



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA
EDUCACIÓN**

**Encuentros con la (s) diversidad (es): experiencias en
educación superior intercultural. La Unidad de Estudios
Superiores de Alotepec (UESA)**

**Que para obtener el grado Maestra en Desarrollo y Planeación
de la Educación**

Presenta:

Rocío García Carrera

Directora de tesis:

Dra. Sonia Comboni Salinas

Ciudad de México mayo de 2021

Directora de tesis:

Dra. Sonia Comboni Salinas

Sinodales:

Dr. José Manuel Juárez Núñez

Dr. Rogelio Martínez Flores

Dr. Jaime Romero de la Luz

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi agradecimiento a todas las personas que me apoyaron a lo largo de este trabajo de investigación. El presente trabajo de investigación no hubiera podido realizarse sin el valioso apoyo y colaboración de las y los participantes egresados de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA) que a través de sus narrativas evocaron representaciones del pasado que rememoraron recuerdos e imágenes producto de las vivencias, de experiencias del ser individual y colectivo.

Agradezco especialmente a la Dra. Sonia Comboni Salinas, por incidir en mi formación académica durante mi periodo como estudiante en la maestría, por todas sus enseñanzas, contribuciones, paciencia y por la amistad construida.

A mis sinodales Dr. Rogelio Martínez Flores, Dr. José Manuel Juárez Núñez, Dr. Jaime Romero de la Luz, por su lectura atenta, por darle sentido y rumbo a mi investigación.

A Tania Jasso por el tiempo que dedicó en la revisión de mi trabajo de investigación, por su lectura puntual y comentarios, pero sobre todo por su amistad.

Finalmente agradezco la beca económica que me brindó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) apoyo que me permitió concluir el presente trabajo de investigación.

DEDICATORIAS

A mi familia, mi madre Vicky y mi padre Paco por todo el apoyo incondicional, a mis hermanos: Héctor, Sergio, Paco II y Joselo, por la camaradería aún en tiempos difíciles, a Rocío y Valentina por todos los momentos compartidos.

A Miguel, por todo el amor, apoyo, por el caminar juntos y por el *nosotros*.

A mis amigas: Laurel, Lau, Llany, Mar, Nat y Nu, por las risas compartidas, por la sororidad en tiempos difíciles, por todos los aprendizajes construidos.

A Ara, por estar siempre ahí.

A Mazapán, mi gran amigo.

Nokotachili

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	1
DEDICATORIAS.....	2
LISTA DE TABLAS.....	6
LISTA DE FIGURAS.....	7
SIGLAS Y ACRÓNIMOS.....	8
RESUMEN.....	11
SUMMARY.....	11
INTRODUCCIÓN.....	12
De dónde partimos.....	12
Desde dónde nos posicionamos.....	14
Organización de la investigación.....	20
CAPITULO I.....	22
LOS AYUUK: LOS PUEBLOS MIXES.....	22
1.1 Presencia de los pueblos originarios.....	22
1.2 Acercamiento geográfico de Oaxaca.....	24
1.2.1 Los Ayuuk: los pueblos mixes.....	25
1.2.2 Ubicación territorial.....	26
1.2.3 La lengua Mixe.....	27
1.3 La visión del mundo: El tiempo y el cosmos.....	29
1.3.1 La tierra, como madre y territorio.....	30
1.3.2 La literatura oral Ayuuk.....	31
1.3.3 El legado musical mixe.....	33
1.3.4 La milpa en los pueblos mixes.....	34
1.4 Wejën Kajën.....	35
1.4.1 La creación de instituciones de educación superior en la región Mixe.....	37
1.4.2 El Instituto Superior Intercultural Ayuujk (ISIA).....	38
1.4.3 Universidad Comunal del Cempoaltépetl (UNICEM).....	39
1.5 La comunalidad como forma de vida.....	40
1.6 El cacicazgo como forma de poder en la región Mixe.....	43
1.6.1 Formas de gobierno en la actualidad.....	46
1.7 Naap o 'km, Santa María Alotepec.....	48
1.7.1 El maíz vinculado a la vida.....	50
1.7.2 Festividades.....	50

1.7.3 La educación escolarizada en Naap o 'km, Santa María Alotepec	51
Reflexiones finales del capítulo.....	54
CAPÍTULO II	56
EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN MÉXICO	56
2.1 Las luchas de resistencia de los pueblos originarios por una educación pertinente	56
2.2 Multiculturalidad, interculturalidad, educación intercultural y otras aportaciones....	59
2.3 Diversidad cultural y lingüística	63
2.3.1 Lengua	64
2.4 El estado mexicano y la educación superior intercultural	66
2.4.1 Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)	70
2.5 Las universidades interculturales en México.....	71
Reflexiones finales del capítulo.....	82
CAPÍTULO III	84
BREVE RECORRIDO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO Y LA CONFIGURACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA EN OAXACA.....	84
3.1 Políticas integracionistas desde el Estado Mexicano posrevolucionario.....	85
3. 2 Antecedentes de la educación comunitaria en Oaxaca	88
3.2.2 La educación comunitaria en Oaxaca.....	91
3.3 Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC).....	94
3.4 Creación del CSEIIO: tensiones y conflictos	96
Reflexiones finales del capítulo.....	99
CAPÍTULO IV	101
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL.....	101
4. 1 Experiencias educativas previas a la UESA.....	101
4. 2 Creación de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec UESA	104
4. 2.1 Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC).....	105
4.3 Abrir la memoria...Motivaciones y sueños el camino a la UESA.....	107
4.4 Experiencias de la interculturalidad y educación intercultural	112
4. 4.1 La acción transformación: la asamblea y el tequio	116
4.4.2 Presencia de la lengua materna en el ámbito universitario	118
4.5 Tensiones entre lo normativo y lo intercultural: La transición de los planes de estudio de la UESA	120
4.5.1 Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria (LEIC).....	122
4.6. Después de la UESA.....	127

REFLEXIONES FINALES	131
Desafíos que enfrenta la educación intercultural	133
Algunas sugerencias para promover un ambiente intercultural en las aulas y espacios educativos.....	135
REFERENCIAS	137
ANEXOS	144

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Universidades Interculturales adscritas a la Subsecretaría de Educación Superior.

Tabla 2. Proyectos de Educación Intercultural locales, promovidos al margen del Estado

Tabla 3. Experiencias promovidas por la CMPIO y SER Mixe A.C.

Tabla 4. Experiencias de educación comunitaria en Oaxaca

Tabla 5. Bachilleratos integrales comunitarios creados en 2001

Tabla 6. Directores del CSEIIO desde su creación hasta la actualidad

Tabla 7. Experiencias previas a la educación superior

Tabla 8. Nivel educativo de la población indígena de 25 a 64 años

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Región Mixe alta, media y baja.

Figura 2. Las lenguas Mixe-Zoques.

Figura 3. Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca.

Figura 4. Kontoy y Tajëëw. Fuente

Figura 5. Banda musical juvenil de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca

Figura 6. Modelo de estructura del sistema de cargos y servicios en San Juan Cotzocón, Mixe

Figura 7. Naavookm, Santa María Alotepec.

Figura 8. Ubicación de las Universidades Interculturales

Figura 9. Estudiantes colocando el altar de muertos

Figura 10. Mural de la comunalidad, ubicado en las instalaciones de la UESA.

Figura 11. Práctica cultural Chájman. Fuente: Rocío García C. 2016.

Figura 12. Compartencia de conocimientos de trabajo colectivo.

Figura 13. Comedor comunitario UESA

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANPIBAC	Alianza de Profesionistas Indígenas Bilingües
BIC	Bachillerato Integral Comunitario
BICAP	Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente
BM	Banco Mundial
CAFI	Centro Amazónico de Formación Indígena de Brasil
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
COCOPA	Comisión de Concordia y Pacificación
CODECO	Comité Organizador y de Consulta para la Unión de los Pueblos de la Sierra Norte de Oaxaca
CODREMI	Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes
COCEI	Coalición Obrero Campesino Estudiantil del Istmo
CMPIO	Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca
CNC	Confederación Nacional Campesina
CNTE	Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación
CPIB	Coalición de Promotores de Indios Bilingües;
CSEIIO	Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca
DAI	Departamento de Asuntos Indígenas
DES	Dirección de Estudios Superiores
DGP	Dirección General de Profesiones
ESCI	Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas
ENII	Escuela Normal Indígena Intercultural “Jacinto Canek”
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FMI	Fondo Monetario Internacional
IIÑ	Instituto Intercultural Ñoño
IISEO	Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca
IEEPO	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
IES	Instituciones de educación superior
IEEBO	Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca
INALI	Instituto Nacional de lenguas indígenas

INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística Geografía Información
INI	Instituto Nacional Indigenista
ISIA	Instituto Superior Intercultural Ayuujk
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
LEIC	Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria
LEMSC	Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria
LPC	Licenciatura en Pedagogía Comunitaria
MEII	Modelo Educativo Integral Indígena
MULT	Movimiento de Unificación y Lucha Triqui
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODRENASIJ	Organización para la Defensa de los Recursos Naturales de la Sierra Juarez
OIDHO	Organizaciones Indias por los Derechos Humanos en Oaxaca
PAN	Partido Acción Nacional
PIM	Proyecto Integral Morelos
PLACODES	Plan Comunal de Desarrollo de Tlahuitoltepec
PNE	Plan Nacional de Educación
PRI	Partido de la Revolución Institucional
PRM	Partido de la Revolución Mexicana
SAI	Secretaría de Asuntos Indígenas
SEP	Secretaría de Educación Pública
SER	Servicios del Pueblo Mixe A. C
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SUJ	Sistema Universitario Jesuita
TLC	Tratado de Libre Comercio
UABJO	Universidad Autónoma Benito Juárez
UACO	Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca
UAI	Universidad Autónoma Indígena Intercultural de Colombia
UAIM	Universidad Autónoma Indígena de México
UAIS	Universidad Intercultural de Sinaloa
UCI-RED	Universidad Campesina e Indígena en Red
UESA	Unidad de Estudios Superiores de Alotepec

UI	Universidades Interculturales
UICH	Universidad Intercultural de Chiapas
UIEH	Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo
UIEG	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero
UIEM	Universidad Intercultural del Estado México
UIEP	Universidad Intercultural del Estado de Puebla
UIET	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
UIIM	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
UIMQROO	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
UNITERRA	Universidad de la Tierra
UIN	Universidad Intercultural de Nayarit
UISLP	Universidad Intercultural de San Luis Potosí
UNISUR	Universidad Intercultural de los pueblos del Sur
URACCAN	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural

RESUMEN

El presente trabajo analiza, de manera dialógica, el proyecto de educación superior intercultural de la UESA, a través de las experiencias de los egresados. Metodológicamente, la investigación se orientó bajo un enfoque cualitativo basado en el estudio de caso. La investigación biográfica narrativa representó una opción de investigación para los fines de este trabajo porque posibilita una relación sujeto-sujeto. Esta investigación pretende generar una mirada y una reflexión crítica sobre el paso de las y los participantes en el nivel superior, así como las motivaciones, expectativas, retos y desafíos que enfrentaron los participantes en su proceso de formación.

SUMMARY

This work analyses, in a dialogical way, the UESA intercultural higher education project, through the experiences of graduates. Methodologically, research was oriented under a qualitative approach based on the case study. Narrative biographical research represented a research option for the purposes of this work because it enables a subject-subject relationship. This research aims to generate a critical look and reflection on the passage of participants at the top level, as well as the motivations, expectations, challenges, and challenges that participants faced in their training process.

INTRODUCCIÓN

De dónde partimos

En las primeras décadas del siglo XXI, la creación de las universidades interculturales (UI) ha resultado en una amplia gama de orientaciones y han iniciado operación con muchas limitaciones presupuestales, de acceso, de eficiencia terminal y de inserción laboral (Sandoval y Guerra, 2007). Se han hecho investigaciones e importantes aportaciones sobre las UI, desde campos disciplinarios como la antropología, la sociología y la investigación educativa, en temas como la estructura organizacional y la oferta educativa (Bastida, 2005; Guitart y Gómez, 2007; González, 2006), la significación de la interculturalidad (Comboni y Juárez, 2002, 2003, 2005, 2020; Dietz y Mendoza, 2008), la cobertura y pertinencia cultural (Casillas y Santini, 2006; Guerra, et. al. 2006; Schmelkes, 2004), entre otros.

Existen dos tipos de UI en México: las oficiales y las creadas al margen del Estado. La emergencia de proyectos autónomos ha visibilizado a los pueblos originarios, a partir de que las diferencias y la diversidad irrumpen con fuerza en el panorama mundial. Las comunidades originarias y afrodescendientes han buscado el respeto y la conformación de naciones incluyentes mostrando la heterogeneidad de nuestras sociedades. A partir de estas posturas se han creado diversos proyectos y acciones educativas emanadas desde los pueblos y para los pueblos que han cambiado la visión de la escuela única y hegemónica.

Esta investigación analiza la coyuntura que permitió el surgimiento de las universidades interculturales UI, en específico la creación de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), para indagar sobre las experiencias de egresados de educación superior intercultural. Hay muchos imaginarios alrededor de la educación intercultural, por una parte, las autoridades gubernamentales en materia educativa que no han entendido el propósito de un subsistema educativo diferenciado para los pueblos originarios, las UI tendrían que atender las necesidades culturales y lingüísticas de los pueblos; los estudiantes que tienen diferentes concepciones sobre ella; la comunidad y

otros actores involucrados, los cuales tienen imaginarios sociales que se construyen desde su ser y estar en el mundo.

Con base en lo anterior, se plantean las siguientes preguntas de investigación, mismas que guiaron el desarrollo de la investigación:

- a) ¿En qué condiciones políticas, económicas y sociales surgieron las universidades interculturales (UI) en México, en específico la creación de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA)?
- b) ¿Qué acciones político-académicas entraron en juego en la conformación de la UESA?
- c) ¿Cuáles son las experiencias de los egresados de la UESA con respecto a la educación superior intercultural?

Por otra parte, el interés que me llevó a elegir este tema surgió a partir de mi origen, soy mazateca, de una comunidad de la región cañada de Oaxaca. Mi historia de vida ha transcurrido fuera de mi lugar de origen, nuestra llegada a la ciudad fue un reto siempre vivo, el ensordecedor ruido de los carros, la eterna polución citadina y las muy laberínticas calles contrastaron de forma inexorable con mi anterior vida en Oaxaca. Aunado a ello, nos permeó la discriminación por nuestros orígenes, en esos años nos percibían inferiores o ignorantes por hablar una lengua originaria, razón por la cual me negaron mi lengua materna, a fin de sobrevivir en una sociedad que margina y excluye a quienes somos diferentes.

Me reconozco como mazateca, conozco la forma de vida y prácticas comunitarias. Al reconocermé puedo comprender a los otros en un nosotros. Los mazatecos, al igual que los miembros de los demás pueblos mesoamericanos y los pueblos originarios del mundo, no somos ni debemos ser considerados objeto de estudio, como en las investigaciones que nos inferiorizan y nos ven desde fuera como entes aislados de la “civilización”. Nosotros, así como otras sociedades de alrededor del mundo, tenemos conocimientos, saberes y en consecuencia podemos ser sujetos de nuestra propia historia. Desde allí, me propuse realizar este estudio desde dentro, como integrante de un pueblo originario.

A partir de mi experiencia como docente de la UESA, pude dar cuenta de la necesidad de plantear procesos de acción-participativa que prioricen en las necesidades sociales de la comunidad. Es por ello, que resulta interesante estudiar los ámbitos educativos en donde se manifiestan los discursos de la interculturalidad desde el proyecto educativo que representa la UESA. Esta investigación busca generar una mirada y una reflexión crítica sobre el paso de las egresadas y los egresados en el nivel superior, así como las motivaciones, retos y desafíos que enfrentaron en su proceso de formación para conocer si la formación en educación intercultural verdaderamente responde a las necesidades de formación enunciadas y que permitan su desarrollo en los mismos pueblos de origen de los participantes.

Desde dónde nos posicionamos

El presente trabajo se inscribe dentro de la corriente crítica de los estudios decoloniales. Asimismo, parte del análisis de la interculturalidad desde su perspectiva más crítica hasta la oficial. Con la finalidad de desarrollar una reflexión en cuanto a los discursos en el campo educativo y utilización del discurso intercultural, y su experiencia concreta en la UESA.

Antes de comenzar con la ruta metodológica inicié la búsqueda de alguna metodología adecuada no únicamente con mis intereses sino también con los de las y los participantes. A partir de ello, me hice las siguientes preguntas:

- ¿Cómo llevar a cabo una investigación que sea coherente con los principios de no considerar a quiénes participan como un objeto?
- ¿Cómo realizar una investigación que desubique al investigador de su lugar de poder?

Al respecto, Levinas (2012) propone apartarnos de la epistemología que privilegia la relación sujeto-objeto, y configurar una epistemología que se centra en la relación sujeto-sujeto. Desde el siglo pasado, surgió el interés por repensar en torno al quehacer de las ciencias sociales. En 1971, el sociólogo Rodolfo Stavenhagen reflexionaba sobre cómo descolonizar las ciencias sociales, sostenía que no se trataba “de una cuestión de ideología... sino de metodología, de investigación, de una teoría adecuada” (Stavenhagen, 1971, p.

41). En los últimos años se trabajan con propuestas que buscan “otras” formas de pensar las ciencias sociales: Lander (2000); Mignolo (2000); Quijano (2000); de Sousa Santos (2009, 2010, 2011); Tubino (2014); Walsh (2010, 2012, 2014) entre otros pensadores. Pero ¿cómo lograrlo, si tenemos interiorizada la colonialidad del saber, el poder, el ser y el vivir? Leyva y Speed (2008) reconocen y rechazan el fardo (neo) colonial pero que “no es algo que está ahí afuera de nosotros y que habita y se reproduce gracias a muchas de nuestras prácticas institucionales y personales” (p. 51).

Europa colonizó Abya Yala dividiendo los territorios desde una visión geopolítica de dominación y según sus intereses económicos, políticos e ideológicos, de ahí, la vigencia hasta el día de hoy, de estas formas de dominación que otorgan el poder al hombre blanco, europeo y heterosexual. “Para Fanon, tanto el colonizador como el colonizado están sumisos a un proceso de alienación que degrada todo su humanismo” (Armúa y Jores, 2020, párr. 3). Como plantea Mignolo (2007) “si bien es cierto que ya no padecemos de la dominación colonial abierta de los modelos español o británico, la lógica de la colonialidad sigue vigente en la “idea” del mundo que se ha construido a través de la modernidad/colonialidad” (p. 18).

En el terreno de la “investigación” implica rupturas metodológicas y epistemológicas que transiten a una apuesta ética y política para poder acercarnos a los sujetos que se “investiga”. Supone que debemos desengancharnos, como afirma Mignolo (2000), no solo de las epistemologías occidentales/moderno/coloniales, conlleva crear nuevas configuraciones decoloniales, significa nombrar desde otras maneras de mirar y sentir. Ortiz Ocaña (2017), refiere que “cuando alguien centra su atención en aplicar un método, está actuando desde la modernidad y está siendo arrastrado por su cara oculta: la colonialidad” (p. 156). Para configurar un hacer decolonial implica no aplicar métodos ni técnicas, solo considerar acciones/huellas decoloniales: contemplar, conversar y reflexionar. Por lo cual, surge la siguiente interrogante.

Es posible ¿decolonizar la universidad? Durante el periodo de dominación colonial los primeros sistemas educativos fueron creados, en sus niveles más

altos, para formar la élite colonial, vinculada a los aparatos administrativos y a la iglesia, y en sus niveles más bajos, evangelizar y civilizar a la población local. Los pueblos colonizados libraron largas luchas por su liberación y al alcanzarla heredaron los despojos de una economía deformada, una población sumida en la ignorancia, un territorio saqueado y el lastre de una cultura propiciadora del sometimiento intelectual.

Como expresa Castro (2007), la universidad se inserta en lo que él denomina la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber. La conformación del sistema capitalista y la expansión colonial de Europa impuso la idea de que el hombre y la naturaleza son ámbitos ontológicamente separados, y que la función del conocimiento es a partir de un control racional sobre el mundo. Este paradigma epistémico todavía es vigente en las universidades de América Latina, incluyendo algunas universidades mexicanas. En donde no hay cabida para los conocimientos y saberes ancestrales, ya que son vistos como un obstáculo epistemológico que debe ser superado.

De acuerdo con de Sousa (2010, 2011 y 2018), el mundo tiene una amplia diversidad epistemológica y el pensamiento que nos han impuesto es reduccionista. No consiste en desacreditar el conocimiento occidental, sino que el saber científico pueda dialogar con los diferentes saberes y que es posible la pluralidad epistémica. Se trata de visibilizar a los pueblos originarios que han sido históricamente explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo global. La ciencia occidental estableció que entre más lejos se ubique el observador de aquello que observa mayor será también la objetividad del conocimiento. Lo cual conlleva reconocer otras formas de generar saberes. “Esto incluye reconocer a los “otros” no solo como objetos de estudio o colaboradores sino como co-investigadores, de tal modo que el estudio devenga en comunidad” (Kaltmeier, 2012, p. 53). Esta relación horizontal posibilita romper con relaciones de poder dentro de la dinámica de investigación.

Por lo antes mencionado, este trabajo se abordó desde una perspectiva metodológica de corte cualitativo, con un enfoque interpretativo, en donde se

analiza de manera dialógica el proyecto de educación superior intercultural de la UESA, a través de las experiencias de los egresados.

La noción de experiencia tiene diferentes significados y se trata de un concepto polisémico y hasta cierto punto ambiguo e incluso es un concepto que se usa cotidianamente de múltiples formas. No es mi intención establecer definiciones cerradas, sino de delimitar la dimensión de nuestros sujetos de estudio. De tal forma que para los fines de este estudio las experiencias se refieren a las vivencias de los sujetos y cómo reconstruyen sus significados a través de la narración de sus experiencias desde lo subjetivo y colectivo.

Para Larrosa (2003, 2006 y 2011) la experiencia/sentido permiten pensar la educación desde otra perspectiva, plantea reivindicar la noción de experiencia, supone dignificar y reivindicar la experiencia mediante: separar la experiencia de experimento, no hacer de la experiencia una cosa, no objetivarla, no calcularla; nadie puede aceptar dogmáticamente la experiencia de otro; pensar la experiencia desde una reflexión del sujeto mismo; la experiencia no puede conceptualizarse. La experiencia entendida como el modo de habitar el mundo de un ser que existe. La experiencia es “lo que me pasa” que se refiere a la manera de habitar el mundo y de reconocer al sujeto.

... La experiencia... suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso (Larrosa, 2006, p. 110).

La investigación biográfica narrativa, representó una opción de investigación para los fines de este trabajo, porque posibilita una relación sujeto-sujeto. Al respecto, Bolívar (2002) afirma que “el ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad” (p. 41).

A través de la entrevista interpretativa “se propone desenterrar de la memoria de las personas partes de su vida y de sus experiencias que tienen marcados contenidos emocionales” (Sautu, 1999, p. 45). De acuerdo con Alonso (2016)

“...hay que tener en cuenta que la entrevista sólo puede ser leída de una forma interpretativa, esto es, la información no es ni verdad ni mentira, es un producto de un individuo en sociedad que hay que localizar, contextualizar y contrastar” (p.3). En el diálogo con los otros confluyen narrativas comunes, representaciones del pasado que evocan recuerdos e imágenes producto de las vivencias, de experiencias del ser individual y colectivo, conlleva interesar a los otros por nombrarse, como sujetos inscritos en un contexto social e histórico.

Las narrativas biográficas permiten rastrear las trayectorias individuales del yo y encontrar ecos de lo colectivo que nos permite entender como está configurada la vida social, además de posibilitar acercamientos entre nosotros y los otros (Arfuch, 2005). El hilo conductor es el ejercicio de la memoria, que evoca no sólo hechos, también los diferentes escenarios y a los otros, recuerdos que regresan cuando el sujeto le da sentido y es capaz de nombrarlos. Hablar de sujetos implica hablar de su historia, de su memoria, de su identidad y de su devenir. La memoria entendida para “significar algo que tuvo lugar, sucedió, ocurrió antes de que declaremos que nos acordamos de ello” (Ricoeur, 2000. p. 41). En este ejercicio de construcción y reconstrucción social confluyen narrativas comunes, representaciones del pasado que evocan recuerdos e imágenes producto de las vivencias, de experiencias del ser individual y colectivo.

De acuerdo con Jelin (2002) “la experiencia y las memorias individuales no existen en sí, sino que se manifiestan y se tornan colectivas en el acto de compartir. O sea, la experiencia individual construye comunidad en el acto narrativo compartido, en el narrar y escuchar” (p. 37). En este proceso de rememoración adquiere importancia la dimensión socioafectiva, porque surgen heridas de la memoria, recuerdos que duelen, huellas que el tiempo no ha borrado. A partir de su sentir pensar se expresa “el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y sentimiento (...), es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar” (Torre, 2001, p.1). En el diálogo con los otros emergen emociones, significados, creencias, representaciones, vivencias que los sujetos vivieron en el pasado.

Se trata de un estudio de caso, porque se puede abordar un caso particular, sin la intención de establecer una generalización, los hallazgos y la interpretación pueden ser relevantes para generar ideas y opciones para diferentes escenarios. “Permite la posibilidad de estudiar eventos humanos y acciones en sus escenarios naturales. Provee información de varias fuentes y durante un periodo que permite un estudio holístico de complejas redes sociales y de la complejidad de la acción y sus significados sociales” (Arzaluz, 2005, p. 119).

El planteamiento metodológico inicial de esta investigación se centró en entrevistas presenciales en las que se trabajaría con egresadas y egresados de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), se tenía previsto acudir a las comunidades de origen de los participantes a partir del mes de marzo de 2020, para recoger sus experiencias en torno a la educación superior intercultural. Sin embargo, a mediados del mes de marzo de 2020 la pandemia COVID-19 condujo al gobierno federal a declarar el confinamiento en todo el país.

Metodológicamente fue necesario replantear una propuesta alternativa que nos permitiera encontrarnos con las y los participantes. Las condiciones de desigualdad en las que viven las y los participantes provenientes de comunidades originarias se hicieron aún más visibles, varios de ellos, difícilmente cuentan con redes telefónicas fijas y conexión a internet en sus comunidades. Para el caso de esta investigación, se optó por diversas opciones tecnológicas que estuvieran al alcance de todas y todos los participantes, utilizamos diferentes plataformas como Zoom o Google Meet, vía telefónica, vía correo electrónico y a través de video llamadas por WhatsApp, ya que no todas y todos los participantes cuentan con los dispositivos tecnológicos necesarios para establecer la comunicación, lo que representó un reto, pues nos enfrentamos a una forma de comunicación no presencial.

Las entrevistas se realizaron entre los meses de abril a julio de 2020, colaboraron 5 mujeres y 5 hombres de origen mixe, mixteco, mazateco, cuicateco y zoque, de la primera, segunda, tercera y cuarta generación. Se realizaron 6 entrevistas semi estructuradas y 4 entrevistas abiertas”, en algunos casos realicé dos entrevistas a la misma persona con fines de precisar

aspectos, sin embargo, en el texto no se muestran como dos entrevistas. La caracterización de los participantes fue hecha con fines de anonimato, en el texto se muestra con una "E", así como un número del 1 al 10 cuando la información corresponde a las entrevistas. El número fue asignado conforme se realizaron las entrevistas. Acerca de las entrevistas, no se estableció un formato rígido, sus experiencias conformaron el centro de indagación. La entrevista biográfica-narrativa me brindó la posibilidad de exponer mi experiencia como docente durante mi andar en la UESA. Posteriormente, se realizó el trabajo de transcripción para después realizar la interpretación en una relación dialógica con la teoría.

Organización de la investigación

La investigación está dividida en cuatro capítulos, como sigue: capítulo I. Los *Ayuuk*: los pueblos Mixes, en el cual se presenta un panorama breve sobre los pueblos Ayuuk sus costumbres y tradiciones, para aproximarnos a sus formas culturales y cosmogónicas y conocer cómo funcionan sus prácticas sociales que se vinculan con el espacio/tiempo y constituyen la vida colectiva.

En el capítulo II. Educación superior intercultural en México, se analiza la apuesta intercultural en el nivel superior en México, realizamos un breve recorrido sobre las luchas de los pueblos originarios y afrodescendientes por una educación cultural y lingüísticamente pertinente. Revisamos diferentes aportaciones desde las ciencias sociales, con la finalidad de desarrollar una reflexión en cuanto a los discursos de la interculturalidad en el campo educativo, la crítica y utilización del discurso intercultural. En el apartado de diversidad cultural y lingüística se integraron fragmentos de las entrevistas que se realizaron para esta investigación

Se aborda el surgimiento de las universidades interculturales desde diferentes concepciones. Las creadas desde la lógica del estado y aquellas surgidas desde las propias epistemes y saberes de los pueblos que han cambiado la visión de la escuela única y homogénea. Para después analizar desde dónde surgen, cuáles son sus propósitos y sentido social para las comunidades indígenas, esta revisión nos permitirá comprender los fundamentos, desarrollo y los resultados de éstas.

Seguidamente, en el capítulo III. Breve recorrido de la educación indígena en México y la configuración de la educación comunitaria en Oaxaca, abordamos brevemente el proceso histórico que han vivido los pueblos originarios respecto a la educación ofertada por el estado. Para después explicar el contexto de educación comunitaria en Oaxaca, que emergen como propuestas diferenciadas de educación para las comunidades. Luego se aborda la educación con enfoque intercultural implementada por el gobierno de Oaxaca, se analiza el papel que ha desempeñado el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CESIIO) en las modalidades educativas que oferta: el Bachillerato Integral Comunitario (BIC) y la UESA.

En el IV y último capítulo. Experiencias de educación superior intercultural, se presenta la integración e interpretación de las entrevistas que se realizaron para esta investigación. Se incluyen fragmentos de citas obtenidas en las entrevistas, a fin de ilustrar las experiencias aportadas por las y los participantes. Hablar de sujetos implica hablar de su historia, de su memoria, de su identidad y de su devenir.

Finalmente, se exponen una serie de reflexiones y consideraciones que surgen del texto en su conjunto. Las reflexiones que se presentan a modo de conclusiones están lejos de cerrar la investigación, más bien se plantean argumentos en un intento de abrir la discusión para futuras investigaciones.

CAPITULO I

LOS AYUUK: LOS PUEBLOS MIXES

El México profundo está formado por una gran diversidad de pueblos, comunidades y sectores sociales que constituyen la mayoría de la población del país. Lo que los une y los distingue del resto de la sociedad mexicana es que son grupos portadores de maneras de entender el mundo y organizar la vida que tienen su origen en la civilización mesoamericana, forjada aquí a lo largo de un dilatado y complejo proceso histórico.

(Bonfil Batalla, 2006)

Como parte de los antecedentes para contextualizar el surgimiento de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA) presentamos un panorama general sobre los pueblos Ayuuk sus costumbres y tradiciones, a fin de aproximarnos a sus formas culturales y cosmogónicas y conocer cómo funcionan sus prácticas sociales que se vinculan con el espacio/tiempo y se organizan desde la vida colectiva.

1.1 Presencia de los pueblos originarios

México es un país multidiverso y pluriétnico, manifestado a través de múltiples culturas, lenguas, tradiciones y costumbres. Según datos del INEGI (2020), del total de la población conformada por 126 014 024 de personas, 7 364 645 son hablantes de alguna lengua indígena. En comparación con el censo de población y vivienda 2010, hubo una disminución porcentual de hablantes de alguna lengua en relación con el total de la población. En 2010 representaba el 6.6 % de la población, en este censo representa el 6.1%. Dichos datos muestran un conteo parcial y conservador, los criterios estadísticos para cuantificar la población originaria en los censos nacionales son poco confiables, “se llega a hablar de “etnocidio estadístico” para señalar la reducción o desaparición de la población india en las cifras censales” (Bonfil, 1996, p. 27).

El indicador lingüístico es insuficiente y reduccionista ante otras formas de reconocimiento, hay personas que nos reconocemos como pertenecientes a un pueblo indígena, a pesar de no ser hablantes de una lengua materna, ya que mantenemos otros rasgos importantes que nos identifican como pertenecientes a un pueblo indígena específico. La composición de los pueblos originarios no

sólo se reduce a criterios lingüísticos, se encuentra presente la cosmovisión, las formas de organización, los saberes y las diferentes concepciones del mundo. “Su identificación se basa en la residencia, la comunidad, el parentesco, el hábitat, la historia, la cultura compartida u otros rasgos considerados relevantes por ellos mismos” (Bartolomé y Barabas, párr. 7, 2019).

Los integrantes de los pueblos originarios no siempre nos identificamos como tal, porque en muchas ocasiones nuestra condición étnica está asociada a la pobreza, exclusión o a la discriminación. No hablar español o hablarlo “mal” se ha estigmatizado y ante una sociedad profundamente racista dificulta su identificación como perteneciente a un pueblo indígena¹. Pero la principal explicación se encuentra en las políticas integracionistas, forjadas en el siglo pasado, que obligaron a los pueblos a renunciar a sus lenguas y en muchos casos a ciertos rasgos culturales de éstos (Korsbaek & Samano Rentería, 2007).

En México, históricamente los pueblos indígenas y negros² han sido negados e invisibilizados. De acuerdo con Walsh (2009) tanto “para los pueblos negros como para los indígenas y mestizos, la colonialidad ha operado a nivel intersubjetivo y existencial, permitiendo la deshumanización de algunos, la sobrehumanización de otros y la negación de los sentidos integrales de la existencia y humanidad” (p. 30). La colonialidad también se expresa desde la epistemología, colocando al pensamiento, a los conocimientos y a los rasgos culturales, la lengua, los sistemas de creencias y formas de pensamiento como las únicas y, por ende, eliminando, invisibilizando o excluyendo cualquier tipo de producción cultural, étnica, o lingüística, así como la producción intelectual indígena y afrodescendiente.

¹ No hablar español o hablarlo “mal” les costó a 8,502 indígenas ser encarcelados injustamente durante 2012, al no hablar español no pueden argumentar en su defensa, según la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). De acuerdo con datos de 2012 del Centro Profesional Indígena de Asesoría, Defensa y Traducción (Cepiadet), 91 % de los presos indígenas no contaban con un intérprete, dato que para 2018 se ha reducido a 50 %.

² En abril de 2019, el Senado de la República aprobó la adición de un apartado al artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en donde establecía que: “Esta Constitución reconoce a los pueblos y comunidades afromexicanas, cualquiera que sea su autodeterminación, como parte de la composición pluricultural de la Nación”. Por primera vez en el Censo de población 2020, se incluyó a la población afromexicana, 2.5 millones se identificaron como afrodescendientes o afromexicanos.

