta educativa resignifica la escuela de educación indígena más allá de su función inicial: la de la asimilación cultural. Esto tanto desde las herramientas que provee para acceder a los saberes concebidos como necesarios para dialogar con el contexto social más amplio, como también a partir del esfuerzo por resituar a las epistemologías propias de los pueblos más allá de la inclusión de elementos folklorizados al currículum (Jiménez Naranjo, 2009). El diálogo con los “saberes ajenos” no necesariamente desplaza a la cultura originaria, sino que también provee a la comunidad y sus actores con los conocimientos necesarios para la negociación con el entorno; esto, en lugar de mermar la autonomía comunitaria, también puede fortalecerla, por ejemplo, a través de las habilidades necesarias para la mediación cultural desempeñada por quienes ocupan los cargos comunitarios.

Esta dimensión formativa implicaría también niveles de la reflexión meta-cultural. Se observa, más allá del aula, cómo sobre todo en el diálogo de los educadores con los integrantes del Consejo Representativo, pero también en espacios informales en los que se acercan a los integrantes de la comunidad, se brindan espacios de resignificación conjunta. Estos procesos de reflexión requieren del continuo fortalecimiento de la interlocución escuela-comunidad para lo cual los educadores han de buscar las vías localmente. La vinculación constituye un reto que busca enfrentar el modelo reconociendo que se trata de creación de nexos que históricamente no se habían propiciado. Considero, no obstante, que es la vía indispensable para lograr replantear lo que tendría que comprenderse por “calidad educativa”: una significación y relevancia de la educación escolar construidas desde las comunidades y de

acuerdo a las necesidades percibidas para la formación de los jóvenes y el futuro comunitario, más allá de los estándares de la educación nacional.

La participación de los comuneros en los propios procesos formativos más allá de la aportación de la experiencia comunitaria recabada por los jóvenes por medio de entrevistas y encuestas, de la misma forma, es algo a ser construido. Se vislumbra que incide en ello la misma significación de los comuneros atribuida a los aprendizajes escolares, pero también su cercanía o distancia en lo que respecta a las lógicas metodológicas de la secundaria que no dejan de ser “académicas”. Estas guardan ciertas distancias en relación a las experiencias formativas y prácticas de la vida cotidiana de los comuneros, quienes muchas veces no han tenido acceso a una formación escolar más allá de la primaria o secundaria. Las ESCI se conforman como un modelo con un claro trasfondo intelectual del que se apropian, paulatinamente, los educadores, y al que introducen a los estudiantes, pero que para los padres de familia no suele ser de fácil acceso.

La “autoría curricular” o escolar, en este sentido, a través de un importante esfuerzo por parte de los integrantes del modelo, está buscando convertirse en un proceso más participativo mediado por los proyectos de aprendizaje e investigación; no obstante, el modelo no deja de ser de origen magisterial y de la intelectualidad indígena de Oaxaca y se enfrenta a sus propias negociaciones a nivel comunitario. Este aspecto remite, nuevamente, a los espacios sociales y exigencias del entorno social, económico y cultural más amplio que se constituyen como realidad compleja y para el cual tanto adultos como jóvenes anhelan adquirir los elementos necesarios a través de la educación escolar. El espacio escolar, o el mismo currículum, se siguen constituyendo, en este panorama, como el espacio en disputa que plantea González Apodaca (2006) como “arena política”.

En esta arena intervienen actores institucionales y políticos a través de incidencias como la misma reforma educativa, pero también las condiciones enfrentadas por el modelo dentro de las mismas estructuras del IEEPO. De esta manera, los integrantes de las ESCI se convierten en actores políticos que han de asumir un papel protagonista en la defensa del modelo, y en actores locales, en un proceso complejo de negociaciones en torno a la formación deseada y requerida por las comunidades originarias del estado de Oaxaca. Un aporte a la educación para los pueblos originarios es, en todo caso, el que se reconozca que la escuela sólo hace sentido y se valida a través de la interrelación directa y activa con la misma comunidad, aunque esta se construya entre tensiones.

La resignificación del espacio escolar y de sus funciones: aproximaciones a una nueva educación indígena desde la comunidad

Se vislumbra cómo uno de los aportes trascendentes de esta propuesta educativa innovadora es que permita debatir, a fondo, lo que se ha concebido como educación escolar para contextos indígenas. Se presenta como una invitación para la academia y las autoridades educativas a una reflexión meta sobre la cultura escolar clásica, esa gramática que desde su “núcleo duro” (Elías, 2015) y a partir de las mismas lógicas de poder que la atraviesan ha determinado las articulaciones de lo escolar e incidido en sus éxitos o limitaciones. Las “huellas” de estos elementos y prácticas no dejan de hacerse presente en las mismas ESCI, sin demeritar el valor de la experiencia, que nace desde el mismo atrevimiento de proponer e implementar deconstrucciones mayores de esquemas generalmente poco cuestionados. Debatir a la escuela como espacio de poder y de cultura –y en plural, de culturas–, no es una reflexión nueva; no obstante, en el contexto del debate de las políticas educativas, es menester insistir en ello, frente a la diversidad que caracteriza nuestros contextos.

Localmente, pero también a mayor escala, conocer y profundizar en la experiencia de las ESCI permite reflexionar, además, acerca de lo que realmente se necesita saber y aprender en la escuela. Estas reflexiones se han provocado a nivel comunitario, como un insumo a procesos de reapropiación de espacios educativos, sujetos, históricamente, a lógicas hegemónicas. Los cambios, evidentemente, no podrían ocurrir de la noche a la mañana, lo que concierne tanto a las mismas comunidades como también a los actores de las mismas ESCI, sus trayectorias y también las inercias propias de cualquier estructura institucional. En este sentido, cabe recordar que no deja de ser una acción vertical decidir, desde el sistema, qué es lo que ha de enseñar la escuela a los pueblos originarios.

El concepto de autonomía curricular, actualmente, ha sido incorporado a las políticas públicas educativas; desde el nuevo modelo educativo 2016, este enfoque “se rige por los principios de la educación inclusiva porque busca atender las necesidades educativas específicas de cada educando” (SEP, 2016b, p. 183); esto a través de la flexibilización curricular regulada por porcentajes aplicables para cada nivel escolar, y para lo cual el modelo concibe determinados ámbitos en el marco de los que los colectivos escolares podrán definir los contenidos (pp. 185-186). Desde modelos como la ESCI, se apunta, no obstante, a una distinta dimensión de la autonomía educativa y curricular; en este caso, esta se busca construir al definir el currículum a través de proyectos con enfoque comunitario concebidos por medio de dinámicas colectivas. Además, se propician espacios de reflexión co-construidos en torno a la educación para los jóvenes que permitan, más allá de integrar contenidos complementarios,

comenzar a deconstruir aspectos de fondo, más bien estructurales, de la educación escolarizada. Son estos espacios los que, como se visualiza a través de la experiencia de las ESCI, tienen el potencial de producir innovación y aportar a la resignificación del espacio escolar, y específicamente, la educación escolar para los pueblos originarios.

Apostar por una educación relevante para los actores locales requeriría, de esta manera, arraigar la escuela “en el suelo seguro de las comunidades” (Rengifo, 2009, p. 12), entendiendo ello como un proceso de germinación en lugar de imposición, partiendo de la relacionalidad, contextualidad y funcionalidad de los aprendizajes y de las formas de enseñanza a impulsar. Beuchot (2012) en un sentido similar que es “la sabiduría de lo concreto y circunstanciado, esto es, en contexto, una razón contextual, que es en la que necesitamos formar ahora, después de tanto tiempo de razón abstracta, sin sentido del contexto” (p. 13). En relación a ello, habría que hablar de la resignificación de la institución escolar, desde el diálogo y la reflexión co-constructiva, como derecho colectivo, como parte de una reivindicación de los pueblos originarios que permita a los mismos sujetos comunitarios sembrar el futuro que anhelan. Esto incluye el derecho al reconocimiento de identidades y formas de vida plurales, pero también a acceder, en condiciones de equidad, a los diferentes espacios, universitarios, económicos y laborales, de la sociedad mayoritaria y formarse con esas habilidades tan necesarias para negociar en igualdad de condiciones desde una ciudadanía diferencial.

Esto implica, además, reivindicar el derecho a una participación política, en el sentido de definir el futuro propio y participar de la definición del futuro nacional, desde una pluralidad de culturas e identidades, donde se percibe la necesidad de los pueblos originarios de no volver a ser “anclados”, desde la mirada ajena, en el pasado o en el folklor. La reivindicación del derecho ciudadano diferencial implicaría reconocer y validar la autonomía para conservar las formas de vida y prácticas propias, al igual que el derecho a dialogar, crítica y conscientemente, con los elementos de los contextos sociales y culturales más amplios, para definir de qué manera y en qué medida formar parte de ellos. Este diálogo se presentaría, en términos de una hermenéutica analógica, abierto hacia lo diferente, también lo dispar y no conciliable, como parte necesaria del mundo social y cultural, y no obligando a síntesis o sumisiones. En términos educativos, Schmidt Andrade (2013) argumenta que “se trata de criticar la pedagogía allí donde se trata de imponer la autoridad domesticando al otro, sin respetar la diferencia”; desde esta mirada, se trataría de una educación “capaz de conmensuración sin anular o disolver las diferencias, antes bien, conservándolas y respetándolas” (p. 320).

Las preguntas abiertas

A lo largo de la presente investigación, he hecho mención de las tensiones que atraviesan la práctica formativa de las ESCI, dado su propio carácter innovador pero también a partir de la complejidad del contexto en el que se insertan. En este marco, estimo relevante subrayar algunos puntos que sería importante tener en cuenta para comprender las aportaciones que brinda la experiencia del modelo, arriba expuestas, pero también las limitaciones que inevitablemente enfrenta. Desde la experiencia de esta investigación etnográfica, con su inmersión en el contexto, los lazos y el compromiso personal que me unen al modelo y sus actores, estimo que esta propuesta de una educación secundaria comunitaria representa una aproximación valiosa a la deconstrucción de esquemas que no han sido superados por los hacedores de las políticas públicas en educación.

Como tal, busca brindar las herramientas para negociaciones más horizontales entre mundos de vida y tramas culturales y sociales diversas, pero también se encuentra sujeto a las tensiones que existen entre estos y, en cierta medida, las reproduce al interior. La misma dimensión etnopolítica, enfocada hacia la lucha por una mayor equidad en una sociedad desigual y por ejercer el derecho a la autoría curricular de los pueblos originarios, eventualmente, también polariza posiciones. Llega a restringir otras dimensiones del diálogo en torno a la definición de la institución escolar a nivel comunitario, en cierta medida, auto-limitando los procesos de apropiación local que desea impulsar. El mismo eje metodológico que guía el modelo, convirtiendo el currículum en un proceso co-constructivo y arraigándolo en las prácticas comunitarias como objetos de conocimiento, es un esquema que conlleva sus propias rigideces. A pesar de su flexibilidad en lo que respecta a contenidos –no prescritos– articula y enmarca las dimensiones de la participación de los diferentes actores; conserva ciertas dimensiones del control escolar que han sido propias de la institución como tal, aunque desde una postura diferencial.

Preguntas que emergen y a cuyo debate aporta el modelo giran en torno a algunos aspectos entre los cuales quiero aludir a la reiteración de la cuestión de la autoría del currículum (o de los currículos) de la educación de los pueblos originarios. El convenio 169 de la OIT asienta el derecho de los pueblos a definir y conducir sus propias instituciones educativas; esta atribución se disputa, en este escenario, sobre todo entre los “intermediarios culturales y políticos” (De la Peña, citado en González Apodaca, 2006, p. 46), en el contexto oaxaqueño, integrados por maestros como parte de la intelectualidad indígena adscritos a la resistencia ante las políticas educativas nacionales, y el Estado al que, en una posición ambigua, pertenecen. Baronnet (2009) señala en este contexto el papel del maestro indígena

federal que, comúnmente, no comparte las aspiraciones autonómicas de las comunidades en las que se inserta sino que se posiciona desde sus intereses corporativos (p. 311). Es notorio cómo en Zoogocho, en este sentido, los ciudadanos reconocen que la oposición local al modelo de las ESCI partió de algunos integrantes de la comunidad quienes, ellos mismos, forman parte del magisterio de la educación indígena.

En el caso de las ESCI, los educadores se convierten, en cambio, en promotores de la aspiración a la autonomía comunitaria, ciñendo a ello su proyecto educativo y pretendiendo incidir en la formación de jóvenes para una ciudadanía crítica y la paulatina transformación de sus comunidades. Las articulaciones entre escuela y comunidad que se presentan en torno a estos objetivos se encuentran sujetas a tensiones, entre el reconocimiento y alianzas, y la demanda por acceder a las herramientas que parece ofrecer la educación de las modalidades regulares. Las limitantes en cuanto a la traducibilidad entre unas y otras posiciones se perfilan como terreno fértil para el debate en torno a la educación escolar y sus definiciones.

En este marco, también las circunstancias más amplias en las que se inserta el modelo juegan un papel relevante en los conflictos que al interior y en la interlocución con otros actores se enfrentan. Una de ellas es, aun a pesar de que en Oaxaca existan experiencias de educación comunitaria en los diferentes niveles educativos (Maldonado, 2016), la desarticulación que se plantea en relación a otras modalidades escolares como una dificultad que incide en moldear las percepciones de padres de familia, estudiantes y otros actores comunitarios y sociales, al presentar ciertos retos para la trayectoria escolar de los niños y jóvenes. En relación a ello, es evidente que la oferta de la educación comunitaria, aun al adquirir un estatus singular en el estado de Oaxaca debido a su incorporación al panorama de la educación institucionalizada, sigue situándose, en menor o mayor medida, en los márgenes de un sistema, por lo demás, excluyente.

En este sentido, las condiciones sociales, económicas y políticas a nivel macro, de una y otra manera, no dejan de condicionar y orientar demandas, decisiones y diálogos en torno a la educación para las comunidades originarias. Frente a ello, también vale dejar abierta la pregunta por los niveles de participación comunitaria en las tomas de decisiones curriculares que la escuela como institución pero también como proyecto político. Baronnet (2009), en este sentido, reconoce que “la escuela se vuelve el instrumento a partir del cual los actores reproducen y transforman las estructuras sociales vigentes y las conciencias colectivas” (p. 294) – transformaciones que pueden intencionarse, por quien tenga el control escolar, en diversas direccionalidades, dependiendo del proyecto social subyacente. Desde esta

perspectiva, la cuestión de la interculturalidad en educación, pero también más allá de ella, no deja de ser un tema profundamente imbricado con debates políticos y sociales más amplios.

La presente investigación, dadas las diversas implicaciones señaladas ya en el capítulo metodológico, tiene sus propias limitantes en cuanto a las posibilidades de profundizar en todos los aspectos que el modelo ofrece. Habría más cuestiones que abordar sobre las trayectorias de los egresados, las tensiones en la innovación pedagógica a partir de la práctica cotidiana, los logros y limitantes de los procesos de formación y apropiación docente y sobre las interrelaciones entre prácticas formativas de las ESCI y prácticas comunitarias, además de abundar en la articulación de las relaciones interinstitucionales y de negociación etnopolítica que enfrenta en modelo en su situación actual. Ante ello, quedaría insistir en los cuestionamientos y aprendizajes amplios que puede y ha podido generar este esfuerzo de innovación educativa para reflexionar sobre el futuro de la educación para los pueblos originarios de México.

Referencias bibliográficas

- Agrawal, A. (1995). Dismantling the divide between indigenous and scientific knowledge. *Development and Change*, 26(3), 413-439. Recuperado de: http://www.colorado.edu/geography/class_homepages/geog_6402_f10/Agrawal%201995.pdf
- (2002). El conocimiento indígena y la dimensión política de la clasificación. *Revista internacional de ciencias*, (173), 6-18. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128436s.pdf>
- Aguirre, A. (2014). Guía para la formación docente de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria. México: CGEIB/SEP. Recuperado de: eib.sep.gob.mx/isbn/9786079116217.pdf
- Ahuja, R. et al. (2007). Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México. México, DF: CGEIB/SEP.
- Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D. & Vezub, L. (2011). Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional. *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, pp. 438-448. Buenos Aires: UBA. Recuperado de: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/32.Alliaud_y_otros.pdf
- Alsina, M. (1999). Comunicación intercultural. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Álvarez, C. & San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Ander-Egg, E. (1993). La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Andrew Zurlinden, P. (2010). La identidad y el aprendizaje: una perspectiva social. *Multidisciplina*, (6), 5-13. Recuperado de: www.acatlan.unam.mx/multidisciplina/file_download/71/multi-2010-05-01.pdf
- Angarita-Ossa, J. & Campo-Ángel, J. (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado*, 11(1), 176-185. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/2654/265440664012.pdf
- Antolínez, I. (2013). Diversidad cultural en España y México. Un estudio comparativo sobre el significado de la interculturalidad y su gestión en contextos locales. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

- Aoki, T.T. (1993). Legitimizing lived curriculum towards a curricular landscape of multiplicity. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(3), 255-268. Recuperado de: <https://acurriculumjourney.files.wordpress.com/2014/04/aoki-1993-legitimizing-lived-curriculum-towards-a-curricular-landscape-of-multiplicity.pdf>
- Aparicio Wilhelmi, M. (2009). La libre determinación y la autonomía de los pueblos indígenas. El caso de México. *Boletín Mexicano de derecho comparado*, año XLII(124), 13-38. México: UNAM. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/bmd/article/view/15214>
- Aquino Centeno, S. (2015). Interrogando la costumbre y la legislación indígena: contribuciones y horizontes de la antropología jurídica en Oaxaca. *Nueva antropología*, 26(78), 87-117. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362013000100005&lng=es&tlng=es.
- Arias Valencia, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, XVIII(1), 13-26. Recuperado de: <http://www.uv.mx/mie/planestudios/documents/Triangulacionmetodologica.pdf>
- Arnaut, A. & Giorguli, S. (2010). Introducción general. En: Arnaut, A. & Giorguli, S. (coord.). *Los grandes problemas de México*, v. 7, pp. 13-32. México, D.F.: El Colegio de México.
- Arratia, M. (2006). "En tiempo de lluvia y de cosecha faltan mucho los niños a la escuela". Desencuentros del calendario escolar y los ciclos de vida de comunidades campesinas andinas agrocéntricas. En: PRATEC. *Calendario agrofestivo en comunidades andinoamazónicas y escuela*, pp. 21-35. Lima, Perú: PRATEC.
- (2014). La naturaleza del saber y el saber de la naturaleza. Una aproximación pluralista a las matrices epistémicas indígenas desde la práctica pedagógica. En: Zambrana, A. (ed.). *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el estado plurinacional de Bolivia*, pp. 163-184. Cochabamba: FUNPROEIB Andes, PROEIB Andes, El Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos, SAIH, Universidad Mayor de San Simón, UMSS- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, FHCE.
- Ávalos, S., Ramírez Valverde, B., Ramírez Juárez, J., Escobedo, J. & Gómez, F. (2010). La configuración de culturas juveniles en comunidades rurales indígenas de la Sierra Norte de Puebla. *Culturales*, VI(12), 117-146. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912010000200006

- Ávila, A. (2014). La etnomatemática en la educación indígena: así se concibe, así se pone en práctica. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(1), 19-49. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/2740/274030901002.pdf
- Ávila, O. (2007). Reinenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En: Baquero, R., Diker, G. & Frigerio, G. (comps.). *Las formas de lo escolar*, pp. 135-151. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Ayuntamiento de Ixtlán de Juárez (2005). Ixtlán de Juárez. Laa Yetzi Laa. Plan para el desarrollo integral, sustentable y pluricultural. México: Ayuntamiento de Ixtlán de Juárez. Recuperado de: http://www.cdi.gob.mx/planes_desarrollo/oaxaca/05_ixtlan_de_juarez.pdf
- Bailey Moreno, J. & Flores Fahara, M. (2015). Condiciones y práctica docente en un modelo de educación alternativo mexicano. *Opción*, 31(1), 916-936. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/310/31043005051.pdf
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Baronnet, B. (2009). Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. Tesis doctoral. Colegio de México y Universidad de París.
- Barriga Villanueva, R. (2008). Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), 1229-1254. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000400009&lng=es&tlng=es
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de cultura económica.
- Barthas, B. (1997). La comunidad indígena como organización, el caso de la Huasteca. Ponencia. Encuentro de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA). Guadalajara, México. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa97/barthas.pdf>
- Bartolomé, M. A. (2006). Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Avá*, (9), 28-48. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942006000100003&lng=es&tlng=es.
- (2008). Oguerojerai (desplegarse). La etnogénesis del Pueblo Mbya-Guaraní. *Ilha, Revista de Antropología*, 10(1), 105-140. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/viewFile/2175-8034.2008v10n1p105/14869>
- Bartra, R. (2008). *Culturas líquidas en la tierra baldía. El salvaje europeo*. Buenos Aires: Katz.

- Bastiani, J. & Bermúdez, F. (2014). La participación de padres de familia en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Ch'ol de Chiapas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 37(1), 21-40. Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2015-1/exploraciones1.pdf>
- Bello, A. (2004), *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: CEPAL, GTZ.
- Bello Domínguez, J. (2009). El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas de México. Ponencia COMIE. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/>
- Bensusán, G. & Tapia, L. (2011). El SNTE: una experiencia singular en el sindicalismo mexicano. *El Cotidiano*, (168), 17-32. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/325/32519319003.pdf>
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berlanga, B. (1995). Dignidad, identidad y autonomía: La cuestión ética como asunto central de la educación indígena hoy. *Sinéctica*, (6), 1-10. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/520/0>
- Bernstein, B. & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación* (15). Recuperado de: <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/numeros/rce15final.pdf>
- Bertely, M. (1992). Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua. *Nueva Antropología*, XII(42), 101-120. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/159/15904208.pdf
- (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós Mexicana.
- (2005). Ética, ciudadanía y diversidad cultural. Implicaciones en torno al proceso de escolarización y sus autores. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2), 9-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/802/80270202.pdf>
- (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*. Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, RIDEI, CIESAS.
- Bertely, M., Dietz, G. & Díaz Tepepa, G. (2013). Introducción. En: Bertely, M., Dietz, G. Díaz Tepepa, G. (coord.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, pp. 21-39. México, D.F.: COMIE, ANUIES.

- Bertely, M., Saraví, G. & Abrantes, P. (2013). Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades emergentes. México, D.F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Beuchot, M. (2012). Sobre la educación y la hermenéutica. *Fermentario*, (6), 1-13. Recuperado de: www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/download/93/50
- (2014). Una hermenéutica analógica para nuestro tiempo. *Horizontes Filosóficos: Revista de Filosofía, Humanidades y Ciencias Sociales*, 1(1), 11-22. Recuperado de: <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/horizontes/article/view/257/244>
- (2015). La interculturalidad y la hermenéutica analógica. *Revista Hermeneutic*, (13). Recuperado de: <http://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/1/article/viewFile/180/159>
- Bhabha, H. (2002). El lugar de la cultura. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.
- (2003). El entre-medio de la cultura. En: Hall & Du Gay (comp.). Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 94-106
- Boege, E. & Carranza, T. (2009). Agricultura sostenible campesino-indígena, soberanía alimentaria y equidad de género. Seis experiencias de organizaciones indígenas y campesinas en México. México: PIDAASSA, Brot für die Welt, Xilotl Servicios Comunitarios.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *RMIE*, 9(20), 15-38. Recuperado de: <http://www.bantaba.ehu.es/lab/cont/doc/educiud/>
- (2006). El currículum como curso de la vida y la formación del profesorado. *Revista de Ciències de l'Educació, edició especial (Homenaje Vicent Ferreres)*, 25-44. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/267701702_El_Curriculum_como_Curso_de_la_Vida_y_la_Formacion_del_Profesorado/links/54a5682c0cf267bdb908202e.pdf?origin=publication_detail
- (2009). Aprender a aprender a lo largo de la vida. En: Callejas Albiñana, A. & Jérez García, O. (coords.). *Competencias básicas. Multiárea Revista Didáctica*, (4), 63-96. Recuperado de: <http://www.uclm.com/cr/educacion/pdf/revista/4.pdf>
- Bonfil Batalla, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, IV(12), 165-204. México: Universidad de Colima. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/316/31641209.pdf>