La política planteada por el Estado moderno mexicano ignoró la diversidad cultural e invisibilizó a los pueblos originarios a través de la acción educativa, mediante la castellanización principalmente en los procesos de alfabetización y cristianización buscando su asimilación en el conjunto mestizo de ésta. La educación dirigida a los pueblos indígenas buscó incorporarlos a la denominada cultura nacional a través de la escuela, como su principal vehículo (Bonfil, 1987; Villoro, 2017 y Bertely, 1998).

En su libro “México profundo. Una civilización negada”, Guillermo Bonfil Batalla identifica un “México imaginario” que se asume homogéneo y persigue el proyecto occidental, mientras que en la realidad hay un “México profundo” olvidado y negado, representado por los pueblos originarios y afromexicanos, que está vivo y lucha por mantener sus propias formas de vida. Bonfil señala la urgencia de visibilizar el México profundo para construir un proyecto pluralista en el que “la civilización mesoamericana, encarnada en una gran diversidad de culturas, tenga el lugar que le corresponde y nos permita ver a occidente desde México” (1987, p. 245). De esta manera cobra relevancia la necesidad de ver a occidente desde la comunidad y dejar de ver la comunidad desde la óptica de occidente.

1.2 Acercamiento geográfico de Oaxaca

Oaxaca es uno de los estados de la República con mayor presencia de pueblos originarios en su territorio, por lo que presenta una gran diversidad cultural y lingüística. En la actualidad convergen en este territorio 16 pueblos étnicos de los 68 que hay en México. Oaxaca se ubica al sur este del país, ocupa el quinto lugar en extensión territorial a nivel nacional, su clima varía según la región. Constituye un territorio atravesado por dos cordilleras montañosas que se componen por múltiples climas y ecosistemas. Se divide territorialmente en 570 municipios, 30 distritos y en 8 regiones, siendo el estado con mayor división municipal (INAFED, 2019).

En las ocho regiones en que se divide territorialmente: Valles centrales, Sierra Norte, Sierra Sur, Mixteca, Costa, Cañada, Istmo y Papaloapan se distribuyen los 30 distritos que a su vez encierran los 570 municipios. En ellos, se encuentran distribuidos los 16 pueblos originarios (mixteco, zapoteco, amuzgo,

chatino, chinanteco, cuicateco, mazateco, huave, chontal, triqui, zoque, nahua, chocholteco, ixcateco, tacuate y mixe) además de la población afromexicana, la denominada población mestiza que habita en gran parte del estado, personas provenientes del extranjero, asentados mayormente en la capital y en las playas de la costa, y de migrantes centroamericanos en su transitar hacia el vecino país (Castillo, 2017).

El estado de Oaxaca conforma un mosaico pluridiverso, así como presenta una gran riqueza en expresiones y tradiciones culturales, presenta particularidades de diferente índole: diversas formas de gobierno que incluye los sistemas normativos internos, un campo agrícola desfavorecido, presencia de distintas expresiones religiosas, movimientos migratorios, conflictos agrarios, por citar algunos. En este territorio pluricultural convivimos una gran diversidad de personas, entre ellos, los mixes, quienes como pueblo originario ocupan un territorio al que puede llamarse etnoterritorio.

1.2.1 Los Ayuuk: los pueblos mixes

La región mixe se ubica en la Sierra Norte al noroeste del estado de Oaxaca, en los límites con los municipios de Villa Alta, Choapan, Yautepec, Juchitán, Tehuantepec y con el estado de Veracruz. Se conforma por 240 comunidades y localidades distribuidas en 19 municipios dentro de un territorio aproximado de 4, 668.55 km (INEGI, 2010). De los 19 municipios mixes, 16 pertenecen al distrito Mixe; el municipio de Juquila Mixes, desde 1953, pertenece al distrito de Yautepec, el municipio de San Juan Guichicovi pertenece al distrito de Juchitán e Ixcuintepec forma parte del distrito de Tehuantepec.

Los pueblos originarios vivieron por largos periodos bajo la férula de las potencias europeas. España colonizó a los continentes dividiendo los territorios desde una visión geopolítica de dominación y según sus intereses económicos, políticos e ideológicos. En torno a los mixes, García (2014) refiere:

Desde que se tiene conocimiento de los mixes siempre han tratado de conservar su autonomía; en un primer momento rechazando al grupo étnico zapoteca, posteriormente a los españoles...padecieron la injusticia por parte de los españoles con: elevados tributos, servicios personales, explotación comercial de los alcaldes mayores; lo que provocó que se revelaran y abandonaran sus poblados para encerrarse en las serranías (p. 3).

1.2.2 Ubicación territorial

Geográficamente la región ayuuk está dividida en tres zonas: alta, media, y baja, según la altitud y sus características climáticas, como se muestra en la Figura 1. La diferencia de altitud trae por consecuencia una gran diversidad de climas y vegetación. “La mayor parte del territorio mixe es montañoso y selvático o boscoso, con excepción de las tierras bajas, donde los terrenos se aplanan y predomina la calurosa sabana” (Torres, 2004, p. 5).

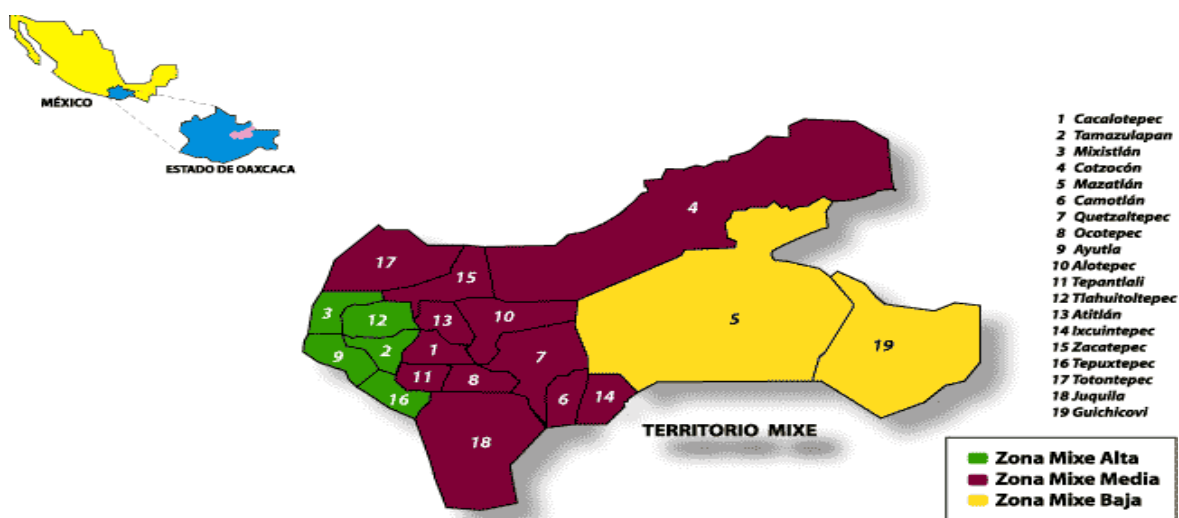


Figura 1. Región Mixe alta, media y baja. Recuperado de: <http://viernestradicional.impacto.org.mx/blog/los-textiles-mixes/>

Esta diversidad favoreció el intercambio constante entre los pueblos mixes y con los pueblos del Istmo, generando una interdependencia económica. Como señala Nahmad Sitton (1994):

Cada unidad mayor es portadora de una cultura propia y una organización social que limita la acción externa y al mismo tiempo asigna fronteras internas entre las comunidades. Ser mixe es pertenecer al grupo ayuuk, negando ser mestizo, zapoteco serrano, zapoteco vallista, zapoteco istmeño o chinanteco. Se reconoce una relación lingüística y cultural con los zoques-mixes de Veracruz y de los Chimalapas; en este caso, la línea de la frontera es más tenue. Cada comunidad mixe tiene que distinguirse por su forma de hablar hasta negar, entenderse con los pueblos lejanos. Hay que vestirse diferente; hay que tener dentro de la propia religión rasgos distintivos; los mitos de origen, no obstante, su misma matriz deben relatarse según una característica propia (p. 47).

De acuerdo con Torres (2004) "...los mixes presentan diferencias étnicas no sólo con sus vecinos, sino entre ellos mismos. Éstas se manifiestan de una comunidad a otra en la indumentaria, las costumbres, la gastronomía, las actividades económicas, las expresiones artísticas y la lengua" (p. 7). Así cómo ecosistemas diversos y prácticas comunitarias, elementos que hacen heterogénea la composición de los pueblos mixes. Los pueblos mixes, así como los pueblos originarios del país representan una composición pluriétnica y pluricultural.

En cuanto al flujo migratorio, la mayoría de los municipios mixes están considerados con categoría migratoria de fuerte expulsión, destacan: Cacalotepec, Cotzocón y Guichicovi; Tamazulapam está clasificado como de equilibrio; Mixistlán, Camotlán y Alotepec, como zonas de preferencia (Torres, 2004). Los principales destinos son Oaxaca, Ciudad de México y Estados Unidos. Para 2009, casi 80% de los individuos que fueron encuestados en México acerca de su principal razón para migrar respondía que era para buscar mejores oportunidades de vida y de trabajo en el otro país (Meza G., L., & Pederzini V., C., 2009).

No se tiene registro de las personas que se quedaron a residir en este último lugar y sobre los que regresaron a la comunidad. La migración de retorno se puede definir en pocas palabras, según Alcántar (2013), como la acción de regresar al país de origen, más allá de las razones y/o causas. La gran importancia de dicha migración deriva de la cercanía y la densa actividad de Estados Unidos con México, sobre todo porque este último tiene tasas altas de migrantes de retorno.

1.2.3 La lengua Mixe

Los mixes, nombre impuesto por los nahuas, que puede interpretarse como "gente de la palabra florida" o los que "vamos al cerro", recuperaron su nombre ancestral y se reconocen como *ayuuk*, son uno de los pueblos originarios que mantienen un fuerte vínculo con su territorio. El *ayuuk*, pertenece a la familia lingüística mixe-zoque, está integrada por el mixe, el zoque y popoluca, así como "el tapuchulteca, lengua ya extinta, como emparentada con el zoque" (Reyes, 2009, p. 329). Los mixes se ubican al noroeste de Oaxaca; los zoques

en el sureste de Oaxaca, noroeste de Chiapas y sur de Tabasco y los popolucas al sur de Veracruz, tal como se aprecia en la figura 2.

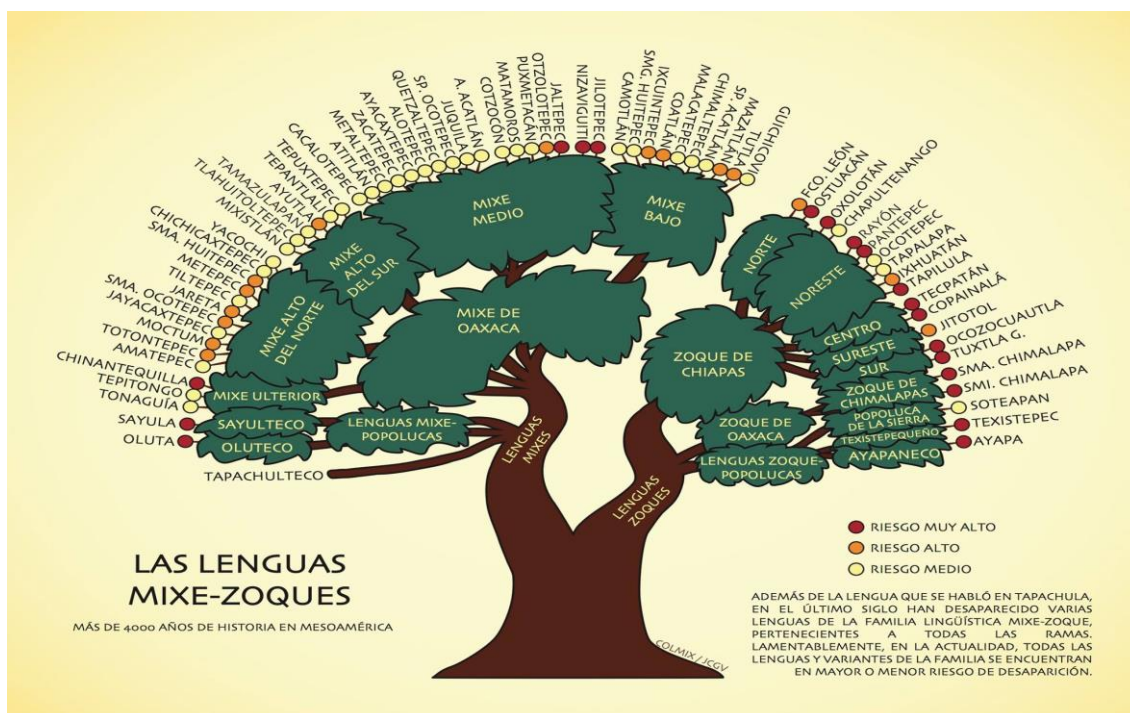


Figura 2. Las lenguas Mixe-Zoques. Fuente: COLMIX

Guillermo Acosta (2009) señala:

La diferenciación entre el mixe y el zoque, en términos cronológicos y culturales no es clara aún, pero es posible que las sociedades del Preclásico tardío de la costa de Chiapas fuesen principalmente mixeanas, como Clark (2000) ha sugerido para Izapa basado en Kaufman (1964), si se considera que el ahora extinto Tapachulteco es más cercano al mixe que al zoque (p. 60).

Actualmente esta familia lingüística se “ha dividido políticamente marcando fronteras lingüísticas y culturales que separan tanto a mixes, como a zoques y popolucas” (Reyes, 2009, p. 329). Laureano Reyes ha encontrado semejanza entre el mixe de (Alotepec, Oaxaca) y el zoque de (Chapultenango, Chiapas) con ciertos cambios fonéticos en algunos casos, de tal forma que “el mixe como el zoque son lenguas hermanas y que el tiempo, así como otros factores sociales han contribuido a su separación; sin embargo, nos permiten reconocer que provienen de un mismo tronco familiar” (2009, p. 344).

El Colectivo Mixe (COLMIX) señala que además del Tapachulteco, actualmente extinta, existen otras lenguas en riesgo de desaparecer, tales como: el zoque

de Ayapa, el zoque-popoluca de Texistepec, el zoque de Chimalapas, el mixe-popoluca de Ooluta, el mixe de Chinantequilla, así como otras variantes del mixe y zoque.

1.3 La visión del mundo: El tiempo y el cosmos

Juan Carlos Reyes, lingüista ayuuk de Alotepec, realiza una vasta e importante investigación desde su ser y estar, como a continuación se sistematiza. En el pensamiento ayuuk el tiempo y espacio son concebidos en una misma entidad, el tiempo transcurre de manera circular y lo hace a la izquierda, es decir, en sentido contrario a las manecillas del reloj, la fecha cambia justo a medio día, en el momento en el que el sol rebasa el cenit, de modo que hasta antes de medio día es una fecha y después del medio día es otra fecha. Hay días de influencia positiva y de influencia negativa, en este sentido lo bueno está relacionado con lo que es bueno y limpio, en tanto que lo malo está asociado con lo que no es bueno y no es debido.

El universo está atravesado por cuatro grandes aguas y cuatro caminos, cuyos extremos señalan los cuatro rumbos del universo, cada uno de ellos está asociado con un color distinto, hay además un centro que es la zona donde se cruzan esos cuatro grandes senderos, se conciben dos grandes mundos, el mundo en el que estamos viviendo ahora y el otro mundo donde continuarán su vida los que aquí en este mundo van falleciendo. De manera que, la muerte no es el fin absoluto de la existencia, es un paso obligado para volver a tener vida, desde este punto de vista, las almas de los difuntos viven y son respetados ya que siguen influenciando en gran medida las vidas de los que aún existen en este mundo (Reyes, 2017).

Por consiguiente, el calendario ritual y calendario agrícola constituyen elementos esenciales en la vida comunitaria. Para los ayuuk, el tiempo es sagrado, no sólo les permite registrar hechos significativos, sino ordenar su vida cotidiana y ritual. “El cómputo del tiempo ha permitido a los mixes conservar un sistema calendárico propio. De hecho, fuera del área maya es el único pueblo que aún conserva la cuenta de los meses y los días” (Torres, 2004, p. 31). El calendario ritual de 260 días, conocido como *xëë tu’u* es “utilizado por los *xëë-mapyë* o “contadores de los días” para adivinar y

diagnosticar enfermedades, predecir futuros viajes o negocios, e incluso, para interpretar los sueños” (2004, p. 31).

De la cuenta de 260 días deriva la cuenta de 365 días, misma que está estrictamente relacionada con los movimientos astronómicos, las condiciones climáticas y meteorológicas, los ciclos de cultivo y en general el aprovechamiento de los recursos naturales, este calendario indica los momentos propicios para la realización de las actividades cotidianas, así como las de carácter civil y religioso como los son actualmente el nombramiento de las autoridades municipales y la celebración de las fiestas patronales.

1.3.1 La tierra, como madre y territorio

La tierra, como madre y territorio está estrechamente vinculada con la cosmovisión, la identidad del grupo, con la historia, con las vivencias que tiene la comunidad con relación a ese territorio. Es en el territorio donde tienen su espacio, su reconocimiento y es el lugar de encuentro y de reivindicación como grupo. El territorio entendido en el sentido más amplio como espacio simbólico, espiritual y sagrado. La madre tierra es importante en los rituales, en los tratamientos de sanación, provee la tierra para la agricultura que permite el sustento. Para los mixes, el territorio explica el fundamento de origen de la comunidad, existe una dualidad entre la tierra y la vida. Para los pueblos mixes el territorio es madre, si la tierra provee de vida no hay cabida para agredirla.

Los rituales y ceremonias se expresan como formas de agradecimiento a la vida misma en cada comunidad por muchas razones de orden religioso, pero en la práctica son ejercicios de vinculación e interrelación social. También como formas de petición para la obtención de una buena cosecha o de agradecimiento por la cosecha obtenida. La mayoría de las comunidades mixes tiene sitios sagrados cercanos donde acuden a realizar rituales, el Cempoaltépetl, es el cerro de mayor altura y significado sagrado entre los mixes. “El lugar donde se realiza la ofrenda tiene restos innumerables de ofrendas anteriores: cenizas, velas, tamales y sangre seca de aves que antes ya fueron sacrificadas” (Obregón, 2010, p. 139). El ritual se lleva a cabo cuando las aves se elevan hacia los cuatro puntos cardinales y tras una serie de oraciones:

El ave es decapitada y la sangre derramada sobre la tierra; después se le riegan gotas de mezcal, se encienden velas y cigarrillos y se ata una cruz. El rito termina en una comida ceremonial en la que se come la carne del animal sacrificado. La cabeza, las alas, las patas, la cola y las vísceras se ofrecen a la tierra (Torres, 2004, p. 14).

Después, se comparten los alimentos, las bebidas y en algunas ocasiones se realiza un festejo como parte del agradecimiento. De ahí que, el goce, es otro elemento que se ha degradado en las urbes, el goce ha sido sustituido por la satisfacción inmediata. Cuando se habla de goce en las comunidades, el goce siempre es común: es la fiesta del pueblo. En la Figura 3, se muestra un acto de celebración y compartencia entre mixes de Tlahuitoltepec.



Figura 3. Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. Fuente: Rocío García C. 2016.

1.3.2 La literatura oral Ayuuk

Las narraciones constituyen una forma de transmisión del conocimiento y con ello la lengua, la cultura y la visión del mundo. Para los mixes estas narraciones no son cuentos ni mitos, son sagradas y se refieren a hechos divinos en los cuales intervinieron los mismos dioses: los hay de contenido religioso, los que hablan de la moral y permiten distinguir entre el bien y el mal, entre lo sagrado y lo profano, lo debido y lo indebido; los de corte normativo, los que fijan las normas de conducta para una sana convivencia en el contexto familiar y comunitario. Como recupera, Juan Carlos Reyes:

Cuentan nuestros ancianos ayuuk que *Ja tuk it* (el otro mundo) es un lugar que *Tääy-Jëkéëny* (quienes son fin y principio de todas las cosas) crearon cuando decidieron que los humanos, por nuestra desobediencia, no merecíamos ser eternos, entonces fue que nos hicieron mortales. De estos seres mortales descendieron los primeros padres de nuestros padres y los primeros abuelos de nuestros abuelos. De ellos descendemos todos nosotros, los que pertenecemos a esta nueva generación de hombres y mujeres que actualmente habitamos *Tuk it* (un mundo, este mundo). Fue en ese tiempo, entonces, que *Tääy-Jëkéëny* construyeron ese lugar llamado *Ja tuk it* para que fuéramos allí a continuar la otra parte de nuestra vida los que aquí, en este mundo, iríamos falleciendo (Reyes, 2006, párr. 1).

Algunas narraciones sagradas son por ejemplo sobre el proceso y reconstrucción del mundo, los que refieren a los tiempos de obscuridad y de luz, las que señalan un antes y un después de la creación del sol y la luna, los que hablan sobre la creación del trueno y el rayo o acerca de quienes pudieron traer la lluvia a la humanidad otras narrativas hablan del respeto y cuidado a la madre tierra. En torno a *Kontoy* y *Tajëëw* María del Carmen Castillo señala:

De acuerdo con la creencia local, *Kontoy* y *Tajëëw* son seres inmortales y se asocian a lo masculino y femenino. Ella es una serpiente relacionada con la tierra y la fertilidad. Se representa como una serpiente mordiendo su propia cola, lo cual constituye el principio ayuujk de que “nada se pierde y todo se transforma”, lo que nos recuerda el paso del tiempo que los mixes conciben como una espiral. Ella es la hermana de *Kontoy* y a pesar de ser hermanos, para los mixes ella es vista como una madre y *Kontoy* como el padre, lo que marca un principio de complementariedad simbólica dentro de su pensamiento (2017, p. 143).

Kontoy y *Tajëëw* son figuras sagradas en el mundo mixe, la mayoría de los mixes saben de quién se habla cuando a *Kontoy* y *Tajëëw* se hace referencia. Existen algunas variaciones en cuanto a su interacción con el entorno natural y social. Por ejemplo, *Tajëëw* es a veces una mujer; otras, una niña; otras como una serpiente benévola. *Kontoy* es representado como un hombre, otras, un niño; como un sabio anciano; como un hombre con patas de ave o como un hombre con capa de jaguar. En la Figura 4, *Kontoy* y *Tajëëw* son representados como hombre y mujer.



Figura 4. Kontoy y Tajëëw. Fuente: María del Carmen Cisneros, 2017.

1.3.3 El legado musical mixe

La música tiene un lugar significativo y predomina en los momentos de convivencia y compartencia. La mayor parte de las comunidades mixes, si no es que todas, cuentan con una banda filarmónica que forma parte importante de los eventos cívico-religiosos, tal como se muestra en la Figura 5.

La música representa la identidad comunitaria y étnica, y forma parte de la reciprocidad entre las localidades y municipios. “La música es, en la Sierra Norte y especialmente entre los mixes, un referente identitario inflexible, y según los músicos, los mixes son considerados los mejores del Estado de Oaxaca” (Denicourt, 2014, p. 26). El Centro de Capacitación Musical Mixe (CECAM), ubicado en Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, ha ganado reconocimiento internacional y se ha consolidado por la formación de jóvenes músicos mixes y de otras comunidades del estado de Oaxaca.

Sin embargo, las bandas filarmónicas ayuuk tienen su origen en la colonia “pues después de 1600, año en que se considera que cayeron los últimos vestigios de resistencia, los frailes se dedicaron a formar jurisdicciones religiosas, a construir templos y a formar bandas filarmónicas, y, en consecuencia, a cargar sobre el lomo de las comunidades el festejo de las mayordomías” (Reyes, 2020, párr. 3).



Figura 5. Banda musical juvenil de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca
Fuente: Rocío García C. 2016.

1.3.4 La milpa en los pueblos mixes

Desde tiempos prehispánicos hasta la fecha, la milpa ha representado una forma de agricultura familiar que ha permitido el mantenimiento de distintas generaciones, pues es el cultivo en donde una familia produce los diversos alimentos que consumirá a lo largo del año. La milpa está integrada por la denominada triada mesoamericana, compuesta por maíz, frijol y calabaza, productos básicos en la alimentación de los mexicanos desde épocas prehispánicas. Además de esos alimentos, crecen quelites, habas, tomates, chiles, epazote, plantas medicinales, entre otros alimentos. El sistema de cultivo milpa no genera productos para la venta a gran escala, sino para el autoconsumo personal.

El maíz (*mook*) es un elemento fundamental en la alimentación de los mixes, se consume en forma de tamales (*me'eky*), tortillas (*kaaky*), atole (*nä'äny*), champurrado (*pä'k nä' äny*), entre otros alimentos. Para los mixes:

...la tierra (*nääxwiinyëté*) es uno de los elementos que dan pertenecía y sentido de la identidad a los mixes, pues se le considera como la dadora de todas las cosas, como madre y fuente de la vida, como generadora de todo aquello que es indispensable para la vida de la comunidad, (Torres, 2004, p. 13).

El maíz es más que una semilla, trasciende por su importancia como elemento fundamental de la cosmovisión de los pueblos originarios. La agricultura que se practica en las comunidades mixes es de subsistencia y autoconsumo, los cultivos varían dependiendo de la zona geográfica. En las regiones altas y frías se siembra maíz, papa, frijol y calabaza; en las zonas templadas y cálidas, maíz, frijol, camote, caña de azúcar y chile; en la región central y baja, cítricos y café, siendo este, el producto de mayor comercialización en la región. Principalmente en la zona alta y media emplean el azadón, hacha, picos, machete y la yunta para labrar la tierra. Algunas comunidades ubicadas en la región baja emplean maquinaria agrícola para la preparación del suelo y la siembra. Predomina el régimen de tenencia de la tierra comunal, en la región alta y media; sin embargo, algunos municipios de la región media y baja han adoptado el régimen ejidal y de pequeña propiedad, es el caso de San Juan Cotzocón, San Juan Mazatlán y San Juan Guichicovi (Obregón, 2010).

1.4 Wejën Kajën

Los principios duales que constituyen el pensamiento educativo mixe son: tierra-vida, humano-pueblo y trabajo-tequio, dentro de esos principios se configura la cosmovisión mixe, de la misma forma la lengua porque ayuda a expresar los pensamientos (Obregón, 2010). La dualidad tierra-vida establece la relación de la tierra, como madre y territorio con el hombre porque de ésta, el hombre recibe la vida; trabajo-tequio como práctica que responde a una actitud en comunalidad porque es la forma en que los pueblos se relacionan con la tierra y la naturaleza, es obligatorio y no remunerado y, humano-pueblo como el vínculo entre hombre y comunidad porque no existe el hombre sin la comunidad, ni ésta sin el hombre.

Wejën puede interpretarse como conocer, despabilar y despertar y Kajën desarrollar, desenredar, desenvolver y descubrir. Sin embargo, entre los mixes existen varias interpretaciones. Como expresa Ezequiel Obregón (2010):

En términos pedagógicos, los mixes quieren decir que el individuo pudiera estar obstaculizado, pero una vez que llega el conocimiento, la persona se desenreda y encuentra el camino, pues cuando las personas tienen el conocimiento van viendo qué camino tomar y cuál es el correcto. Es decir, hacia dónde hay que caminar y por dónde dar el primer paso (p. 178).

Podría interpretarse como el acto de desenredar para encontrar el camino al conocimiento para estar en equilibrio en la vida y para la vida. “Wejën Kajën está ligada íntimamente con el desenvolvimiento de la vida del individuo, la familia y el pueblo” (Vargas et al., 2008, p. 170).

Rafael Cardoso refiere que el “concepto de wejën kajën, generalmente existe en la tradición oral, en la palabra de las personas mayores, en los consejos, en la educación, en la preocupación y en la proposición de objetivos a alcanzar” (Cardoso, s/f, p. 3). Así se aprecia en un mural que se encuentra en uno de los edificios de la presidencia municipal de Tlahuitoltepec:

Hijos:

Aprendan el trabajo despiértense, desenvuélvanse.

No se equivoquen con la gente.

Si alguien se equivoca con ustedes, ¡defiéndanse!

Ustedes son gente ayuujk, no se avergüencen de ello, porque no es criticable.

La superficie de la tierra, aquí, es de ustedes; ¡defiéndanla!

No la entreguen. De ella vivimos.

Caminen con un solo pensamiento.

No se hagan pasar por gente de viruela (españoles)

Hablen siempre su idioma para que no se desconozcan.

No se avergüencen de la manera de pararse y sentarse (cultura);

ni de la vida de los ancianos.

Respeten a los ancianos

y también ustedes verán y encontraran la vida... (Ballesteros, s/f. p. 71, como se citó en Cardoso, s/f.)

Una aportación importante en el terreno de lo pedagógico es la que plantean (Comboni, Juárez y Tarrío, 2005), en su investigación establecen que el wejën kajën tiene sus fundamentos filosóficos en los principios comunitarios duales a partir de una relación dialéctica: tierra-vida, dualidad de esencia y proyección planetaria, por cuanto el hombre, como ser en devenir, se transforma siempre transformando a su mundo; trabajo-tequio, dualidad de transformación ascendente y profunda, como una forma de aprendizaje del trabajo comunitario a través de la participación, la reciprocidad y la solidaridad con la comunidad y, humano-pueblo, dualidad de identidad cultural y trascendencia comunitaria, entendida como el espacio de construcción de la identidad e integración del ser humano a la comunidad.

Wejën kajën está presente en la vida comunitaria en el pasado, presente y en el devenir de los pueblos mixes. Los ayuuk conciben al ser humano en relación directa con la comunidad. En esta interacción, el hombre le da significado a la comunidad y la comunidad le da significado al hombre.

1.4.1 La creación de instituciones de educación superior en la región Mixe

La creación de propuestas educativas de nivel superior en la región mixe está estrechamente relacionada con la lucha por el reconocimiento de sus propias educaciones, es decir, por el derecho a una educación lingüística y culturalmente pertinente. Sin embargo, el pensamiento mixe presenta variaciones de una comunidad a otra, pero los fundamentos parten de los principios comunitarios que guían el comportamiento de las comunidades: tierra, vida, trabajo colectivo, trabajo gratuito, pueblo, hombre y naturaleza. Este pensamiento integral se convierte en el principio rector filosófico y pedagógico que genera un modelo alternativo de educación, expresado en el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP)³ y proyectado a la educación superior (Obregón, 2010). El BICAP estableció las bases de una educación propia e intercultural y además ha sido un referente para la creación de otras instituciones educativas como, por ejemplo: el subsistema de Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), dependiente del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural (CSEIIO).

El pensamiento educativo Ayuuk se encuentra estrechamente relacionado con el hombre/comunidad/naturaleza, por lo cual se puede entender las diversas propuestas de establecer una educación propia, diferente a la ofertada por el Estado. En la región Mixe, existen tres experiencias de educación superior con un enfoque comunitario e intercultural: el Instituto Superior Intercultural Ayuujk (ISIA), en Jaltepec de Candayoc; la Universidad Comunal del Cempoaltépetl (UNICEM), en Tlahuitoltepec y; la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), en Alotepec.

³ “El BICAP es un proyecto comunitario que resume el pensamiento educativo mixe y abandera el discurso de la educación intercultural. Es un modelo de educación superior diseñado para la cultura mixe y se diferencia de otras modalidades educativas en la forma de organizar la currícula, y su contenido obedece a una construcción modular porque los procesos educativos vinculan la enseñanza con la realidad” (Obregón, 2010).

1.4.2 El Instituto Superior Intercultural Ayuujk (ISIA)

La Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, actualmente instituto Superior Intercultural Ayuujk (ISIA) se creó en 2006, en Jaltepec de Candayoc, “a través de la colaboración entre la organización indígena SER-Mixe A.C., las autoridades de la comunidad de Jaltepec y el Sistema Universitario Jesuita (SUJ) en México” (Lebrato, 2016, p. 794)”. Ofrece tres programas de licenciatura en: Educación Intercultural, Administración y desarrollo sustentable y, Comunicación para el desarrollo social y un programa de Maestría en Educación y convivencia. “La institución cuenta con la participación de las/los estudiantes, las autoridades locales, las los/docentes, el Sistema Universitario Jesuita, en donde prevalece la práctica del tequio, diversas instituciones gubernamentales y no gubernamentales haciendo donaciones o financiando proyectos” (Manuel, s/f, párr. 1).

El ISIA es una institución privada “de acceso público ya que procura subsidiar la beca de colegiatura de todos sus estudiantes que proceden de pueblos indígenas y no indígenas a través de diversos normativos” (ISIA, 2020). La formación se sustenta desde un enfoque intercultural, “como un enfoque de acciones que posibilitan el establecimiento de un diálogo horizontal entre iguales, con aceptación de la diferencia, en un intercambio con pleno respeto y equidad, y en una relación plural y recíproca en la que todos se enriquecen con la diversidad” (ISIA, 2020). Sus fundamentos filosóficos se articulan a través de los siguientes principios:

- Comunalidad.
- Integralidad.
- Solidaridad.
- Fundamentos pedagógicos:
- Educación centrada en la persona y la comunidad (jä'äy). (ISIA, 2020)

El currículo retoma los saberes y experiencias comunitarias mediante el tequio, asambleas, respeto y manejo sustentable de los recursos naturales. Resulta pertinente recuperar la aportación de Obregón (2010) en lo que refiere al papel del Estado y la Iglesia en torno a las experiencias de educación superior mixe:

...el Estado o la iglesia toman la historia y la cultura como la base de su discurso educativo y en nombre de ello llevan educación a los mixes, aunque esa educación no del todo sea la que quiere o necesita la gente. Pero el Estado

o la iglesia pueden encubrir sus pretensiones con discursos que establecen la comunicación con el pueblo, aunque al final no se haga lo que la gente quiere porque los resultados no se ven a simple vista ni en corto plazo (p. 55).

La religión ha tenido influencia en la educación en diversos contextos y épocas en algunos casos con aprobación del Estado⁴ y en otros en una disputa declarada.

1.4.3 Universidad Comunal del Cempoaltépetl (UNICEM)

La Universidad Comunal del Cempoaltépetl (UNICEM)⁵ surgió en 2012, “retoma la filosofía de la comunalidad, desde donde se define pedagógicamente para facilitar la formación del Humano-Pueblo (dualidad de identidad, de dignidad, de conciencia y de trascendencia comunitaria)” (UNICEM, 2020). Ofrece dos licenciaturas: Licenciatura en Desarrollo Comunal, con tres áreas terminales: manejo y aprovechamiento del territorio, expresiones de fortalecimiento cultural y proyectos de desarrollo comunal; Licenciatura en Comunicación Comunal, con tres áreas terminales: radio comunitaria, televisión comunitaria y comunicación digital. Ambas licenciaturas buscan formar profesionistas que generen estrategias de desarrollo reconociendo las prácticas y el conocimiento local, a partir de la revitalización de las formas de pensamiento y de la vida comunitaria.

Un antecedente importante en la creación de la UNICEM es el Plan Comunal de Desarrollo de Tlahuitoltepec (PLACODES), al respecto (Martínez, 2017) señala:

Lo que le da en primera instancia un carácter único respecto a otras opciones de educación superior a las que pueden acceder los jóvenes de la región. El documento del PLACODES es resultado de la consulta en la comunidad a través de foros y talleres diversos donde queda señalado “la necesidad de

⁴ En 1992, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari emprendió reformas a los artículos constitucionales (3, 5, 27 y 130) en materia de relación Estado/Iglesia y la Ley de Asociaciones y Culto Público, modificaciones que a partir de entonces permitieron a la Iglesia gozar de personalidad jurídica y a los ministros de culto obtener derechos políticos. Sin embargo, en su elaboración quedaron huecos y vacíos legales que actualmente son aprovechados por autoridades de la iglesia católica para mantener una relación que vulnera el Estado laico (Alva y García, 2011, p. 109).

⁵ El pasado 16 de enero de 2020, en la ciudad de Oaxaca, se aprobó la creación de la Ley Orgánica de la Universidad Intercultural del Cempoaltépetl.

buscar la conservación del equilibrio en los diversos ámbitos de vida: político social, cultural, ecológico, y económico, así como el derecho a proponer, diseñar y sugerir diversas maneras de mejorar las condiciones de vida de las personas” (p. 159).

La UNICEM, es un proyecto pedagógico, político y cultural, “surge de la reflexión acerca de la construcción y reconstrucción de la cultura mixe y de sus modos de vida” (Comboni y Juárez, 2012, p. 42). Es un proyecto ético-político frente a la colonialidad del saber, supone un modo de reconfiguración de pertenencia comunitaria y plantea la recuperación de saberes, prácticas y técnicas ancestrales del pueblo mixe y de otros pueblos, para garantizar la permanencia de la identidad, el territorio y los saberes ancestrales.

El plan de estudios se organiza a partir de un sistema modular, donde los estudiantes asisten a la universidad para tomar clases presenciales por dos semanas y pasan entre dos y cuatro semanas en sus comunidades de origen, para generar una articulación entre ambos aprendizajes.

1.5 La comunalidad como forma de vida

Desde finales de la década de 1970, en la sierra norte del estado de Oaxaca, emergieron procesos de organización comunitaria, producto de las luchas de los pueblos por diferentes demandas, educación, territorio, salud, autonomía. Surgieron para cambiar las relaciones de poder entre el Estado y los pueblos originarios. En este contexto, dos pensadores antropólogos indígenas, Floriberto Díaz y Jaime Martínez Luna⁶, un ayuuk y un zapoteco respectivamente, ambos reflexionaron sobre sus pueblos, acuñaron la noción de comunalidad para pensar y explicar el mundo desde sus prácticas comunitarias, nombraron y visibilizaron el modo de vida de las comunidades a través de la comunalidad.

Como expresa Luis Hernández Navarro “...a finales de la década de los ochenta una tendencia importante de antropólogos quería conceptualizar a los

⁶ Desde la perspectiva gramsciana ambos intelectuales, serían orgánicos, es decir, no solo se limitaron a su papel de explicar una realidad desde la ciencia social, la antropología en este caso, sino que han expresado de manera analítica el conjunto de experiencias e ideas de sus comunidades. Además, su papel trascendió como gestores sociales en sus comunidades.

indígenas como campesinos pobres semiproletarios, Floriberto defendió con vehemencia su irreductibilidad a cualquier categoría socioeconómica” (S.f, párr. 5). La comunalidad es una de las aportaciones que surge desde lo local, para visibilizar el modo de vida y las diferentes concepciones sobre el mundo.

La comunalidad para Floriberto Díaz no se define en abstracto, da cuenta de la comunalidad como un tejido de relaciones de las personas con el espacio/naturaleza. Para este pensador mixe confluyen los siguientes elementos: la Tierra, como madre y territorio; el consenso en asamblea para la toma de decisiones; el servicio gratuito, como ejercicio de autoridad; el trabajo colectivo, como acto de recreación y los rituales y ceremonias, como expresión del don comunal (Robles y Cardoso, 2008).

La comunalidad es más que un concepto o término académico, es conocimiento vivo, es una concepción epistémica propia de las comunidades, es pensamiento y acción. La comunalidad es una forma de vivir, implica el respeto al espacio, a la naturaleza y en ese vivir es donde se define la comunalidad, no desde fuera, sino en la vida comunitaria, pensar y vivir en común desde su espacio y realidad. En la comunalidad el ser no se siente solo y fuera del mundo porque es parte del mundo. Al respecto Martínez (2010) expresa que la comunalidad es lo opuesto a la individualidad, el territorio es comunal, no propiedad privada. La comunalidad atraviesa varios ámbitos, el territorio es uno de ellos, la tierra es comunal y su cuidado también, además los recursos y la energía son propiedad de la comunidad. Se vive en compartencia, no en competencia, se reconoce la diversidad, no la igualdad.

En su argumentación se constata la resistencia y existencia de los pueblos originarios, como una forma de dignificación del pensamiento y conocimientos de los pueblos originarios. Martínez Luna (2010) plantea que para comprender el mundo en el que vivimos hay dos formas de entenderlo y son formas que habitan en nuestro ser. Nos han enseñado que el mundo está fuera de nosotros como un ente ajeno. Esa visión externa está vinculada a la lógica moderno-occidental que hemos heredado del colonialismo nos impide valorar el mundo en el que habitamos, es una visión ajena que está presente en nosotros. De ahí los conceptos generados por esa apreciación externa que van

de la mano con abstracciones inexistentes como lo es la igualdad o la libertad que surgen desde un posicionamiento liberal. La libertad se ha constituido como el elemento central que motiva al hombre a aspirar a una falsa libertad.

Por otra parte, la visión interna dialoga y comparte, somos interdependientes, cuando entendemos que el agua que bebemos, el oxígeno que respiramos, los alimentos que ingerimos son parte de un conjunto de elementos que integran la naturaleza, es ahí cuando nos reconocemos interdependientes y no libres. Los pueblos originarios están más vinculados a la naturaleza, el tiempo lo marca el mundo, cuando llueve las personas se resguardan y cuando deja de llover continúan con sus actividades. En la ciudad ante una lluvia, las actividades no se detienen, el tiempo lo marca el deber y la necesidad. Así pues, la comunalidad orienta la vida hacia una compartencia con el mundo, es la manera de interpretar el mundo íntegro.

La comunalidad ha sido estudiada también por otros intelectuales para entender la forma de vida y el pensamiento de las comunidades originarias. La dinámica de vida de las comunidades indígenas se sustenta por cuatro elementos: el poder, el trabajo, el territorio y la fiesta, y como eje principal la milpa (Rendón, 2003). Desde el punto de vista de Esteba (2015):

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

Como lo hace notar Benjamín Maldonado “...la comunalidad es entendida como un modo de vida que se desarrolla en un contexto organizativo específico, que es el tejido social comunitario. La comunalidad fuera de un tejido social comunitario no tiene, por tanto, muchas posibilidades de reproducción” (Maldonado, 2015, p. 152-153). La comunalidad es vida y está asociada a lo corpóreo, no hay posibilidad que haya comunalidad sin alguien que piensa y construya memorias respecto a la comunalidad.

1.6 El cacicazgo como forma de poder en la región Mixe

Al finalizar la Revolución Mexicana el país estaba convulsionado, los conflictos armados que se prolongarían hasta finales de los años veinte fueron intensos. Persistía la concentración de la tierra en manos de los hacendados, más de la mitad de la población era analfabeta. A partir de 1929, se instauró el Estado-partido integrando gradualmente a través de sus instituciones heredadas del periodo colonial a las comunidades rurales e indígenas en su estructura clientelista y coercitiva (Recondo, 2007).

Después de la muerte de Venustiano Carranza las fuerzas centralistas salieron de Oaxaca, cientos de hombres regresaron a sus labores campesinas, otros se alistaron en el ejército y otros más retornaron a la vida civil. Lo que provocó que viejos soldados regresaran a sus pueblos con ciertos privilegios, tal fue el caso de Daniel Martínez y Manuel Rodríguez, dos personajes que retornaron a la sierra mixe para imponer sus dominios en la esfera económica y política (Arrijoja, 2009).

Daniel Martínez, era originario de San Pedro y San Pablo Ayutla, mixe, Oaxaca, descendiente de una familia dedicada al comercio del café, era un hombre hábil para los negocios. Manuel Rodríguez, oriundo de Santiago Zacatepec, mixe, Oaxaca, procedente de una familia campesina. Manuel Rodríguez cedió en 1926, sus prerrogativas a su hijo Luis Rodríguez Jacob y este heredó el poder de su padre. A través de la conformación de relaciones, pactos y alianzas con diferentes figuras del entorno político, Luis Rodríguez, logró acumular poder y convertirse en el “gran patriarca” de la zona mixe. Como señala Denicourt:

Este poder caciquil se inscribió en un proceso de centralización política y económica que afectó profundamente los sistemas colectivos de poder de la región mixe. Las comunidades ya no funcionaban como formaciones sociales fluidas, manifestando la reciprocidad, el ritual, y el trabajo colectivo; bajo el dominio de los caciques, éstas fueron coercitivamente circunscritas, ancladas sobre territorios delimitados, instrumentalizadas como fuentes de recursos y mano de obra, dentro de un conjunto político centralizado (2014, p. 28).

Cuando Luis Rodríguez intentó desplazar del escenario político a Daniel Martínez, derivó en fuertes enfrentamientos entre ambas fracciones. Lo que condujo a la fragmentación del cacicazgo de Daniel Martínez y el afianzamiento

de Luis Rodríguez como el cacique absoluto de la sierra mixe. Como expresa Luis Alberto Arrijo:

Luis Rodríguez cultivó otras relaciones por conducto de su cuerpo caciquil. Dicho cuerpo se integró por funcionarios del distrito, policías, comerciantes, presidentes y secretarios municipales. Tal como lo sugieren los registros, estos sujetos participaron de las prerrogativas de Rodríguez (comerciar café, alcohol y maderas preciosas; ejercer la estafa y la usura; usurpar terrenos comunales; practicar el abigeato; etcétera), a cambio de vigilar la vida interna de los pueblos, someter a los “mal portados”, mediar las ofertas del campesinado y mostrar al cacique como un benefactor desinteresado que solo buscaba “la unificación y la evolución de la raza mixe (2009, p. 54).

El poder que concentró Luis Rodríguez Jacob también tuvo su origen en las relaciones que estableció con los políticos y las instituciones de gobierno tales como, la Confederación Nacional Campesina (CNC), la Liga de Comunidades Agrarias, la Comisión del Papaloapan, Juzgados de Distrito y con el entonces Partido de la Revolución Mexicana (PRM), entre otras.

Desde 1936, Santiago Zacatepec, es la cabecera del distrito mixe⁷ producto de conflictos caciquiles, la designación fue realizada de manera arbitraria, y provocó fuertes pugnas en la región. “En 1936, por orden del gobernador Constantino Chapital, se estableció oficialmente el Distrito judicial y rentístico de los mixes, y el municipio de Zacatepec como su cabecera”, (Torres, 2004, p. 23). A partir de ese nombramiento, se desarrollaron conflictos políticos originados por cacicazgos locales, que se extendieron a toda la región mixe; al igual que violentas luchas derivadas de disputas agrarias, que aún persisten entre algunas comunidades. Luis Rodríguez, hasta su muerte en 1959, fue el máximo representante del poder político entre los mixes. La conformación de los cacicazgos en la región mixe se dio en el marco de una estructura de poder y de una compleja red de alianzas y de favores políticos.

Después de la muerte de Luis Rodríguez, otros personajes con intereses particulares distanciados del bien común han actuado para favorecer a empresas privadas o al gobierno en turno. Mauro y Mario Rodríguez Cruz, hijos del cacique Luis Rodríguez, continuaron con la lógica de poder de su padre. Mario Rodríguez, vendió tierras y bosques en la región mixe baja, en 1979,

⁷ De los 19 municipios que conforman la Región Mixe, 16 municipios pertenecen a distrito mixe de Santiago Zacatepec, los otros tres pertenecen a los distritos de Yautepec, Juchitán y Tehuantepec.

estableció un aserradero de su propiedad para explotar los bosques, bajo el auspicio de los contratos de la Fábrica Papelera de Tuxtepec (Fapatux).

Mientras que Mauro Rodríguez, a través de favores políticos con el PRI obtuvo la dirigencia de la Central Campesina Independiente (CCI), fue diputado estatal entre 1980 y 1983, diputado federal en 1984, no solo utilizó su puesto en la CCI en beneficio personal y en contra de la población mixe, sino que también lo puso al servicio de los intereses de su hermano y de la empresa Fapatux” (Díaz, 1994, como se citó en Iturralde, 2017).

En contraposición a los intereses de poder, Floriberto Díaz Gómez promovió la defensa territorial de los pueblos de la sierra norte, estableció el “Comité de Defensa y desarrollo de los Recursos Naturales, Humanos y Culturales de la Región Mixe (Codremi), la Asamblea de Autoridades Mixes (ASAM) y, en 1988 fundó Servicios del Pueblo Mixe A. C. como instancia de asesoría a las autoridades municipales y comunales” (Robles y Cardozo, 2007, como se citó en Obregón, 2010). Adelfo Regino Montes, originario de Alotepec, ha impulsado el pensamiento de Floriberto Díaz “entre acuerdos y desacuerdos con su propia gente porque se les atribuye apego político al Partido Revolucionario Institucional (PRI) o al Partido de la Revolución Democrática (PRD)” Obregón, 2010, p. 89).

Otro personaje que ha mantenido una estrecha relación con la clase política es Floriberto Vásquez V. ha obtenido prebendas como la Delegación de Gobierno de Ayutla, la titularidad de la Oficina de Asuntos Indígenas y, en 2007, una diputación local bajo auspicio del PRI. Ha sido responsable de la inestabilidad política de su comunidad de origen, San Miguel Quetzaltepec.

Los intereses partidistas han estado presentes en el devenir de los pueblos mixes. No obstante, los pueblos mixes han luchado por recuperar sus formas propias de gobierno. Han tenido una participación en la lucha por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Por ejemplo, en 1994, en el contexto de la reforma electoral, organizaciones mixes y zapotecas desempeñaron un papel significativo para el reconocimiento jurídico a los municipios por usos y costumbres como prácticas legítimas.

1.6.1 Formas de gobierno en la actualidad

Las actuales formas de gobierno en la región mixe tienen influencia prehispánica, colonial y posrevolucionaria. Como plantea María Teresa Valdivia:

De allí que encontremos cargos como el capillo, los regidores y el presidente municipal enlazados en una sola institución de gobierno. Pero el sentido de la vida comunal, guiado por la cosmovisión mixe local, la costumbre y los cambios sociales imprime un sello particular a cada estructura de gobierno redefiniendo las funciones y el orden que cada cargo debe tener en su propia comunidad. Por estas razones ocurre que en algunos casos los principales y el alcalde tienen mayor jerarquía que el presidente municipal, o bien los comités se hallan en la misma posición jerárquica que los topiles (2002, p. 103).

De tal forma que persisten en los pueblos de la zona alta y media mixe, formas propias de autogobierno y se rigen por sistemas internos normativos denominados sistemas de cargos, vigentes desde tiempos precoloniales, conocidos como “usos y costumbres” los cuales permiten preservar y reproducir las formas identitarias y las prácticas que les dan pertenencia en comunidad. En la zona baja, las formas propias de gobierno se han debilitado y en algunos casos, el sistema partidista ha tenido intromisión en la elección del cabildo (Torres, 2004, p. 36). También se ha debilitado por la presencia de religiones no católicas al desaparecer la figura del mayordomo, las funciones religiosas del alcalde, el cargo de topiles que atiende asuntos de la iglesia, así como la banda filarmónica en eventos religiosos (Valdivia, 2002).

Por otra parte, el sistema de cargos consiste en un orden escalafonario en el cual se va ascendiendo en cargos políticos y religiosos de acuerdo con la dinámica interna de la comunidad, para así ser reconocido como miembro de ella. Las personas de la comunidad escalan desde jóvenes una serie de peldaños, los cuales van teniendo más valor en términos de responsabilidad y prestigio. Los servicios y cargos comunitarios son otras formas de participación y el tiempo de duración tiene que ver con las actividades que se desempeñan, el servicio es gratuito y rotativo, no se aspira a tener poder se obtiene prestigio y se contribuye con la comunidad. Dentro de los cargos, estructurados jerárquicamente, encontramos: “el campanero de iglesia, el topil, el alguacil, el policía, el mayor, el síndico, el capitán de banda, el mayordomo, el secretario,

el presidente y el alcalde” (Torres, 2004, p. 36). En la figura 6 se ejemplifica una estructura de cargos comunitarios en San Juan Cotzocón.

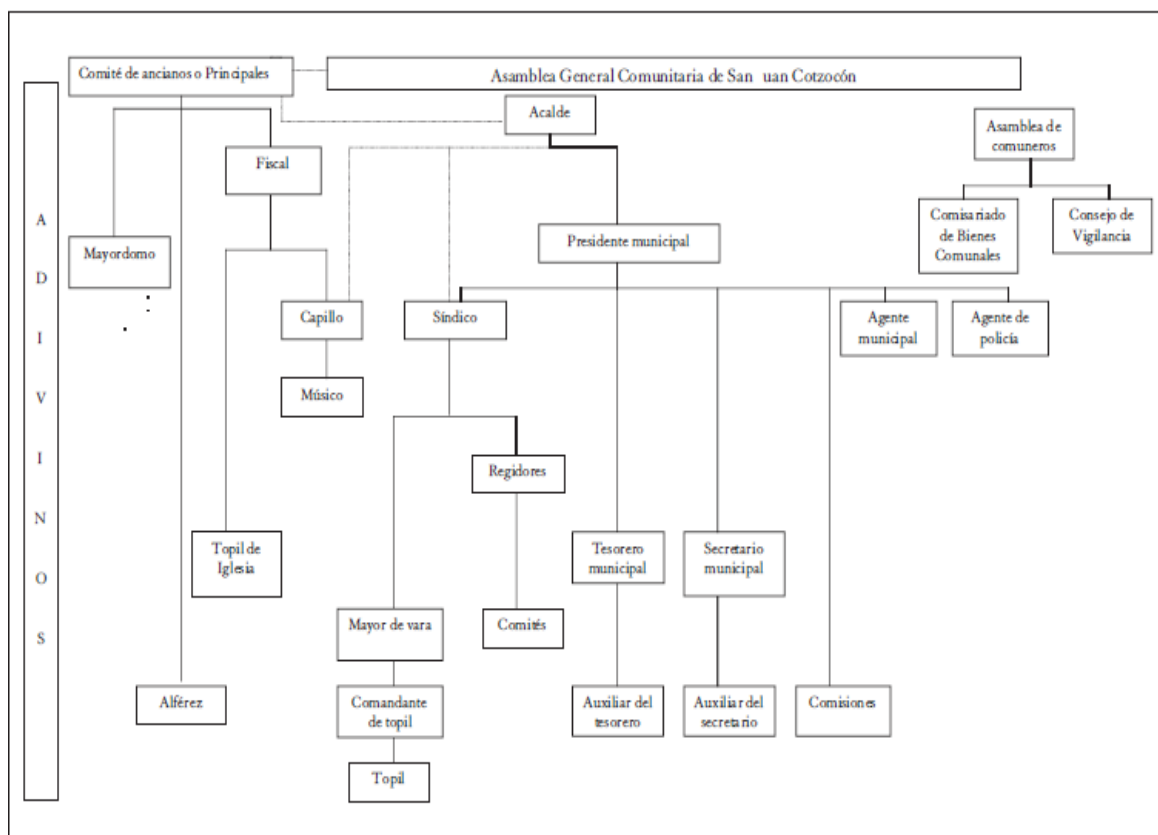


Figura 6. Modelo de estructura del sistema de cargos y servicios en San Juan Cotzocón, Mixe. Fuente: (Valdivia, 2002, p. 105)

En la figura 6 se observa que los consultores del mundo divino establecen una relación directa con los miembros de la estructura de cargos, pero no forman parte de ella, su función e importancia es la advertencia de los males que podrían aquejar a las autoridades. El papel del Consejo de ancianos o Principales es diverso participan en los eventos sociales, cívicos y religiosos, pero va a depender de la dinámica interna de cada comunidad (Valdivia, 2002). Los Principales ocupan un lugar importante debido a que han cumplido con todos los cargos de la estructura de cargos y han ganado reconocimiento y prestigio ante la comunidad.

El sistema de cargos es importante en la organización política-administrativa de las comunidades mixas “significa la práctica de la no democracia si coincidimos en que la democracia como tal es un invento de occidente, esta forma de organización está relacionada con el concepto de comunidad en el sentido más

profundo de la cosmogonía del pueblo mixe” (Obregón, 2010, p. 103). Por el contrario, lo que denigra y empobrece al sistema de cargos es el poder y el poder obedece a intereses individuales y no al bien común.

Soy de la comunidad de San Miguel Quetzaltepec, Mixe. Mi comunidad es un municipio con un aproximado de ocho mil habitantes y se rigen por usos y costumbres. Aunque, en las elecciones presidenciales se nota que grupos o líderes de algún partido encabezan para organizar la elección, agregando en su lista de quienes podrían elegirse. Sin embargo, hace unos años ciudadanos pusieron en la mesa esa observación, y se echó abajo la dinámica que venían manejando, ahora las elecciones se dan espontáneas. Se eligen en la asamblea los representantes (la conformación del Cabildo) (E6).

La organización de las comunidades detona en la participación de las personas en función de las demandas que proponen los pueblos en lucha. La recuperación de prácticas comunitarias como la asamblea ha cobrado importancia significativa, al ser un espacio, en el cual la comunidad se organiza y decide. La asamblea es el poder de la comunidad y esta se entiende como integración de la diversidad de las voces que habitan en un espacio territorial definido. Es el espacio en el cual las comunidades mixes se organizan y deciden. Además, de decidir en colectividad, se problematiza y se resuelve para el bienestar común (Gallardo, 2012)

En esta dinámica, en algunas comunidades mixes, para el cambio de autoridades, se proponen nombres y cada nombre se va votando a mano alzada y quien logre más consenso se convierte en representantes de la comunidad. Es así, como los pueblos hacen valer su libre determinación para decidir su desarrollo social, económico, político y cultural.

1.7 Naap o 'km, Santa María Alotepec

Alotepec es una palabra de origen náhuatl que significa “cerro de las guacamayas” proviene de las voces tlo (guacamaya) y tepetl (cerro), cuentan los ancianos ayuuk que hace mucho tiempo atrás se veían volar muchas, actualmente ya no se ven. El nombre mixe con el que se le conoce es Naavookm, que traducido al español significa “abajo del grande” o “al lado del viejo”, aludiendo quizás, a que la comunidad se encuentra en las faldas del cerro que lleva por nombre “La Malinche”.

Santa María Alotepec se localiza en la región de la sierra norte del estado de Oaxaca, en la zona media del distrito mixe. Colinda al noreste con San Juan Cotzocón y Santiago Zacatepec, al sur con San Juan Juquila Mixes, al oeste con Asunción Cacalotepec y Santiago Atitlán, al sureste con San Miguel Quetzaltepec y San Pedro Ocoatepec. En la Figura 7, se aprecia la comunidad de Alotepec. Según datos del censo del INEGI (2015), cuenta con un total de 2778 habitantes, de los cuales 1077 se encuentran en San Isidro Huayápam, 595 en San Pedro Ayacaxtepec y 41 en Arriba del camino, mientras que 1065 habitantes habitan en la cabecera de Santa María Alotepec.



Figura 7. Naavookm, Santa María Alotepec. Fuente: Rocío García C. Naavookm, Santa María Alotepec, 2016.

Cuando pienso en Alotepec, imagino la lluvia (*tuuj*), el paisaje lluvioso que cubre la vegetación abundante y espesa, la gente caminando entre la neblina, casi siempre hace frío. Tal como lo dice Hermann Hesse (1971) “extraño, andar en la neblina, solitario está cada arbusto y cada piedra, ningún árbol ve al otro, cada uno está sólo”. Mientras que en un mismo día puede amanecer soleado, a medio día los paisajes se cubren de neblina, por la tarde de una lluvia suave a fuertes aguaceros toda la noche. Abundan las plantas epífitas, que viven sobre otras, los helechos, arbustos y otras infinitas especies, habitan variedad de plantas medicinales, muchos de los conocimientos de sus usos están en manos de los habitantes de la comunidad. Alotepec es un lugar privilegiado por la variedad de microclimas y que además favorece la agricultura.

1.7.1 El maíz vinculado a la vida

La agricultura que se practica en Alotepec es de subsistencia y autoconsumo. Siguen vigentes las prácticas de cultivo de tumba roza y quema empleado desde hace siglos; se siguen usando técnicas agrícolas tradicionales con herramientas como machete, picos, azadones y la estaca de siembra y en algunas ocasiones ocupan la yunta. La milpa ocupa un lugar fundamental en la comunidad de Santa María Alotepec. Este sistema de cultivo no genera productos para la venta a gran escala únicamente para autoconsumo familiar. El maíz es el alimento principal, el frijol y la calabaza forman la denominada triada mesoamericana, en la milpa se aprovecha todo lo que se siembra jitomate, tomate, quelites, plantas medicinales, entre otros alimentos. Todo esto gracias a las civilizaciones mesoamericanas que lograron la adaptación del maíz a diversos climas, altitudes y diferentes tipos de suelo, desde entonces este grano, se convirtió en la base de alimentación de la mayoría de las comunidades.

En las cocinas mixes de Alotepec se sigue empleando una técnica ancestral, la nixtamalización, que proviene del náhuatl nextli (cenizas) y tamalli (masa de maíz cocido), consiste en un proceso en donde participan todos los miembros de la familia y se ha transmitido de generación en generación desde tiempos prehispánicos. La técnica consiste en la cocción del maíz con agua y cal, luego se deja reposar para que tire su cascarilla, se deja enfriar, se escurre para después ser molido en el metate, para obtener la masa nixtamalizada de maíz. Esta técnica ancestral permite que el maíz sea un grano más digerible, además permite contar con niacina que no se encuentra en el maíz en condiciones normales, proporciona también calcio, hidratos de carbono, es fuente de vitaminas, fibra y sales minerales. El proceso de nixtamalización es una contribución de la tecnología de alimentos mesoamericana (Vargas, 2014).

1.7.2 Festividades

Santa María Alotepec es un municipio que se rige mediante un sistema de cargos escalafonario. “Dentro de los cargos, estructurados jerárquicamente, destacan el campanero de iglesia, el topil, el alguacil, el policía, el mayor, el

síndico, el capitán de banda, el mayordomo, el secretario, el presidente y el alcalde” (Torres, 2004, p.36).

Las festividades en Alotepec son importantes por varias razones: se celebran eventos de carácter religioso como la celebración del 3 de mayo en honor al Señor de Alotepec que es la fiesta más grande (Měj Xëëw) y que recibe muchos peregrinos de las comunidades circunvecinas, el 15 de agosto se celebra la fiesta patronal en honor a Santa María Asunción y el 12 de diciembre se celebra a la virgen de Guadalupe, todas las festividades son amenizadas con música, así como con procesiones y bailes. “La fiesta del 3 de mayo—relacionada con el fin de la estación de secas y el principio de la estación de lluvias, así como con las siembras del maíz—pone en juego muchos factores: económicos, políticos, sociales, estéticos y culturales” (Torres, 2004, p. 38). La fiesta en honor al Señor de Alotepec, representa el sincretismo entre el catolicismo y la herencia prehispánica. Actualmente la fiesta de la Santa Cruz, entre las comunidades indígenas “sería una continuación, no directa, sino reinterpretada a través del decurso histórico, de los antiguos cultos prehispánicos a la llegada de las lluvias; lo que se conocía como fiesta del IV *Huey Tozoztli* entre los mexicas” (Torres, 2003, p.92).

Estas prácticas vinculan y refuerzan los lazos de unión entre los habitantes, genera el ascenso social al interior de la comunidad al desempeñar cargos como las mayordomías. Los mayordomos se encargan de la organización de la fiesta patronal y de otras festividades religiosas, garantizando que la comida, la música, las procesiones, los adornos y la coherencia estén listos. El mayordomo es el vínculo con la comunidad, sus funciones son gratuitas, colectivas, rotatorias y por un periodo determinado. El servicio comunitario que imparten los mayordomos es en esencia una contribución al pueblo, a manera de reciprocidad y obligación moral.

1.7.3 La educación escolarizada en Naap o 'km, Santa María Alotepec

Los conocimientos de los pueblos originarios conllevan la cosmogonía, rituales, saberes y creencias, entendidas como prácticas colectivas que comparten los integrantes de un pueblo en su curso histórico. “Los mixes asumen que todos los pueblos tienen una historia y una filosofía propia en torno a la vida, la

muerte, lo desconocido y la educación como una manera particular de explicar el mundo y actuar en él” (Comboni y Juárez, 2012, p. 40).

Frente a la idea monolítica de “mundo”, “universo” o de “escuela única”, el pensamiento mixe plantea otros mundos, saberes o epistemes, formas de ser, pensar y vivir. De tal forma que “la pedagogía mixe se estructura como proyecto ético comunitario integral porque expresa sustancialmente la cosmovisión integradora-persona-mundo-cosmos-cultura, para afectar los modos de ser, de hacer, de pensar, de sentir y de relacionar” (Argüello, 2016, p. 436). Para los mixes, la noción de educación es, *wejën-Kajën*, la conjunción de ambos verbos expresa la acción de “despertar-desenredar”.

Son pocos los estudios sobre Alotepec, en comparación con la gran cantidad de investigaciones sobre otras comunidades mixes. En las últimas dos décadas han proliferado investigaciones sobre procesos de escolarización en diferentes comunidades del distrito mixe. Los estudios se concentran en su mayoría en la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec, debido, entre otros aspectos, a la influencia que tuvo Floriberto Díaz Gómez, pensador de la comunalidad. Sus reflexiones y pensamiento sobre una educación pertinente acorde a la cultura de los pueblos mixes fueron retomados para la creación de diversos proyectos en la educación comunitaria que despertaron el interés de investigadores que han documentado la conformación de estas experiencias. Destacan las investigaciones realizadas por Apodaca (2009 y 2013), Comboni (2005, 2012) y Morán (2013) en torno al Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP); el estudio de Jablonska (2015) sobre la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM), así como el papel de los intelectuales indígenas (Quecha, 2003), los profesores y proyectos educativos de la comunidad (Gallardo, 2014) entre otras aportaciones.

Así pues, la historia de la escolarización en Alotepec se narra desde el esfuerzo que ha representado para esta comunidad tener instituciones educativas, y posteriormente bajo el discurso de la comunalidad e implementación de proyectos educativos alternativos, con pertinencia cultural, como se estaban llevando a cabo en otras comunidades mixes como

Tlahuitoltepec y Totontepec en la región mixe alta y San Juan Guichicovi en la región mixe baja.

Resulta pertinente recuperar el papel que han jugado los diversos actores intelectuales locales, organizaciones civiles, comuneros, así como personas externas a la comunidad en el proceso de estas iniciativas. Pero no todo ha representado aceptación, en este proceso se han hecho visibles las tensiones por la orientación de las instituciones educativas. Analizar este proceso nos dará elementos para comprender el escenario que caracteriza el origen de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA). Para ello, es necesario revisar la génesis de la educación básica en Alotepec. González Apodaca (2008) señala que a diferencia de Tlahuitoltepec, Alotepec fue históricamente marginal en la cruzada por la escolarización de los gobiernos posrevolucionarios. Los primeros centros escolares se insertaron tardíamente. Según versiones de los pobladores, en 1968 la escuela primaria llegaba sólo hasta tercer grado y la telesecundaria se estableció hasta 1985.

Una razón que explica porque Alotepec, a diferencia de otros municipios del distrito mixe, tuvo un proceso tardío de escolarización, fue la “la resistencia del municipio contra el cacicazgo de Luis Rodríguez Jacob, durante un largo periodo que va desde los años treinta hasta su muerte en 1959” (2008, p. 224). Alotepec al igual que el resto del territorio mixe padeció la opresión y uso de la violencia en contra de sus habitantes. (Laviada 1978, citado en Regino, 1998, s/p):

La noche del 5 de octubre de 1947 será imborrable en la memoria de Alotepec. Luis Rodríguez, amo de la sierra, acudió personalmente a castigar la disidencia del pueblo, acompañado de sus hermanos Guillermo y Manuel y un pequeño ejército de pistoleros. Cayeron de sorpresa y dispararon contra personas y casas, dejando un reguero de cadáveres y heridos. Un grupo de vecinos buscó refugio en la casa de Hermenegildo Reyes, el rico del pueblo y cabeza de la oposición contra el cacicazgo zacatepecano.

Las consecuencias de varias décadas del dominio caciquil se expresaron en asesinatos, desapariciones, viudas, huérfanos y sobre todo en la huella de dolor que dejó en la memoria colectiva de los mixes. Después de su muerte, en 1968, se estableció la escuela primaria en Santa María Alotepec y veinte años después, en 1985, se creó la escuela telesecundaria. En esos años

comenzaron a tener un papel activo un grupo de personas que había tenido acceso a la escolarización. La participación de este grupo de comuneros, encabezado por el abogado Adelfo Regino Montes, se debía a que además de tener una formación universitaria en la capital del estado, tenían vínculos estrechos con Floriberto Díaz. Su pensamiento sobre comunidad y comunalidad influyeron en la formación de este grupo de profesionistas en Alotepec.

Reflexiones finales del capítulo

El objetivo del sistema educativo mexicano fue castellanizar, alfabetizar, civilizar, asimilar y homogeneizar culturalmente a los pueblos originarios según los patrones de la cultura mestizo-criolla. La escuela negó e invisibilizó a través del castigo y la prohibición de algunas expresiones culturales y lingüísticas la existencia de los pueblos originarios, la educación fue el instrumento para civilizar al indígena salvaje, según la mentalidad occidentalizada.

Los pueblos originarios a pesar de haber sufrido la asimilación, imposición, negación e invisibilidad por parte de la cultura hegemónica han sobrevivido a lo largo de siglos. Es el caso de los pueblos Ayuuk que no solo enfrentaron el proceso de castellanización sino además el dominio caciquil que vivieron por varias décadas, que los mantuvo sometidos y explotados. Alotepec al igual que el resto del territorio mixe padeció la opresión y uso de la violencia en contra de sus habitantes.