- (2004). Pensar nuestra cultura. Revista Diálogos en la acción, primera etapa. México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas. Recuperado de: http://www.ilam.org/ILAMDOC/sobi/Guillermo%20Bonfil_Pensarnuestracultura-Pat.pdf
- Bretón Solo de Zaldívar, V. (2013). Etnicidad, desarrollo y 'Buen Vivir': Reflexiones críticas en perspectiva histórica. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, (95), 71-95. Recuperado de: [http://www.cedla.uva.nl/50_publications/pdf/revista/95\(2013\)October-ERLACS/95\(2013\)October\(V.Breton.Zaldivar\)-ERLACS-ISSN-0924-0608.pdf](http://www.cedla.uva.nl/50_publications/pdf/revista/95(2013)October-ERLACS/95(2013)October(V.Breton.Zaldivar)-ERLACS-ISSN-0924-0608.pdf)
- Briones, C. (2007). La puesta en valor de la diversidad cultural: implicancias y efectos. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 37-51. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6653/6096>
- (2008). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales En: Briones, C. (comp.). *Cartografías Argentinas Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, pp. 9-36. Buenos Aires: Antropofagia.
- Briseño, J. (2013). La formación de profesores indígenas en conocimiento local y multilingüe: el caso de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC). *Academicus*, 1(3), 34-39. Recuperado de: www.ice.uabjo.mx/images/academicus/Numero_3/Art4.pdf
- (2015). Entrevistas comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario desde la escuela. El caso de las Secundarias Comunitarias Indígenas, Oaxaca, México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(95). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2081>
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Butte, G. (2008). Suture and the narration of subjectivity in film. *Poetics Today*, 29(2), 277-308. Recuperado de: <http://academic.csuohio.edu/kneuendorf/frames/editing/Butte08.pdf>
- Cabrero Mendoza, E. & García, C. (2010). La agenda de políticas públicas en ciudades mexicanas durante el siglo XX: ¿cien años de soledad municipal? *Estudios Demográficos y Urbanos*, 25(1), 133-173. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/312/31221540005.pdf>
- Cacho Alfaro, M. (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIV(3), 69-112. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27034304.pdf>

- Caffentzis, G. & Federici, S. (2015). Comunes contra y más allá del capitalismo. *El Apantle*, (1), 53-71. Recuperado de: <http://rusredire.lautre.net/wp-content/uploads/Comunes-contra-y-m%C3%A1s-all%C3%A1-del-capitalismo.pdf>
- Candela, A., Ibarrola, M., Mercado, R. & Rockwell, E. (2012). Comentarios generales al plan para la transformación de la educación de Oaxaca (PTEO). México: CINVESTAV.
- Cantú, M. (comp.) (2006). Experiencias innovadoras en educación intercultural. Vol. 2. México, D.F.: CGEIB/SEP.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: “Con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (10), 31-45. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3874067.pdf>
- Cardona Fuentes, P. D. (2014). Diseño y desarrollo de recursos educativos para la enseñanza bilingüe de matemáticas en primer ciclo de primaria en el Istmo de Tehuantepec. Tesis de maestría. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado de: ri.uaq.mx/bitstream/123456789/2377/1/RI001910.pdf
- Castillo Collado, M. (2009). Las implicancias del trabajo en la cultura andina y occidental y su tratamiento en la educación intercultural. En: Rengifo, G. *Epistemologías en la educación intercultural. Memorias del II taller sobre educación intercultural y epistemologías emergentes*, pp. 184-195. Lima, Perú: PRATEC.
- Cerdà Fiol, A. (2011). Repercusiones de la globalización en la inmigración y en el trabajo. En: García Castaño, F. & Kressova, N. (coords.). *Actas del I. Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, pp. 1923-1932. Granada: Instituto de Migraciones.
- Chávez López, O. (2011). Elementos y condiciones para la formación de capital social multicomunitario en la Sierra Juárez de Oaxaca: el caso de los pueblos unidos del rincón. Tesis de maestría. Montecillo, Texcoco: Colegio de Postgraduados – Institución de enseñanza e investigación en ciencias agrícolas. Recuperado de: http://www.biblio.colpos.mx:8080/xmlui/bitstream/10521/451/1/Chavez_Lopez_O_M_C_Desarrollo_%20Rural_2011.pdf
- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf
- CGEIB (2013). Desarrollo curricular intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en México. México: CGEIB/SEP. Recuperado de: eib.sep.gob.mx/isbn/9786079116163.pdf

- (2014). Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018. México: CGEIB/SEP.
Recuperado de: eib.sep.gob.mx/isbn/PEEI_2014_2018.pdf
- Comboni Salinas, S. & Juárez Núñez, J. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, (66), 10-23. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/340/34027019002.pdf
- (2014). La interculturalidad, un diálogo crítico en la diversidad. Una mirada desde la educación. *Ciencia desde el Occidente*, 1(1), 13-24. Recuperado de: udo.mx/portal/images/archivos/cienciadesdeeloccidente/revista_1.pdf
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2016). Comunicado de Prensa DGC/258/16: Propone CNDH a la SEP la participación activa de las niñas y los niños en el proceso de revisión y consolidación del modelo educativo. México: CNDH. Recuperado de: www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Comunicados/2016/Com_2016_258.pdf
- CONAFE (2011). Enseñar en la Secundaria Comunitaria. Modelo educativo. México: CONAFE.
- (2016). CONAFE en cifras. Educación comunitaria. Recuperado de: http://cnfsiinafe.conafe.gob.mx/tablero/CONAFE_EN_CIFRAS_2015/Educacioncomunitaria.aspx
- CONAPO (2015). Capítulo 4. Cambios en los indicadores de marginación en México, 2010-2015. En: CONAPO. *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015*, pp. 39-57. México: CONAPO. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/159055/04_Capitulo_4.pdf
- CONEVAL (2014). Pobreza en México Resultados de pobreza en México 2014 a nivel nacional y por entidades federativas. Anexo estadístico entidades 2010-2014. Recuperado de: http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2014.aspx
- Connell, R. (2006). Conocimiento indígena y poder global: lecciones de los debates africanos. *Nómadas*, (25), 86-97. Recuperado de: https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_25_2_c_conocimiento_indigena_y_poder_global.pdf
- Corona Berkin, S. (2009). Entre voces-Entre culturas. La autoría dialógica hacia la participación en el espacio público. *Decisio*, (24), 15-19. Recuperado de: www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_24/decisio24_saber2.pdf
- Corona Caraveo, Y. (2010). Cambio y continuidad cultural. Algunas metáforas. En: *Anuario de Investigación* 2010, pp. 571-587. México DF: UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación. Recuperado de: http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/algunas_metaforas.pdf

- Coronado Malagón, M. (2013). La cultura etnomagisterial en Oaxaca: entre lo institucional, lo sindical y la retórica etnicista. Ponencia. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1252.pdf>
- Coronado Suzán, G. (1995). La resistencia lingüística como instrumento de lucha política. *Anales de Antropología*, (32), 179-189. Recuperado de: www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/download/347/331
- Covarrubias Villa, F. (2000). Manual de Técnicas y procedimientos de investigación social desde la epistemología dialéctica crítica. Oaxaca: Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca.
- Crisóstomo, L. J. (2010). Relato de un proceso de investigación compartido con el pueblo maya en Guatemala. En: En: Llorente, J., Kantasalmi, K. & Simón, J. (eds.) *Aproximando el conocimiento indígena. Complejidades de los procesos de investigación*, pp. 75-104. Helsinki: Instituto de Ciencias del Comportamiento.
- Crispín, M. (coord.) (2004). Experiencias innovadoras en educación intercultural. Vol.1. México: CGEIB/SEP.
- Cruces, F. (2003). Etnografías sin final feliz. Sobre las condiciones de posibilidad del trabajo de campo urbano en contextos globalizados. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 58(2), 161-178. Recuperado de: http://www.museo-etnografico.com/pdf/puntodefuga/141022etnografia_sin_final_feliz_COMPLETO.pdf
- (2004). Los límites de la traducibilidad. Variaciones sobre un tema de Laura Bohannan. En: Fernández Moreno, N. (comp.). *Lecturas de Etnología: Una introducción a la comparación en antropología*, pp. 305-315. Madrid: UNED. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500383-Libros-5620/Documento.pdf>
- Cummings, S. & Van Zee, A. (2005). Communities of practice and networks: reviewing two perspectives on social learning. *Knowledge Management for Development Journal*, 1 (1), 8-22. Recuperado de: <http://portals.wi.wur.nl/files/docs/msp/KM4DRaaksCop.pdf>
- Cunliffe, A. (2010). Retelling tales of the field. In search of organizational ethnography. *Organizational Research Methods*, 13(2), 224-239. Recuperado de: http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/cunliffe_-_retelling_tales_ofthe_field_in_searchof_organizational_ethnography_20_years_on.pdf
- Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *RMIE*, 12(34), 921-950. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003406

- (2016). Políticas Educativas y complicidades para dar cabida a las(s) diversidad(es). En: Ocampo González, A. (coord.). *Cuadernos de Educación Inclusiva. 1: Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque*, pp. 154-164. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5578451.pdf>
- De Aguinaga, R. (2010). Tatuutsi Maxakwaxí. Una experiencia indígena de educación autonómica. ITESO: Guadalajara.
- DEI (2014). Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios. DEI: Oaxaca.
- De la Peña, G. (1995). La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México Contemporáneo. *Revista Internacional de Filosofía Política*, (6), 116-140. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1995-6-3D5E32C1-AF7C-F8A8-0F8C-9B7122B9205D/ciudadania_etnica.pdf
- (1999). Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada. *Desacatos*, año 1(1), 13-27. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/139/13900103.pdf
- (2000). La modernidad comunitaria. *Desacatos*, año 2(3), 51-61. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/139/13900306.pdf>
- (2002). La educación indígena. Consideraciones Críticas. *Sinéctica* (20), 46-53. Recuperado de: <https://reflexionesdecoloniales.files.wordpress.com/2012/09/la-educacion-indigena-indic-consideraciones-criticas.pdf>
- De la Torre, R. (1997). La comunicación intersubjetiva como fundamento de objetivación etnográfica. *Comunicación y Sociedad*, (30), 149-173. Recuperado de: http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/sites/default/files/a7_20.pdf
- Delattre, R. (1978). Ritual resourcefulness and cultural pluralism. *Soundings: An interdisciplinary Journal*, 61(3), 281-301. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/41178085>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2002). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-textos.
- Delgado, M. (2008). Las participaciones sociales en la educación preescolar y desarrollo de competencias para la participación infantil: Cuatro estudios de caso. Resumen. México: ACUDE. Recuperado de: <http://www.acude.org.mx/biblioteca/participacion/participacion-social-resumen.pdf>
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: SAGE Publications. Recuperado de: <https://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/denzin.pdf>

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2008). Introduction: critical methodologies and indigenous inquiry. En: Denzin, N., Lincoln, Y. & Tuhiwai, L. *Handbook of critical and indigenous methodologies*, pp. 21-31. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: SAGE publications.
- Denzin, N., Lincoln, Y. & Tuhiwai, L. (2008). *Handbook of critical and indigenous methodologies*. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: SAGE publications.
- Devillard, M., Franzé, A. & Pazos, A. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico. *Política y Sociedad*, 49(2), 353-369. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/38983/1/apuntes%20devillard.pdf>
- DeWalt, K. & DeWalt, B. (2002). Participant Observation: A Guide for Fieldworkers. Walnut Creek, California: AltaMira Press. Recuperado de: <http://www.dourish.com/classes/readings/DeWaltDeWalt-FormalInterviewing.pdf>
- DGEI (s/f). Breve historia. México: DGEI. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/conocenos/historiaDGEI.pdf>
- (2008). Lengua indígena. Parámetros curriculares. Educación Básica. Primaria Indígena.- México: DGEI/SEP.
- (2010). Marco curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Fascículos I-V. México: DGEI/SEP.
- Diario Oficial de la Federación (2015, 17 de diciembre). Sentencia dictada por el Tribunal Pleno en la Acción de Inconstitucionalidad 83/2015 y sus acumuladas 86/2015, 91/2015 y 98/2015, promovidas por el Partido Político Local Unidad Popular; Partido Socialdemócrata de Oaxaca; Partido Acción Nacional y Partido Movimiento Ciudadano. México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5420419&fecha=17/12/2015
- Díaz, D. (2009). Conocimientos escolares y cotidianos en el aula de la escuela rural. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología/XVI Jornadas de Investigación/Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-020/342.pdf>
- Díaz Gómez, F. (2007). Comunidad y comunalidad. En: Robles, S. & Cardoso, R. (comps.). *Floriberto Díaz. Comunalidad, energía viva del pensamiento*, pp. 34-50. México: UNAM.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2003). Enseñanza situada y estrategias para el aprendizaje significativo *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de: redie.uabc.mx/redie/article/download/85/151

- (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *RIES*, III(7), 23-40. Recuperado de: <http://ries.universia.net>
- Díaz de Rada, A. (2008). ¿Dónde está la frontera? Prejuicios de campo y problemas de escala en la estructuración étnica en Sápmi. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXIII(1), 187-235. Recuperado de: <http://rdtp.revistas.csic.es/index.php/rdtp/article/viewArticle/52>
- (2012). El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación etnográfica. España: Editorial UNED.
- (2013). Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos. *Educación y Futuro*, (29), 13-39. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4456805.pdf>
- Dietz, G. (1999). La comunidad p'urhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena de México. Quito: Abya Yala.
- (2000). Entre Estado-nación y comunidad indígena: la identidad del magisterio bilingüe purhépecha en México. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 11 (2). Recuperado de: <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1002/1037>
- (2007). Keyword: Cultural Diversity. A Guide through the debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, año 10(1), 7-30. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. Recuperado de: <http://www.springerlink.com/content/r888527731447008>
- (2009). Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo? En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 55-75. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art4.pdf>
- (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/623/62321332002.pdf>
- (2013). Comunidad e Interculturalidad entre lo propio y lo ajeno: hacia una gramática de la diversidad. En: Baronnet, B. y Medardo, T. (coords.). *Educación e Interculturalidad. Política y políticas*, pp. 177-199. Cuernavaca: CRIM/UNAM.
- (2014). La etnografía como artesanía. *Desacatos*, (46), 223-225. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/139/13932263019.pdf>

- Dietz, G. & Mateos, L. (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.
- Donolo, D. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10(8). Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf>
- Durin, S. & Rojas, A. (2005). El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. Traslape y negociación de tiempos. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, XXVI(101), 148-190. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13710105>
- Durston, J. (1995). La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural. En: Cohen, E. (ed.). *Educación, eficiencia y equidad*, pp. 119-147. Santiago: CEPAL/OEA/Ediciones Sur.
- El Colegio de la Frontera Sur (s/f). Caracterización y enriquecimiento de la milpa campesina. En: FORDECYT. *"Gestión y estrategias de manejo sustentable para el desarrollo regional en la cuenca hidrográfica transfronteriza Grijalva"*, Subproyecto *Enriquecimiento de Milpas y Huertos*. Recuperado de: http://cuencagrijalva.ecosur.mx/cuenca_grijalva/pdfs/SP1_Agricultura_Archivos_importantes/A31-43_Reporte_sobre_milpas.pdf
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. Recuperado de: <http://www.una.ac.cr/educare>
- ESCI/IEEPO (2004). Proyecto de secundaria para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del estado de Oaxaca. Manuscrito. Oaxaca: ESCI/IEEPO.
- (2007). Secundaria para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios de Oaxaca. (Versión sintética). Oaxaca: ESCI/IEEPO.
- (2009a). El Consejo Representativo. Manual. Oaxaca: ESCI/IEEPO.
- (2009b). Manual de seguimiento en la escuela secundaria comunitaria. Oaxaca: ESCI/IEEPO.
- (2009c). Manual del educador comunitario. Proyectos de aprendizaje. Oaxaca: ESCI/IEEPO.
- Escobar, A. (2005). Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia. Bogotá: ICANH Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Escudero Muñoz, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la educación física y el deporte*, (10), 7-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3048583>

- Espitia Vásquez, U. (2006) ¿Instituir ciudadanía desde la niñez? *Nómadas*, (24), 225-237.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105116598019.pdf>
- Esteban Ortega, J. (2011). La condena hermenéutica. Ensayo sobre filosofía de la ambivalencia educativa. Barcelona: Editorial UOC.
- Estrada, M. J. (2014). La prospectiva de la participación social en la educación en México el punto de vista de los especialistas. *Revista Brasileira de Educação*, 19(58), 731-753.
Recuperado de: <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=27532012011>
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones visibles. *Nueva Antropología*, XII(42), 27-42. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/159/15904203.pdf>
- Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalterna. *Cuadernos Políticos*, (37), 70-80.
Recuperado de: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf>
- Facuse, M. (2003). Una epistemología pluralista. El anarquismo de la ciencia de Paul Feyerabend. *Cinta de moebio*, (17), 148-161. Recuperado de: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26148/27445>
- Feixa, C. (1998). Las culturas juveniles en México. En: SEP. *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*, pp. 94-111. México: SEP-Causa Joven (Jóvenes 4). Recuperado de: http://www.educiac.org.mx/pdf/Biblioteca/Juventud_e_Identidad/016LasCulturasJoveniles_en_Mexico.pdf
- Fierro, C., Tapia, G. & Rojo, F. (2009). La descentralización educativa en México. Un recuento analítico. México: OCDE. Recuperado de: <https://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf>
- Flores Crespo, P. & Ramírez, A. (2015). La Participación Social en la Escuela en México. Una Revisión de Literatura. *REICE*, 13(3), 77-94. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num3/art5.pdf>
- Flores Cruz, C. (1999). El sistema electoral por usos y costumbres: el caso de los municipios indígenas del estado de Oaxaca. En: Orozco, J. (comp.). *Democracia y representación en el umbral del siglo XXI*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas/ UNAM.
Recuperado de: biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/238/21.pdf
- Follér, M. (2002). Del conocimiento local y científico al conocimiento situado e híbrido - ejemplos de los shipibo-conibo del Este peruano. *Anales*, (5), 61-84. Ejemplar dedicado a: Conocimiento, salud y derechos indígenas en la Amazonía. Recuperado de: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/3239/1/anales_5_foller.pdf
- Foucault, M. (1998). Genealogía del racismo. Argentina: Altamira.

- Frank, K. (1998). Chapter 5: Quantitive methods for studying social contexts in multilevels and through interpersonal relations. *Review of Research in Education*, (23), 171- 216. Recuperado de: <https://msu.edu/~kenfrank/papers/Quantitative%20Methods%20for%20Studying%20Social%20Context%20in%20Multilevels%20and%20through%20Interpersonal%20Relations.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, G., Poggi, M. & Tiramonti, G. (1992). Capítulo 1: Las instituciones educativas y el contrato histórico. En: Frigerio, G., Poggi, M. & Tiramonti, G. *Las instituciones educativas. Cara y ceca*, pp. 13-31. Buenos Aires: Troquel.
- Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Gallardo García, E. (2012). Lo público en los procesos comunitarios de los pueblos indígenas en México. *Polis* [En línea], (31). Recuperado de: <http://polis.revues.org/3650>
- Gallardo Gutiérrez, A. (2013). Discriminación y racismo en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas educativas de la primera década del siglo XXI. Ponencia. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1324.pdf>
- García Chueca, E. (2014). Aprender del Sur. El pensamiento de Boaventura de Sousa Santos en la transición paradigmática. Alice Working Paper no. 1. Centre for Social Studies. Combra: University of Combra. Recuperado de: alice.ces.uc.pt/en/wp-content/uploads/2014/03/1.-Eva-Garcia-Chueca.pdf
- García Leyva, J. (2012). Oralidad, historia y educación de Na Savi. En: García Leyva, J. y et. al. *De la oralidad a la palabra escrita. Estudio sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México*, pp. 115-138. México: El Colegio de Guerrero A.C.
- Gasché, J. (2004). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. Ponencia. En: Rodríguez, M.A. (comp.). *Foro Latinoamericano de Interculturalidad, Educación y Ciudadanía*, pp. 177-200. México: CGEIB/SEP, Contracorriente, Observatorio Ciudadano de la Educación, FLAPE.
- (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. En: Bertely, M., Gasché, J. & Podestá, R. (coords.) (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, pp. 279-365. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

- (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo amazónico*, (1), 111-134. Recuperado de: www.revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/download/9414/13865
- (2014). La ignorancia reina, la estupidez domina y la conchudez aprovecha. Engorde neoliberal y dieta bosquesina. En: Delgado Ramos, G. (coord.). *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*, pp. 363-398. Colección Debate y Reflexión. México: UNAM/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Ghiso, A. (2001). Potenciando la diversidad. (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). *Boletín Electrónico Surá*, (54). Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/sura/sura-0054.pdf>
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gigante, E.; Díaz Couder, E.; Pellicer, A. & Olarte, E. (2001). Libros de texto y diversidad cultural. Los libros en lenguas indígenas. *RMIE*, 6(12). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001207>
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9(18), 9-28. Recuperado de: http://www.colef.mx/fronteranorte/articulos/FN18/1-f18_Materiales_para_una_teor%EDa_de_las_identidades_sociales.pdf
- (2000). Identidades étnicas: estado de la cuestión. En: Reina, L. *Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI*, pp. 45-70. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Nacional Indigenista, Miguel Ángel Porrúa.
- (2010). La cultura como identidad y la identidad como cultura. En: Llanos, G., Grueso, D. & Rodríguez, M. (coords.) (2010). *Identidad, cultura y política. Perspectivas conceptuales, miradas empíricas*, pp. 35-60. Cali: Honorable Cámara de Diputados, Universidad del Valle, Miguel Ángel Porrúa.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid: Ediciones Morata.
- Girón, A. (2006). La lengua como instrumento de aprendizaje escolar. Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas. México: Ford/CIESAS. Recuperado de: http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_e_06.pdf
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

- Gobierno del estado de Oaxaca (2011a). Segundo informe de Gobierno. Oaxaca: Gobierno del Estado. Recuperado de: www.gabinocue.org/transparencia/segundo-informe-de-gobierno/
- (2011b). Planes regionales de desarrollo de Oaxaca. 2011-2016. Región Sierra Norte. Oaxaca: Secretaría de Finanzas/GobOax.
- (2015). Gabino Cué Monteagudo. Quinto informe de Gobierno. Gobierno del estado libre y soberano de Oaxaca. Anexo estadístico. Oaxaca: GobOax. Recuperado de: <http://www.gabinocue.org/wp-content/uploads/2013/11/anexo-estadistico.pdf>
- Gómez Arévalo, A. (2010). Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XL(2), 115-152. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27018884006.pdf>
- González Apodaca, E. (2006). Etnicidad, intermediación y escuela: tres iniciativas de bachillerato intercultural en la región mixe. Tesis doctoral. México: UAM Iztapalapa.
- (2009). Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. *CPU-e*, (9), 1-11. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121714003.pdf>
- (2010). Una experiencia de apropiación de la pedagogía inductiva intercultural entre maestros y formadores de docentes en Oaxaca, México. *Cuadernos Interculturales*, 8(14), 227-243. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/552/55217005013.pdf>
- (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. *Perfiles Educativos*, XXXV(141), 65-83. México: IISUE-UNAM. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n141/v35n141a5.pdf>
- González Apodaca, E. & Cornelio, M. (2013). La problemática en escuelas indígenas de Oaxaca en la experiencia de sus maestras y maestros. Oaxaca, México: CIESAS/UNICEF
- González Apodaca, E. et al. (2012). Oaxaca. En: Jiménez Naranjo, Y. & Mendoza Zuany, G. (coords.). *Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas*, pp. 381-618. México: DGEI.
- González Apodaca, E. & Rojas Cortés, A. (2013). Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena. En: Bertely, M., Dietz, G. & Díaz Tepepa, G. (coords.). *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*, pp. 383-414. México: COMIE.
- González Muñoz, J. (2010) La territorialidad de los pueblos originarios: una historia de despojos y violaciones en el Abya Yala. *Cadernos do LEPAARQ – Textos de antropología, arqueología e patrimônio*, 7(13/14), 11-25. Brasil: Editora da UFPEL.