Los pueblos mixes tienen formas de vida diferentes a la concepción occidental. A partir de sus formas propias de vida van construyendo un tipo de educación que responda a las necesidades de las comunidades. Han luchado por proponer una educación alternativa en todos los niveles educativos diferente a la impuesta por el Estado mexicano.

Los mixes presentan diferencias no sólo con sus vecinos, sino entre ellos mismos. Éstas se manifiestan de una comunidad a otra en la indumentaria, las costumbres, las actividades económicas, la lengua, entre otras expresiones culturales. Aspectos que hacen heterogénea la composición de los pueblos mixes. Es el caso de Alotepec, a diferencia de Tlahuitoltepec y Totontepec,

inició su proceso de escolarización de manera tardía por los aspectos descritos en párrafos anteriores. Fue por un grupo organizado de intelectuales indígenas con influencia del pensamiento de Floriberto Díaz que dieron a paso al proceso de escolarización.

Sin embargo, en la primera década del presente siglo, el Estado ha continuado con su proyecto educativo en el nivel superior con la creación de las denominadas Universidades Interculturales (UI), desvirtuando las demandas de los pueblos originarios por una educación pertinente para sus comunidades. Cabe preguntarse: ¿en qué condiciones políticas, económicas y sociales surgieron las UI en México? y ¿cuál fue la intervención de los diferentes sujetos en el planteamiento y el funcionamiento de las UI? Es lo que se pretende analizar en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN MÉXICO

Somos un objeto de decoración, un adorno vistoso y olvidado en una esquina de la sociedad, somos un cuadro, una foto, un tejido, una artesanía, nunca un ser humano.

Palabras de clausura del EZLN en el III Congreso Nacional Indígena, 4 de marzo de 2001, Nurio, Michoacán.

En las últimas décadas se han implementado diversos proyectos de educación superior intercultural desde diferentes concepciones: las Universidades Interculturales (UI) creadas desde la lógica del estado y aquellas surgidas desde las propias epistemes y saberes de los pueblos que van cambiando la visión de la escuela única y homogénea. Para entender la apuesta intercultural en el nivel superior en México, realizamos un breve recorrido sobre las luchas de los pueblos originarios y afrodescendientes por una educación cultural y lingüísticamente pertinente. También, revisamos diferentes aportaciones desde las ciencias sociales, con la finalidad de desarrollar una reflexión en cuanto a los discursos de la interculturalidad en el campo educativo, la crítica y utilización del discurso intercultural. Para después analizar desde dónde surgen, cuáles son sus propósitos y sentido social para los pueblos originarios, esta revisión nos permite comprender los fundamentos, desarrollo y los resultados de éstas.

2.1 Las luchas de resistencia de los pueblos originarios por una educación pertinente

En las últimas décadas del siglo pasado la emergencia del movimiento indígena se ha hecho visible en gran parte del territorio latinoamericano, la imagen que se tenía de una América Latina homogeneizada que asfixia las culturas y saberes locales no concuerda con la realidad. Las luchas de los pueblos originarios y afroamericanos han sacudido la discriminación y exclusión, que habían mantenido históricamente en el olvido a los pueblos originarios y ha permitido que recobren su dignidad ante la mirada del mundo. Los principales

movimientos que se han gestado están relacionados con: territorio, recursos naturales y desplazamiento, demandas y reconocimientos de los derechos indígenas, medio ambiente, conflictos interétnicos y proyectos educativos autónomos.

En México, desde la década de los setenta, la emergencia de las luchas de los pueblos originarios y afrodescendientes han surgido por reivindicar no solamente el derecho al territorio, a sus lenguas y sus culturas, sino además por el derecho a una educación cultural, diversificada, apropiada para las realidades de los pueblos y lingüísticamente pertinente.

Desde diversas perspectivas sociológica, antropológica, histórica, ente otras, se han analizado los procesos organizativos de los pueblos originarios en toda la región latinoamericana. Natividad Gutiérrez Chong ha retomado la categoría de “conflictos étnicos” de Rodolfo Stavenhagen la que define como “una forma continua de acción colectiva entre grupos étnicos, e implica un cierto grado de organización” (Stavenhagen, 2000, p. 172), para realizar sus estudios sobre procesos de organización y acción colectiva de los pueblos, Gutiérrez Chong refiere:

La acción colectiva y la organización son fundamentales para diferenciar conflicto de protesta o de estallido de violencia. Además, cualquier conflicto depende de las relaciones asimétricas, entre distintos grupos étnicos, que a su vez determinan tipos de exclusión política y/o explotación, así como opresión económica de un grupo sobre otro. Ahora bien, las relaciones asimétricas no solo generan antagonismos de un grupo dominante hacia otro dominado, sino también entre indígenas de distintos grupos étnicos o religiosos, por ejemplo: tzotziles católicos y protestantes, mixtecos–mestizos, tzotziles–mestizos (2003, p. 12).

Los pueblos se movilizan para hacer efectivas diversas demandas, muchas veces negadas e invisibilizadas por los Estados nación. Los movimientos son heterogéneos en su génesis, prácticas y estrategias de lucha, sus procesos de organización y acción colectiva se van definiendo por la presencia de diversos actores. De acuerdo con Bartolomé (1996), los movimientos etnopolíticos se entienden como “las afirmaciones protagónicas de la etnicidad, estructuradas en forma de organizaciones no tradicionales orientadas hacia la defensa de los intereses de los grupos étnicos” (p. 2). Los movimientos etnopolíticos detonan

en la participación organizada de los sujetos y en la creación de nuevos proyectos en función de las demandas que proponen los pueblos en lucha.

Los pueblos originarios y afroamericanos han buscado por varios medios su reconocimiento y el respeto de sus culturas, identidades, cosmovisiones, formas de organización, sistemas de conocimientos y prácticas ancestrales a partir de que las diferencias y la diversidad irrumpen con fuerza, frente a un sistema dominante hegemónico que, al rechazar la validez de los saberes de los otros, se impone mediante saberes universales. Se han creado diversos proyectos y acciones, entre otros, la creación de propuestas educativas emanadas desde los pueblos y para los pueblos que han cambiado la visión de la escuela única y homogénea.

Los pueblos de Oaxaca han enfrentado diversas luchas por el reconocimiento de sus derechos como pueblos originarios. Por la cada vez más necesaria solución a sus demandas por el derecho al reconocimiento y a un desarrollo propio, en ese contexto se constituyeron proyectos educativos cultural y lingüísticamente pertinentes, promovidos por movimientos etnopolíticos en la región de la Sierra Norte de Oaxaca en Guelatao, Tlahuitoltepec y Totontepec; en la región mazateca, en Mazatlán Villa de Flores; en la Sierra Sur, en Xanica y la zona triqui, por mencionar algunas comunidades.

Como afirma Velasco los movimientos indígenas han irrumpido con propuestas diferentes opuestas a la educación oficial y con planteamientos radicales e insumisos (2015). Por ejemplo, la educación autónoma que surgió desde las bases del movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en 1994, en Chiapas (Baronnet, 2012); la escuela secundaria y el bachillerato de la Sierra Wixárica en el estado de Jalisco (Díaz y Rojas, 2004); otra experiencia de educación desde abajo es la Universidad de los Pueblos del Sur en la Costa Chica y Montaña del estado de Guerrero (Santos, 2005; Flores, 2008; Cruz, 2015).

En Oaxaca existen experiencias que tienen como elemento característico la transformación de la educación oficial desde abajo, es el caso, de escuelas de diferentes regiones indígenas, cuyos profesores disidentes del SNTE, se organizan bajo la consigna de *tomar la escuela*, se coordinan con autoridades

comunitarias y organizaciones vinculadas al movimiento indígena, para desarrollar dentro de las escuelas gubernamentales otras propuestas educativas acorde con las necesidades de la comunidad (Velasco, 2015). Otra experiencia es el bachillerato de la Sierra Mazateca en la comunidad de Mazatlán de Flores Magón (Rebolledo, 2010), aunque después fue incorporado al Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIO) en la modalidad de Bachillerato Integral Comunitario (BIC). Otro proyecto de educación propia es el que dio origen al Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP) de Santa María Tlahuitoltepec en la Sierra Mixe del estado de Oaxaca y que a su vez impulsó al proyecto de la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl de esa misma región (Comboni, Juárez y García, 2005; Jablonska, 2010).

Desde la experiencia de los pueblos, la educación construida desde los mismos pueblos ha sido soporte fundamental para la revitalización de las culturas y el sentido de identidad y pertenencia, a través de la tradición oral y la historia de las distintas luchas que se han librado para defender el territorio y permanecer hasta hoy como pueblos.

2.2 Multiculturalidad, interculturalidad, educación intercultural y otras aportaciones

El primer país que discutió teóricamente el concepto de multiculturalidad fue Canadá, en la década de 1950, cuando surgió la demanda de separación de la población francesa de la inglesa, los pueblos pugnaban por el reconocimiento de las identidades. En este contexto la multiculturalidad se puede entender como la convergencia de varios pueblos en un mismo territorio que permite la convivencia con los diferentes, a nivel político y legal.

El concepto de multiculturalidad se empleó para referirse a un programa político que trajo cambios sugerentes a partir del reconocimiento de las diferencias. Aunque, este reconocimiento no estuvo acompañado de medidas que condujeran a transformar la realidad ni las relaciones de poder y dominación existentes. Desde allí se discutió en Europa donde la situación implicaba la inserción de los migrantes mayormente asiáticos y africanos asentados en sus poblaciones, lo cual, si bien van mostrando la diversidad, sin

embargo, devienen de situaciones muy diferentes a la de los países de América Latina y en especial de México.

La interculturalidad surgió de las demandas de reconocimiento de los movimientos de los pueblos originarios en América Latina en un contexto de tensiones derivado de la desigualdad social (López, 2009; Walsh, 2009). Emerge como una preocupación y cuestionamiento de la toma de conciencia de la diversidad de lo que se hace, habla y piensa, es decir, a partir de la discusión de que no basta con tener leyes para la convivencia, no sólo es cuestión de respeto y tolerancia, la interculturalidad radica en cómo intervenir y generar un diálogo entre los diferentes. De acuerdo con Walsh (2012):

La interculturalidad está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es un eje importante, tanto en la esfera nacional–institucional como en el ámbito y cooperación inter/trasnacional. Aunque se puede argumentar que esta presencia es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, capital y mercado (p. 62).

Posterior a la discusión en América Latina, el concepto de interculturalidad es utilizado en los países europeos, sobre todo en Francia y España, por la necesidad de integrar la población inmigrante, en constante éxodo, a su territorio. Lo cual implica una mirada distinta, en el caso de México alude a la presencia de los pueblos originarios. Por lo tanto, la manera de entender la educación intercultural depende, entre algunos otros factores, del lugar geográfico donde se aplique. De acuerdo con Pérez y Argueta (2019):

...la interculturalidad ha tenido una trayectoria compleja por lo menos en tres aspectos: primero, al asociársele a la interculturalidad integradora que proviene del multiculturalismo anglosajón y europeo, que carece del sentido liberador y anticolonial de la propuesta latinoamericana; segundo, desde la perspectiva multiculturalista, al empleársele como política pública para limitar las demandas autonómicas indígenas, y tercero, mediante un ambiguo manejo de la interculturalidad al propiciar la integración de los pueblos indígenas y su sometimiento (p. 116).

En un primer momento y como lo plantea Velasco (2010) la interculturalidad alude a la posibilidad de que “diferentes culturas que hay en una sociedad que puedan entrar en contacto, relacionándose e interactuar, en términos equitativos, como lo han podido lograr antes, cuando la cultura mayoritaria fue

impuesta deliberadamente con la intención de lograr la homogeneidad” (p. 67). La interculturalidad se presenta como un proyecto social amplio, una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida. Es una alternativa para repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la interacción justa entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo (Villoro, 1993).

Comboni y Juárez (2015) refieren que la interculturalidad se debe dar en un diálogo entre iguales, en una relación equivalente y horizontal, supone el reconocimiento y la afirmación de sí mismo, es un proceso de mutuas construcciones en un espacio diferenciado. La interculturalidad no está exenta de momentos críticos, de tensión y de conflicto, conlleva aprender a reconocer al otro como diverso, comprendiéndolo y respetándolo.

Los principales elementos en la práctica son: la relación e interacción de los sujetos de diferentes culturas, evitar la pérdida de valores culturales, reconocer las diferencias de las distintas culturas, aceptar la diferencia y propiciar el respeto por las diversidad étnica, cultural y lingüística. Que se puede construir a partir de la transformación de las estructuras existentes de la matriz colonial/neoliberal/global para después pensar en otros mundos de ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. Moya (2009) menciona que:

La interculturalidad va más allá de las relaciones entre culturas. Supone el reconocimiento del “otro” y la afirmación de sí mismo. Este tipo de reflexión ha aportado mucho a las concepciones de educación intercultural ya que postulan que una de las primeras obligaciones o tareas de un pueblo es la de “ser” y para “ser” es preciso apelar a los elementos cohesionadores que vienen de la historia común, de las relaciones con el entorno, la cosmovisión, los valores, el idioma, entre otros, los cuales deben ser revalorados y desarrollados para romper con la opresión; también está la similitud de problemas derivados de la explotación, la exclusión, la marginación económica y social (p. 28).

Desde la perspectiva de la autora la interculturalidad no es solamente la relación entre culturas, sino la relación entre culturas en conflicto, considerando la existencia de contradicciones entre los sujetos sociales insertos en una estructura de poder. Por su parte García Canclini (2007) refiere que la interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, cuando los grupos entran en relaciones e intercambios.

Resulta relevante la división que hace Walsh del concepto de interculturalidad con énfasis en el campo educativo, “para así hacer la distinción entre una

interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación” (2009, p. 76). Para Walsh (2010) el interculturalismo funcional responde a los intereses de las instituciones, en cambio la interculturalidad crítica es una construcción de y desde los sujetos sociales que han sufrido un histórico sometimiento, explotación y opresión, antes que un discurso académico o institucional, es un discurso reivindicativo liberador y decolonial. Otro pensador que ha optado por referirse a un interculturalismo crítico es Fidel Tubino, con la finalidad de diferenciar el término de los usos instrumentales que se ha hecho desde los gobiernos neoliberales:

Mientras que en el interculturalismo funcional busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el dialogo intercultural autentico, (Tubino, 2004, p. 4).

Para este autor la interculturalidad debe ser pensada y construida como propuesta ético-política, en donde no sólo compete al ámbito educativo sino como un asunto que involucra a todos los sectores del Estado (Tubino, 2005).

Por otra parte, el surgimiento de la intraculturalidad alude al desenvolvimiento de la propia identidad en equilibrio, complementariedad y respeto con otras culturas e involucra una relación equilibrada entre diversas culturas y conlleva un proceso hacia dentro que un enfrentamiento hacia afuera (Mazorco, 2008). El concepto de Intraculturalidad permite entretener lo interno y externo entre una comunidad, permite el fortalecimiento de la identidad, reciprocidad y complementariedad entre sí. La intraculturalidad debe entenderse como el proceso de autodeterminación del individuo en donde se reconoce como diferente, pero al mismo tiempo parte de los otros. En la intraculturalidad convergen además de la autodeterminación, la autonomía, la complementariedad, la identidad, la otredad y el respeto.

Las Epistemologías del sur, planteadas por de Sousa, intentan ampliar las posibilidades de repensar, reconstruir y reformular el mundo a partir de saberes y prácticas del Sur Global para construir sociedades más justas, más allá del pensamiento intelectual del Norte global. El mundo tiene una amplia diversidad epistemológica y el pensamiento que nos han impuesto es reduccionista. No se

trata de desacreditar las ciencias, sino que el saber científico pueda dialogar con los diferentes saberes y que es posible la diversidad epistémica. Se trata de hacer visibles a los pueblos originarios que han sido históricamente explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo global (2010; 2011; 2018). De modo que las epistemologías del Sur:

Son un conjunto de epistemologías, no una sola que parte de esta premisa, y de un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial. Es la metáfora del sufrimiento sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo, así como por otras formas que se han apoyado en ellos como, por ejemplo, el patriarcado. Es también el Sur que existe en el Norte, lo que antes llamábamos el tercer mundo interior o cuarto mundo: los grupos oprimidos, marginados, de Europa y Norteamérica (Santos, 2011, p.16).

La epistemología occidental dominante ha pretendido a través de la violencia, del saqueo, del exterminio total o parcial aniquilar toda forma de saberes ancestrales. Por eso ahora más que nunca debemos *des-pensar* para poder pensar otros mundos posibles (Santos, 2011). En este sentido, la educación intercultural debe ser una educación para todos, en donde se reconozcan los saberes de los pueblos originarios frente a los procesos de hegemonía cultural y asimilacionismo.

Es necesario reconocer que los conocimientos ancestrales sobre el clima, la tierra, las plantas, las enfermedades, entre otros saberes, son válidos y vigentes para entender la vida misma. Por lo que no es posible compararlo o confrontarlo con el conocimiento occidental, más es necesaria su coexistencia y diálogo al ser epistemes que entienden el mundo de formas diferentes.

2.3 Diversidad cultural y lingüística

En el transcurso de la historia, las relaciones entre las culturas se han establecido, a partir de supuestos de superioridad, lo que ha conducido en diversos momentos y lugares, como es el caso de algunos países latinoamericanos, a la desaparición de las culturas con la finalidad de homogeneizar culturalmente a la población. “Hablar de la diversidad cultural, implica cuestionar los diferentes procesos sociales, políticos, culturales, económicos e históricos desde los cuales se han establecido desigualdades e inequidades en relación con la diversidad y a la diferencia” (Martínez y Rodríguez, 2012, p. 46). El rechazo a quienes no son parte de un grupo social

de identificación suelen ser discriminados por ser diferentes, es una dificultad porque radica en la cultura, es decir, los prejuicios nacen de paradigmas casi doctrinarios sobre los individuos que salen del esquema pactado por los conservadurismos culturales; por ejemplo, las luchas indígenas, feministas, ambientalistas, entre otros, son movimientos legítimos que luchan en contextos de discriminación y desigualdad en aumento y perjuicio de sus derechos.

Los temas que emergieron con relación a la diversidad cultural y lingüística se abordan a partir de las experiencias de las y los participantes, entre ellos están: el bilingüismo, el desplazamiento de la lengua, la salida del pueblo de origen, la pobreza y la desigualdad social. Estos últimos temas se narraban con una fuerte carga emocional, pero también reflexiva. Porque implicó tejer los recuerdos del pasado y trasladarlos al presente.

2.3.1 Lengua

La lengua materna es un elemento que los participantes identifican vinculado a la diversidad cultural y lingüística. Al respecto, enfatizan en los siguientes aspectos: en los diferentes contextos en que se utiliza la lengua en la comunidad de origen, el desplazamiento de la lengua materna por el castellano, así como en el espacio universitario tema que será abordado en el último capítulo.

La lengua materna ocupa un lugar importante entre los participantes, más allá de su dominio y/o entender la lengua en su lugar de origen.

...la lengua que domina acá es el mazateco, aunque hay quienes lo están perdiendo...es necesario seguir fortaleciendo la lengua, quienes vienen luego de la ciudad, hay quienes no lo hablan y pues se entienden algunos porque no les han enseñado... quienes no nacieron acá y por eso no lo hablan... aunque la mayoría veo que lo hablan, es una lengua muy arraigada (E1).

En diferentes espacios comunales se encuentra presente la lengua mazateca: en los hogares, en las celebraciones y rituales religiosos, en asuntos organizativos como la asamblea comunitaria, en el intercambio comercial con las comunidades circunvecinas. Estos contextos representan espacios de resistencia lingüística frente a procesos vertiginosos de desplazamiento y pérdida. Hablar una lengua permite preservar y reproducir las formas identitarias que dan pertenencia en comunidad. En la lengua se encuentra la

historia viva de un pueblo. A través de la oralidad podemos dar cuenta del pasado de los pueblos y de su devenir. Mediante la transmisión oral y escrita de sus conocimientos, cosmovisión y prácticas cotidianas se mantienen vivas las lenguas originarias (Quintero, 2020).

Algunos participantes expresaron no hablar o dominar la lengua en su totalidad, pero expresaron su adscripción a un pueblo originario.

A pesar de que mi papá y mi mamá no me enseñaron la lengua, me enseñaron toda la gastronomía, todo lo cultural, toda la ideología de allá yo la llevaba, entonces a mí no se me hizo un choque, por ejemplo, mi mamá hace los tamales de bola aquí (Estado de México), pero aquí no hay hoja o luego la hoja está muy cara, entonces mi mamá los envuelve con bolsa, cortamos bolsa, las lavábamos y los tamales de bola... tienen la misma forma, entonces yo ya los conocía...(E8).

El bilingüismo es habitual en el seno familiar de algunos de los participantes entrevistados. Confluyen ambos idiomas en las interacciones familiares cotidianas.

...La comunidad es totalmente rural, es una comunidad de aproximadamente 800 habitantes, la lengua que se habla es el español y se habla también el zoque verdad... obviamente la población que habla zoque pues son los adultos, los ancianitos, nuestros ancestros, porque la juventud de hasta los 30 años hablan en su mayoría español... yo hablo un 40% el zoque, no soy zoque al 100% en lengua, de la cultura sí, las prácticas, la forma de vida pero la lengua no porque mi mamá tiene sesenta años y no aprendió a hablar la lengua, el único que lo habla es mi abuelo con el cual pues yo platico, todavía está vivo y tiene noventa y dos años...(E10).

La narrativa da cuenta del desplazamiento del zoque, la pérdida de la lengua está asociada a diferentes factores: migración, discriminación, celeridad de la urbanización, así como una fuerte presión social para hablar la lengua predominante que muchas veces se percibe como “necesaria” para integrarse en la sociedad. La principal explicación se encuentra en las políticas asimilacionistas, forjadas en el siglo pasado, que obligaron a los pueblos a renunciar a sus lenguas y en muchos casos a ciertos rasgos culturales de éstos. La imposición del castellano no solo implicó la imposición de otra lengua, la palabra del colonizador se impuso en la escuela como única expresión válida y con ella un mundo ajeno a nuestra identidad y a nuestra cultura. En la actualidad, varias lenguas y variantes de la familia mixe-zoque se encuentran en riesgo de desaparecer, entre las que se encuentran: el zoque de Ayapa, el

zoque-popoluca de Texistepec, el zoque de chimalapas, entre otras lenguas de la familia mixe-zoque (COLMIX, 2020).

Actualmente se calcula la existencia de 7000 lenguas vivas distribuidas en el mundo (UNESCO, 2019). Según datos de las Naciones Unidas, para el 2100, más del 50 % de las lenguas del mundo se habrán extinguido y las que están en peligro de desaparecer son las lenguas indígenas. En materia de protección de los derechos de los pueblos indígenas, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, establece:

Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas y atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos. (ONU, art. 13)

No se puede negar el avance en materia de legislación internacional y nacional en la protección de los derechos de los pueblos. Sin embargo, la realidad es otra, muchas lenguas se encuentran en peligro de desaparecer⁸.

Como plantea Tonalmeyotl la vitalidad de una lengua conlleva necesariamente “hablarlo, no importa en qué contexto ni espacio, tan sólo hablarlo porque al hacer que se escuche la sangre de la lengua fluye, los hablantes somos el líquido vital de la lengua” (2019, párr. 1). Cuando se deja de hablar una lengua, la lengua muere. Mueren las formas de pensar, sentir y nombrar el entorno familiar y comunitario, queda sepultada la historia propia y una forma de ver el mundo. Como expresa Miguel León Portilla (2012) “cuando muere una lengua entonces de cierra a todos los pueblos del mundo una ventana, una puerta, un asomarse de modo distinto a cuanto es ser y vida en la tierra”.

2.4 El estado mexicano y la educación superior intercultural

Durante el siglo XX, el Estado mexicano estableció políticas asimilacionistas y luego de integración destinadas a la población indígena. No obstante, en los

⁸ En las últimas décadas del siglo pasado, la globalización ha impactado en los pueblos indígenas del norte del país donde se presenta un acelerado proceso de pérdida de lenguas originarias. Entre las lenguas que están en riesgo de desaparecer se encuentran: las lenguas pima, tohonon o' odham (pápago) y las de la familia yumana, habladas en Baja California. En tanto el mayo, tarahumara, guarijío, seri y kikapoo, han pasado de un proceso gradual a un proceso acelerado de pérdida; mientras que el yaqui y el tepehuano se han mantenido en un proceso de desplazamiento gradual (INAH, 2018).

primeros años de la posrevolución, la política indigenista se centró en acciones de alfabetización y aculturación a través de la educación castellanizadora. La educación oficial dirigida a los pueblos indígenas en México se asume hoy como intercultural, promotora de las culturas, pero en la práctica presenta traspiés y desequilibrios; la población indígena en edad de realizar estudios universitarios aún se encuentra en desventaja con respecto al resto de la población. Los niños indígenas difícilmente logran completar la educación primaria, lo que se traduce muchas veces en el abandono temprano de la escuela y no les permite la construcción de ningún conocimiento que pudiera representar un mejoramiento de su calidad de vida (Muñoz, 2004).

Diferentes orientaciones guiaron la educación indígena a lo largo del siglo XX, teniendo como eje la orientación occidentalizante castellanizadora, se construyeron programas como el bilingüe bicultural y el intercultural bilingüe con los cuales, se atendió exclusivamente la formación en preescolar y primaria, y en la mayoría de los casos la enseñanza de la lengua como forma de transición al castellano y siempre bajo los contenidos de la cultura dominante y occidental, dejando fuera los niveles educativos correspondientes a la media básica, media superior y la educación superior. Fue hasta principios del presente siglo, que el gobierno de la alternancia promovió la creación de los Bachilleratos Interculturales y de las Universidades Interculturales desvirtuando las demandas de los pueblos indígenas representadas en muchos casos a través de los pliegos petitorios elaborados desde los movimientos indígenas.

En México, existen instituciones de educación superior que cuentan con programas educativos orientados a atender a estudiantes provenientes de pueblos originarios (Rebolledo, 2005). Sin embargo, en relación con las universidades convencionales “no hay estadísticas confiables de cuantos indígenas ingresan a la licenciatura y al posgrado, si son hombres o mujeres, de qué comunidades vienen, cuántos egresan y en cuánto tiempo” (Villa, 2018).

Entonces, ¿para qué la creación de un nuevo subsistema educativo en atención a la población indígena? La creación de las universidades interculturales generó expectativas en cuanto a que representarían una opción más para subsanar la demanda de educación superior indígena que no ha

tenido acceso a la educación superior. El problema es, cómo pensar en un nuevo subsistema de educación superior si aún no se resuelve la marginación y la exclusión que han vivido durante muchos años los jóvenes y las poblaciones indígenas. Cómo crear un sistema educativo pertinente y desde los pueblos indígenas si no se ha resuelto los niveles educativos previos para las poblaciones indígenas. El sistema educativo es colonizante, clasista y excluyente, es un sistema que lleva en su estructura el lastre colonizador y engendra diferenciación y exclusión. La perspectiva de educación superior intercultural que se implementó desde la esfera gubernamental resultó de una estrategia de pretender incluir a los pueblos indígenas en una sociedad globalizada que no tomó en cuenta sus saberes, lenguas, culturas, cosmovisiones y formas de organización.

Con el arribo de Vicente Fox Quezada⁹ a la Presidencia de la República se generó en algunos sectores de la sociedad la expectativa de que el presidencialismo autoritario, centralista y el corporativismo sindical habían llegado a su fin. En 2001, se discutió la propuesta de la Comisión de Concordia y Pacificación (Cocopa) en el Congreso de la Unión, como iniciativa de reforma constitucional en materia de derechos y cultura indígena. Sin embargo, la Cámara de Senadores aprobó una ley que desvirtuaba el espíritu de los Acuerdos de San Andrés, por lo cual, la reforma fue rechazada por el EZLN.

El desconocimiento de la realidad de los pueblos indígenas se expresó en la aprobación de una deficiente reforma constitucional que no correspondía con los fundamentos de los acuerdos de San Andrés ni con la iniciativa redactada por la Cocopa, cuyo objetivo se centraba en modificar la Constitución para otorgar el derecho a la autodeterminación y autonomía de las comunidades. A partir de la década de los noventa los países latinoamericanos realizaron reformas constitucionales que reconocían el carácter multiétnico de la población, conocida como constitucionalismo multicultural, (Walsh, 2010). En el caso de México, este reconocimiento no ha estado acompañado de medidas que conduzcan a transformar la realidad ni las relaciones de poder

⁹ Como parte de los compromisos adquiridos durante su campaña, se comprometió en “resolver el problema de Chiapas en 15 minutos”.

existentes. En la medida en que se siga negando la participación de los pueblos originarios en el diseño de programas destinados a ellos, se seguirá promoviendo una “participación” paternalista y asistencialista¹⁰.

El gobierno de la alternancia optó por la continuidad del modelo neoliberal que se inauguró durante el gobierno de Miguel de la Madrid, se profundizó en el régimen de Carlos Salinas de Gortari, y continuó con la administración de Ernesto Zedillo y después bajo los gobiernos panistas. La orientación de las políticas públicas concretamente, las dirigidas a la población indígena, no representaron cambios, el arribo del gobierno panista estuvo acompañado de personajes vinculados a organizaciones como Opus Dei, Legionarios de Cristo, el Yunque, entre otras organizaciones conservadoras (Korsbaek y Samano, 2007, p. 212). Personajes pertenecientes a la extrema derecha y que respondían a intereses empresariales acorde con el sistema hegemónico muy alejados de las necesidades reales de los pueblos indígenas.

La política indigenista anterior al régimen de la alternancia se caracterizó por asimilar e integrar a las comunidades indígenas a un México imaginario con aspiraciones desarrollistas y el ideal de una población mestiza, que negó e invisibilizó la existencia de los pueblos originarios y con ello otras formas de ser y estar en este mundo. Al respecto Llanes (2008) refiere:

...después de la contrarreforma de 2001 y con la llegada al poder del panismo podemos ahora hablar de un neoindigenismo. Este se puede caracterizar como las pretensiones de renovación del discurso oficial y las realidades de continuidad que se encuentran en las instituciones creadas por los gobiernos panistas (p. 52).

Siguiendo a Korsbaek y Samano (2007) “actualmente vivimos la etapa del neoindigenismo que retoma viejas prácticas indigenistas como el asistencialismo y el paternalismo, llamándolo desarrollo de los pueblos indígenas” (p. 195). Se crearon una serie de instancias gubernamentales

¹⁰ Desde la década de los noventa se han implementado programas “sociales” destinados a combatir la pobreza y frenar el abandono escolar, dictados por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari se creó el programa Solidaridad, en la administración de Ernesto Zedillo el programa cambió de nombre para denominarse Progresá, con el arribo de los gobiernos panistas se mantiene el mismo programa, pero bajo el nombre de Oportunidades. Ninguno de los programas ha resuelto el combate a la pobreza que aquejan a los sectores más pobres del país. El gobierno actual, continúa con la misma lógica ahora denominado programas del bienestar.

encargadas de dar atención a los pueblos indígenas tales como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), que sustituyó al Instituto Nacional Indigenista (INI) después de 55 años de existencia, así como el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), y en el año 2003 se decretó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Este conjunto de instancias y disposiciones gubernamentales fueron el escenario en el que surgieron las universidades interculturales bajo el control estatal.

2.4.1 Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)

En 22 de enero de 2001, se creó por decreto presidencial, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), institución dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La CGEIB fue una de las instancias que el Estado mexicano estableció para cumplir los compromisos adquiridos con los pueblos indígenas a partir del levantamiento zapatista. Suponía que serviría de vínculo entre las secretarías de estado para atender la cuestión indígena de manera integral. Su creación no fue un hecho aislado, concordó no solamente con la designación del primer director indígena del entonces Instituto Nacional Indigenista (INI) sino también con la movilización encabezada por el EZLN para exigir el reconocimiento constitucional de los Acuerdos de San Andrés en 2001. Desde entonces, esta institución se volvió una pieza importante en el desarrollo de la educación oficial intercultural bilingüe en el país.

El principal objetivo de la CGEIB consistió en “asegurar que la educación intercultural bilingüe verdaderamente responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena” (CGEIB, 2001). Entre sus principales atribuciones: la promoción y la evaluación de la política educativa intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema educativo Nacional; promover la participación de diversos sectores sociales (entidades federativas y municipios, así como pueblos y comunidades indígenas), en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe; la promoción para el desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad, la formación de recursos

humanos así como el desarrollo y difusión de las lenguas indígenas; y la producción de materiales en dichas lenguas y la realización de investigaciones educativas (CGEIB, 2005).

Finalmente, se estableció que el (la) coordinador (a) de este instituto sería una persona designada por el secretario de educación pública del gobierno en turno. Tal como lo expresa Rebolledo (2005):

El interculturalismo institucional pone el acento en la sustitución de los valores tradicionales y la adquisición de nuevos valores, dejando de lado dos planos muy importantes: la transformación de los aparatos educativos y la participación indígena en el diseño de su propia educación...Dicha propuesta no va acompañada de soluciones sociales y económicas, tampoco ha sido clara la participación de la población en su diseño y desarrollo, más bien, el conjunto de tareas ha quedado en manos de expertos académicos (p. 186).

Al ser una dependencia de la SEP, la CGEIB carecía de autonomía, de tal forma que la educación intercultural quedó bajo el control estatal y con ello la participación indígena marginada en el diseño de su propia educación. Actualmente la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI), dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior, promueve el desarrollo de las universidades públicas estatales, así como las universidades interculturales.

2.5 Las universidades interculturales en México

La creación de las universidades indígenas interculturales en algunos países de América Latina significó el carácter pluriétnico de los pueblos latinoamericanos donde los pueblos originarios y afrodescendientes constituyen parte importante de la población, surgieron como resultado de las luchas de los movimientos indígenas por el reconocimiento y el derecho a acceder a una educación superior cultural y lingüísticamente pertinente. Por ejemplo, el 62.2 % de la población de Bolivia está conformada por pueblos originarios, en Guatemala representa el 41 %, mientras que, en países como Chile, Panamá y México, representan entre el 11% y el 16% (CEPAL, 2014). La primera experiencia en educación superior intercultural en América Latina es la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense

(URACCAN)¹¹, creada en 1990. Otras experiencias son: la Universidad Indígena Intercultural, de Colombia; el Centro Amazónico de Formación Indígena, de Brasil, las tres experiencias conforman propuestas educativas pertinentes acorde a las necesidades de las comunidades.