- González Rial, R. & Haye, A. (2015). Alteración del concepto de etnicidad desde la experiencia de las tejedoras mapuche del sur de Chile. *Psicología USP*, 26(3), 441-452. Recuperado de: www.scielo.br/pdf/pusp/v26n3/1678-5177-pusp-26-03-00441.pdf
- Granja Castro, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles Educativos*, XXXII(129), 64-83. Recuperado de: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid...26982010000300005
- Grimson, A. (2000). Interculturalidad y comunicación. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- (2008). Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad. *Tabula Rasa*, (8), 45-67. Recuperado de: <http://www.revistatabularasa.org/numero-8/grimson.pdf>
- Grossberg, L. (2009). El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad. *Tabula Rasa*, (10), 13-48. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39612022002>
- Grupo Mesófilo A.C. (2000). Ordenamiento territorial de la comunidad de Santa María Zoogochí, Ixtlán, Oaxaca. Etapa 1: Diagnóstico y sistematización de la información. Oaxaca: Grupo Mesófilo.
- (2013). Oaxaca, diagnóstico del sector forestal. Oaxaca: Grupo Mesófilo A.C. Recuperado de: http://www.grupomesofilo.org/pdf/proyectos/DE/DE_diagnosticoforestal.pdf
- Guber, R. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial, Norma.
- Guerra Arias, F. (2006). La etnografía reflexiva en el campo de la migración del diario de una emigrante: la partida. *Revista Sociedad y Economía*, (11), 98-111. Recuperado de: sociedadyeconomia.univalle.edu.co/index.php/sye/article/download/154/162
- Guillén, C. (2008). Los rituales escolares en la escuela pública polimodal argentina. *Avá. Revista de Antropología*, (12), 137-154. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/1690/169013839008.pdf
- Gutiérrez González, C. (2014). Escolarización y etnicidad en la región triqui alta: la escuela primaria Emiliano Zapata, una experiencia de apropiación étnica escolar. Tesis de maestría. Oaxaca: CIESAS.
- Gutiérrez Herrera, L. & Rodríguez Garza, F. (1997). El pensamiento educativo en el México posrevolucionario. *Revista de la Educación Superior*, 26(103). Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista103_S2A2ES.pdf
- Gutiérrez Narváez, R. (2011). Dos proyectos de sociedad en Los Altos de Chiapas. Escuelas secundarias oficial y autónoma entre tsotsiles de San Andrés. En: Baronnet, B., Mora Bayo, M. & Stahler-Sholk, R. (coords.). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en*

- las comunidades indígenas de Chiapas*, pp. 237-266. México: UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH.
- Hall, K. & Murphy, P. (2008). Introduction. En: Murphy, P., Hall, K. & Soler, J. *Pedagogy and Practice: culture and identities*, pp. IX-XIV. London: SAGE.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita "identidad"? En: Hall & Du Gay (comp.) *Cuestiones de identidad cultural*, pp. 13-39. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heath, S. (1981). *Questions of Cinema*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hecht, A. (2006). De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina). *Cuadernos Interculturales*, 4(6), 93-113. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200605
- (2013). Del adultocentrismo a la agencia infantil: un enfoque desde la socialización lingüística. *Revista Infancias Imágenes*, 12(1), 7-17. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817234.pdf
- Henning, P. (2004). Everyday cognition and situated learning. En: Jonassen, D. (ed.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 143-168. Recuperado de: aect.org/edtech/06.pdf
- Hernández, R. (2013). La formación del gestor intercultural para desarrollo: el caso de los alumnos de la orientación en sustentabilidad UVI Las Selvas. Tesis de maestría. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Hernández Navarro (2011). Maestros y nación. La CNTE a 32 años de vida. *El Cotidiano*, (168), 47-60. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/325/32519319005.pdf
- Instituto de Desarrollo Económico y Social (2001). De las notas de campo a la teoría. Descubrimiento y redefinición de nagual en los registros chiapanecos de Esther Hermitte. *Alteridades*, 11(21), 65-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702105>
- IEEPO/SNTE/Sección 22 (2012). Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca. Oaxaca: IEEPO. Recuperado de: http://pipe.cide.edu/documents/1009900/3851427/Plan%20Transformaci%C3%B3n%20Educa%C3%B3n%20Oaxaca%20PTEO_IEEPO-SNTE%202012.pdf
- INEE (2016). La educación obligatoria en México. Informe 2016. México: INEE. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/l/241/P11241.pdf>
- INEGI (s/f). Localidades geoestadísticas - archivo histórico - consulta. Marco Geoestadístico Nacional. México: INEGI. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/geo/contenidos/geoestadistica/introduccion.aspx>
- (2004). La población hablante de lengua indígena en Oaxaca. México: INEGI.

- (2015a). Principales resultados de la Encuesta intercensal 2015. Oaxaca. México: INEGI. Recuperado de: <http://www.migrantes.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/2016/02/ENCUESTA-INTERCENSAL-2015.pdf>
- (2015b). Encuesta intercensal 2015. Principales resultados. Presentación. México: INEGI. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf
- Ixtlan District municipalities (s/f). En: Wikimedia Commons. Recuperado de: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ixtlan_District_municipalities.svg
- Jaramillo, D. & Berrío, L. (2011). Dialogía entre prácticas sociales y prácticas escolares en la escuela indígena. Ponencia. XIII Conferencia interamericana de educación matemática (CIAEM), Recife. Recuperado de: www.lematec.net.br/CDS/XIIICIAEM/artigos/2461.pdf
- Jiménez Naranjo, Y. (2005). El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- (2009). Cultura comunitaria y escuela intercultural. México. CGEIB/SEP.
- (2011). Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. *CPU-e*, (12). Recuperado de: <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/10394/2/jimenez-exclusion-asimilacion.pdf>
- (2012). Desafíos Conceptuales del Currículo Intercultural con Perspectiva Comunitaria. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 17(52), 167-189. Distrito Federal, México: COMIE.
- Jiménez Naranjo, Y., Ayora Vázquez, G. & Kreisel, M. (2013). Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular. En: Bertely Busquets, M., Dietz, G. y Díaz Tepepa M. (coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-201*, pp. 477-505. México: COMIE/ANUIES.
- Jiménez Naranjo, Y. & Mendoza Zuany, G. (coords.) (2012). Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas. México: DGEI.
- Jiménez Quispe, L. (2005). Proyectos educativos indígenas en la política educativa boliviana. La Paz, Bolivia: PINSEIB, PROEIB-Andes, Plural Editores.
- Jolicoeur, L. (1996). El cristianismo aymara: inculturación o culturización. Colección Iglesia, Pueblos y cultura, 42-43. Quito: Ediciones Abya-Yala.

- Juan Martínez, V. (2016). Multiculturalidad, ciudadanía y derechos humanos en México. Tensiones en el ejercicio de la autonomía indígena. Colección de textos sobre derechos humanos. México: CNDH.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VIII(17), 37-66. Recuperado de: https://www.uam.es/otros/fmee/documentos/kalman_fmee.pdf
- Kantasalmi, K. & Llorente, J. (2010). Observando los conocimientos educativos – entre educación y escolarización. En: Llorente, J., Kantasalmi, K. & Simón, J. (eds.) *Aproximando el conocimiento indígena. Complejidades de los procesos de investigación*, pp. 19-50. Helsinki: Instituto de Ciencias del Comportamiento.
- Korsbaek, L. & Samano-Rentería, M. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai*, 3(1), 195-224. Recuperado de: www.ejournal.unam.mx/rxm/vol03-01/RXM003000109.pdf
- Kraemer Bayer, G. (2003). Autonomía indígena. Región Mixe. Relaciones de poder y cultura política. México: Universidad Autónoma Chapingo/Plaza y Valdés.
- Kreisel, M. (2016a). El Enfoque intercultural en el currículo de telesecundaria –elementos para una reflexión crítica. *Sinéctica*, (46). Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/608/600>
- (2016b). Reivindicaciones del derecho a una educación propia: la figura del educador comunitario. *Alteridad*, 11(1), 21-32. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746763002
- (2016c). De lo comunitario a lo escolar: elementos para el debate sobre la escuela comunitaria indígena. *Diálogos en Educación*, año 7(13). Recuperado de: www.revistascientificas.udg.mx/index.php/DSE/article/view/6454
- Kuhn, T. (2004). La estructura de las revoluciones científicas. Argentina: FCE
- Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(2), 229-258. Recuperado de: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4217/pdf/SZBW_2008_H2_S229_Lahire_D_A.pdf
- Lamounier, A. (2009). La enseñanza del cosmos: la experiencia de los maestros de cultura bribri y cabécares. *Inter-c-a-mbio*, año 6(7), 31-54. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5088994.pdf>
- Lander, E. (comp.) (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.

- Lave, J. & Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 12-22. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n40/n40a02.pdf>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- (2005). Legitimate peripheral participation in communities of practice. En: Lea, M. & Nicoll, K. (eds.). *Distributed Learning: Social and Cultural Approaches to Practice*, pp. 56-63. London/ New York: Routledge Falmer.
- Leff, E. (2004a) Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Polis*, 2(7). Chile: Universidad de Los Lagos Santiago. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/305/30500705.pdf>
- (2004b). Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza. México: Siglo XXI Editores.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa
- Lenton, D. (2015). Notas para una recuperación de la memoria de las organizaciones de militancia indígena. *Identidades*, año 5(8), 117-152. Recuperado de: <https://iidentidadess.files.wordpress.com/2013/06/07-identidades-8-5-2015-lenton.pdf>
- León, M. (2016, 10 de abril). En Oaxaca, dan 'tiro de gracia' a CNTE; aprueban ley de educación. *El Financiero* [en línea]. Recuperado de: <http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/oaxaca-aprueba-nueva-ley-de-educacion.html>
- Levinson, B. (2012). Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido. En: Tenti Fanfani, E. (coord.). *La escolarización de los adolescentes: Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, pp. 79-112. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), UNESCO.
- Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca (2016). Periódico Oficial Extra, 11 de abril de 2016. Oaxaca, México. Recuperado de: <http://www.congresoaxaca.gob.mx/legislatura/legislacion/leyes/211.pdf>
- Ley General de Educación (1993). Diario Oficial de la Federación, 13 de julio de 1993. México, DF. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/111212/LEY_GENERAL_DE_EDUCACION.pdf

- Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003). Diario Oficial de la Federación, 13 de marzo de 2003. México, DF. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_171215.pdf
- Ley de sistemas electorales indígenas para el estado de Oaxaca (2015). Decreto Número 1295. Periódico Oficial Extra, 21 de agosto de 2015. Oaxaca, México. Recuperado de: http://www.congresoaxaca.gob.mx/62/decretos/files/PODLXII_1295.pdf
- Leyva Solano, X. (2007). ¿Antropología de la ciudadanía? ... Étnica. En Construcción desde América Latina. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, V(1), 35-59. San Cristóbal de las Casas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/745/74550104.pdf
- Leyva Solano, X. & Burguete, A. (2007). Introducción. En: Leyva Solano, X. & Burguete, A. (coords.). *La remunicipalización de Chiapas. Lo político y la política en tiempos de contrainsurgencia*, pp. 11-22. México: H. Cámara de Diputados-LX Legislatura, CIESAS, Miguel Ángel Porrúa.
- Liendo, M. (2011). Diálogo entre saberes: acerca del problema de la traducción. Ponencia. VII Encuentro interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Argentina: Universidad de Córdoba. Recuperado de: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/vii-encuentro-interdisciplinario-de-ciencias-sociales-y-humanas/wp-content/uploads/2011/08/ponencia-liendo-eje-8.pdf>
- Lindenberg, N. (2000a). O Currículo Intercultural, alguns textos possíveis. Ponencia. Simposio El reto de la educación intercultural (y bilingüe) en el siglo XXI. ¿Cómo hacerla desde la perspectiva del usuario? 50º Congreso Internacional de Americanistas, Universidad de Varsovia. Recuperado de: www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=5255&Itemid=360
- (2000b). Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, (111), 7-29. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300001
- Llanes Ortiz, G. (2009). Mirada crítica sobre participación, conocimiento y diálogo en las universidades indígenas e interculturales. *Revista Aquí estamos*, año 6(10), 9-22. Recuperado de: <http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/Revista10.pdf>
- López, N. (coord.). (2011). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco. Recuperado de: www.oei.es/historico/siteal_informe2011.pdf

- López Aguilar, M. (2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, (179), 55-76. Recuperado de: www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/17905.pdf
- López Bárcenas, F. (2013). ¿Qué hacemos con los indios? Pueblos indígenas y desarrollo: entre las políticas gubernamentales y el "buen vivir". *Papeles de Población*, 19(77), 177-192. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/112/11228794007.pdf
- López Pérez, A. (2004). Individuo y comunidad: imágenes identitarias y tejidos culturales en los proyectos educativos de México. En: Gómez, M. y Orozco, B. *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*, pp. 289-218. México: Plaza y Valdés.
- Lorente Fernández, D. (2006). Infancia nahua y transmisión de la cosmovisión: los ahuaques o espíritus pluviales en la sierra de Texcoco (México). *Boletín de Antropología*, 20(37), 152-168. Recuperado de: http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/5/moddata/forum/333/2726/infancia_nahua.pdf
- Loyo, E. (2008). De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México (1925–1940). En: *Diccionario de la historia de la educación en México*. [en línea] Recuperado de: http://biblioweb.dgsca.unam/diccionario/htm/articulos/sec_7.htm
- Magallón Anaya, M. (2012). Cultura, tradición y modernidad en Latinoamérica del siglo XXI. Dossier de filosofía: destino, futuro y utopía. *La Colmena*, (75), 59-66. Recuperado de: http://web.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena_75/Dossier%20de%20Filosofia/Cultura_tradicioon_modernidad_Latinoamerica.pdf
- Maldonado, B. (2000). Los indios en las aulas. Oaxaca: Centro INAH. Recuperado de: www.cseiio.edu.mx/bibliotecavirtual/Sociales/Descargar/los_indios_en_las_aulas.pdf
- (2002). Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca. Oaxaca: Centro INAH, SAI, CMPIO, CEDI. Recuperado de: <http://www.acratie.eu/FTP/UTOP/MEX-MALDONADO-Autonomiaycomunalidad.pdf>
- (2010). Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto. Tesis doctoral. Países Bajos: Universidad Leiden.
- (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV(1), 47-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74543269004>
- Martín Criado, E. (1998). Los decires y los haceres. *Papers*, (56), 57-71. Recuperado de: www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25514/25348
- Martínez Buenabad, E. (2011). La Educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. Ponencia. XI Congreso Nacional de

- Investigación Educativa. México: COMIE. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf
- Martínez Lirola, M. (2012). La lengua como forma de comportamiento social. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, (23). Recuperado de: <http://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/estudios-18-lenguacomposocial.htm>
- Martínez Luna, J. (2002). Comunalidad y autonomía. Recuperado de: http://era-mx.org/Estudios_y_proyectos/RecupBosq/Comunalidad_y_Autonomia.pdf
- (2012). Cotidianidad y comunalidad. *Homo Erectus. Revista de educación y cultura política*, año 1(1), 21-25. Recuperado de: <http://indigenasdf.org.mx/wp-content/uploads/2015/03/Cotidianidad-y-Comunalidad.pdf>
- (2013). Textos sobre el camino andado, Tomo 1. Oaxaca: CMPIO, CAMPO, CEEESCI, CSEIIO.
- Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, (57), 77-84. Recuperado de: publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000019/00000025.pdf
- (2007). Geometrías del poder y la conceptualización del espacio. Conferencia. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Recuperado de: iner.udea.edu.co/grupos/GET/Seminario_Geografia_Perla_Zusman/7-Massey.pdf
- (2009). Concepts of space and power in theory and in political practice. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, (55), 15-26. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/view/171747>
- Mateos Cortés, L., Dietz, G. & Mendoza Zuany, R.G. (2016). ¿Saberes-Haceres Interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *RMIE*, 21(70), 809-835. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/140/14046162007.pdf
- Matías, P. (2014, 11 de agosto). Entre marchas, magisterio entrega a Cué anteproyecto para Ley de Educación. *Revista Proceso* [en línea]. Recuperado de: <http://hemeroteca.proceso.com.mx/?p=379368>
- Mato, D. (2008). No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101-116. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172008000100008&lng=es&tlng=es.
- McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI.

- Medina, P., López, S. & Ángeles, I. (2011). Comunidades-comunalidades Experiencias en México con la educación intercultural como demanda de los movimientos sociales Memorias de-coloniales latinoamericanas. *Tramas*, (34), 143-178. Recuperado de: <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2011/no%2034/6.pdf>
- Mejía, M. (1999). El currículo como selección cultural. Apuntes para deconstruirlo en tiempos de globalización. Material en construcción. Versión corregida del original. Congreso Centroamericano de Educación Católica, 2do Seminario-Taller “El educador líder de América”. Santa Fe de Bogotá: CELAM, CIEC, CLAR. Recuperado de: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/ElCurriculoComoSeleccionCultural_MRMejia_1999.pdf
- Méndez Guzmán, A. (2004). Escuela secundaria bilingüe Emiliano Zapata, clave: 07PES0207E ubicada en la comunidad de Guaquitepec, municipio de Chilón, Chiapas, México. En: Hernaiz, I. (org.). *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe*, pp. 305-316. Buenos Aires: IIPE/UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144340s.pdf>
- Mercado Maldonado, A., & Hernández Oliva, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17(53), 229-251. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352010000200010&lng=es&tlng=es
- Merriam, S. B. (1988). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Messina, G. (2012). Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: investigando prácticas de responsabilidad en una telesecundaria vinculada con la comunidad. *RLEI*, 6(2), 137-165. Recuperado de: www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art6.pdf
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.
- (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, (8), 243-282. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000100013&lng=en&tlng=es.
- (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mijangos Díaz, E. & López Torres, A. (2011). El problema del indigenismo en el debate intelectual posrevolucionario. *Signos históricos*, 13(25), 42-67. Recuperado de:

- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-44202011000100002&lng=es&tlng=es
- Miranda López, F. & Reynoso Angulo, R. (2006). La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. *RMIE*, 11(31), 1427-1450. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003115.pdf>
- Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methodology*, 5(4), 1-11. Recuperado de: https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_4/pdf/moen.pdf
- Montoya, R. (2015). Cuando la cultura se convierte en política. En: Leyva, X. et al. (ed.). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo III*, pp. 125-141. México: Cooperativa Editorial Retos et al.
- Morales Cruz, J. & Consejo Municipal de Desarrollo Sustentable Rural de Ixtlán de Juárez (2009). Diagnóstico y plan de desarrollo municipal de: Ixtlán de Juárez. Ixtlán: SAGARPA/GobOax. Recuperado de: https://www.finanzasoaxaca.gob.mx/pdf/inversion_publica/pmds/08_10/042.pdf
- Morales Espinosa, M. C. (2012). Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. *CPU-e*, (14). Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/morales_telesecundaria_tetsijtsilin.html
- Moulian Tesmer, R. (2008). Mediaciones rituales y cambio social: desde Ngillatun al culto pentecostal. Un estudio de casos múltiples y contrastes sobre la transformación de las prácticas rituales en comunidades Williche de las comunas de Lago Ranco y Río Bueno (Chile). Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: eprints.ucm.es/8580/2/T30785.pdf
- Mulhern, F. (2010). Debate en torno a la metacultura. *AdVersus*, VIII(19-20), 31-49. Recuperado de: <http://www.adversus.org/indice/nro19-20/articulos/03VIII19-20.pdf>
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos de investigación cualitativa. En: Muñoz Cantero, J. & Abalde Paz, E. *Metodología educativa. Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa*, pp. 101-116. Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacions. Recuperado de: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC-02art8ocr.pdf;jsessionid=57262C6B282A9F865E3C202CB0B5A1A0?sequence=1>
- Muñoz Van Lamoén, S. (2011). Lenguaje, Cultura y Cognición en el Aprendizaje de la Lengua Materna. *Synergies Chili*, (7), 15-20. Recuperado de: <http://gerflint.fr/Base/Chili7/siegfried.pdf>

- Nahmad, S. (1999). Autonomía indígena y soberanía nacional. *Alteridades*, 9(17), 113-124.
Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/747/74791712.pdf
- Naranjo Zavala, K. (2012). Nociones metafísicas en la poesía maya contemporánea: los casos de Humberto Ak'abal y Feliciano Sánchez Chan. Tesis de Maestría. Universidad de Colima.
Recuperado de: http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Naranjo%20Zavala%20Krishna.pdf
- Nochixtlán: Verdad y justicia. [Editorial]. (2016, 20 de julio). *Jornada* [en línea]. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2016/07/20/edito>
- Núñez, K. (2005). Socialización infantil en dos comunidades Ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma. Tesis de maestría. México: CIESAS. Recuperado de: sibeservicios.ecosur.mx/xmlui/handle/repo1234/644
- (2011). De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol. Baronnet, B., Mora, M. & Stahler-Sholk, R. (coord.). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, pp. 267-294. México: UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH.
- (2013). Conocimiento, conciencia y práctica: aprendizajes en la educación autónoma zapatista. *Argumentos*, 26(73), 81-92. Recuperado de: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid...57952013000300005
- O'Hern, D. & Nozaki, Y. (2014). Natural science education, indigenous knowledge, and sustainable development in rural and urban schools in Kenya. Toward critical postcolonial curriculum policies and practices. Rotterdam: Sense Publishers. Recuperado de: <https://www.sensepublishers.com/media/1907-natural-science-education-indigenous-knowledge-and-sustainable-development-in-rural-and-urban-schools-in-kenya.pdf>
- Okuda Benavides, M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118-124. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Olmeda, J. C. (2014). El péndulo descentralización-recentralización y su aplicación a la reforma educativa en México. *Relaciones Internacionales, Estrategia Y Seguridad*, 9(2), 143-164. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S190930632014000200007&lng=en&tlng=es
- Olmos, A. & Contini, P. (2016). Diversidad y cultura: etnografía de las "ausencias" del paradigma intercultural español. El caso de Granada. *Revista Internacional de Estudios*

- Migratorios*, 6(1), 20-49. Recuperado de:
http://www.riem.es/lib/pdf/esp/ART_16_002.pdf
- Onyango-Ouma, W. (2006). School Knowledge and Its Relevance to Everyday Life in Rural Western Kenya. *Nordic Journal of African Studies*, 15(3), 393–405. Recuperado de:
<http://www.njas.helsinki.fi/pdf-files/vol15num3/onyango-ouma.pdf>
- Oraisón, M. & Pérez, A. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 15-29. Recuperado de:
rieoei.org/rie42a01.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (1989). Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes. Ginebra: OIT. Recuperado de:
http://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Convenio_169_PI.pdf
- Orozco, B. (2009). Saberes socialmente productivos y aprendizaje. Articulación didáctico-pedagógica. En: Gómez, M. (ed.). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*, pp. 79-94. México: UNAM.
- Orta, A. (2004). Catechizing culture: missionaries, aymara, and the “new evangelization”. New York: Columbia University Press.
- Ortiz, R. (1998). Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Osorio, J. (2004). Pedagogía y ética en la construcción de ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria. *Polis*, (7). Recuperado de: <https://polis.revues.org/6267>
- Paladino, M. (2015). Las complejas tramas de la educación escolar indígena en Brasil: discursos de interculturalidad y apropiaciones indígenas de la escuela. *Relaciones*, (141), 47-73. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/137/13736896002.pdf
- Paradise, R. (1991). El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Infancia y Aprendizaje*, (55), 73-85. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48376.pdf>
- Patrón Sánchez, T. (2014). Participación política de las mujeres indígenas en los municipios que se rigen por usos y costumbres. El caso de San Juan Cotzocón y Santiago Zacatepec, Oaxaca. *Anuario CIEP*, (4), 50-80. Recuperado de:
revistas.ucr.ac.cr/index.php/ciep/article/download/20799/20944
- Peña Rincón, P. (2014). Inclusión de conocimientos matemáticos locales en los de currículos de matemáticas en situaciones de interculturalidad. *Revista Científica*, (20), 153-157. Recuperado de:
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/7698>