En torno a la creación de las universidades interculturales en América Latina, López (2009) identifica dos direccionalidades:

Una...producto de la motivación estatal o académica o de alguna ONG no indígena, y, por ende, va de arriba hacia abajo. En contraposición a ella, la segunda se caracteriza por la agencia indígena, que marca una direccionalidad de abajo hacia arriba cuando la iniciativa surge de una organización de base o de algún otro tipo de liderazgo indígena, la cual es gradualmente es asumida o incorporada con modificaciones o no por el Estado... las propuestas y prácticas que surgen desde abajo son aquellas que logran asentarse y hacerse sostenibles, en tanto responden al proyecto político y de vida de los pueblos indios (p. 147)

La primera direccionalidad se refiere con la apertura estratégica hacia la diversidad cultural que han implementado varios gobiernos latinoamericanos, que resulta de una concepción de *etnofagia estatal*, funcional al modelo de Estado-nación neoliberal, en donde aparentemente se reivindica los valores de los pueblos originarios. Sin embargo, los programas educativos continúan reproduciendo la cultura dominante considerada como legítima, ahora se incorpora a los pueblos originarios a la lógica neoliberal (Díaz Polanco, 2006; Patzi, 1999). Esta estrategia integracionista subordinada implicó el reconocimiento limitado por parte de los gobiernos latinoamericanos de la existencia de los pueblos indígenas en el territorio nacional. Es el caso de las políticas implementadas por organismos multinacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), por mencionar algunos, y de los Estados-nacionales que desde una concepción neoliberal se apropiaron del discurso intercultural. “El discurso interculturalista dice una cosa, y es

¹¹ La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) surge como un proyecto articulado de conformidad a las aspiraciones y demandas históricas de los pueblos indígenas, afrodescendientes, mestizas y otras comunidades étnicas del Caribe sobre las bases de un modelo construido desde fundamentos socioculturales. Está orientada a revitalizar, promover y fortalecer el ejercicio de derechos colectivos, identidades, cosmovisiones, espiritualidades, formas de organización, culturas, sistema de conocimientos y prácticas. <https://www.uraccan.edu.ni/>

coherente desde la lógica discursiva. Pero se trata solamente de un discurso. Un discurso que, según los expertos pregonaba una interculturalidad etnófaga que promueve en realidad una especie de etnocidio terso, si es que tal cosa fuera posible” (Velasco, 2015, p. 230).

La interculturalidad desde abajo se refiere a procesos educativos interculturales que brotan desde la acción local de los pueblos y emergen de los saberes y epistemes de los pueblos originarios y afrodescendientes, que buscan la dignificación y reconocimiento de los pueblos, así como a la transformación de las relaciones asimétricas existentes.

De acuerdo con autores como Walsh y Tubino hay dos formas de pensar la educación superior intercultural, concebidas desde la esfera gubernamental y las que se han creado desde lo local, desde sus propias epistemes y saberes. El enfoque intercultural que se implementó en nuestro país es “funcional al Estado” con un marco normativo pensado para reproducir el sistema hegemónico de la cultura dominante. No trastoca el orden existente, la desigualdad social, “no cuestiona las reglas del juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente” (Tubino, 2005, p. 2). La educación intercultural tendrá impacto cuando se cuestione las estructuras de poder, “desafiando no sólo el mal gobierno (como es el caso de México) sino también la matriz de poder moderno/colonial/global”, (Walsh, 2014, p. 28). Pensar en derrumbe y resurgimiento, como proyecto transformador y creador, como acto pedagógico-político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades más justas.

Las universidades interculturales en México se crearon dando cumplimiento a uno de los objetivos definidos por el Plan Nacional de Educación (PNE, 2001-2006)¹². El surgimiento de las universidades interculturales se debió a los

¹² En lo que respecta a las comunidades indígenas, el Programa Nacional de Educación (PNE), establecía la valoración de la cultura indígena, la promoción de la interculturalidad entre todos los estudiantes de educación básica y la creación de opciones de educación pertinente para los indígenas. El objetivo particular es “atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura” (SEP, 2001). No se perciben cambios se mantienen las mismas políticas integracionistas, se mantiene la idea de incorporar a los indígenas al proyecto nacional pero ahora bajo las directrices del modelo económico neoliberal.

acuerdos entre la SEP, la Subsecretaría de Educación Superior, así como la participación de las autoridades educativas estatales, además de gobernadores y presidentes municipales, pues representaba para las entidades federativas el otorgamiento de recursos federales para atender a una población históricamente demandante (Schmelkes, 2008).

Pese a que se señala la formación de estudiantes a partir de su contexto local, en el proceso de conformación de las UI, no se hace alusión a la participación de las comunidades donde fueron insertas, lo que conduce a señalar que el modelo educativo propuesto para las UI siguió una lógica desarrollista basada en el conocimiento de expertos, donde la participación de actores, instituciones y organizaciones indígenas es invisible pese a lo que se expone (Llanes, 2008). La normatividad que rige a las UI es centralizada y vertical. No conlleva a que las relaciones de dominación se transformen porque existe detrás el lastre de una herencia colonial de imposición de la lógica de la modernidad occidental.

Las UI fueron establecidas en entidades del país en donde se encontraban las principales áreas de asentamiento de los pueblos indígenas. La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) es la primera de un proyecto de creación de 10 unidades de estudios superiores sustentado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Su creación se explica mediante un proceso de aparente “participación” que consistió en una encuesta a 276 estudiantes de educación media superior y una consulta a expertos en diferentes foros. En el evento de inauguración no fueron invitados los integrantes del Consejo Supremo Mazahua, ni de otros grupos indígenas, lo cual hizo evidente la falta de interés por tomar en cuenta a las comunidades indígenas.

En 2005, inició actividades la Universidad intercultural de Chiapas (UNICH); en 2006, la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) y la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo); en 2007, la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) y la Universidad Intercultural de Guerrero; en 2011, la Universidad Intercultural de Nayarit (UIN), y en 2012 la

Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH). En la Figura 8, se presenta la ubicación de las UI.

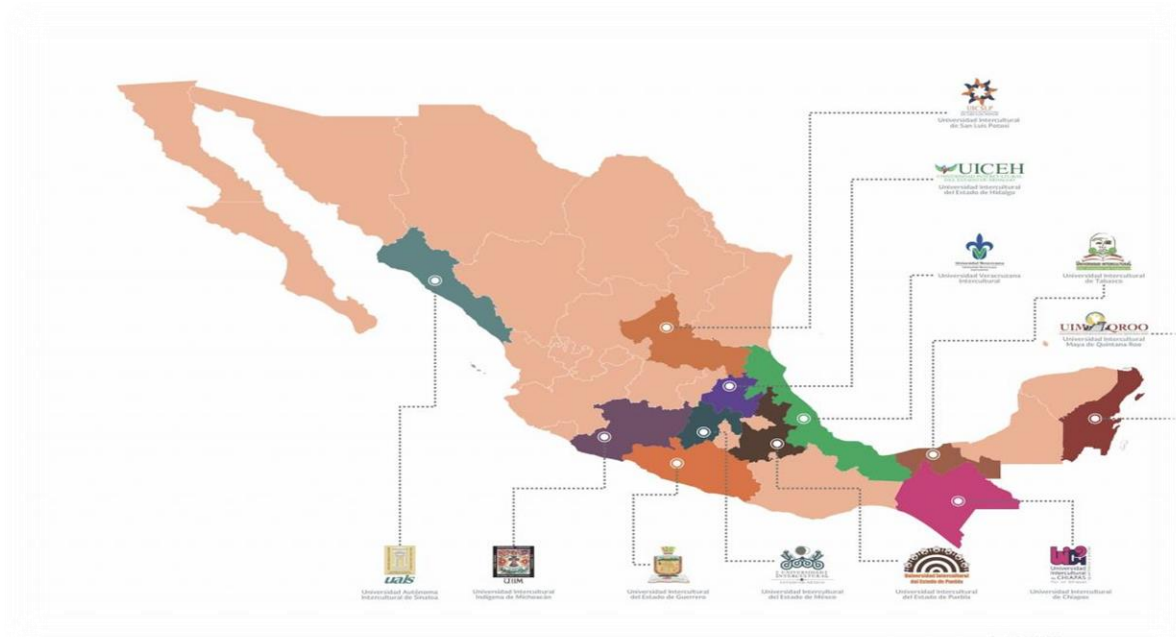


Figura 8. Ubicación de las Universidades Interculturales. Fuente: CGEIB, 2017

Antes de la creación de las UI oficiales en México, existían iniciativas que, si bien no se denominaban a sí mismas interculturales, sí se afirmaban como universidades indígenas; entre ellas, la Universidad Autónoma Indígena de Mochicahui (UAIM), en Sinaloa, desde 1999; la Universidad del Totonacapan, fundada en 2001, en Veracruz; la Universidad Comunitaria Intercultural, creada en 2002, en San Luis Potosí; y la Universidad Indígena Latinoamericana (UIL) en Tabasco. Esta última surgió por un movimiento social que demandaba también la creación de un nuevo municipio y que estaba vinculada al movimiento zapatista. Estas cuatro iniciativas locales fueron oficializadas e incorporadas a la CGEIB.

Las UI creadas e impulsadas por el Estado, tienen reconocimiento y validez oficial por parte de la SEP, presupuesto anual conformado por aportaciones federales y del estado al que pertenece la UI y están fundamentadas en el modelo educativo propuesto por la desaparecida CGEIB. En la Tabla 1, se presenta las UI adscritas a la Subsecretaría de Educación Superior.

Tabla 1

Universidades Interculturales adscritas a la Subsecretaría de Educación Superior.

Universidades Interculturales	Grupos étnicos que atiende	Unidades académicas	Matrícula ciclo 2016-2017
Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS) ¹³	yolem'me-mayo y yolem'me-jia'äki (yaqui)	Mochicahui Los Mochis Choix	5284
Universidad Intercultural del Estado México (UIEM)	Mazahuas, otomíes, tlahuicas, matlazincas, y nahuas	San Felipe del Progreso	1305
Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	Tzeltales, tsotsiles, mames, zoques, choles y tojolabales	San Cristóbal de las Casas Las Margaritas Yahalón Oxchuc Valles de Tulija	2066
Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) ¹⁴	Totonacas, Nahuas, Zapotecos, Mixes, Otomíes, Tepehuas, Zoques, Popolucas, Zapotecos y Chinanteco	Huasteca Totonacapan Grandes montañas y Selvas	366
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)	Totonacas, Nahuas y Popolucas	Huehuetla	601
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)	Purépechas	Pátzcuaro San Felipe de los Alzati	570
Universidad	Choles y	Villa Tamulté de	933

¹³ En agosto de 2016, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) “pasó a ser la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS) para tener una mayor alineación con las políticas Interculturales nacionales y con el objetivo de ser acreditada por los organismos correspondientes de la secretaria de educación Públicas (SEP)” (Guerra, Meza y Ramírez, 2020, p. 319).

¹⁴ Dependiente de la Universidad Veracruzana (UV).

Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)	Yokotanes	las Sabanas Villa Vicente Guerrero, Centla	
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO)	Mayas	José María Morelos	657
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)	Nahuas, Tlapanecos y Mixtecos	La Ciénaga	430
Universidad Intercultural de Nayarit (UIN) ¹⁵		La Yesca	
Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UISLP) ¹⁶		Cárdenas Cerritos Ciudad Valles Charcas Matehuala Matlapa Tanquián Tamuín Tamazunchale Tancanhuitz Villa de Reyes	2379
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH)	Otomíes	Tenango de Doria	193
		Total	14,784

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la CGEIB.

La creación de las universidades interculturales (UI) ha resultado en una amplia gama de orientaciones diferentes y han iniciado operación con muchas limitaciones presupuestales, de acceso, de eficiencia terminal y de inserción laboral (Sandoval y Guerra, 2007). Entre las problemáticas más importantes, radica la falta de correspondencia y los requerimientos de formación de las

¹⁵ El 26 de agosto de 2010, el gobernador Ney González emitió un decreto con referencia al acuerdo administrativo que crea la Universidad Intercultural del Estado de Nayarit, mismo que fue aprobado por la legislatura local. Más tarde en Julio de 2011 el entonces gobernador del estado Ney González anunció la creación de esta universidad en presencia del entonces Subsecretario de Educación Superior, Rodolfo Tuiran Gutiérrez, misma que se instalaría en la comunidad indígena de Guadalupe Ocotan, municipio de la Yesca. Es un caso particular ya que nunca funcionó.

¹⁶ La Universidad Comunitaria y la Universidad Indígena de San Luis, son los antecedentes de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí. El 15 de enero se creó la Universidad Intercultural de San Luis potosí.

regiones donde se encuentran insertas; la participación de las comunidades es ausente; además de usos políticos; falta de transparencia en los procesos de designación de directivos; opacidad en la toma de decisiones que quedan en manos de consejos directivos que no conocen el modelo educativo de las UI, entre otras problemáticas (Seminario UI, 2016).

Así como la falta de claridad del modelo pedagógico, la noción de interculturalidad que muchas veces se redujo a una parcial y muy insuficiente enseñanza de las lenguas originarias, entre otras dificultades. Como lo plantea Baronnet (2013) “en muchos aspectos, esta oferta pública de educación intercultural tiende a concretarse en México como la imposición de una modalidad “pobre” y de menor calidad, al ser parte del mismo paradigma de la educación “para” los indígenas, heredado del indigenismo” (p. 11). El subsistema de educación superior en la modalidad intercultural opera como un subsistema de “menor calidad”, diferenciado, segregacionista y en algunos casos con menos recursos, que el resto de las universidades convencionales.

La mayoría de las UI imparten las siguientes licenciaturas o con algunas variantes: Lengua y cultura, Desarrollo sustentable, Comunicación Intercultural y Turismo alternativo o sustentable. Las cuales resultan ambiguas en su orientación profesionalizante, a ello se suma el cuestionable proceso de formulación y diseño de la oferta educativa (Dietz y Mateos, 2019). Mientras que, en la Universidad Intercultural de San Luis Potosí, por citar un ejemplo, se ofertan licenciaturas como: Derecho, Ingeniería industrial, Informática administrativa, licenciaturas que son más vinculadas a las universidades convencionales. En consecuencia, habría que preguntarnos ¿cuál es el sentido social de la educación superior intercultural? Tienen algún impacto social frente a los problemas como el despojo territorial, la pobreza, el rezago educativo y la desigualdad social.

Se requiere que las UI generen la formación de intelectuales indígenas que piensen su cultura, su cosmogonía, sus formas de ver, pensar y estar en el mundo desde sus saberes y epistemes, desde allí, se podrán recuperar sus conocimientos y recrear formas de construcción de saberes emancipatorios y decoloniales. Es substancial que las universidades interculturales creadas

“desde arriba” respondan a las necesidades de construcción de conocimiento de los pueblos, que generen espacios de discusión diálogo y reflexión en donde se genere un verdadero diálogo de saberes.

No se puede implementar programas de estudios homogéneos para todas las poblaciones indígenas. La diversidad cultural y lingüística, demanda planes de estudio acorde a las necesidades específicas en cada población indígena. En palabras de Romero (2020) “la educación de los pueblos y para los pueblos tendría que centrarse en nuevos paradigmas pedagógicos. No sólo en el aspecto económico o identitario, también en las formas de organización cultural, política y filosófica que los sostienen (p. 183). Si los planes y programas son elaborados por encima de las aspiraciones e intereses de las comunidades a los que van dirigidos, los proyectos están anticipadamente condenados al fracaso. La educación intercultural debe ser una educación intercultural para todos, en donde se revaloren las diferentes experiencias y conocimientos que cada estudiante tiene de su contexto.

Las UI se caracterizan por un elemento en común, a excepción de la Universidad Veracruzana Intercultural, es que desde su creación se han enfrentado a constantes conflictos políticos debido a que la normativa que las regula deja todo el poder de decisión en manos de los gobiernos estatales y prácticamente despoja la capacidad de injerencia a los pueblos y a sus comunidades universitarias (Hernández, 2016). Al respecto Martínez (2017) señala “el control, no solo es administrativo, en su proceso de conformación se desconocen los procesos formativos de las comunidades, los esquemas lingüísticos y ontológicos que sustentan su cosmovisión, otorgando una validez universal a estructuras burocráticas y conocimientos occidentalizados” (p.121). Las UI se enfrentan a escenarios de cooptación y control político por parte de los gobiernos estatales, debido a que las decisiones quedan en manos de funcionarios y directivos que no conocen la cotidianidad de las UI. Stefano Sartorello, exprofesor de la UI de Chiapas evidenció la elección de los rectores, quienes suelen ser nombramientos políticos de los gobernadores (Seminario, 2016).

En torno a la creación de las UI, han surgido diferentes posicionamientos. Las voces críticas que se han pronunciado en torno a las UI, “destacan el contexto político adverso en el que se crean las nuevas instituciones, precisamente cuando el gobierno federal rechaza integrar los Acuerdos de San Andrés de 1996 en la nueva Ley Indígena de 2001” (Gunther y Mateos, 2015). Lo cual se traduce en restricciones de participación y ejercicio de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Por otra parte, la creación de las UI oficiales, han sido vistas como un intento de contrarrestar los esfuerzos de las organizaciones y desviar los caminos de los movimientos indígenas por crear sus propias instituciones educativas (Subcomandante Marcos, 2003; Vargas, 2005). Desde la perspectiva gubernamental, las UI constituyen una opción para subsanar la demanda de educación superior indígena que no ha tenido acceso a la educación superior. Aspiraciones que están lejos de cumplirse porque únicamente buscan la acción afirmativa y la discriminación positiva hacia las comunidades indígenas.

Por otra parte, las universidades indígenas o interculturales creadas “desde abajo”, se caracterizan por no tener injerencia de ninguna dependencia gubernamental y por ende las decisiones son tomadas por la comunidad. En la Tabla 2, se ejemplifican algunas experiencias de proyectos de educación superior creadas al margen del Estado.

Tabla 2

Proyectos de Educación Intercultural locales, promovidos al margen del Estado

	Fecha de inicio	Grupos étnicos que atiende	Municipio o sede
Universidad Campesina e Indígena en Red (UCI-RED) ¹⁷	1998		San Andrés Tepexoxuca, Puebla

¹⁷ Surge promovida por movimientos sociales, proyectos educativos alternativos y agencias de cooperación internacional en la Sierra Norte de Puebla.

Universidad de la Tierra ¹⁸	2001		Chiapas Oaxaca y Puebla
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)	2005		Oaxaca
Universidad Loyola del Pacifico	2005		Oaxaca
Instituto Superior Intercultural Ayuuk ¹⁹	2006	Mixes, zapotecos, mixtecos, mazatecos, chinantecos y no indígenas.	Jaltepec de Candayoc, perteneciente al municipio de San Juan Cotzocón.
Universidad Intercultural de los pueblos del Sur (UNISUR)	2007	Me'phaa (tlapaneco), nu savi (mixteco), no'mndaa (amuzgo), afromexicanos y no indígenas.	Cuajinicuilapa
Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM)	2008	Mixes	Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca.
Instituto Intercultural Ñöñho ²⁰	2009	Otomís	Querétaro

Fuente: elaboración propia

Estas propuestas educativas cuestionan el modelo de escuela hegemónica, construida desde la lógica occidental y pugnan por el reconocimiento de sus saberes y epistemes desde sus raíces y diferentes formas de concebir el mundo. Al no ser proyectos educativos surgidos por el estado no reciben

¹⁸ Han surgido otras Unitierra en California, Huitzo, Manizales y Toronto. Si bien comparten muchas similitudes en ideas y metodologías, no necesariamente replican la forma estructural u organizativa de Unitierra en Oaxaca.

¹⁹ Creada en la comunidad de Jaltepec de Candayoc por la población ayuuk/mixe, la Organización civil "Servicios del Pueblo Mixe" y el sistema universitario Jesuita de la Universidad Iberoamericana (UIA).

²⁰ Surge como una iniciativa de San Ildefonso Tultepec, comunidad otomí/Ñöñho del estado de Querétaro, impulsado por líderes comunales locales y con el apoyo del sistema universitario jesuita.

financiamiento público y el sostenimiento económico lo asume la comunidad en donde están insertas. Construir un proyecto educativo alternativo, conlleva enfrentar factores externos, pero también las mismas contradicciones internas que se generan dentro del proyecto, como el caso de la UNISUR.

Reflexiones finales del capítulo

A pesar de que México se reconoce como un país multicultural, el tema de una educación pertinente para los pueblos indígenas y afroamericanos sigue siendo una deuda histórica para los pueblos. Diferentes orientaciones guiaron la educación dirigida a los pueblos originarios durante el siglo XX, teniendo como eje la orientación occidentalizante, se construyeron programas educativos como el bilingüe bicultural y el intercultural bilingüe con los cuales, se atendió únicamente la formación en preescolar y primaria, y en la mayoría de los casos la enseñanza de la lengua como forma de transición al castellano.

El proyecto de educación superior intercultural que surgió bajo el régimen de Vicente Fox incorporó la educación media superior con la creación de Bachilleres Interculturales y en el nivel superior con la creación de las Universidades interculturales (UI), estas acciones vinculadas al proyecto neoliberal, que desvirtuó las demandas de los pueblos, por encima de intereses de mercado.

Sin embargo, existen experiencias de educación superior creadas al margen del Estado. La emergencia de proyectos autónomos ha visibilizado a los pueblos originarios, a partir de que las diferencias y la diversidad irrumpen con fuerza en el panorama mundial. Han surgido diversos proyectos y acciones educativas emanadas desde los pueblos y para los pueblos que han cambiado la visión de la escuela única y hegemónica.

Por otra parte, la educación intercultural supone un proceso de reflexión acerca de la sociedad en la que vivimos hacia aspectos determinantes como la participación, el respeto a las diferencias, así como la pluralidad cultural y lingüística.

En el siguiente capítulo, nos hemos planteado responder a las siguientes interrogantes ¿qué acciones político-académicas entraron en juego en la conformación de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA)? Con la finalidad de aportar elementos para comprender el papel que ha desempeñado el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CESSIIO) en las modalidades educativas que oferta en educación media superior como en la modalidad de educación superior, ambas con enfoque intercultural.

CAPÍTULO III

BREVE RECORRIDO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO Y LA CONFIGURACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA EN OAXACA

¿De qué tenemos que pedir perdón? ¿De qué nos van a perdonar? ¿De no morirnos de hambre? ¿De no callarnos en nuestra miseria? ¿De no haber aceptado humildemente la gigantesca carga histórica de desprecio y abandono? ¿De habernos levantado en armas cuando encontramos todos los caminos cerrados? ¿De no habernos atendido al Código Penal de Chiapas, el más absurdo y represivo del que se tenga memoria? ¿De haber demostrado al resto del país y al mundo entero que la dignidad humana vive aún y está en sus habitantes más empobrecidos? ¿De habernos preparado bien y a conciencia antes de iniciar? ¿De haber llevado fusiles al combate, en lugar de arcos y flechas? ¿De haber aprendido a pelear antes de hacerlo? ¿De ser mexicanos todos? ¿De ser mayoritariamente indígenas? ¿De llamar al pueblo mexicano todo a luchar de todas las formas posibles, por lo que les pertenece? ¿De luchar por la libertad, democracia y justicia? ¿De no seguir los patrones de las guerrillas anteriores? ¿De no rendirnos? ¿De no vendernos? ¿De no traicionarnos?

Subcomandante insurgente Marcos, 18 de enero de 1994.

En este capítulo abordamos brevemente el proceso histórico que han vivido los pueblos originarios respecto a la educación ofertada por el estado, pasando por los modelos de integración e incorporación de la población al proyecto nacional. Para después explicar el contexto de educación comunitaria en Oaxaca que surge por organizaciones civiles, intelectuales y profesores indígenas, que emergen como propuestas diferenciadas de educación para las comunidades. Luego se aborda la educación con enfoque intercultural implementada por el gobierno de Oaxaca, se analiza el papel que ha desempeñado el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSIIO) en las modalidades educativas que oferta: el Bachillerato Integral Comunitario (BIC).

3.1 Políticas integracionistas desde el Estado Mexicano posrevolucionario

El triunfo de la Revolución mexicana dió paso a una nueva etapa histórica, signada por la exaltación del pasado indígena y su herencia histórica, este periodo se caracterizó por abandonar el viejo discurso del nacionalismo y se sustituyó por un nacionalismo integracionista, pero también por la negación de su diversidad cultural y lingüística. Este proyecto giró en torno al mestizaje que implicó acciones orientadas a integrar al Estado-nación a aquellos grupos aún no definidos como mestizos, o sea a los pueblos originarios.

Al finalizar el conflicto armado el país estaba convulsionado, las luchas armadas, que se prolongarían hasta finales de los años veinte, fueron intensas. Las relaciones internacionales eran difíciles, había problemas complejos entre el Estado y la Iglesia y la administración de la educación enfrentó serios problemas, particularmente en las regiones donde el conflicto era más grave.

En los siguientes años el gobierno mexicano diseñó el andamiaje de la política indigenista que significó invisibilizar al indio vivo, y con ello la ruptura entre su imagen y significado, bajo el supuesto de crear una nación homogénea y mestiza. Para ello estableció diferentes instancias de carácter oficial. En 1921, Álvaro Obregón designó a José Vasconcelos, el mayor teórico de la ideología del mestizaje, como el responsable de la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre las acciones de la SEP, se impulsó el Programa de Misiones Culturales, “como parte de la gran “cruzada contra la ignorancia” que Vasconcelos propugnaba y buscaba incorporar a los indígenas y a los campesinos al proyecto de nación civilizada” (Gamboa, s/f). En ese mismo año se creó el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena; en 1925, el Departamento de escuelas rurales y en 1932 el Proyecto Nacional de Incorporación Indígena.

Durante el sexenio de Lázaro Cárdenas (1934-1940), el indigenismo constituyó uno de los pilares ideológicos del naciente Estado posrevolucionario, a través del Departamento de Asuntos Indígenas (DAI). El discurso oficial proponía mexicanizar a los indígenas a través de la educación occidentalizante. La

mexicanidad entendida como una ficción identitaria para encubrir la matriz colonial sobre la cual se construyó el Estado-nación.

Posteriormente, el DAI se incorporó a la SEP, de tal forma que perdió su carácter autónomo. Se buscó la integración cultural de los pueblos indígenas dentro de la sociedad mexicana, a través de la castellanización de los niños indígenas en la educación primaria mediante la sustitución gradual de la lengua indígena por el castellano. En 1948, se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI), bajo la dirección de Alfonso Caso. De acuerdo con Bartra y Otero “el INI quería rescatar su cultura como folclore y, en el mejor de los casos, abordar sus necesidades políticas, económicas y sociales como ciudadanos, pero pasaron por alto sus demandas de identidad y los derechos que emanaban de ella” (2008, p. 411).

La línea de la política indigenista comenzó a resquebrajarse en la década de los ochenta, cuando surgieron una serie de reivindicaciones de carácter étnico (Hevia, 2005). En este marco la propuesta bilingüe bicultural fue promovida e impulsada por organizaciones como la Alianza de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC), ente otras. Bajo este contexto surgió la necesidad de una educación diferenciada para los pueblos indígenas, que pusiera freno, a los procesos de aculturación implementados en la educación escolarizada. En 1976, se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dependiente de la SEP, con el fin de ofrecer una educación bilingüe y bicultural en atención a la población indígena. El funcionamiento de la educación intercultural bilingüe presentó similares deficiencias de su predecesor, la educación bilingüe bicultural: una formación superficial de los profesores bilingües, sobrecarga con muchas funciones de intermediación educativa, así como mediar entre dos agentes opuestos, entre el Estado y la comunidad. La educación bicultural se centraba en enseñar ambas culturas, pero no establecía una articulación ni conexiones entre ellas (Nolasco, 1997; Rebolledo, 2010).

La década de los ochenta, trajo consigo el replanteamiento de nuevas funciones del Estado, en el marco de un profundo proceso de transformaciones. Bajo este contexto las relaciones Estado-comunidad provocaron respuestas no solamente locales, sino cada vez más regionales, a

lo largo de las cuales se conformaron comunidades indígenas que reivindicaban la soberanía y autonomía de las comunidades indígenas.

A unas cuantas horas de haber entrado en vigor el Tratado de Libre Comercio (TLC), el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se levantó en armas el 1 de enero de 1994, en el municipio de San Cristóbal de las Casas, enarbolando como banderas la reivindicación y el reconocimiento de los pueblos indígenas. Entre las causas que originaron el movimiento destacan: la pobreza y marginación se habían complicado con la caída de los precios del café y el plátano; las modificaciones al artículo 27 constitucional, en donde se daba por concluido el reparto agrario, y con ello, se concedía la libertad de las libres fuerzas del mercado.

El levantamiento armado del EZLN, en 1994, inauguró una nueva etapa del movimiento indígena mexicano, influyó directamente en el diseño de las políticas interculturales. Al adoptar los elementos surgidos de éste, las políticas interculturales se vieron obligadas a adoptar las demandas del movimiento indígena. Estos acontecimientos propiciaron el cambio en las políticas indigenistas, particularmente en la educación institucional ofrecida a la población indígena. En ese marco, en 1997 la SEP incorporó la perspectiva de la educación intercultural para todos los mexicanos y la incluyó en la formación de los profesores rurales e indígenas.

A inicios del presente siglo el gobierno mexicano realizó cambios institucionales en las políticas educativas y en el marco jurídico en torno a los pueblos indígenas del país: en 2001, con la reforma al artículo 2º y con la creación de la CGEIB; en 2003, con la creación del INALI y la CDI que sustituyó al INI, creado en 1948. Esta estrategia integracionista subordinada ha implicado el reconocimiento limitado y funcional por parte de los gobiernos en turno de la existencia de los pueblos indígenas en el territorio nacional. En ese contexto, se institucionalizó la educación superior intercultural en México. En el estado de Oaxaca, en 2001, se creó la modalidad de Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), por las demandas de los pueblos originarios; en 2004, surgió el proyecto de Secundarias Comunitarias (SC), como un proyecto contestatario a la educación ofertada por el Estado, fue impulsado por la

Coalición de Maestros y Promotores Indígenas (CMPIO) y por profesores de la sección XXII. Estas propuestas tienen sus antecedentes en un largo proceso de resistencia y luchas que han tomado caminos diferentes.

3. 2 Antecedentes de la educación comunitaria en Oaxaca

La educación comunitaria tiene sus antecedentes en los planteamientos de Paulo Freire, Osorio (2004) refiere que el movimiento de educación comunitaria emergió en el contexto latinoamericano desde la década de los setenta, con la propuesta de Paulo Freire de una educación emancipadora y transformadora, los movimientos populares han sido plurales y heterogéneos en su génesis. “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” (2004, p. 1). El educador tiene un papel importante, no es bancario, es problematizador, es al mismo tiempo educador y educando, en donde aprenden juntos, en una relación dialéctica del conocimiento (Gadotti, 2003). Estos fundamentos epistémicos y pedagógicos también son replicados en las experiencias de educación comunitaria en Oaxaca, pero con particularidades propias de las comunidades originarias.

En ese contexto, en 1970, se creó el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), para “capacitar a los maestros en el trabajo con la comunidad, alternando técnicas pedagógicas con la enseñanza de algunos oficios” (Bautista y Briseño, 2010, p. 138). La formación se enfocaba en capacitarlos como promotores, el requisito consistía en tener la primaria concluida. Las condiciones laborales asimétricas entre profesores de escuelas federales y los profesores de escuelas bilingües eran abismales, los segundos laboraban en condiciones precarias. En respuesta y por la defensa de sus derechos laborales, los profesores agrupados en torno al IIISEO constituyeron la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), el 29 de marzo de 1974. La CMPIO surgió por el interés de articular la labor docente con las comunidades, con sus realidades locales y a partir de ello construir programas escolares y estrategias pedagógicas pertinentes para los pueblos de Oaxaca.

La CMPIO es una asociación de profesores indígenas, en su mayoría de nivel preescolar y educación primaria, trabajan en la construcción y aplicación de proyectos de formación docente y programas bilingües. Está integrada aproximadamente por 1026 profesores, y su margen de acción se organiza desde tres perspectivas distintas: a) desde 1978, es una Jefatura de Zona de Supervisión, la Jefatura número 21-Plan Piloto, dependiente del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), b) en 1982, fue reconocida como una Delegación Sindical D-I-211, perteneciente a la Sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y forma parte de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) y c) desde 1990, se constituyó legalmente como una Asociación (CMPIO, 2008).

Otra organización que ha promovido proyectos de educación comunitaria es Servicios del Pueblo Mixe A.C., surgió en 1988, su dirigente más destacado fue el antropólogo mixe Floriberto Díaz, también ha estado al frente Adelfo Regino, ambos ayuuk y ex asesores del EZLN. Los objetivos de Servicios del Pueblo Mixe son cinco:

La defensa de las comunidades, la autocapacitación permanente y la formación de cuadros, el impulso del sentido de la comunalidad, la promoción de la planeación comunitaria y la formulación de planteamiento a largo plazo. Para alcanzar estos cinco objetivos, cuenta con cinco programas: 1. Jurídico, 2. de mujeres, 3. de educación y cultura, 4. de producción agrícola, y 5. de comunicación y difusión (Maldonado, 2010, p. 128).

Entre las experiencias promovidas por los profesores de la CMPIO y Servicios del Pueblo Mixe tanto en el ámbito educativo como en otros espacios se sistematizan en la siguiente Tabla 3.

Tabla 3

Experiencias promovidas por la CMPIO y SER Mixe A.C.

CMPIO	Servicios del pueblo Mixe
<ul style="list-style-type: none"> • Formación <p>-Encuentros estatales de intercambio de experiencias educativas en el medio indígena (1988-1992) -La licenciatura en antropología social de la ENAH en Oaxaca, (1982-1993)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formación <p>-La Academia de Derechos Indios de la Asamblea de autoridades Mixes (ASAM) -El seminario sobre conceptos fundamentales para la reconstitución</p>

-El proyecto Tequio Pedagógico (2001-2003) -El Diplomado en educación comunitaria (2011-2012)	de los pueblos indígenas
<ul style="list-style-type: none"> • Intervención -El Movimiento pedagógico paralelo al sindical (desde 1995) -La Marcha de las identidades Étnicas (desde 1998) -Los Nidos de Lengua (desde 2008) -Las Secundarias comunitarias Indígenas (desde 2004) ²¹	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención -La secundaria comunal y el BICAP de Tlahuitoltepec -Los BIC y el CSEIIO -La Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (hoy instituto Superior Intercultural Ayuuk)

Fuente: Maldonado, 2013, pp. 7-8

Ambas organizaciones han tenido un papel activo en la creación de proyectos educativos comunitarios en oposición al modelo educativo oficial, pero en diálogo con el estado.

El movimiento magisterial oaxaqueño ha tenido un papel activo en la creación de proyectos educativos comunitarios contestatarios al modelo educativo oficial. El reclamo por un país democrático en la década de los setenta provocó la movilización de numerosas organizaciones sociales, una de ellas fue el gremio magisterial. La lucha de la disidencia magisterial se sustentó en la incapacidad de la burocracia sindical del SNTE para obtener reivindicaciones salariales y mejores condiciones laborales. El descontento magisterial detonó en la sección VII de Chiapas, y después se sumó Tabasco, Guerrero y Oaxaca.