- Peñaranda, F. (2004). Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(2), 167-189. Colombia: Universidad de Manizales. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2004000200007
- Pereira Leão, G. (2012). Rumbos de la vida, sentidos de la escuela: diálogos juveniles sobre la educación secundaria. En: Tenti Fanfani, E. (coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, pp. 113-140. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ -Unesco.
- Pérez Alfonso, J. (2014, 9 de agosto). Maestros de Oaxaca aprueban proyecto de ley alterna en educación. *Jornada* [en línea]. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/08/09/maestros-de-oaxaca-aprueban-proyecto-de-ley-alterna-en-educacion-5011.html>
- Pérez Campos, G. (2005). Una aproximación sociocultural a la “Educación de padres”: los dilemas de la constitución de una comunidad de práctica. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 73-94. México: CREFAL. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/4575/457545085004.pdf
- Pérez Ruiz, A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales. *El Cotidiano*, (184), 113- 120. Recuperado de: <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/18414.pdf>
- Pérez, M. & Argueta, A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura y Representaciones sociales*, año 5(10), 31-56. Recuperado de: <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num10/Rev10.pdf>
- Peters, J. & Le Cornu, R. (2005). Beyond Communities of Practice: Learning Circles for Transformational School Leadership. En: P. Carden & T. Stehlik (eds.) *Beyond Communities of Practice: Theory as experience*. Queensland: Post Pressed. Recuperado de: https://www.decd.sa.gov.au/sites/g/files/net691/f/beyond_communities_of_practice_learning_circles_for_transformational_school_leadership.pdf
- Petit, L. & Álvarez, C. (2014), “Pero que el camaruco no lo dejen de hacer, pase lo que pase”. Tensiones y (meta)reflexiones sobre las rogativas mapuche. *Corpus* [En línea], 4(2). Recuperado de: <http://corpusarchivos.revues.org/1226>
- Pieck Gochicoa, E. (2005). La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza. *RMIE*, 10(25), 481-507. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002509.pdf>

- (2009). La formación para el trabajo en la secundaria rural. Las tele-secundarias vinculadas con la comunidad, México. *Decisio*, (23), 49-54. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_23/decisio23_saber8.pdf
- Pons Diez, X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *eduPsykhé*, 9(1), 23-41. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3268858.pdf>
- Prada, F. (2014). Pensamiento de frontera y epistemologías en la educación superior. En: Zambrana, A. (ed.). *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el estado plurinacional de Bolivia*, pp. 55-75. Cochabamba: FUNPROEIB Andes, PROEIB Andes, SAIH.
- (2016). Programa de formación en educación intercultural bilingüe para los países andinos PROEIB Andes. Línea de investigación: Pluralismo epistemológico del territorio, gestión de conocimientos y educación. Recuperado de: <http://www.proeibandes.org/ciei/lineas%20de%20investigacion/Fernando%20Prada.pdf>
- Prada, F. & Zambrana, A. (2010). Educación productiva y currícula indígenas en la Amazonía Boliviana. En: Llorente, J., Kantasalmi, K. & Simón, J. (eds.) *Aproximando el conocimiento indígena. Complejidades de los procesos de investigación*, pp. 137-170. Helsinki: Instituto de Ciencias del Comportamiento.
- Prieto Stambaugh, A. (2006). Identidades (trans)fronterizas: la puesta en escena poscolonial del género y la nación. *Debate Feminista*, año 17(33), 154-165. Recuperado de: http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/033_11.pdf
- Prohens, B. (1982). Paul K. Feyerabend y el anarquismo epistemológico. *Taula. Quaderns de pensament*, (1), 21 –26. Recuperado de: http://ibdigital.uib.cat/greenstone/collect/taula/index/assoc/Taula_19/82v1p021.dir/Taula_1982v1p021.pdf
- Puiggrós, A. & Gagliano, R. (Eds.). (2004). La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20. Recuperado de: <https://problematicasculturales.files.wordpress.com/2015/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-racionalidad.pdf>

- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. & Torres, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 153-165. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v18n1/v18n1a11.pdf>
- Quilaqueo, D. & Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, (37), 285-300. Recuperado de: http://www.scielo.cl/pdf/alpha/n37/art_20.pdf
- Ramírez, S. (2006). Los cargos comunitarios y la transpertenencia de los migrantes mixes de Oaxaca en Estados Unidos. *Migraciones Internacionales*, 3(3), 31-53. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/151/15103302.pdf
- Ramos, A. (1998). Disputas y negociaciones en la colonia mapuche Cushamen. La dimensión metacultural. En: Colegio de Antropólogos de Chile. *Tomo II Actas del Tercer Congreso Chileno de Antropología*, pp. 1186-1190. Chile, Temuco. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/iii.congreso.chileno.de.antropologia/146.pdf>
- (2005). Posiciones metaculturales en comunidades mapuches de ambos lados de la cordillera. *Desacatos*, (18), 113-126. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/139/13901808.pdf
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española (23° ed.). Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española. Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Regino Montes, A. (2015, 30 de octubre). La SCJN y los derechos de los pueblos indígenas. Sección de Opinión. *Jornada* [en línea]. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2015/10/30/opinion/022a1pol>
- Rengifo, G. (2003). La enseñanza de estar contento. Educación y afirmación cultural andina. Lima: PRATEC.
- (2008). La recuperación del respeto. Lima, Perú: PRATEC. Recuperado de: <http://www.pratecnet.org/pdfs/2Respeto.pdf>
- (2009). Las chacras de la escuela y de la niñez, y la descolonización de la educación. Ponencia. Congreso Internacional de Educación: Bodas de Oro. Urubamba, Cusco: La Salle. Recuperado de: <http://www.pratecnet.org/pdfs/LaSalle50.pdf>
- Repetto Carreño, M. (2012). Educación escolar indígena en Roraima, Amazonas brasileño: del conflicto intercultural a la construcción de propuestas educativas. *Revista ISEES*, (10), 131-155. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4420043.pdf>
- Restrepo, E. (2007). Antropología y colonialidad. En: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 289-304. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad

- Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- (2015). El proceso de investigación etnográfica: Consideraciones éticas. *Etnografías Contemporáneas*, 1(1), 162-179. Recuperado de: www.unsam.edu.ar/ojs/index.php/etnocontemp/article/download/21/13
- Reyes, F. & Monterrosas, J. (2004). El sistema de cargos en una comunidad de habla otomangue: el caso de San Juan Atzingo, México. En: Nava, E.F. (comp.) (2004). *Otopames. Memoria del primer coloquio. Querétaro, 1995*, pp. 21-28. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Reyes Sanabria, S. & Vásquez Romero, B. (2008). Formar en la diversidad. El caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. (ENBIO). *Trace*, (53), 83-98. Recuperado de: http://cemca.org.mx/trace/T53/Reyes_T53.pdf
- Ribeiro, D. (1990). Cultura y enajenación. En: Zemelman, H. (coord.). *Cultura y política en América Latina*, pp. 23-52. México: Siglo XXI, UNU Editorial de la Universidad de las Naciones Unidas.
- Ríos, M. (2011). Béné wha lhall, béné lo Ya'a. Identidad y etnicidad en la Sierra Norte Zapoteca de Oaxaca. Tesis doctoral. Universidad de Leiden.
- Ríos Saavedra, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66. Recuperado de: www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios_N7_2005.pdf
- Rivera, L. (2016, ene 13). Autonomía de gestión de las escuelas: la ilusión del poder de decisión. *Nexos* [en línea] Recuperado de: <http://educacion.nexos.com.mx/?p=125>
- Rizo, M. (2006). La intersubjetividad y la vida cotidiana como objetos de estudio de la ciencia de la comunicación. Exploraciones teóricas y abordajes empíricos. En: Rebeil Corella, M.A. (ed.). *XIII Anuario de Investigación de la Comunicación CONEICC*, pp. 85-104. México: CONEICC, Universidad Anáhuac, Universidad Autónoma de Coahuila, UIA-México, UIA-León.
- Rockwell, E. (1985). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Dialogando*, (8). Red de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, Santiago, Chile. Recuperado de: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401432/Lecturas/Etnografia_y_teor%C3%ADa_de_la_investigacion_educativa._Elsie_Rockwell_unidad_II_.pdf
- (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En: Rockwell, E. & Ezpeleta, J. (coords.). *Para observar la escuela, caminos y nociones. Informe final del proyecto "La práctica docente y sus contextos institucional y social"*, vol. 2. México: DIE. Recuperado de: <http://polsocytrabiigg.socials.uba.ar/files/2014/03/Rockwell-El->

proceso-etnografico.pdf

- (1996). Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico. En: Levinson, B., D. Foley and D. Holland (eds.). *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies*, pp. 301 - 324. Albany, New York: State University of New York Press.
- (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, V(9), 11-25. São Paulo, Brasil: Universidade São Marcos. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/354/35450902.pdf>
- (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía, Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1 (1), 18-38.
- (2007a). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585007>
- (2007b). Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán, CIESAS, CINVESTAV.
- (2011). La experiencia etnográfica. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Rockwell, E. & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, (4), 65-78. Recuperado de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4_8.pdf
- Rodríguez, L. (2011). Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos. *Decisio*, (30), 55-60. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber10.pdf
- Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. En: Wozniak, H. & Fischer, K. (eds.). *Development in context: acting and thinking in specific environments*, pp. 121-135. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- (2003). Orienting concepts and ways of understanding the cultural nature of human development. In: Rogoff, B. *The cultural nature of human development*, pp. 3-36. New York: University Press.
- (2008). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En: Murphy, P., Hall, K. & Soler, J. *Pedagogy and Practice: Culture and Identities*, pp. 58-74. London: SAGE Publications.
- Rogoff, B., Correa-Chavez, M., & Silva, K. G. (2011). Cultural variation in children's attention and learning. En: Gernsbacher, M., Pew, R., Hough, L. & Pomerantz, J. (eds.).

- Psychology and real world: essays illustrating fundamental contributions to society*, pp. 154-163. New York: Worth Publishers.
- Rogoff, B., Moore, L., Correa-Chávez, M. & Dexter, A. (2015). Children develop cultural repertoires through engaging in everyday routines and practices. En: Grusec, J. & Hastings, P. (eds.). *Handbook of Socialization. Theory and Research*, pp. 472-498. New York: Guilford.
- Santos, B. (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. México: UNAM, CEIICH. *Recuperado de:* http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf
- (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO, Siglo XXI.
- (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO/Prometeo Libros.
- SAI (2013). *Hacia el reconocimiento de un estado multicultural en el marco del pluralismo jurídico. Propuesta de iniciativa de reforma a la Constitución Política del Estado libre y soberano de Oaxaca sobre derechos de los pueblos indígenas y negro afroamericano de Oaxaca*. Oaxaca: SAI. *Recuperado de:* http://www.sai.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/2015/11/INICIATIVA_REFORMA.pdf
- Salom, G. (2009). *Cómo se ha ido tejiendo mi historia. Testimonios. Decisio*, (23), 77-85. *Recuperado de:* http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_23/decisio23_testimonios.pdf
- Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *LiminaR*, 14(1), 121-143. *Recuperado de:* www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid...80272016000100009
- Sarzuri-Lima, M. (2015). La lucha por "comunitarizar" la educación. Construcciones desde el subsuelo político en los Andes. *Revista Integra Educativa*, 8(1), 35-56. *Recuperado de:* http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432015000100003&lng=es&tlng=es.
- Schmidt Andrade, C. (2013). Proyectos educativos desde la hermenéutica analógica. *Educação e Filosofia. Uberlândia*, 27(53), 297-322. *Recuperado de:* www.seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/download/11251/12689

- Scott, J. (1998). Seeing like a state: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed. Institution for Social and Policy Studies. New Haven and London: Yale University Press.
- SEDESOL (2010). Catálogo de localidades. [en línea] México: Sedesol. Recuperado de: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=200420010>
- (2015a). Acuerdo por el que se emiten las reglas de operación de PROSPERA Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2016. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/reglas_2016/SEDESOL_30122015_09.pdf
- (2015b). Diagnóstico del programa de apoyo alimentario. México: SEDESOL. Recuperado de: https://prospera.gob.mx/EVALUACION/es/wersd53465sdg1/matriz/d_pal_2015.pdf
- Selva Pereira, T. (2010). Algunos apuntes sobre la traducción cultural. *Transfer*, V(1), 1-11. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Transfer/article/viewFile/203897/272408>
- Senado de la República (2013). Entrevista a la Doctora Sylvia Schmelkes en presentación de libro, agosto 2013. Coordinación de Comunicación Social. Recuperado de: <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/sesion-permanente/versiones/8142-entrevista-a-la-doctora-sylvia-schmelkes-en-presentacion-de-libro.html>
- SEP (s/f). Sistema interactivo de consulta de estadística educativa. [en línea] Recuperado de: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- (1996). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México, D.F.: SEP. Recuperado de: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/default.htm?s=iste>
- (2011). Modelo Educativo FTS. México: SEP. Recuperado de: http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/assets/pdf/Modelo_Educativo_FTS.pdf
- (2012). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2011-2012. México: SEP/Dirección General de Planeación. Recuperado de: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2011_2012.pdf
- (2016a). Principales cifras del sistema educativo nacional 2015-2016, cifras preliminares. México: Dirección General de Planeación, programación y estadística educativa. Recuperado de: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016_bolsillo_preliminar.pdf
- (2016b). Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. México: SEP.