²¹ Las escuelas secundarias comunitarias indígenas (ESCI) en Oaxaca surgen por iniciativa de profesores de la CMPIO, en 2004, “como parte de los debates e intentos de su movimiento pedagógico por lograr una educación adecuada para los pueblos originarios, se empezó a discutir en el año 2000 la viabilidad y características que debían tener las escuelas que recibieran a los egresados de las primarias de educación indígena” (Maldonado, 2010, p.158). Lo cierto es que no existía una articulación entre los niveles existentes de educación secundaria (general, técnica y telesecundaria) con la modalidad de escuelas primarias bilingües, las ESCI representaron una opción congruente y pertinente con las realidades de las comunidades. Las ESCI proponen una pedagogía propia y responden a una educación alternativa y congruente con las necesidades de los pueblos originarios. “El modelo de secundarias comunitarias promueve el aprendizaje autónomo bajo los lineamientos establecidos por el propio contexto social comunitario. Los profesores sirven de guía para la investigación y las necesidades de la comunidad se convierten en los objetos de estudio” (Pérez, 2018, s/p). Actualmente, se encuentran en funcionamiento 10 planteles, distribuidos en cinco regiones de la entidad: Sierra Norte, San Pedro Yareni, Santa María Zoogochí y San Andrés Solaga; Mixteca, San Marcos de la Flor y Guadalupe Nogales; Papaloapam, Arroyo Blanco Y San Juan Teotalcingo; Cañada, Tlaxiact Viejo; Sierra Sur, la Chinilla.

Frente a este contexto se organizó el Primer Foro Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE, realizado en diciembre de 1979, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

El resultado del foro fue la creación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Después de la fundación de la CNTE se intensificaron las actividades de la disidencia. Una ola de marchas y paros magisteriales recorrió los estados de Oaxaca, Morelos, Tlaxcala, Hidalgo, Puebla, Querétaro, Michoacán, etc. “En la década de los ochenta los maestros del CMPIO participan en la lucha por la democratización del SNTE y el rechazo de líderes que se eternizaban, se beneficiaban personalmente y se corrompían en los cargos de la cúpula sindical” (Bautista y Briseño, 2010, p.139). En esa coyuntura se creó la sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), perteneciente a la CNTE.

3.2.2 La educación comunitaria en Oaxaca

La emergencia de proyectos educativos alternativos generados desde abajo en Oaxaca, surgen con una dimensión pedagógica, política y epistemológica, su posicionamiento versa sobre una educación propia y culturalmente pertinente, cuestionan el modelo de educación oficial y representan un proceso de resistencia y lucha frente al proyecto hegemónico del estado. Maldonado (2010) refiere:

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).

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). En la Tabla 4, se sistematiza las experiencias de educación comunitaria en Oaxaca.

Tabla 4*Experiencias de educación comunitaria en Oaxaca*

Nivel educativo	Propuestas independientes	Educación pública	Educación privada
Inicial		-Nidos de lengua (2008)	
Preescolar		-Escuelas de la CMPIO -Escuelas de las jefaturas mixtecas de la DEI (Maestros de la Nación Ñu Savi) (2009)	
Primaria		-Escuelas de la CMPIO -Escuelas de las jefaturas mixtecas de la DEI (Maestros de la Nación Ñu Savi) (2009)	
Secundaria		-Secundarias Comunitarias Indígenas (2004)	
Medio superior	Bachillerato integral Comunitario Ayuujk Polivalente (1996)	-Bachilleratos Integrales Comunitarios (2001)	-Preparatoria José Martí de San Francisco Ixhuatán (1982) Bachillerato Marista de Asunción Ixtaltepec (1987)
Superior		-Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (2000) -Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (2011) -Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (2012)	-Instituto Superior Intercultural Ayuuk (2006)

Fuente: Maldonado (2010 y 2015).

Maldonado (2015) expresa que la educación comunitaria responde a un conjunto no articulado de experiencias de educación pública y también privada, promovidas en todos los niveles educativos, impulsadas a partir de comienzo del presente siglo. Señala que son al menos siete aspectos coincidentes en la educación comunitaria:

- La articulación de conocimientos en torno a los conocimientos locales y regionales,
- la investigación como eje pedagógico,
- la filosofía comunal como horizonte,
- la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje,
- el uso extensivo de la lengua originaria,
- un currículo adecuado a la realidad en que se trabaja,
- la colaboración de maestros, que más que enseñar, ayudan a aprender. (Maldonado, 2015, p. 48).

Estas experiencias son el resultado de procesos de varias décadas de lucha y resistencia. Por ejemplo, las propuestas educativas comunitarias surgidas en Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca, son creadas a partir de la organización de un grupo de intelectuales que desarrolló desde finales de la década de los setenta, que incluían la secundaria comunal Sol de la Montaña, el Centro de Capacitación Musical Mixe (CECAM), el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) y la Universidad Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM) (Robles y Cardoso, 2007).

En el caso de las experiencias educativas comunitarias de educación pública, sus inicios se remontan desde la creación de la CMPIO, en 1994. Como se mencionó en párrafos anteriores, su lucha se dirigía en contraposición con la política integracionista del Estado dirigida a los pueblos originarios. Otra expresión importante es la propuesta del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTO), “que se trata de una propuesta conjunta entre el gobierno del estado y la sección 22 del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), planteada como alternativa a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) del gobierno federal (Maldonado, 2015, p. 49). El PTO, a nivel curricular se centraba en la educación comunitaria y la investigación como método pedagógico y actividad docente, la incorporación del conocimiento local al aula.

Las experiencias de educación comunitaria responden a la gestión participativa de diversos actores que han impulsado propuestas educativas como formas de cuestionar el modelo de educación oficial ofertada por el Estado.

3.3 Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC)

Los Bachilleratos Integrales Comunitarios fueron creados en 2001, en ese mismo año, se crearon once BIC, varios de ellos funcionaban bajo otra modalidad, bachilleratos y preparatorias comunitarias que tenían una orientación autogestiva²² pero que al ser incorporados a este subsistema se supeditaron a los lineamientos y reglas del Estado quedando bajo el control de la SEP y el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) (Rebolledo, 2010). Dos años después de su funcionamiento, en 2003, se creó el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), para asumir el control de los BIC. La Tabla 5, muestra los primeros once BIC que comenzaron a funcionar en 2001.

Tabla 5

Bachilleratos integrales comunitarios creados en 2001

Clave	Núm. BIC
20EBD0001C	Bachillerato Integral Comunitario No. 01 de Guelatao de Juárez
20EBD0002B	Bachillerato Integral Comunitario No. 02 de Santa María Alotepec
20EBD0003A	Bachillerato Integral Comunitario No. 03 Eloxochitlán de Flores Magón
20EBD0004Z	Bachillerato Integral Comunitario No. 04 Santa María Chimalapa
20EBD0005Z	Bachillerato Integral Comunitario No. 05 de Santiago Choapan
20EBD0006Y	Bachillerato Integral Comunitario No. 06 de San Cristóbal Lachirioag
20EBD0007X	Bachillerato Integral Comunitario No. 07 de Santiago Nuyóo

²² La preparatoria Comunal de Santa María de Alotepec, surgió como un proyecto educativo por iniciativa de la comunidad e impulsado por líderes, intelectuales y profesores que trabajaban en la comunidad y en los pueblos circunvecinos, que con el apoyo de la comunidad promovieron la propuesta como una opción necesaria para Alotepec. En 2001, el BIC sustituyó a la Preparatoria Comunal de Alotepec (González, 2008). Otra experiencia fue el Bachillerato General Mazateco (BGM) *Ngu niya yanu zaku kjuabitsien*, en Mazatlán Villa de Flores. Surgió, bajo la perspectiva de fortalecer el trabajo de la Asamblea Comunitaria y de iniciar un gobierno basado en usos y costumbres. Otro aspecto importante se centró en vincular el BGM al desarrollo económico y social de las comunidades y otorgarle a la educación un papel activo en la transformación de la realidad mazateca, (Rebolledo, 2010).

20EBD0008W	Bachillerato Integral Comunitario No. 08 de Santa María Nutío
20EBD0009V	Bachillerato Integral Comunitario No. 09 de Santiago Xohiltepec
	Bachillerato Integral Comunitario No. 10 El Rastrojo ²³
20EBD00011J	Bachillerato Integral Comunitario No. 11 Mazatlán Villa de Flores

Fuente: (MEII, 2005 y CSEIIO, 2019).

Esta propuesta educativa intentó replicar la pertinencia cultural, lingüística, epistémica y política del Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP) de Santa María Tlahuitoltepec, al ser una experiencia pionera producto de una larga trayectoria de reflexión educativa comunitaria emanada desde lo local (Comboni, 2005; Pérez, 2008). Recupera el Sistema Modular, “sistema que derivó en la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), mediante el sistema modular los BIC enfatizan el proceso de investigación como una manera de dotar de las herramientas cognoscitivas a los jóvenes alumnos” (Lucas, 2014, p. 42).

Con la apertura de los primeros BIC en el 2002, la formación de profesores era una necesidad urgente para afianzar el proyecto educativo. Inicialmente se logró capacitar a profesores a través de un diplomado y talleres en “Educación centrada en la comunidad, su entorno y sus relaciones interculturales”, buscando integrar el uso de tecnologías educativas tradicionales y modernas para el manejo integrado del conocimiento. El resultado de dichos trabajos fue el diseño del Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) que rige el ciclo escolar 2002-2003 en los BIC” (Maldonado, 2010, p.167).

El modelo de Educación Integral Indígena (MEII), especialmente se orienta a la selección del método (o métodos) relacionados con la teoría del conocimiento para definir los criterios propios del modelo de enseñanza aprendizaje, de acuerdo con los principios filosóficos educativos que mejor representan los deseos de las comunidades (MEII, 2005, p. 2).

Los BIC, forman parte de las quince opciones de educación media superior público existentes en Oaxaca. El currículo de los BIC se organiza en tres dimensiones cognitivas:

²³ El BIC No. 9, cerró sus puertas y hasta antes del reconocimiento oficial de la UESA en 2016, el presupuesto de este BIC se destinaba para el sostenimiento de la UESA.

- Teórico conceptual, corresponde a una formación en conocimientos básicos del nivel.
- Metodológico prescriptiva, entendida como una formación técnico-operativa para el desarrollo comunitario.
- Practico instrumental, correspondiente a una formación propedéutica para continuar estudios superiores (CSEIIO, 2019).

El MEII propone ocho áreas del conocimiento para el abordaje de las tres dimensiones cognitivas:

- Humanidades.
- Lenguaje y comunicación.
- Ciencias sociales.
- Ciencias naturales.
- Matemáticas.
- Metodología de la investigación.
- Escuela y comunidad.
- Expresión, creatividad y desarrollo físico (CSEIIO, 2019).

Plantea como eje central la investigación y el trabajo en equipo para generar conocimientos acerca del entorno comunitario para incidir en su devenir en comunidad. Actualmente funcionan 49 BICs, distribuidos en las ocho regiones del estado.

3.4 Creación del CSEIIO: tensiones y conflictos

El Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) es un organismo público estatal descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, creado a partir de un convenio de coordinación suscrito por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el gobierno del Estado de Oaxaca el 14 de enero de 2003²⁴. El CSEIIO surgió para coordinar a los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), creados en 2001 debido a que no tenían una institución educativa que los administrara y coordinara. La creación del CSEIIO, además, es el resultado del movimiento social y educativo que se venía dando desde años atrás para el desarrollo de proyectos educativos cultural y lingüísticamente pertinentes, promovido por movimientos etnopolíticos en Guelatao, Mazatlán Villa de Flores, Xanica y la zona triqui, por mencionar algunas comunidades.

La creación del CSEIIO respondía a la necesidad gubernamental de agrupar a los BIC ante la demanda de organizaciones indígenas como Servicios del

²⁴ El decreto fue publicado en el tomo LXXXV, No. 05, del periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Oaxaca el 1 de febrero de 2003.

Pueblo Mixe, el Movimiento de Unificación y Lucha Triqui (MULT) y las Organizaciones Indias por los Derechos Humanos en Oaxaca (OIDHO), por la presencia de esas organizaciones se pensaba en una institución para promover propuestas educativas con pertinencia cultural. La finalidad de las organizaciones que lo impulsaron era garantizar el reconocimiento institucional y los recursos públicos para consolidar las diversas propuestas existentes y asimismo con una orientación contestaría a la educación convencional. Ello no ha significado que, durante su desarrollo, ese compromiso se fuera disolviendo. Es precisamente la desvinculación paulatina de compromisos con la educación comunitaria, lo que hizo del CSEIIO una institución cuyos directivos prioricen intereses particulares y de poder por encima de los proyectos comunitarios.

Entre las facultades del CSEIIO destaca la capacidad para impartir y validar estudios en distintos niveles y modalidades: “educación superior, media superior, de adultos, formación para el trabajo y educación artística, en cualquiera de sus modalidades” (CSEIIO, 2003). Por otra parte, su estructura conformada por un Consejo Directivo²⁵ con mayor jerarquía y autoridad, incluso por encima del director general del CSEIIO, daba indicios de una pluralidad de voces. Sin embargo, con el transcurso de los años este órgano fue dejando de ser autoridad vigilante de la institución. Durante el gobierno de Gabino Cué Monteagudo, los tres directores del CSEIIO que designó, modificaron de manera drástica el modelo de los BICs, así como el de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA).

Con el transcurso de los años hubo avances importantes, pero también traspies en sus primeros años de existencia. Durante el periodo de 2003 a 2007, el CSEIIO tuvo cuatro directores generales, a pesar de que su decreto de creación establece que el cargo dura un periodo de tres años. El nombramiento del director general del CSEIIO es facultad del gobernador del estado en turno, como lo establece el artículo 7 del decreto de creación, en el mismo artículo se establece que para ser director general se requiere “tener por lo menos 3 años

²⁵ El Consejo Directivo se integra por siete miembros con voto: un presidente, que es el titular del Poder ejecutivo del estado, el titular del IEEPO, dos representantes de la Secretaría de Educación Pública y tres indígenas representantes de los 16 grupos étnicos de Oaxaca; también se constituye por el director general del Colegio como secretario técnico representante de la Contraloría General del Poder Ejecutivo del estado como comisario, quienes solamente tienen voz (CSEIIO, 2003).

de experiencia académica y profesional en el tipo de educación que imparta “el Colegio” (CSEIIO, 2003). Al ser un cargo político, quien ocupa la dirección no necesariamente cumple con los requisitos para conducir académicamente el CSEIIO.

La designación del director ha estado supeditada a acuerdos políticos establecidos, según el régimen político en turno, desde el PRI, pasando por la coalición encabezada por Gabino Cué hasta el retorno del PRI en la gubernatura del estado, en 2016. En la Tabla 6, se presenta los titulares del CSEIIO desde su creación hasta la actualidad. La inestabilidad administrativa-institucional ha sido determinante en el rumbo de la institución y en el desarrollo del modelo educativo.

Tabla 6

Directores del CSEIIO desde su creación hasta la actualidad

Titular del CSEIIO	Origen étnico	Periodo de gestión	Gobernador en turno
Ing. Fidel Pérez Díaz	Mixe	2003-2004	José Murat Casab (1998-2004)
Ing. Nephtalí Ortiz Medrano	Zapoteco de la sierra	2004-2005	Ulises Ruiz Ortiz (2004-2010)
Dra. Floria Edaena Saynes Vásquez	Zapoteco del Istmo	2005-2006	
Ing. Juan Carlos Castillo Ruiz	Zapoteco del Istmo	2006-2007	
Lic. Herón García López	Mixteco	2007-2010	
Lic. Saúl Vicente Vásquez	Zapoteco del Istmo	2010-2012	Gabino Cué Monteagudo (2010-2016)
Mtro. Francisco Pablo Munguía Gaytán	-----	2012-2014	
Mtro. Guillermo Bernal Gómez	Zapoteco del Istmo	2014-2017	Alejandro Murat Hinojosa (2016-2022)
Lic. Emilia García Guzmán	Mazateca	2017	

Fuente: Elaboración propia

Desde su creación han transitado 9 directores generales, entre los que predominan los de origen istmeño, grupo de gran influencia política en el estado. En un primer momento, la orientación etnopolítica que impulsó la creación del CSEIIO surgió con la finalidad de construir una educación con pertinencia cultural y lingüística, pero al mismo tiempo su origen se vincula al aparato gubernamental con fines e intereses particulares.

Reflexiones finales del capítulo

Los pueblos de Oaxaca han enfrentado diversas luchas por el reconocimiento a sus demandas y a un desarrollo propio, en ese contexto han surgido proyectos educativos cultural y lingüísticamente pertinentes, opuestos a la educación oficial y con planteamientos radicales e insumisos (Velasco, 2015).

Las escuelas secundarias comunitarias indígenas (ESCI) en Oaxaca surgieron por iniciativa de profesores de la CMPIO, en 2004, y tienen como elemento característico la transformación de la educación oficial desde abajo, cuyos profesores disidentes del SNTE, se organizan bajo la consigna de *tomar la escuela* en corresponsabilidad con autoridades comunitarias y organizaciones vinculadas al movimiento indígena, para implementar acciones educativas acorde con las necesidades de las comunidades.

Otra experiencia de educación desde abajo en el nivel medio superior fue el bachillerato de la Sierra Mazateca en la comunidad de Mazatlán de Flores Magón, aunque después fue incorporado al Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) en la modalidad de Bachillerato Integral Comunitario (BIC).

El CSEIIO surgió como una institución precursora en Oaxaca para ofertar educación media superior y superior a jóvenes indígenas. En sus orígenes no se puede omitir las raíces etnopolíticas que lo impulsan, sin embargo, el elemento etnopolítico que lo caracterizó se fue pervirtiendo por intereses político-partidistas. Por ejemplo, la designación del director ha estado supeditada a acuerdos políticos establecidos, según el régimen político en turno, desde el PRI, pasando por la coalición encabezada por Gabino Cué hasta el retorno del PRI en la gubernatura del estado, en 2016.

De tal forma que el enfoque intercultural que enarbola el CSEIIO corresponde a un interculturalismo funcional que responde a los intereses político-partidistas, que únicamente busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes (Walsh 2010, Tubino, 2004).

Finalmente, para el capítulo 4, referente a las experiencias en educación superior intercultural, planteamos responder a la siguiente interrogante ¿cuáles son las experiencias que tienen los egresados de la UESA con respecto a la educación intercultural? A partir del diálogo con los otros confluyen representaciones del pasado que evocan recuerdos producto de las experiencias del ser individual y colectivo como sujetos históricos.

CAPÍTULO IV

EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

Los documentos con los que trabajo son testimonios vivos. No enmudecen. Se mueven a nuestro lado.

Svetlana Alexiévich. La guerra no tiene rostro de mujer

En este capítulo se presenta las experiencias de los estudiantes de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA) ubicado en Santa María Alotepec, Mixe, Oaxaca, de origen mixe, mixteco, mazateco, cuicateco y zoque. Se recuperan las experiencias educativas previas a la UESA, en específico el nivel medio superior, debido a que la mayoría de los participantes estudiaron en el subsistema de Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), perteneciente al CSEIIO, misma institución que regula el funcionamiento de la UESA.

4. 1 Experiencias educativas previas a la UESA

En este apartado se abordan las diferentes experiencias de los estudiantes antes de ingresar a la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA). Las experiencias de los participantes evidencian diversos significados de sus trayectorias en la educación media superior. Resulta interesante mencionar que de los diez participantes que fueron entrevistados nueve estudiaron el nivel medio superior en el subsistema de Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), tal como se presenta en la Tabla 7. Esta modalidad de educación superior representa una opción educativa “para los jóvenes que no pueden, por sus condiciones económicas principalmente, trasladarse a los centros urbanos y metropolitanos para acceder a estudios en el nivel medio superior” (Lucas, 2014, p. 45).

Tabla 7*Experiencias previas a la educación superior*

	Región	Adscripción étnica	Modalidad donde curso el nivel medio superior	Generación UESA
E1	Cañada	En ngixo /Mazateco	Bachillerato Integral Comunitario No. 3 Eloxochitlán de Flores Magón, Oaxaca.	Cuarta generación 2014-2018
E2	Sierra Norte	Ayuuk/Mixe	Bachillerato Integral Comunitario No. 5 de Santiago Choapam	Tercera generación 2013-2017
E3	Mixteca	Tu' un Savi/Mixteca	Bachillerato Integral Comunitario No. 7 de Santiago Nuyoó, Oaxaca	Segunda generación 2012-2016
E4	Costa	Tu' un Savi/Mixteca	Bachillerato Integral Comunitario No. 8 de Santa María Nutío, Oaxaca.	Segunda generación 2012-2016
E5	Cañada	Dibaku/Cuicateca	Bachillerato Integral Comunitario No. 28 de Santos Reyes Pápalo, Oaxaca.	Segunda generación 2012-2016
E6	Sierra Norte	Ayuuk/Mixe	Bachillerato Integral Comunitario No. 16 de Santo Domingo Tepuxtepec, Mixe, Oaxaca.	Segunda generación 2012-2016
E7	Costa	Tu' un Savi/Mixteco	Bachillerato Integral Comunitario No. 8 de Santa María Nutío, Oaxaca.	Primera generación 2011-2015
E8	Sierra norte	Ayuuk/Mixe	Bachillerato General del Estado de México	Primera generación 2011-2015
E9	Mixteca	Tu' un Savi/Mixteca	Bachillerato Integral Comunitario	Primera generación 2011-2015
E10	Istmo	Angpon/Zoque	Bachillerato Integral Comunitario No. 4 de Santa María Chimalapa, Oaxaca.	Primera generación 2011-2015

Fuente: elaboración propia

Emergen diferentes elementos relacionados a la motivación de algunos estudiantes por estudiar en los BIC asociados a la significación personal de los participantes.

...había dos opciones, una que era el IEEBO y otra que era un BIC, los Bachilleratos Integrales Comunitarios, entonces opté por el Bachillerato Integral Comunitario y ahí tiene un antecedente para posteriormente ser candidato a la UESA, verdad...ahí empecé a conocer el sistema, un sistema alternativo de educación...el BIC es diferente porque si uno ya empieza a darse cuenta desde estudiante de preparatoria que los contenidos son diferentes, los maestros son diferentes, no llevamos libros, practicamos agricultura y una serie de actividades que son muy diferentes a las demás escuelas...era como entender un poquito nuestra situación como personas indígenas, como personas hablantes de una lengua y entenderlas, entender que hay estudios para eso, que hay oportunidades de crecimiento, que no solamente es trabajar para ir a la ciudad y destacar, verdad...sino que hace hincapié que nosotros como jóvenes de comunidades rurales podemos tener un crecimiento dentro de la comunidad, para beneficiar a la misma comunidad (E10).

El relato nos permite abordar un aspecto importante en cuanto a la formación educativa propuesta por el modelo de los BIC y si ésta responde a las necesidades formuladas para los pueblos. El Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) que orienta a los BIC “parte del principio de recuperar y fortalecer, desde el contexto educativo, la identidad, las tradiciones culturales, los sistemas de vida, organización y autonomía de los pueblos indígenas, impulsándonos con la incorporación del conocimiento...al servicio de las necesidades y aspiraciones de los pueblos indígenas” (MEII, 2005, p. 7). Más allá del MEII, emerge en la narrativa una fuerte orientación por conocer temas vinculados a la educación comunitaria en una dimensión de autoreconocimiento y autoafirmación personal. Sin embargo, resulta interesante señalar el contraste de percepciones.

...el BIC, el bachillerato es un logro institucional de la lucha de los pueblos originarios de Oaxaca, en su lucha por la autonomía es que el Estado llegó y ofreció esa escuela y a lo mejor en un principio tenía fuertes principios comunitarios en el entendido de ayudar o fomentar o apoyar esta lucha por la autonomía, en vez de hacer eso ya después se tergiversa y es que se han tergiversado también o se han corrompido, se han desprendido de la comunidad estos modelos educativos, las escuelas, las que tienen ese carácter comunitario, tal es el caso del bachillerato que de un tiempo para acá se desprendió de sus principios de origen...estando yo allí, que estuve en un BIC pues si veía que estaba en crisis desde ahí se ve reflejado debido a que estos sistemas por la cooptación del estado se han vuelto como sistemas ya no tan auténticos, convencionales y bancarios que son asimilacionistas, son también paternalistas y están como descontextualizados...(E1).

La narrativa refleja un fragmento de la realidad del BIC No. 03 de Eloxochitlán de Flores Magón al expresar las contradicciones entre el MEII y la cotidianidad en el aula y su entorno. Entonces ¿Cómo pensar la articulación de los saberes comunitarios y la escuela? Se percibe que la propuesta educativa del BIC se fue desvinculando de sus principios pedagógicos, al no tender puentes con la realidad de la comunidad, se volvió una opción educativa convencional. Un primer elemento que es importante considerar es el proceso que implica crear vínculos entre la institución educativa y la comunidad en donde se inserta. La figura del asesor-investigador²⁶ funge como guía en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sobre el perfil de los asesores-investigadores el MEII establece “dominio de conocimientos básicos en áreas relacionadas con educación, sociología, antropología, psicología social, filosofía, epistemología, ética, pedagogía y didáctica modular por objetos de transformación” (MEII, 2015, p. 11). De ahí la importancia de conocer el modelo educativo, contar con el perfil profesional y lo más importante tener vocación y compromiso con el trabajo comunitario.

4. 2 Creación de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec UESA

Un antecedente de educación superior en Alotepec fue la Universidad Intercultural Ayuuk promovida principalmente por Servicios del Pueblo Mixe (SER) y el Sistema Universitario Jesuita (SUJ), el proyecto se canceló en Alotepec por tensiones políticas en la comunidad y en 2006 comenzó a funcionar como Instituto Superior Intercultural Ayuuk en Jaltepec de Candayoc. Años después, en 2010, el mismo grupo de intelectuales retomó la iniciativa de un proyecto educativo de nivel superior, Adelfo Regino Montes, fue uno de los principales promotores del proyecto educativo, pero ahora a través del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), en ese contexto se reavivaron las tensiones del grupo opositor a Adelfo Regino (Maldonado, 2017).

²⁶ Así son reconocidos por el CSEIIO “expresa el dominio profesional que garantiza la adecuada operación didáctica del MEII, una comprensión clara de su intervención y dirección de las funciones escolares y, a su vez, como investigador del quehacer educativo para teorizarlo, proponiendo con fundamentos, modificaciones al mismo, en atención permanente a las demandas de las comunidades indígenas” (MEII, 2005, p.1).

...Eran notorias las diferencias entre el impulsor de la UESA Adelfo Regino y algunos presidentes y personas de la comunidad que estaban en desacuerdo con la presencia de la licenciatura por lo que no intervenían con ímpetu (E7).

Adelfo Regino Montes²⁷, originario de Santa María Alotepec, en 2011, año de creación de la UESA, se desempeñaba como Secretario de Asuntos Indígenas de Oaxaca en el gabinete de Gabino Cué. La actuación de Regino Montes fue una pieza clave para que la UESA se estableciera en Alotepec. Detrás de la inserción de la UESA en la comunidad de Alotepec se encuentran relaciones de poder y tensiones étnico-políticas.

... la comunidad y las personas de alguna manera se mantenían al margen de nuestra presencia, pero también cuestionándola; en mi primer año, también me di cuenta de que la escuela jugaba un papel importante en la comunidad, o más preciso, había personas que no estaban de acuerdo con que la escuela operara en el pueblo y la reprobaban por la idea de ser un proyecto político del actual director del INPI (E1).

La UESA inició actividades el 22 de agosto de 2011, en la comunidad de Santa María Alotepec, Mixe, Oaxaca. “Se abrió la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec con la finalidad de apuntar a la solución del principal problema de los BICs, que es el perfil inadecuado de los profesores para educación indígena de bachillerato” (CSEIO, 2014, p. 2). La UESA comenzó sus labores en un predio que contaba con las instalaciones para habilitar las clases fue proporcionado por las autoridades municipales.

4. 2.1 Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC)

Se diseñó el plan de estudios entre el 2010 y 2011 que llevó por nombre Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC), contó con el respaldo del Consejo Directivo del CSEIO. El modelo curricular de la LEMSC planteaba “ofrecer una opción de estudios superiores para estudiantes indígenas, basada en un modelo pertinente a contextos comunitarios, formando profesionales de la educación que incidan fuertemente en la mejora de la educación media superior dirigido a estudiantes indígenas, tanto en los

²⁷ Participó como asesor del Ejército Zapatista de Liberación nacional (EZLN), dio un giro a la vida institucional al ser secretario de asuntos indígenas de Oaxaca durante el gobierno de Gabino Cué, actualmente es el titular del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), cargo que le ha valido fuertes críticas debido a que el actual gobierno que enarbola la cuarta transformación ha continuado con proyectos de despojo territorial a los pueblos indígenas tal es el caso del Plan integral Morelos y el mal denominado Tren “maya”,

Bachilleratos Integrales Comunitarios como en otros subsistemas” (DES, 2012, p. 37).

La propuesta curricular de la LEMSC se organizó en nueve áreas de conocimiento, cuatro áreas atendían la formación de los jóvenes para ser docentes de los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) mediante las áreas (organización y evaluación escolar, corrientes y modelos pedagógicos, técnicas para facilitar el aprendizaje, educación deportiva y artística). Otras cuatro se centraban en el contexto de la educación comunitaria (interculturalidad y educación comunitaria, investigación y métodos, expresión multilingüística y formación autónoma). Y la última área se centraba en las características culturales de los estudiantes (cultura del sujeto en formación). La malla curricular se conformó por 71 asignaturas a cursar en ocho semestres, distribuidas en diez asignaturas por cada semestre menos el último semestre. El último semestre estaba planteado para la conclusión del trabajo de tesis y el desarrollo de la práctica profesional vinculado al perfil de egreso que tenía como finalidad formar a la planta docente de los BIC. Las asignaturas se diseñaron para darle una dimensión profunda a la formación en cada área, véase anexo del mapa curricular.

La primera generación se conformó por jóvenes provenientes de la Sierra Norte, Sierra Sur, Costa, Istmo, Valles Centrales y Cañada. La LEMSC inició actividades con carencias de infraestructura y de condiciones materiales para operar tales como la falta de conexión de internet, biblioteca, pizarrones, sillas y computadoras, así como de recursos humanos para cubrir el perfil docente. El titular de la Dirección de Estudios Superiores (DES), en ese entonces a cargo del Antropólogo Benjamín Maldonado Alvarado, se encargó de buscar los perfiles idóneos mediante profesores provenientes del CSEIIO o de los BIC, profesores especialistas que eran remunerados a través de las inscripciones de los estudiantes y académicos que participaron en el proyecto por convicción y solidaridad sin reciben ninguna remuneración (Maldonado, 2017).

A través de redes académicas-institucionales del director de la DES se logró la donación de libros provenientes del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social CIESAS, unidad Pacífico Sur y de El Colegio

de México (COLMEX), las autoridades municipales de Alotepec donaron 15 computadoras, Adelfo Regino gestionó a través del IEEPO, la donación de mobiliario para equipar los salones, el CSEIIO aportó con textos que había publicado su Departamento de Publicaciones. Las donaciones tomaron casi un año en hacerse presentes en la UESA a excepción de la aportación del IEEPO, que se logró después de algunas semanas del inicio de clases (Maldonado, 2017).

... las autoridades (CSEIIO) conocían nuestra situación, aun conociendo la situación por más que querían o no sé si querían mejorar las condiciones, la escuela carecía de materiales para trabajar, carecía de instalaciones, carecía de computadoras, de muchas cosas que nosotros como estudiantes aportábamos, era una gestión entre nosotros mismos, compramos los materiales para la cocina, compramos materiales, fuimos a las comunidades a pedir libros donados y este... era una situación que al final del día de eso aprendimos (E10).

El testimonio da cuenta del alejamiento que existía en torno a las necesidades de los estudiantes, del personal docente y administrativo. La UESA inició actividades con muchas carencias, desde su creación en 2011, hasta en 2016, cuando adquirió su registro ante Dirección General de Profesiones (DGP) y obtuvo presupuesto directo, anteriormente funcionaba con recursos provenientes del BIC No. 10 el Rastrojo, ubicado en Santiago Juxtlahuaca que dejó de funcionar en 2006.

... el que estaba encargado del proyecto en ese entonces era Benjamín, en el aspecto académico si se realizaron vinculaciones, en las jornadas académicas se veía porque llegaba el personal, pero en el aspecto de la infraestructura y de mobiliario hubo más carencias... para ese entonces la LEMSC no contaba con un registro... no había presupuesto, entonces creo que ellos los que tenían el proyecto, lo que hacían pues era jalar un poquito de recursos que le sobraba a lo mejor de los BIC o de otro proyecto y lo mandaban a la UESA...(E8).

Sin embargo, no se puede negar el compromiso del equipo de trabajo de Benjamín Maldonado por impulsar el proyecto educativo que representaba la UESA, pero la falta de voluntad de las autoridades educativas del CSEIIO impidieron el desarrollo y funcionamiento de la UESA.

4.3 Abrir la memoria...Motivaciones y sueños el camino a la UESA

Las motivaciones y aspiraciones por ingresar a la UESA dependen de su propia historia de vida, individual y colectiva. Estudiar el nivel superior está asociado

con un camino que les permitirá conocer otras formas de conocimiento y acceder a otros espacios muchas veces negados.

...Era estudiante del Bachillerato Integral Comunitario No. 05 de Santiago Choapam, durante todo ese tiempo había vivido con una tía, ahí lo tenía casi todo, ella me ofrecía casa después de terminar, pero no quería eso...quería estudiar, pero cuando uno proviene de una familia de escasos recursos, eso a veces se torna complicado, porque estudiar se ve como un gasto...En esos tiempos yo quería estudiar psicología o pedagogía, investigué por varias partes sobre psicología, pero en aquel entonces en el estado de Oaxaca, ninguna escuela pública la ofertaba, todas eran privadas...La idea de mi madre era verme con una familia, pero era algo muy dentro de mí me decía que no, que debía perseguir mi sueño y mostrar que podía realizarlo, siendo independiente. Después de una semana huí de la vida planeada por mi mamá, me fui a la ciudad de Oaxaca a trabajar y tratar de acostumbrarme a estar ahí, a andar sola por las calles... Un conocido me llevó al lugar donde podía trabajar y eso era bueno pues no implicaba salir tanto, todo era en el mismo lugar, era atender un local de ropa y ahí mismo quedarme a vivir, me pagaría \$600.00 a la semana, con un horario de 9:00 de la mañana a 9:00 de la noche, el pago era muy poco y el trabajo muy pesado...Después de tanto pensar qué hacer, un día de la nada, estando ahí en el trabajo, pasó un profesor del BIC, me reconoció y corrió a saludarme, ese día me dio tanto gusto verlo, lo abrace con tanta fuerza...Me dijo muy seguro de sí mismo, sabes ya sé dónde puedes estudiar y continuar con la vida que ya estás acostumbrada, ¡en Alotepec!, justo ahí yo conozco a los encargados del proyecto, ahí realmente hay más oportunidades de apoyo. En ese momento sin pensarlo más, dije muy feliz y emocionada, ¡sí!, si me quiero ir para allá, no pensé nada negativo, al escuchar eso recobré el sentido de mi vida, esas palabras me hicieron sentir viva, porque lo que quería era escaparme de ese mal momento que estaba pasando en la ciudad (E2).

En la narrativa se expresa la difícil situación de acceder a la educación superior en un contexto de pobreza y marginación, en donde la educación se vuelve una práctica de autonomía, al confrontarse con las normas de género y las condiciones existentes de desigualdad y pobreza.

...llegó un momento que yo misma como estudiante de segundo semestre dudé si continuar la licenciatura porque justamente vino este problema que todo andaba de apatía tanto los docentes como los estudiantes flojeando, a veces no me sentía que estuviera en una universidad sino que prácticamente estaba repitiendo el bachillerato o la secundaria, yo siento que afectó a los estudiantes porque algunos estudiantes ni siquiera desde mi opinión tiene la preparación profesional, cada quien buscó sus medios para terminar la licenciatura, cada quien puede decirlo de diferente manera de cómo lo vivió. Pero creo que algo que tenemos todas las generaciones o al menos con las generaciones que conviví es que nuestro paso por la universidad fue conflictiva, fue de amistad, de confrontaciones, de saber de qué lado estábamos si de lado de nuestros compañeros o de lado de las autoridades educativas y en esta cuestión que entra mucho la cuestión política, muchos compañeros prefirieron irse o estar de lado de las autoridades educativas con tal de asegurar un trabajo porque finalmente ese creo que era el objetivo de

muchos terminar la universidad y tener una oportunidad laboral mejor y aportar para nuestras familias y comunidades...salimos muy lastimados algunos y sobre todo que no solamente salimos lastimados nosotros como estudiantes sino nuestras mismas familias salieron afectadas porque era el sueño de la familia, de los papás de escasos recursos que se las ingeniaban para sacarnos adelante e incluso íbamos limitados de dinero, yo recuerdo que algunos compañeros y me incluyo con el poco dinero que nos daban preferíamos guardar para nuestra renta y comida a estar malgastándolo... (E3).

La gran mayoría de jóvenes provenientes de pueblos originarios en México, viven en la marginación, pobreza y en la lucha constante para que sean atendidas sus demandas de servicios básicos tales como: atención médica, vivienda, agua potable, alimentación, etc., y la demanda de una educación acorde a las necesidades de los pueblos. El relato nos muestra que el paso por la UESA se caracterizó por ser un espacio de tensiones, incertidumbre, pero de muchos sueños e ilusiones rotos. El papel de cooptación por parte de las autoridades resultó estratégico para sus intereses, pero al mismo tiempo provocó tensiones en las relaciones entre estudiantes.

Entre los retos de la educación en México es latente atender las demandas educativas de la población indígena que no ha tenido acceso a la educación superior, congruente con su cultura, lengua, tradiciones, cosmovisión, usos y costumbres. En la Tabla 8, según datos del INEGI (2015), la población indígena de 25 a 64 años presenta los siguientes niveles educativos.

Tabla 8

Nivel educativo de la población indígena de 25 a 64 años

Nivel de escolaridad	Total, de población	Porcentaje
<i>Sin escolaridad</i>	798 725	16
<i>Primaria incompleta</i>	1 089 265	21.8
<i>Primaria completa</i>	1 202 487	24.1
<i>Secundaria completa</i>	1 065 557	21.4
<i>Media Superior completa</i>	485 824	9.7
<i>Superior completa</i>	331 149	6.6

Fuente: INEGI, 2015

La población indígena en promedio concluye la educación primaria y secundaria, pero son pocas las familias que tienen una formación mayor a la educación básica, pese a que la educación media superior es parte de la

formación obligatoria en México, desde 2013. En consecuencia, la educación superior para estudiantes de pueblos originarios o de zonas altamente marginadas, es una conquista duramente obtenida, mientras que, para otros sectores de la población, es una herencia normal, una trayectoria que ya está trazada por tradición o exigencia familiar, el camino por recorrer es desigual, por las condiciones estructurales en que se encuentra históricamente los pueblos originarios (Bourdieu, 2019).

... Hubo un momento en que quise abandonar la carrera, sin embargo, no podía darme el lujo de hacerlo, pues tenía invertido un capital en tiempo, dinero, y trabajo ahí, y hubiera sido lo más absurdo que pudiera hacer, sabiendo que no tenía el privilegio de cambiar de escuela o de rumbos académicos como lo hacen otras personas de otros estratos, esto aunado a la autoridad de mis progenitores, quienes velaban de que me resultara lo menos complicado posible en cursar la licenciatura (E1).

El acceso a la educación para las poblaciones originarias es una problemática histórica, refleja la enorme desigualdad social que existe en México. Así se constata *“hay una escuela primaria nada más, los que quieren ir al preescolar van a otro lugar y los que van a la secundaria van a otra comunidad vecina, los que quieren ir a la preparatoria igual es otra comunidad vecina o el municipio” (E10).*

Por otra parte, en el imaginario colectivo todavía se concibe la educación como un factor de movilidad social. Como la posibilidad de tener acceso a mejores condiciones laborales y de vida de los que se ha tenido en la familia... *“pues nuestros papás nos decían que vallamos a la escuela para que tengamos un mejor futuro, se tiene todavía esa idea de que la escuela te puede abrir puertas...” (E10).* Sin embargo, el acceso de jóvenes provenientes de comunidades indígenas a la educación superior sigue siendo bajo, un reducido porcentaje de la población indígena accede al nivel superior y equivale al 1 % (Villa, 2018).

En las narrativas encontramos una diversidad de posturas acerca de las motivaciones de ingresar a la UESA. Algunos participantes expresaron que accedieron a la UESA, sin orientación previa, en cuanto a la información u orientación vocacional. *“Para ser sincera me fue la opción más fácil de seguir*

estudiando el nivel superior, si quería seguir estudiando, solo que mi temor era no pasar el examen de admisión en alguna escuela” (E9).

Otros participantes expresaron que habían optado por su segunda opción e incluso en áreas de conocimiento opuestas a sus aspiraciones profesionales y personales, a fin de ingresar en el nivel superior.

Al terminar el BIC, decidí descansar un año para posteriormente reincorporarme en la carrera. Pretendía estudiar arquitectura o pedagogía ya fuera en la UABJO u otra institución. No medí los tiempos para la obtención de fichas y al término me quedó la UESA como última opción, además de haberla visto como una alternativa económica y como propuesta por parte de los docentes que tuve en el BIC (E7).

Pareciera que la elección de una licenciatura está en segundo plano y lo que prioriza es el ingreso a la educación superior.

Entré allí porque, estaba cerca de mi comunidad, y porque tenía más posibilidades de sobresalir en esa Unidad. Y porque tengo familiares en la comunidad de Alotepec y eso me facilitaba mi permanencia. Aunque también, en algún momento pensé que me titularía con perfil a la docencia y sobre todo quería conocer cómo funcionaba en ese entonces la LEMSC (E6).

Resulta interesante recuperar el papel de los asesores-investigadores en la promoción y difusión de la UESA en algunos planteles. Los asesores-investigadores de algunos BIC promovieron a la UESA como una opción de educación superior pertinente para las comunidades indígenas y que al egresar serían los profesores de los diferentes BIC. Pero es más importante recuperar las aspiraciones de algunos participantes porque emergen sueños, expectativas y aspiraciones.

Sucedió porque, me interesó conocer el proyecto educativo que se estaba dando en Alotepec. Con un poco de información que un equipo de promotores de la unidad nos proporcionó a mis excompañeras y excompañeros y a mí en aquella ocasión en la que nos encontrábamos en el último semestre del BIC 03, me surgió el ímpetu de querer conocer otra región de Oaxaca, con una cultura diferente a la mía, aunada a la idea de estudiar en una escuela económica, con un proyecto educativo tal vez alternativo desconocía que lo fuera a la cual no resultó difícil acceder, ya que no había, digamos exámenes o un procedimiento muy selectivo para poder ingresar a la UESA, aunque relativamente prefería que los aspirantes fueran de comunidades indígenas o hubiesen estudiado en un Bachillerato Integral Comunitario, pues se decía que ese proyecto era dirigido para las llamadas “comunidades indígenas” (E1).

Destaca en la respuesta una fuerte orientación en conocer temas vinculados a la educación comunitaria. Este interés por conocer otras culturas puede ser un

indicador que nos muestre el efecto que tiene el curriculum en la configuración, el fortalecimiento y el reconocimiento de sus pueblos y su pertenencia a los mismos.



Figura 9. Estudiantes colocando el altar de muertos. Fuente: Rocío García C. 2016.

El primer programa de estudios de la UESA, la LEMSC, planteaba la formación docente para sus egresados.

...Primero porque al BIC llega una convocatoria de la misma línea de pensamiento y del mismo enfoque que tienen los BIC, entonces había esa oportunidad de estudiar y la directora nos lo hizo saber de qué había una escuela gestionada por el CSEIIO que abre las puertas para estudiantes que quieran ser maestros. Y que esos estudiantes con un perfil de egreso en un futuro iban a ser los futuros maestros de los bachilleratos, entonces se me hizo una propuesta muy interesante y de ahí parte la idea de ir a la UESA, porque antes de eso una de las opciones era Chapingo o el Tecnológico de Juchitán. Entonces nos facilitaron mucho al contarnos de esa propuesta y yo quería ser maestro, yo tenía las ganas de ser maestro... (E10).

Encontramos que algunos participantes ingresaron a la UESA con el interés de ejercer la docencia. Al expresar su interés por la docencia de manera general, otros especificaron la profesión de docente en los BIC en sus comunidades de origen. Mientras que otros participantes ingresaron a la licenciatura sin tener interés por la docencia.

4.4 Experiencias de la interculturalidad y educación intercultural

En este apartado se abordan las diferentes experiencias de los participantes durante su estancia en Alotepec y en la UESA. Otro aspecto que cobra

relevancia es la cotidianidad de los participantes en Alotepec y en los diferentes espacios de convivencia.

En los cuatro años de haber estado ahí, las y los Alotepecanos, con los que tuve comunicación cercana fueron amables, respetuosos, cálidos, bromistas, solidarios, bondadosos, conmigo y tal vez igual con mis compañeros. Hubo también personas, no tan amigables, indiferentes a nuestra presencia y hasta soberbios. Al principio los notaba como reservados a nuestra presencia, aunque yo sabía que no podía ser así, pues cada visitante en la comunidad era visto por todas y todos los comuneros y creo que era imposible salir de la comunidad sin que alguien de ahí se quedara con alguna narrativa, historia, versión o información tuya... (E1).

El reconocimiento del otro emerge como una preocupación y cuestionamiento de la toma de conciencia de la diversidad de lo qué se hace, habla y piensa, no implica únicamente la convivencia, no sólo es cuestión de respeto y tolerancia, la interculturalidad radica en cómo intervenir y generar un diálogo entre los diferentes, trasciende en la acción colectiva. En torno a la inserción de la UESA en la comunidad

“parte de la comunidad estaba de acuerdo y otros en desacuerdo con la creación de la UESA, sin embargo, los jóvenes representaban eso, una juventud que traía arraigada otras costumbres otras formas de vivir que alteró de alguna forma el ritmo que se vivía en el pueblo” (E7).

Vivir la interculturalidad implica transitar caminos de tensiones, de encuentros y desencuentros que confrontan e interrogan constantemente lo propio y lo “otro”. Los pueblos constituyen grupos étnicos heterogéneas y se manifiestan en sus diversas formas de ser y estar en este mundo. Por otra parte, la interculturalidad no es solamente la relación entre culturas, sino la relación entre culturas en conflicto, considerando la existencia de contradicciones entre los sujetos sociales insertos en una estructura de poder (Moya 2009, Comboni y Juárez 2015). Las tensiones y conflictos entre las diferentes facciones políticas en Alotepec ya existían antes del establecimiento de la UESA, pero se hicieron más visibles con la creación de la UESA. Durante mi estancia en Alotepec, algunos pobladores no creían en la UESA al expresar que la UESA carecía de un buen nivel académico por ser una propuesta educativa promovida por Adelfo Regino y por ello no era una opción educativa para sus hijos.



Figura 10. Mural de la comunalidad, ubicado en las instalaciones de la UESA. Fuente: Rocío García C. 2016.

La convivencia dentro y fuera de las aulas conlleva la interacción con los otros, que representan historias de vida diferentes. Vivir, ser y pensar desde sí mismas y mismos adquiere un vínculo de estar en el mundo, como sujetos históricos, de manera activa.

...Y también fuera del aula se daba la convivencia cotidiana que recreaba los momentos compartidos entre compañeras y compañeros en diferentes espacios de la escuela, como en el comedor, en los pasillos, en el camino... tuvimos empatía y acercamiento a nuestros compañeros, nos escuchábamos, sentíamos el dolor ajeno, las penas, las angustias, las emociones, los romances, las indignaciones, la euforia, la lucidez, la soberbia de compañeros gandallas, la avaricia, el egoísmo; pero cuando en la escuela, o en el aula se presentaba algún problema, teníamos la necesidad de organizarnos (E1).

La interculturalidad implica un diálogo respetuoso entre diferentes, horizontal, sin imposición del uno al otro. Conlleva un caminar juntos, “sin pretensiones de asimilación, integración, inclusión (porque ello implica superioridad del que incluye), incorporación (porque implica una preexistencia y preeminencia del que incorpora)” (Comboni y Juárez, 2007, p. 6).

...La convivencia con los demás era respetuosa con nadie tenía diferencia alguna. En la otra generación (primera generación) había alumnos que pertenecían a la región cañada y aunque no de la comunidad de dónde venía, empezaron a saludar e invitarme a pertenecer al equipo de trabajo cuando teníamos que realizar alguna investigación en otras comunidades, así como la invitación de otras culturas para conocer lo que era parte de ellos (E5).

La interculturalidad nos está planteado cómo deberían de ser las relaciones entre culturas diferentes, en donde deben existir relaciones horizontales, equitativas, de interaprendizaje y no relaciones de dominación. Que contribuya a deconstruir y desmontar los patrones moderno-occidental de pensamiento que refuerzan la discriminación. Las siguientes narrativas dan cuenta de las relaciones de colonialidad que establecían algunos docentes:

...la antropóloga Julieta Briseño era muy cercana a la comunidad siento yo que tenía esta posición indigenista que ella misma criticaba...ella quizás por una parte buscaba como ayudar, recibía donaciones de ropa y tenía el conocimiento de que nosotros veníamos de comunidades pues las llevaba a la universidad...la mayoría de las ocasiones que ella llevaba las donaciones ya estaban con un papel asignados para quien iban a ser, no era cuestión de preguntar si queríamos o podías tomarlo... no nos gustaba porque era como tratarnos como niños incluso ni siquiera como humanos, tenía muy internalizada esta cuestión de los "pobrecitos" vienen de comunidades, tienen deficiencias, tienen poco conocimiento porque no han descubierto el mundo y eso era un prejuicio porque realmente ni siquiera nos conocían...(E3)

Recuerdo que llegó una docente que llegó en el último año, era doctora en psicología, nos encasillaba en ser indígenas, nos decía "algún día los llevaré a la ciudad de Oaxaca para que conozcan, o ustedes siempre me recuerdan a las Marías" eran cosas muy absurdas y algo que no estábamos cómodos con eso porque volvíamos a caer en lo mismo, incluso nosotros pensábamos que las autoridades educativas del CSEIO estaban jugando a la escuelita... (E3)

En las narrativas se puede leer actitudes de racismo, desprecio, clasismo sobre los pueblos originarios, conductas que instauran jerarquías verticales que a su vez abonan estructuras de poder. México es un país racista, nos encontramos inmersos en un país cuyas prácticas cotidianas se entremezclan con actos de discriminación étnicos raciales. Las personas de las comunidades indígenas suelen ser consideradas inferiores en sus capacidades y hay un fuerte prejuicio alrededor de lo que significa ser indígena o pertenecer a un grupo étnico (Gutiérrez y Salazar, 2011).

En este sentido, la educación intercultural debe ser una educación para todos, no únicamente dirigida a los pueblos originarios, en donde se reconozcan los saberes de los pueblos frente a los procesos de hegemonía cultural y asimilacionismo.



Figura 11. Práctica cultural Chájman. Fuente: Rocío García C. 2016.

4. 4.1 La acción transformación: la asamblea y el tequio

Un aspecto importante es la forma de organización para resolver problemas emergentes. En donde el conocimiento está orientado a entender la realidad histórica en que las personas viven y una acción reflexiva que sea capaz de resolver las necesidades y problemáticas. A través de la asamblea los estudiantes participan para emitir sus opiniones, hay quienes tienen una participación más activa, también quienes participan de forma moderada y quienes únicamente escuchan con atención y cuando es el momento indicado opinan. La asamblea es el espacio en donde confluyen diferentes posicionamientos. Algunos participantes expresaron que para ellos no se trataba de una práctica nueva debido a que en sus comunidades de origen la asamblea sigue teniendo un lugar importante en la toma de decisiones en aspectos territoriales, festivos, nombramientos de cargos, entre otros asuntos de índole colectivo.

... se fomentó la formación de un comité que velaba por los asuntos académicos de sus compañeros. Al propósito del comité, estos eran elegidos en asamblea y tenían que cumplir el cargo el tiempo que se les indicara. Cuando había necesidad de mantener limpia el área escolar, este comité convocaba a un tequio en la que participaban estudiantes y profesores. Aquellos que no participaban eran sancionados con una multa monetaria... (E1).

El tequio o (*kumum yum*) es un sistema de trabajo colectivo para el beneficio de las comunidades. El tequio es una práctica que responde a una actitud en comunalidad porque es la forma en que los pueblos se relacionan con la tierra y la naturaleza, es obligatorio y no remunerado. “El tequio es un espacio y una forma de aprendizaje comunitario (recíproco, cooperativo, mutuo), ya que cada uno de los que intervienen (niños, jóvenes, adultos, hombres y mujeres) desenvuelven sus habilidades y conocimientos en relación con la actividad de beneficio social” (Comboni, Juárez y Tarrío, 2005, p. 191).

Dentro de la institución se hacían tequios para limpiar áreas verdes, y áreas en donde se veían falta de mantenimiento como por ejemplo los caminos, (la entrada principal). En ese entonces necesitábamos una cocina y a través de tequios se construyó una, a base de la organización de la comunidad estudiantil, encabezado por el comité del comedor. Las asambleas para tratar asuntos de interés o tomas de decisiones. Esto siempre funcionó para organizarse, porque administrábamos el comedor y solíamos tener problemas económicos para sostener el comedor a base de la asamblea se discutía el tema y se buscaba solución (E6).



Figura 12. Compartencia de conocimientos de trabajo colectivo. Fuente: Argel Betanzos, 2016.

La UESA inició actividades sin contar con un comedor propio, durante los primeros meses de funcionamiento los estudiantes de la UESA acudían para cubrir sus necesidades de alimentación en el comedor del BIC No. 2 en la misma comunidad de Alotepec. Debido a las constantes confrontaciones que se generaron entre el BIC y la UESA, surgió la necesidad de construir un comedor propio.

...en un principio compartíamos el comedor con los del bachillerato, entonces como que los del bachillerato tenían otra administración y a nosotros como que nos dejaban volando o sea nos dejaban casi a nuestra suerte...ahí surgió la necesidad de organizarnos y también gestionar nuestros propios recursos y en un principio igual la asamblea sirvió para eso para gestionar nuestros propios recursos del comedor y aunque compartíamos el espacio nosotros ya estábamos organizados, ya sabíamos que teníamos que hacer, qué nos tocaba hacer...entonces de ahí también surgió esta forma de organización que más que nada, se basó en la organización que tienen las comunidades de allá. Los roles que nos asignaban se decidían en la asamblea...Pues ahí era parejo nada de que si eres hombre no te vas a las tortillas, ahí todos teníamos que jalar parejo, porque todos comemos, siempre fue así no distinguíamos ese tipo de actividades como estábamos acostumbrados en otras ocasiones (E8).



Figura 13. Comedor comunitario UESA. Fuente: Argel Betanzos, 2016.

La construcción del comedor fue una decisión acordada en asamblea y no dependió de la autorización del CSEIIO. Tanto la asamblea como el tequio son prácticas que fortalecen la cohesión de la comunidad estudiantil pero también pueden generar conflicto al no estar en total acuerdo con las decisiones acordadas. Destaca el proceso en cómo se han modificado las relaciones entre los hombres y las mujeres y también la visión del hombre con respecto a la masculinidad.

4.4.2 Presencia de la lengua materna en el ámbito universitario

Para contextualizar los espacios donde se habla la lengua materna en el contexto universitario, resulta significativo señalar los diferentes usos y ámbitos

que se identificaron asociados a la lengua materna, así como el español. Algunos participantes expresaron que empleaban el uso de la lengua en el contexto universitario y cuando lo hablaban sentían una cercanía con sus interlocutores.

...había un programa en donde nosotros teníamos que aprender una lengua distinta a la nuestra... entonces al principio eso era, al finalizar la carrera no funcionó modificaron el plan de estudios. Entonces pues uno tenía que escoger un compañero con el que te llevaras, yo recuerdo que escogí la lengua chinanteca, me llevé con un compañero chinanteco y él me hablaba en chinanteco...entonces yo le hablaba un poco de lo que conocía... el caso era que le enseñé algunas palabras y le enseñé algunos cantos porque aprendí un canto en zoque y estaba muy interesante y entonces yo lo cantaba y como más o menos le sabía a la guitarra ahí cantaba un poquillo, pero si estaba muy interesante... (E10).

La enseñanza de una segunda lengua tenía que ver con un espacio de coaprendizaje, en el cual, no existía horarios, salones y métodos en específico, el aprendizaje se llevaba a cabo entre pares. El plan de estudio de la LEMSC establecía como requisito de titulación el aprendizaje de una segunda lengua originaria. Cada estudiante podía elegir una lengua de su agrado y algún compañero hablante de esta para que se la enseñara, este proceso tenía que darse durante los tres primeros semestres, en el cuarto semestre se les proporcionaba herramientas metodológicas para afianzar el aprendizaje (Maldonado, 2017).

El coaprendizaje supone el aprendizaje entre estudiantes, de alguna forma se rompen las metodologías y no se diferencian los sujetos en su relación con los otros como enseñantes o enseñados. Smith (como se citó en Okada 2012) plantea que “cambiar ambos papeles, tanto el de los profesores como distribuidores del conocimiento, como el de los estudiantes de recipientes de contenidos para “co-aprendices”, o sea, compañeros en el proceso colaborativo de aprendizaje, en la construcción de significados, en la comprensión y en la creación de conocimiento en conjunto”. Sin embargo, esta forma de aprendizaje no continuó debido a que el plan curricular fue modificado.

El reconocimiento de ser hablante de una lengua, frente a compañeros de clase y/o profesores, les producía satisfacción y cercanía con sus interlocutores...*se aprendía la lengua de alguna de las comunidades hablantes que nos apetecía, ya sea mixteco, zapoteco, chatino, mazateco, entre otros, ya*

que se contaba con una gran cantidad de estudiantes de todas las regiones (E4). También, se construyeron lazos afectivos más sólidos entre hablantes de una misma lengua, sin importar las variantes lingüísticas... Creo que la lengua (mixe) fue lo que nos unió más en la convivencia. Sin embargo, tuve compañeros que eran de la mixteca, zapoteca, chinanteca, que la convivencia era regular. Pero, con ellos la comunicación era ya en castellano (E6).

4.5 Tensiones entre lo normativo y lo intercultural: La transición de los planes de estudio de la UESA

Desde la creación de la UESA, se transitó por tres planes de estudios que funcionaron en diferentes momentos. El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC) surgió con el proyecto inicial; en 2014, se dio a conocer el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria (LPC) y; en 2015 el CSEIIO, presentó otro plan de estudios la Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria (LEIC) el cual sigue vigente. Estas modificaciones generaron incertidumbre y desconfianza en muchos estudiantes al no tener claro el rumbo en su formación profesional. *La licenciatura (LEMSC) sufrió un cambio radical en estructuración al plan de estudio por lo tanto cambio el rumbo de lo llamado intercultural y comunitario (E4).* La UESA funcionó en condiciones precarias desde su creación bajo las administraciones de Saúl Vicente Vásquez y Francisco Pablo Munguía quienes fungían como directores del CSEIIO de 2011 a 2013, pero quien dió el golpe fulminante a la UESA fue Guillermo Bernal, quien asumió el cargo de director de 2014 a 2017. Un estudiante de la cuarta generación comparte su experiencia:

Cuando recién ingresé, noté que el proyecto inicial de la UESA estaba decayendo. El cuerpo de intelectuales que habían iniciado este proyecto estaba siendo desplazado, no tengo mucha idea de cómo fue esto, pero tengo entendido que, desde el CSEIIO, se estaba gestando este desplazamiento, pues dejaba de haber apoyo al proyecto, y los académicos comprometidos con el proyecto eran estigmatizados (E1).

La UESA funcionó sin que existiera un registro ante la SEP, los estudiantes ingresaron a la UESA con la promesa de una oportunidad de superación académica y la esperanza de un trabajo estable dentro del subsistema de los BIC. Por lo anterior, se vieron en la necesidad de movilizarse para conseguir el

reconocimiento del plan de estudios ante Dirección General de Profesiones (DGP). En este contexto se hicieron visibles tensiones y contradicciones que se fueron generando en el transcurso del funcionamiento del proyecto educativo, principalmente por la falta de compromiso de las autoridades educativas del CSEIIO.

El principal propulsor de la modificación del plan de estudios fue el entonces director general del CSEIIO, el maestro Guillermo Bernal, quien no conocía la operatividad de la LEMSC ni mucho menos había realizado una evaluación del plan de estudios, el Consejo que había aprobado el plan de estudios de la LEMSC aceptó la propuesta del director del CSEIIO, sin haber egresado la primera generación de estudiantes. El equipo que se encargó de realizar los cambios al plan de estudios fue un grupo interno que respondía a los intereses del director general del CSEIIO, se trataba del mismo grupo que estaba trabajando en las modificaciones del modelo educativo del BIC desde un enfoque por competencias (Maldonado, 2017). Después de un proceso de tensiones y conflictos:

...la licenciatura pasó de ser LEMSC a LEIC, suprimiendo el área de formación autónoma...se suprimieron en total 22 asignaturas y otras más cambiaron de nombre. Este Plan de la LEIC fue aprobado por el Consejo Directivo del CSEIIO el 29 de abril de 2015 como resultado del movimiento estudiantil que presionó al CSEIIO para el registro del plan, que ahora era un plan diferente al que habían cursado sobre todo la primera generación: su plan de estudios se modificó a finales de abril, siendo que egresaban en julio (2017, p. 232).

La modificación del plan de estudios de la LEMSC fue una decisión desde arriba, vertical y arbitraria, modificó la orientación del proyecto inicial por intereses particulares, además fueron despedidos el titular de la DES, el antropólogo Benjamín Maldonado y su equipo de colaboradores fueron sustituidos por personas ajenas al proyecto, sin experiencia ni conocimiento de la educación comunitaria. A partir de 2014, el personal docente fue seleccionado a través de un examen implementado por el CSEIIO, algunos docentes que fueron contratados eran afines a los intereses del director del CSEIIO.

Un acontecimiento que marcó el rumbo de la UESA y la vida de los estudiantes fue en primera el desconocimiento y posteriormente conseguir el registro legal de la institución con su respectiva licenciatura. Esto trajo un desequilibrio para el CSEIIO, pero sobre todo en el sentir moral de los estudiantes. Toma de la

escuela, suspensión de las clases, suspensión de los suministros para la cocina comunitaria, inestabilidad económica en la mayoría de los jóvenes, abandono escolar, manifestación y protesta en las instalaciones del CSEIIO, marchas, toma de casetas. Este impacto condujo que en los últimos semestres los jóvenes no se desarrollaran y preparan como lo que eran en ese momento “estudiantes”, realizando sus prácticas y servicio profesional (E7).

Sin embargo, también, atrajeron consecuencias de otra naturaleza como la política del control y la represión.

... En el CSEIIO la situación fue más de represión, ya que si no regresábamos a clases nos reprobarían o iban a tomar represalias con los estudiantes que participaran. En otros casos aquellos estudiantes que estaban a favor y que no apoyaron la huelga y apoyaron a los maestros y al de asuntos indígenas, al final les cambiaron calificaciones en constancias y certificados... A ellos les ayudaron poniéndoles 10 y 9 en todas sus materias, solo por estar de su lado (E4).

La movilización estudiantil marcó un cambio en la direccionalidad de la UESA, a partir de entonces las problemáticas se hicieron más evidentes y las autoridades se fueron alejando de manera gradual del proyecto inicial.

4.5.1 Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria (LEIC)

La Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria (LEIC), se registró en 2015, sustituyendo a los dos programas de estudio anteriores (LEMSC) y (LPC). Desde la perspectiva del CSEIIO:

La intención de esta educación es, por una parte, la generación de una educación pertinente y de calidad a la que tienen derecho los pueblos indígenas, y ello se concibe como el aporte desde la educación para la construcción de una nación intercultural. Una nación mexicana que deje atrás su tendencia excluyente y racista, redefiniendo una forma de relación respetuosa entre sus habitantes. Tiene entonces el enfoque una visión en lo global desde lo local, es decir en la construcción de sentido del conocimiento universal articulándolo con el conocimiento local; en la construcción de confianza y autoestima para estar en el mundo global con base en la identidad comunitaria; en la construcción de una sólida ciudadanía mexicana desde el ejercicio responsable de la ciudadanía comunal (CSEIIO, 2015).

Como parte de los argumentos de creación de la Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria se argumentó que en nuestro país y en Oaxaca existen múltiples experiencias sobre ciencias de la educación en general, y algunas sobre educación indígena en particular; pero no se cuenta con algún programa cuya denominación y objetivos se oriente a la formación de profesionales en intervención educativa desde el enfoque intercultural comunitario (CSEIIO, 2015).

Objetivo General del Plan de estudios

Formar profesionales que contribuyan al reconocimiento, fortalecimiento y respeto de la diversidad étnica, cultural y lingüística; con conocimientos y habilidades para diagnosticar, diseñar, ejecutar y evaluar proyectos educativos fundamentados en el enfoque intercultural comunitario; capaces de intervenir en procesos de nivel social, escolar o académico que propicien relaciones interculturales más equitativas (CSEIIO, 2015).

Perfil de Ingreso

Se requiere de estudiantes con:

- Sensibilidad frente a las expresiones culturales y artísticas.
- Comprensión lectora y comunicación interpersonal efectiva.
- Conocimiento y valoración positiva de sí mismo.
- Interés por el aprendizaje.
- Conciencia cívica y ética para la vida social.
- Actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad ambiental.
- Pensamiento crítico, creativo y sentido de responsabilidad social.
- Solución de problemas matemáticos.
- Aplicación de métodos y procedimientos científicos.
- Utilizar distintos medios e instrumentos de comunicación (CSEIIO, 2015).

Perfil de egreso

Los egresados de la Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria serán profesionales con conocimientos sobre:

- Formulación de investigaciones científicas en el campo de la educación intercultural.
- Papel de la educación en el desarrollo de las sociedades multiculturales.
- Impacto social y cultural de las políticas, los modelos y proyectos educativos.
- Problemática y necesidades educativas de los pueblos indígenas.
- Aportaciones de distintas disciplinas científicas a la práctica y la reflexión educativa.
- Corrientes clásicas y contemporáneas de la pedagogía.

- Abordaje pedagógico de las necesidades educativas en contextos comunitarios.
- Gestión de procesos educativos con enfoque intercultural comunitario.
- Planeación didáctica desde el enfoque intercultural comunitario.
- Uso pedagógico de las tecnologías de información y comunicación (CSEIO, 2015).

Como se puede apreciar a este nuevo plan de estudios se le agregó aparentemente más “opciones” en el campo laboral, pero se eliminó por completo la formación de profesionales para atender a los BIC, al plan de estudios se hicieron las siguientes modificaciones: se eliminaron asignaturas, algunas las cambiaron de nombre y otras fueron sustituidas. El plan de estudios de la LEIC surgió a raíz del movimiento estudiantil en 2015, por el reconocimiento y validez de estudios ante Dirección General de Profesiones (DGP).

...Después de reuniones y consensos, posterior a dos intentos se concilió la aceptación de un nuevo plan de estudios en reajuste a los dos primeros. Adoptando bruscamente el nombre de la carrera Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC) a Licenciatura en Educación en Interculturalidad Comunitaria (LEIC), no pedagogía, no una normal, sin tomar un rumbo específico a no ser encajonado en Intercultural y comunitario exclusivamente (E7).

... La UESA comenzó con un proyecto llamado Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC), enfocado a la formación de estudiantes para incidir primeramente como docentes, gestores e investigadores educativos en el campo laboral de los Bachilleratos Integrales Comunitarios. La LEMSC, tenía un mapa curricular muy extenso, pero cuando los chicos de la primera generación exigían el registro de la escuela ante la SEP, hubo cambios drásticos en el mapa, de modo que redujeron o eliminaron varios módulos. Este proceso nos afectó y finalmente nos quedamos con una síntesis de lo que fue el proyecto inicial y así fue cómo surgió la LEIC (E1).

El cambio del plan de estudios modificó el planteamiento inicial del proyecto educativo que representaba la UESA. Las tensiones entre las autoridades del CSEIO y los gestores del plan de estudios de la LEMSC provocaron su salida y con ello el viraje de la UESA. Un egresado de la cuarta generación nos comparte su experiencia:

Había clases interesantes y profesores que hacían interesante la clase, así también pésimos profesores y clases poco motivadoras y productivas; algunos sabían escuchar nuestras dudas, podían manejar la situación ante una

comunidad estudiantil a veces insolente, otros simplemente no podían. Fueron pocas las figuras educativas que realmente detonaron mi motivación a los estudios de la licenciatura, y debido a cuestiones de precariedad en lo académico y logístico (que en ese tiempo según pudimos ver, tenía sus orígenes desde la rectoría institucional que regía con una pésima gestión y administración a la unidad, es decir el CSEIIO) que sirvieran en el fomento de ambientes pedagógicos significativos, propios de un espacio escolar de nivel superior, al cabo de un año, mi motivación se veía en decadencia constantemente. (E1).