- SEP/SEB (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Dirección de Enlace y Vinculación. Dirección General de Desarrollo Curricular. México: SEP. Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/sustento/Acuerdo_592_completo.pdf
- Serpell, R. (1996). Educational alternatives to schooling in Zambia. Ponencia. Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioural Delevopment. Quebec. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED416980>
- Siguan, M. (2001). Bilingüismo y lenguas en contacto. México: Alianza Editorial.
- Sigüenza, S. (2010) "Se levanta en el mástil mi bandera..." Reflexiones en torno al nacionalismo mexicano. *CPU-e*, (11). Recuperado de: <https://www.uv.mx/cpue/num11/inves/completos/sigüenza-nacionalismo.pdf>
- Silva, T. (1997) Descolonizar el currículo, Estrategias para una pedagogía crítica. *Revista Crítica Educativa*, año II(2). Buenos Aires. Recuperado de: http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2013/10/Descolonizar-el-curriculo.-Estrategias-para-una-pedagogia-critica_Tomas-Tadeu-da-Silva.pdf
- Skljar, C. (2010). Del estar-juntos en educación y de los artificios de la convivencia. *Revista de Estudios Universitarios*, 36, 145-156. Recuperado de: http://www.academia.edu/4253434/Del_estar-juntos_en_educaci%C3%B3n_y_de_los_artificios_de_la_convivencia
- Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (s/f). Oaxaca. Indicadores y Pronósticos Educativos-Serie Histórica. Recuperado de: http://www.sniesep.gob.mx/descargas/indicadores/serie_historica/Oax_Indicador.pdf
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, año 3(6), 175-235. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Stavenhagen, R. (2013). La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX. En: Baronnet, B. & Tapia, M. (coords.). *Educación e interculturalidad: política y políticas*, pp. 23-48. Cuernavaca: UNAM/CRIM.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colección Contus. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

- Tapia, L. (2013). Sindicalismo magisterial y logro educativo. La sección 22 y las secciones institucionales del SNTE. Tesis doctoral. México: FLACSO.
- Tavera, G. & García, J. (coord.) (2002). Voces en la Montaña. Testimonios Orales de la Sierra Norte de Oaxaca. México: PANOS Institute, WWF.
- Todorov, T. (1990) El cruce de las culturas. *Criterios La Habana*, (25-28), 3-19. Recuperado de: <http://www.criterios.es/pdf/l371todorov.pdf>
- (2001). Destinos de la identidad. *Letras libres*, (2), 32-35. Recuperado de: <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/destinos-la-identidad>
- Toledo, V. (2009). ¿Por qué los pueblos indígenas son la memoria de la especie? *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, (107), 27-38. Recuperado de: https://www.fuhem.es/media/ecosocial/File/Proyecto%20Cultura%20y%20Ambiente/Art%C3%ADculos/por%20que%20los%20pueblos%20indigenas_V.TOLEDO.pdf
- Torres, A. & Ramírez, E. (2012). El fortalecimiento de la cultura indígena a partir de la intra-interculturalidad en el jardín de niños. *RLEI*, 6(2), 65-89. Recuperado de: www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art3.pdf
- Tovar, M. (2007). Cosmovisión y estilos de aprendizaje culturalmente determinados. Ponencia. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at12/PRE1178248255.pdf>
- (2009). Interculturalidad y epistemología. Ponencia. II Congreso Internacional y VII Seminario Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. Medellín: Universidad de Antioquia/ Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Recuperado de: http://cursos.campusvirtualsp.org/pluginfile.php/3251/mod_page/content/1/determinantes/bibliocomplementaria/unidad_3.1bc/ud31bc_interculturalidad_y_epistemologia_MTovar.pdf
- (2010). Los procesos de construcción de conocimientos en las cosmovisiones indígenas. *Entrelugares*, 2(2). Recuperado de: <http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/artigo-marcela22.pdf>
- Tomaselli, K., Dyll, L. & Francis, M. (2008). "Self" and "Other": Auto-reflexive and indigenous ethnography. En: Denzin, N., Lincoln, Y. & Tuhiwai, Li. *Handbook of critical and indigenous methodologies*, pp. 347-372. California/New Delhi/London/Singapore: SAGE publications.
- Tubino, F. (2009). No una sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina. *Revista electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, 4(5), 1-13.

- Recuperado de: http://interculturalidad.org/numero05/docs/0203-Muchas_Ciudadanias-Tubino,Fidel.pdf
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering Towards Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Unda, R. & Llanos, D. (2015). Prácticas de socialización escolar de niños/as indígenas y niños/as de sectores urbano-populares en el contexto de “rurbanización” y transición socio-estatal en Ecuador. En: Unda, R.; Mayer, L. & Llanos, D. (coords.). *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos*, pp. 269-301. Quito: CLACSO, CINDE-U. Manizales, Abya Yala. Recuperado de: <http://tinyurl.com/hmtpbbk>
- UNICEF (2003). Prácticas de crianza en comunidades indígenas del Chaco Central. Paraguay: UNICEF. Recuperado de: http://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_practicas_de_crianza.pdf
- (2013). Los derechos de la infancia y la adolescencia en Oaxaca. México: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/mexico/spanish/SITAN2013_Oaxaca.pdf
- Universidad de la Sierra Juárez de Oaxaca (2010). Beneficios sociales, ambientales y económicos, generados con la venta de bonos de carbono en el mercado voluntario. Oaxaca: Taller Mariolugos. Recuperado de: <http://www.reddmexico.org.mx/wp-content/uploads/2013/08/beneficios-sociales-ambientales-y-economicos-generados-de-las-ventas-de-bonos.pdf>
- Vacas, V. (2014). Comunidad plural, cuerpos ritualizados. Comunidad étnica, ritual e ideología en San Pedro Petlacotla, localidad totonaca de la sierra norte de Puebla. Tesis doctoral. Guadalajara: CIESAS. Recuperado de: <http://docencia.ciesas.edu.mx/Tesis/PDF/628.pdf>
- Valladares, L. (2001). El debate indio sobre la ciudadanía multicultural en México: La revuelta por la dignidad. *Boletín Antropológico*, año 20, III(53), 313-334. Universidad de Los Andes. Mérida.
- Vallejo, M., Gurrí, F. & Molina, D. (2011). Agricultura comercial, tradicional y vulnerabilidad en campesinos. *Revista Política y Cultura*, (36), 71-98. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n36/n36a4.pdf>
- Vanhulst, J. & Beling, A. (2013). Buen vivir: la irrupción de América Latina en el campo gravitacional del desarrollo sostenible. *Revista de La Red Iberoamericana de Economía Ecológica*, (21), 1-14. Recuperado de: http://www.redibec.org/IVO/rev21_01.pdf
- Vasconcelos, J. (1925). *La Raza Cósmica. Misión de la Raza Iberoamericana. Notas de Viajes a la América del Sur*. Madrid: Agencia Mundial de Librería.

- Vázquez García, V. (2011). Los derechos políticos de las mujeres en el sistema de usos y costumbres de Oaxaca. *Cuicuilco*, 18(50), 185-206. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000100010
- Vázquez García, V. & Muñoz Rodríguez, C. (2013). Género, etnia y participación política en San Pedro y San Pablo Ayutla, Oaxaca: Una primera aproximación. *Región y sociedad*, 25(57), 137-163. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252013000200005&lng=es&tlng=es.
- Vázquez Olivera, M. (2013). La calidad de la educación como mecanismo de control social. Ponencia. Acta científica XXIX. Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología ALAS. Recuperado de: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT25/GT25_VazquezOlivera.pdf
- Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (1997). La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Madrid: Editorial Trotta.
- Velásquez Cepeda, M. (1999). Fronteras de gobernabilidad municipal en Oaxaca, México: el reconocimiento jurídico de los “usos y costumbres” en la renovación de los ayuntamientos indígenas. En: Assies, W., Van der Haar, G. & Hoekema, A. (eds.). *El reto de la diversidad: pueblos indígenas y reforma del estado en América*, pp. 289-314. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Veloz Ávila, S. (2003). El SNTE y la descentralización de la educación básica en Tlaxcala. *RMIE*, 8(18), 339-378. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n018/pdf/rmiev08n18scB02n02es.pdf>
- Vera y Zapata, R. (1982). La educación secundaria técnica en México (Estructura, administración, supervisión y evaluación). Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0004/000487/048752SB.pdf
- Viaña, J. (2008). Reconceptualizando la interculturalidad. En: Mora, D. y De Alarcón, S. *Investigar y transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación*, pp. 293-344. La Paz: Instituto Internacional de Integración.
- Villagómez, D. (coord.) (2016). Promoción de la participación de actores no estatales, educadores y padres de familia en las políticas públicas educativas del estado de Oaxaca. México: INIDE-UIA. Recuperado de: www.iberomexico.mx/campus/publicaciones/oaxaca/pdf/ProyectoOaxaca.pdf

- Viveros-Márquez, J. & Moreno-Olivos, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación Indígena: estudio de caso. *Ra Ximhai*, 10(3), 55-73. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/461/46131111005.pdf
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y Pedagogía*, (48), 25-35. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de: http://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf
- (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Revista Visão Global*, 15(1-2), 61-74. Joaçaba: Universidade do Oeste de Santa Catarina. Recuperado de: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/3412/1511>
- Wedel, J., Shore, C., Feldman, G. & Lathrop, S. (2005). Toward an Anthropology of Public Policy. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 600(1), 30-51. Recuperado de: http://www.personal.ceu.hu/students/09/Nikolay_Domashev/Downloads/Toward%20an%20Anthropology%20of%20Public%20Policy.pdf
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246. Recuperado de: <http://org.sagepub.com/content/7/2/225.short?rss=1&ssource=mfr>
- (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- (2010). *Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept*. En: Blackmore, C. (ed.). *Social Learning Systems and Communities of Practice*, pp. 179-198. UK: Springer.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- West-Durán, A. (2002). Transculturación, traducción y saberes híbridos. *Estudios: Revista de Investigaciones literarias*, año 10(19), 91-101. Caracas. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2411147>
- Whitehead, T. (2005). Basic classical ethnographic research methods. Secondary Data Analysis, fieldwork, observation/participant observation and informal and semi-structured interviewing. *Ethnographically informed community and cultural assessment research*

- systems (EICCARS) working paper series. Recuperado de: <http://www.cusag.umd.edu/documents/workingpapers/classicalethnomethods.pdf>
- Yescas, I. (2008). Movimiento magisterial y gobernabilidad en Oaxaca. *El Cotidiano*, (148), 63-71. Recuperado de: <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/14806.pdf>.
- Yurén, T., De la Cruz, M., Cruz, A., Araújo-Olivera, S. & Estrada, M. (2005). Mundo de la Vida Versus Habitus Escolar. El Caldo de Cultivo del Rezago Educativo en un México de Migrantes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(12), 1-26. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/2750/275020513013.pdf
- Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización. *Interacções*, (22), 6-33. Recuperado de: revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/1534/1225
- Zarger, R. (2002). Children's ethnoecological knowledge: situated learning and the cultural transmission of subsistence knowledge and skills among Q'eqchi' Maya. Tesis doctoral. Georgia: The University of Georgia. Recuperado de: https://getd.libs.uga.edu/pdfs/zarger_rebecca_k_200208_phd.pdf
- Zebadúa, J. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *Revista LiminaR*, 9(1), 36-47. Recuperado de: www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v9n1/v9n1a4.pdf
- Zorrilla, M. (2002). ¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación? Conferencia. Escuela Normal Rural "Raúl I. Burgos", Ayotzinapa. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/relacion_maestro_calidad_equidad_educacion_zorrilla.pdf
- (2004). La Educación secundaria en México: Al filo de su reforma. *REICE*, 2(1). Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>
- Zorrilla, M. & Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica*, (30), 1-30. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/998/99819167001.pdf