De acuerdo con autores como Walsh y Tubino hay dos formas de pensar la educación superior intercultural, concebidas desde la esfera gubernamental y las que se han creado desde lo local, desde sus propias epistemes y saberes. El enfoque intercultural que se implementó en la UESA es “funcional al Estado” con un marco normativo pensado para reproducir el sistema hegemónico de la cultura dominante. No trastoca el orden existente, la desigualdad social, “no cuestiona las reglas del juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente” (Tubino, 2005).

La injerencia institucional trastocó los planteamientos iniciales del proyecto educativo por encima de aspectos burocráticos e intereses particulares. El CSEIIO, desde su creación transitó por varios cambios de personal, nueve directores generales, entre los que predominan los de origen istmeño, grupo de gran influencia política en el estado.

Una egresada de la tercera generación constata, “... *durante esos cuatro años, la vida educativa fue muy inestable y eso al principio me molestaba mucho, porque ya acoplada a una forma de trabajo, de la nada cambiaban al personal docente*” (E2). Entre las problemáticas que enfrenta la UESA se encuentra la inestabilidad laboral de los docentes, desde su creación en 2011, hasta enero de 2017, habían impartido clases 47 profesores.

...En nombre de “lo comunitario”, en cambio, se aplican medidas coercitivas y se justifica la explotación laboral de los docentes. Así, el docente debe olvidarse de un horario de trabajo, que en el contrato se estipula de 7 am a 3 pm de lunes a viernes, ¡primer engaño!, por experiencia podemos afirmar que la jornada laboral comienza a las 7 am y puede terminar a las 7, 8, 9 o inclusive hasta la medianoche²⁸.

²⁸ Fragmento de un oficio en respuesta a la convocatoria de solicitud de un antropólogo para la UESA, elaborado por las docentes Marisol Rosas Pérez y Rocío García Carrera.

La narrativa evidencia las condiciones de precariedad laboral en las que trabajaban las y los docentes. Desde mi experiencia como profesora puedo constatar que la carga de trabajo excedía por mucho los tiempos dedicados a la realización de las actividades académicas, además se incluía tareas administrativas, así como la responsabilidad de tener a cargo una coordinación, varias coordinaciones no estaban incluidas en el reglamento, por ejemplo, la coordinación de vinculación comunitaria. Los horarios laborales se extendían incluso hasta las 10:00 pm. La labor docente no se puede reducir a actividades administrativas, el papel del docente conlleva propiciar aprendizajes significativos, así como estimular el pensamiento crítico y la creatividad para satisfacer las necesidades de aprendizaje que demanda su práctica docente.

En la práctica ni la interculturalidad ni la comunalidad se vivían ni se abordaban en la UESA, quienes estaban al frente de la UESA poco o nada sabían de los principios rectores de la vida comunitaria. Es la reproducción de las estructuras de poder a nivel nacional, una historia que parece interminable.

... Incluso para la titulación de los egresados se siguió presentado algunas irregularidades: como el que titularse por promedio era un requisito la elaboración de un artículo de investigación, después que la mayoría que encajaban en esa modalidad consiguieron realizar su propósito, quitaron el artículo a titulación automática. Aún quedaron y quedan pendientes por resolver, es evidente que el proyecto aún está moldeándose (E7).

Los docentes nos veíamos obligados a participar en titulaciones exprés en las que no se nos otorgaba el trato mínimo como miembros de la mesa del jurado, ni como revisores, los trabajos que eran presentados como requisito para el protocolo de titulación no cubrían el mínimo de características para considerarse textos académicos. Porque para las autoridades del CSEIIO importaba más mostrar cifras altas de titulaciones para justificar su trabajo sin preocuparse mínimamente por los intereses reales de los jóvenes. Todavía hasta el día de hoy varios egresados me han buscado para solicitarme alguna orientación en torno a sus tesis o tesinas y cuando les pregunto sobre los lineamientos de titulación me dicen que los han cambiado en varias ocasiones, así como al profesor encargado de la coordinación de titulación.

No conocían las necesidades, porque no frecuentaban la escuela. Las autoridades del colegio solo se presentaban en la jornada académica y ya en el

último día, en la exposición de la comida típica. Raras veces mandaban a alguien en su representación para alguna actividad (E5).

Durante mi estancia como profesora percibí que los estudiantes realmente deseaban aprender y formarse profesionalmente, sus inquietudes en materia de lengua, cultura y educación no se veían atendidas porque existían intereses particulares. Los materiales para impartir las clases eran precarios y la biblioteca no contaba con el acervo bibliográfico apropiado para servir de apoyo a una licenciatura, aun cuando a los estudiantes se les cobraba una cuota respectiva por cada semestre.

La educación intercultural tendrá impacto cuando se cuestione las estructuras de poder, “desafiando no sólo el mal gobierno (como es el caso de México) sino también la matriz de poder moderno/colonial/global”, (Walsh, 2014, p.28). Pensar en derrumbe y resurgimiento, como proyecto transformador y creador, como acto pedagógico-político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades más justas.

4.6. Después de la UESA...

Algunos participantes expresaron no sentirse identificados con la licenciatura que estudiaron, pues la modificación al plan de estudios, la constante rotación del personal docente y la falta de interés del CSEIIO terminó por decepcionarlos.

...no me agrada mucho la profesión porque tampoco me convence. Es extraño escuchar una licenciatura con ese nombre. Actualmente mi trabajo tiene gran relación con la profesión, sin embargo, no es del todo agradable porque no era lo que esperaba al egresar de la UESA. Hasta el momento exclusivamente estoy formado como Licenciado en Educación Comunitaria, pero considero que no es suficiente, en un futuro sería agradable estudiar alguna carrera que sirva de complemento a la actual (E7).

El relato da cuenta de la insatisfacción de haber estudiado en la UESA, en párrafos anteriores este participante expresó su desilusión y la de otros compañeros al enterarse de que la UESA no contaba con registro oficial ante la DGP, el desgaste que implicó la movilización estudiantil para conseguir el registro, pero fundamentalmente el cambio del plan de estudios.

Una vez terminando los cuatro años de cursar las materias y de liberar la práctica profesional (algo que otras universidades le llaman servicio social), me fui a la sierra sur de Oaxaca, a realizar el servicio en una escuela CONAFE de

nivel primaria para atender a niños de tercer y cuarto en un programa que se llama Asesoría Pedagógica Itinerante (API). Después de terminar el servicio en el programa API, me reporté a las instancias de contraloría del servicio social de la UESA para entregar mis reportes finales y documentación requerida. Me dijeron que tendría que esperar un tiempo hasta que me expidieran mi carta de liberación de servicio, con la cual puedo pasar a la fase de titulación. Así que esperé. Terminando ese episodio, fui un rato a la Ciudad de México a hacer algunas compras y ventas, y trabajar en la informalidad, al lugar donde siempre he acostumbrado, en la zona centro, aunque creo que esa ya fue la última vez. En ese lapso, surgió la invitación de ir a cubrir un interino en un Telebachillerato (TBC) en la región de los Coatlanes en el distrito de Miahuatlán de Porfirio Díaz. La comunidad fue en San Francisco Coatlán, ahí estuve solo unos meses, hasta la fiesta de muertos, a diferencia de CONAFE, de la cual recibía un apoyo mensual de \$ 5200 y la comunidad me daba alojamiento y alimentación, en el TBC, recibía la cantidad de \$2700 quincenales, y a parte tenía que pagar mi alimentación, el hospedaje corría por cuenta de la agencia municipal (E1).

Encontramos que varios estudiantes ingresaron a la UESA con el interés de ejercer la docencia. Algunos expresaron su interés por la docencia de manera general, otros especificaron la profesión de docente en los BIC en sus comunidades de origen. Mientras que otros participantes ingresaron a la licenciatura sin tener interés por la docencia. Estas respuestas nos permiten suponer, que el perfil de egreso tanto de la LEMSC y la LEIC contrastan con las posibilidades de inserción laboral. En tanto que algunos participantes han ejercido la docencia para cubrir algún interinato en el nivel básico, en el subsistema de Telebachilleratos comunitarios, el CONAFE ha representado una opción para sostenerse económicamente ya que muchos de ellos aportan a la economía familiar. Algunos participantes han encontrado una opción laboral en fundaciones u organizaciones civiles. *Lo primero que hice con la carta pasante fue buscar un trabajo, regrese aquí en el Estado de México y afortunadamente creo que...salimos en julio y como a los tres meses entré a una fundación y me estuve desempeñando ahí dos años (E8).* Otro participante nos narra su experiencia:

...me he insertado en diferentes trabajos, sin embargo, ninguno me ha convencido porque no se pasa de ser un asalariado explotado con cargas de trabajo excesivo y escasa retribución. Además, en el exterior se compite con gente preparada que poseen otras habilidades y capacidades que también ponen al mercado sus servicios, por lo que es complejo encontrar un empleo digno hoy en día. Por el momento, estoy entre apoyando y laborando en una organización de la costa, donde he atendido a niños de preescolar y actualmente primaria multigrado, proporcionando mi servicio, participación que de alguna manera es retribuido, un espacio en donde se lleva una vida dispareja a lo acostumbrado en la sociedad mayoritaria: un espacio de

recreación, formación y forjamiento de cada individuo involucrado (con dificultad, desde los más pequeños y mayores) un espacio con escasos de alimentos, donde el frijol y maíz se vuelven el alimento sagrado de los dioses pobres, pero un espacio succulento de talleres formativos (balconería, música, corte y confección, carpintería, panadería, etc.) además de trabajo de campo y escolar, donde niños y jóvenes e incluso trabajadores tienen la oportunidad de integrarse (E7).

La narrativa da cuenta de la realidad que enfrentan los jóvenes en nuestro país. Quienes cuentan con un trabajo laboran en condiciones precarias, carecen de seguridad social, bajo salario, inestabilidad, entre otros derechos laborales que son vulnerados. De acuerdo con el informe del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), el 42.4 % de los adolescentes y jóvenes entre 12 y 29 años se encuentran en situación de pobreza en 2018. La narrativa también da cuenta de lo que representa poder incidir en espacios comunitarios. Por otra parte, el participante ha encontrado en el trabajo comunitario una forma de retribución con las personas que trabaja, a través de las prácticas que menciona implica a las poblaciones en la mejora de sus condiciones de vida.

Mientras tanto, estoy interviniendo en clases de solfeo para posiblemente formar parte de la banda de la comunidad, también me he integrado a ciertos talleres (cultivo de caña y producción de panela, formación política, electricidad). Independientemente trabajo un proyecto de lectoescritura que aún falta fundir y poner en marcha. Considero que falta mucho por aprender y formarme como ser humano (E7).

El papel del educador trasciende cuando se involucra en las problemáticas de los pueblos, enseñar sin diálogo es educar para la opresión, el conocimiento no es algo dado sino una construcción que se produce en un proceso entre el educador y los educandos.

Por otra parte, el proceso de titulación sigue presentando problemas burocráticos y de organización, algunos de los participantes expresaron que el trámite es desigual, hay egresados a los que se les condicionó para la revisión de su trabajo de investigación como, por ejemplo, regresar a Alotepec para que algún profesor que dispusiera de tiempo les diera seguimiento presencial.

Hay temas pendientes por resolver en la UESA, por ejemplo, el proceso de titulación, consolidar la planta docente, mejorar la infraestructura. Pero

fundamentalmente se requiere de voluntad, vocación y compromiso para reorientar el proyecto educativo que representa la UESA.

REFLEXIONES FINALES

En esta investigación hemos intentado aportar a la reflexión sobre el surgimiento de las universidades interculturales UI, en específico la creación de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), para conocer las experiencias de estudiantes de educación superior intercultural. Las reflexiones que a continuación se presentan a modo de conclusiones, están lejos de cerrar la investigación, más bien es un intento de abrir la discusión, están organizadas en los siguientes apartados: educación superior intercultural y desafíos de la educación intercultural, así como las experiencias de las y los egresados de la UESA.

A pesar de que México se reconoce como un país multicultural, el tema de una educación pertinente para los pueblos indígenas y afroamericanos sigue siendo una deuda histórica para los pueblos. Diferentes orientaciones guiaron la educación dirigida a los pueblos originarios durante el siglo XX, teniendo como eje la orientación occidentalizante, se construyeron programas educativos como el bilingüe bicultural y el intercultural bilingüe con los cuales, se atendió únicamente la formación en preescolar y primaria, y en la mayoría de los casos la enseñanza de la lengua como forma de transición al castellano y siempre bajo los contenidos curriculares de la cultura moderno/occidental, excluyendo los niveles educativos correspondientes a la educación secundaria, media superior y superior.

Durante la administración de Vicente Fox se crearon los Bachilleratos Interculturales y las Universidades Interculturales bajo el supuesto de subsanar la demanda de educación superior indígena que no ha tenido acceso a la educación superior. Se creó un subsistema de educación superior sin haber resuelto la marginación y exclusión que han vivido durante muchos años los pueblos originarios. El discurso intercultural se ha utilizado de manera instrumental en aras de legitimar el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística. La perspectiva de educación superior intercultural que se implementó en nuestro país resultó de una estrategia de pretender incluir a los pueblos indígenas en una sociedad globalizada que no tomó en cuenta sus saberes, lenguas, culturas, cosmovisiones y formas de organización.

Los pueblos originarios a pesar de haber sufrido la asimilación, imposición, negación e invisibilidad por parte de la cultura hegemónica han sobrevivido a lo largo de siglos. Es el caso de los pueblos Ayuuk que no solo enfrentaron el proceso de castellanización sino además el dominio caciquil que vivieron por varias décadas, que los mantuvo sometidos y explotados.

Este hecho explica porque Alotepec, a diferencia de otros municipios del distrito mixe, tuvo un proceso tardío de escolarización, fue la “la resistencia del municipio contra el cacicazgo de Luis Rodríguez Jacob, durante un largo periodo que va desde los años treinta hasta su muerte en 1959” (González p. 224). El proceso de escolarización en Alotepec se explica a partir del papel que han jugado los diversos actores intelectuales locales, organizaciones civiles, así como personas externas a la comunidad en el proceso de estas iniciativas. Pero no todo ha representado aceptación, en este proceso se han hecho visibles las tensiones políticas por la orientación de las instituciones educativas, en este contexto surgió la UESA.

Las narrativas no son únicamente relatos, buscan ser escuchadas, conocidas y compartidas, porque posibilitan recrear las experiencias y al mismo tiempo documentar el mundo que habitan. En el diálogo con los otros confluyen narrativas comunes, representaciones del pasado que evocan recuerdos e imágenes producto de las vivencias, de experiencias del ser individual y colectivo. Las y los participantes a partir de sus experiencias no solo refieren su subjetividad, sino a un reconocimiento de sí mismos como sujetos en colectividad, en una dimensión de autoreconocimiento y autoafirmación personal.

El reclamo se torna denuncia cuando las y los participantes deciden transformar en palabras los silencios compartidos es así como las narrativas de los participantes revelan que las disputas por el control de la UESA, del propio Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIO) y de la comunidad misma de Alotepec, muestran los intereses particulares que se juegan en torno a la construcción del proyecto educativo que representa la UESA. Existe una incongruencia de fondo en el actuar de los funcionarios que dirigen el CSEIO que por mandato promueve la educación comunitaria e

intercultural, pero al mismo tiempo que la impulsa también la obstaculiza y se anteponen intereses particulares.

Por otra parte, a la luz de estas nuevas experiencias de comunicación virtual, han surgido algunas reflexiones. ¿Cómo escuchar a los otros y crear vínculos que nos permitan un diálogo horizontal? Ya que al vernos y escucharnos a través de las pantallas nos conduce a sentirnos de otras maneras, cuando nos compartan sus historias, sus emociones, tristezas y sus sentipensares.

Desafíos que enfrenta la educación intercultural

A lo largo de la historia de México la ausencia de respuestas a la diversidad cultural ha generado graves problemas de desigualdad, discriminación, racismo, estigmatización y exclusión.

La discriminación en México tiene múltiples rostros y nombres, diversos sectores sociales discriminan movidos por prejuicios contra grupos vulnerables ya sea por cuestiones de pertenencia étnica, color de piel o modo de vestir, género, preferencia sexual, por condición de discapacidad o por edad. El México mestizo que fue trazado en los albores del siglo XX, que planteaba que el indígena debía integrarse a la sociedad mexicana bajo la perspectiva de unidad nacional sin considerar sus formas de ser y estar en este mundo, profundizó las relaciones asimétricas, la desigualdad y exclusión hacia los pueblos originarios.

Estas expresiones muestran a un país que contradice la imagen de una nación moderna, democrática y equitativa. El racismo y la discriminación son prácticas cotidianas y al mismo tiempo es un tema que recientemente comienza a ser visibilizado. Las razas no existen, pero el racismo como ideología existe, es la construcción equivocada de que existen diferencias raciales entre las personas, ahí reside el racismo en esa idea errónea de que el fenotipo, la pertenencia étnica son importantes para determinar el valor y los derechos de una persona.

La discriminación tiene un origen sistémico y estructural, además de las conductas de desprecio y estigmatización, los grupos se encuentran con condiciones de mayor dificultad para acceder a determinados bienes, servicios o derechos humanos necesarios para tener una vida digna. La matriz

moderna/colonial ha venido exigiendo el blanqueamiento cultural y civilizatorio, de hábitos, estilos de vida y también el blanqueamiento corporal visible. Los medios de comunicación tienen un papel preponderante en este proceso porque generan a través de la publicidad, la mercadotecnia, la reproducción de estereotipos, clasificación y valoración de los cuerpos que definen un violento sistema de diferenciación, inequidad y desigualdad (Echeverría, 2016). En el México del siglo XXI aún es común escuchar la palabra indio para denostar a personas de piel morena o para señalar que la persona tiene un menor valor.

En nuestro país el idioma castellano continúa siendo el idioma oficial en el entorno social, académico, educativo, estatal y nacional en detrimento de las lenguas originarias. Así, lo constatan las narrativas de algunos de los participantes al abordar el desplazamiento de su lengua materna por el castellano. Por ejemplo, el zoque está en peligro de desaparecer por falta de hablantes o de una gramática que ayude a preservarlas. La existencia de múltiples lenguas originarias es parte de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país. La imposición del castellano no solo implicó la palabra del colonizador como la única y válida sino también la muerte de varias lenguas originarias y cuando muere una lengua quedan sepultadas formas de pensar y nombrar el mundo.

Las lenguas originarias desde las cosmovisiones de los pueblos fortalecen la convivencia en armonía no sólo entre lenguas sino en relación con la madre tierra. Además, ser bilingüe permite un incremento de la habilidad memorística y cognitiva, favorece el pensamiento divergente, las capacidades de adaptación, de realizar varias tareas a la vez y posibilita el aprendizaje de otras lenguas.

La sociedad que debemos de construir debe ser pensada en términos de su diversidad cultural, una sociedad plural y equitativa, una sociedad que no tenga la ilusión de alcanzar la igualdad. La construcción de un Estado plurinacional puede representar una opción para alcanzar sociedades interculturales en donde todas y todos respetemos nuestras formas de vivir y ver el mundo.

Por otra parte, uno de los principales puntos de convergencia entre la educación intercultural y la educación comunitaria es el reconocimiento a la

libre determinación de los pueblos y comunidades indígenas para la construcción de sus propias vías de desarrollo, sus propias educaciones, es decir, el derecho a una educación lingüística y culturalmente pertinente. La interculturalidad tiene que dejar de ser pensada para los otros, sino para el nosotros, la interculturalidad debe ser para todos.

Algunas sugerencias para promover un ambiente intercultural en las aulas y espacios educativos

Conocer nuestros orígenes y el de otras culturas, sus tradiciones, sus creencias, sus lenguas maternas, sus formas de ser y estar en el mundo ya que conocer es el primer paso para valorar, para construir una identidad propia.

Promover y favorecer dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia, dentro del entorno educativo.

Flexibilización del curriculum en donde participen todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Retomar los conocimientos que se construyen en la vida cotidiana, los saberes de los pueblos. Hay diferentes formas de percibir el mundo, de conceptualizarlo y representarlo. El desafío de una educación intercultural es romper con la idea de un pensamiento válido y único.

Para terminar, enlisto algunas líneas de investigación que surgen de este trabajo de investigación:

1. Institucionalización de los proyectos educativos desde abajo y prácticas escolares.
2. La pertinencia, cultural, lingüística y epistémica del currículum en la educación superior intercultural.
3. Procesos de formación, actores y prácticas de educación intercultural.

A manera de comentario final, la educación intercultural no debe ser vista solamente como una opción pedagógica o como un conjunto de planes y

programas de estudio, la educación intercultural exige una profunda reflexión e implica un compromiso real de los diferentes actores involucrados.

REFERENCIAS

Aquino, A. (2010). *La generación de la "emergencia indígena" y el comunalismo oaxaqueño. Genealogía de un proceso de descolonización*. Cuadernos del sur. Revista de Ciencias Sociales, 15 (29), 7-21.

Arriola, L. A. (2009). *Entre la orca y el cuchillo. La correspondencia de un cacique oaxaqueño Luis Rodríguez Jacob (1936-1957)*, UAM-Unidad Iztapalapa, pp. 22-64.

Baronnet, B. y Tapia, M. (Coords.). (2013). *Educación e interculturalidad política y políticas*. CRIM: UNAM.

Bartolomé, M. A. y A. M. Barabas. (18 de mayo de 2019). El camino para construir una nación que asuma su pluriculturalidad. La Jornada del campo, recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2019/05/18/cam-camino.html>

Bartolomé, M. A. y A. M. Barabas (1990), "La pluralidad desigual en Oaxaca", en Bartolomé, M. A. y A. M. Barabas (Coords.), *Etnicidad y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca*, Conaculta, Dirección General de Publicaciones, México, pp 15-95.

Bartolomé, M. A. (1996). *Movimientos etnopolíticos y autonomías indígenas en México*. Recuperado de <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie209empdf.pdf>

Bartra, A. y Otero, G. (2008). *Movimientos Indígenas campesinos en México: la lucha por la tierra, la autonomía y la democracia*, En Sam Moyo y Paris Yeros (coord.), *Recuperando la tierra. El resurgimiento de los movimientos rurales en África, Asia y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Bautista y Briseño (2010). *La educación indígena en Oaxaca, entre la Pedagogía y la Política*. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/matices/article/view/25705/24200>

Bertely, B. M. (1998). *Educación indígena del siglo XX en México*. En Latapí, Pablo. (Ed.), *Un siglo de educación en México*, pp. 74-110, México, FCE.

Bonfil, Batalla, G. (1987). *México Profundo. Una civilización negada*. México. SEP-CIESAS.

Castillos, M. C. (S.F). Los que van al cerro: imágenes de la cosmovisión mixe en Oaxaca, México. Recuperado de: <https://www.upo.es/investiga/enredars/wp-content/uploads/2017/03/8.Mar%C3%ADa-del-Carmen-Castillo-Cisneros.pdf>

CSEIIO (2014). Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria. Fundamentación del Plan de Estudios. Oaxaca. Colegio Superior para la Educación Integral Comunitaria.

(CSEIIO). Recuperado de <http://www.cseiio.edu.mx/>

Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca A.C. Recuperado de <http://cmpio.blogspot.com/2008/05/las-tres-figuras-de-cmpio.html>

Comboni, S. y Juárez, J.M. (2012). *Discurso y cosmogonía mixe en la construcción de un proyecto educativo: el caso de las IES Mixes*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37331092004>

Comboni, S. y Juárez, J.M. (2015). La educación como proceso de Interculturalización. Una vía hacia las pedagogías insumisas en, Patricia, M (Coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina, México: UPN, pp. 221-235.*

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

DES (2015). Archivo de la Dirección de Estudios Superiores del CSEIIO. Oaxaca.

Esteva, G. (2015). *Para sentipensar la comunalidad*. Bajo el volcán 15 (23), 171-186.

Fonseca, J. y Gamboa, M. (2017). "Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las Ciencias", en Boletín Redipe virtual, marzo, vol.

6-3, pp, 63-111.

Gamboa, J. (S.f). *Las Misiones Culturales entre 1922 y 1927*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PR E1178909741.pdf>

García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Mapas de la Interculturalidad. Barcelona: Gedisa.

García Medina, C. (2014). Aculturación del pueblo indígena Mixe, Oaxaca, México. Recuperado de <http://www.estudioshistoricos.org/12/Aculturizac.pdf>

Gunther, D. y Mateos, L. (Coords.). (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.

Gunther, D. y Mateos, L. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior, Estudios sobre las culturas contemporáneas, Época III. Vol. XXV, número 49, Colima, julio-diciembre, pp. 163-190

Gutiérrez, N. (2003). *La autonomía y la resolución de conflictos étnicos: Una perspectiva de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar*. Nueva antropología, 19(63), 11-39. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362003000200002&lng=es&tlng=es.

Hernández, Loeza, S. (2016). *Limitadas por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México*. Revista del Cisen Tramas/ Maepova, 4(2), 95-119

Hernández, L. Las fuentes del nuevo pensamiento indio consultado en: <http://www.pensamientocritico.org/luiher1105.htm>

INAH, 2018. La oralidad, vía para revitalizar el uso de las lenguas nativas.

NEGI (2010). Encuesta Nacional de Población y Vivienda.

Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). Recuperado de <https://www.isia.edu.mx/>

Kreisel, M. (2017). *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca-resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes*. Tesis doctoral. Universidad Veracruzana, México.

Llanes, J. (2008). *Interculturalización fallida. Desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México*, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, pp. 49-63

Lebrato, M. J. (2016). *Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México: un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Recuperado de <https://redalyc.org/articulo.oa?id=140/14046162006>

Los pueblos mixes, breve introducción a la cosmovisión y cultura de las comunidades originarias mixes de la sierra norte del estado de Oaxaca. Recuperado de: http://haciaelespacio.aem.gob.mx/revista/docs/nde2013_2pdf

López, Luis, E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas*, Plural editores.

Maldonado, B. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México*. Tesis doctoral. Universidad Leiden, Países bajos.

Maldonado, B. (2015). *Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca*, Benemérita Universidad de Puebla, vol. 15, núm. 23, septiembre-febrero, pp. 151-169.

Martínez, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*, Colección diálogos, pueblos originarios de Oaxaca, Conaculta.

Martínez M.E. (2017). *Wejkajtájk Ko'pk, enseñanzas de la montaña. La universidad comunal en la reconfiguración de la comunidad*, Tesis de Doctorado, UAM-X, México.

Maya, L. y Argueta, A. (2019). *Etnociencias, Interculturalidad y dialogo de saberes en América Latina*, México, Juan Pablos Editor, pp. 45-291.

Mazorco Irrueta, G. (2008). *De la competencia a la complementación: ¿un nuevo paradigma en la economía? Polis Latinoamericana*, 7 (21), 287-310. Recuperado de <https://polis.revues.org/2947>

Meneses P. y Bidaseca K. (Coords.) (2018). *Epistemologías del Sur*, Buenos Aires, CLACSO, Centro de Estudios Sociales.

Meza G., L., & Pederzini V., C. (2009). Condiciones laborales familiares y la decisión de migración: El Caso de México. En Mújica C. (Autor) & García M., Piñeiro R., & Romellón J. (Eds.), *Nuevas tendencias y nuevos desafíos de la migración internacional: Memorias del Seminario Permanente sobre Migración Internacional. Tomo 3* (pp. 91-126). México, D.F.: Colegio de México. doi:10.2307/j.ctv3dnp14.6.

Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En López, L. (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 21-57)

Modelo Educativo Integral Indígena (MEII). (2005), CSEIIO.

Pérez, M. (2018). Secundarias comunitarias en Oaxaca; un ejemplo de éxito escolar. Recuperado de <https://revista.universidadabierta.edu.mx/docs/Secundarias%20comunitarias%20en%20Oaxaca%20un%20ejemplo%20de%20%C3%A9xito%20escolar.pdf>

Rosas, I. *El instituto superior intercultural Ayuuk como estrategia para el desarrollo sustentable de la región mixe baja de Oaxaca*. Recuperado de http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/2do_2_02.pdf

Rebolledo, N. y Ricco, S. (2010). *Educación y comunalidad. Practicas autonómicas en la Mazateca Alta*, México: UPN.

Rebolledo, N. (2005). Interculturalismo y Autonomía. Las universidades y las políticas de alteridad, en Cesar Navarro (coord.) *La mala educación en*

tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 167-223.

Sousa, Santos, B. (2011). *Las Epistemologías del Sur*, transcripción de la ponencia presentada en el Foro de Davos del 27-31 de enero de 2011.

Tonalmeyotl, M. (2018). Importancia de hablar y enseñar una lengua, en Ojarasca "La Jornada".

Torres, G. (2003). *Mëx Xëëw La gran fiesta del señor de Alotepec*, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), México.

Torres, G. (2004). *Mixes*, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), México.

Torres, M.E. *Wejkajtäjck ja Ko'pk, enseñanzas de la montaña. La universidad comunal en la reconfiguración de la comunidad*. Tesis de maestría. México: UAM.

Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, Chile, Universidad Católica de Temuco, núm. 158.

Velasco, S. (2010). Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste, en Jablonska, A y Velasco, S. (Coords), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México: UPN, (pp. 63-113).

Velasco, S. (2015). Movimiento Indígena en México y educación alternativa en, Patricia, M (Coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, México: UPN, pp. 221-235.

Villoro, L. (1993), "Filosofía para un fin de época", *Nexos*, núm. 185, México, pp. 43-50.

Walsh, C. (2009). Construyendo sociedad "nacional", en: "Interculturalidad, Estado y Sociedad. Luchas decoloniales de nuestra época", Universidad

Andina Simón Bolívar, ediciones Abya Ayala, Quito Ecuador, pp. 21-61.

Walsh, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En Viaña, J. Tapia, L, Construyendo interculturalidad crítica, Bolivia: III-CAB.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*, Visao Global, pp. 61-74.

Walsh, C. (2014). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial, entretejiendo caminos, en: "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del insurgir, re-existir y re-vivir", Ediciones Abya Ayala, Quito Ecuador, pp.23-67.

Walsh, C. (2014). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*, pp. 23-507.

ANEXOS

Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria del CSEIO

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

COLEGIO SUPERIOR PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL INTERCULTURAL DE OAXACA
MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMUNITARIA

EIES	ÁREAS	PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE		SÉPTIMO SEMESTRE		OCTAVO SEMESTRE		HD	HI	HI	C									
		HD	HI	HD	HI	HD	HI	HD	HI	HD	HI	HD	HI	HD	HI	HD	HI													
		C		C		C		C		C		C		C		C														
DISCIPLINARIO	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	8	EIC101 MODELOS EDUCATIVOS EN MÉXICO	48	16	EIC207 POLÍTICA EDUCATIVA	48	16	EIC313 CORRIENTES PEDAGÓGICAS I	64	32	EIC419 CORRIENTES PEDAGÓGICAS II	64	32	EIC626 PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN	64	32	EIC631 SOCIOLOGÍA Y EDUCACIÓN	64	32	EIC737 FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN	64	32	EIC843 EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS	64	32	480	224	44	
		4		4	6		6		6		6		6		6		6		6		6		6							
	INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN COMUNITARIA	8	EIC102 EDUCACIÓN INTERCULTURAL	64	32	EIC208 EDUCACIÓN COMUNITARIA	64	32	EIC314 LA ESCUELA EN CONTEXTOS COMUNITARIOS Y MULTICULTURALES	64	32	EIC420 EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMUNITARIA I	64	32	EIC628 EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMUNITARIA II	64	32	EIC632 DIAGNÓSTICO EDUCATIVO COMUNITARIO	64	32	EIC738 INTERVENCIÓN EDUCATIVA COMUNITARIA	64	32	EIC844 ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y COMUNITARIA	64	32	512	256	48	
		6		6	6		6		6		6		6		6		6		6		6		6							
	GESTIÓN ESCOLAR	4	EIC103 ADMINISTRACIÓN ESCOLAR	80	40	EIC209 PLANEACIÓN ESCOLAR	80	40											EIC739 EVALUACIÓN ESCOLAR	80	40	EIC845 ORIENTACIÓN EDUCATIVA	80	40			320	192	32	
		8		8	8		8												8		8		8							
	INTERVENCIÓN EDUCATIVA	4					EIC315 MANEJO Y APLICACIÓN DE LAS TIC	80	40	EIC421 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE I	80	40	EIC627 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE II	80	40	EIC633 EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES	80	40										320	192	32
		8					8	8		8		8		8		8				8										
INVESTIGACIÓN	MÉTODOS ETNOGRÁFICOS	8	EIC104 MÉTODOS ETNOGRÁFICOS	48	16	EIC210 MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN	48	16	EIC316 INVESTIGACIÓN, TRANSPARENCIA Y USO DE CONOCIMIENTOS	48	16	EIC422 ETNOGRAFÍA DEL AULA Y DE LA ESCUELA	64	32	EIC628 INVESTIGACIÓN DEL CONTEXTO COMUNITARIO	64	32	EIC634 SEMINARIO DE TITULACIÓN I	80	40	EIC740 SEMINARIO DE TITULACIÓN II	80	40	EIC846 SEMINARIO DE TITULACIÓN III	80	40	512	256	48	
		4		4	4		4		4		4		4		4		4		4		4		4							
FORMATIVO INSTITUCIONAL	COMUNICACIÓN Y LENGUAS	8	EIC106 COMPRESIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS	80	40	EIC211 ORALIDAD Y ESCRITURA	80	40	EIC317 INGLÉS I	64	32	EIC423 INGLÉS II	64	32	EIC629 INGLÉS III	64	32	EIC636 LENGUA INDÍGENA I	64	32	EIC741 LENGUA INDÍGENA II	64	32	EIC847 LENGUA INDÍGENA III	64	32	544	288	52	
		6		6	6		6		6		6		6		6		6		6		6		6							
	CIVIL PARA Y AUTONOMÍA	8	EIC108 LOS PUEBLOS Y COMUNIDADES INDÍGENAS	64	32	EIC212 HISTORIA REGIONAL Y VIDA COMUNITARIA	64	32	EIC318 HISTORIA NACIONAL Y VIDA COMUNITARIA	64	32	EIC424 DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS	64	32	EIC630 GLOBALIZACIÓN, COLONIALISMO Y AUTONOMÍA	64	32	EIC638 COSMOVISIÓN Y EPISTEMOLOGÍA	64	32	EIC742 ECONOMÍA Y VIDA COMUNITARIA	64	32	EIC848 DISEÑO DE PROYECTOS BASADOS EN EL CONTEXTO COMUNITARIO	64	32	528	272	50	
		6		6	6		6		6		6		6		6		6		6		6		6							
	HD		384		384		384		400		400		400		416		416		416		432		432		3216	1680	306			
	HI	48	6	192	6	192	6	192	6	208	6	208	6	208	6	224	6	224	6	224	6	240	6	240	1680					
	C		36		36		36		36		36		36		40		40		40		42		42		306					
			24		24		24		25		25		25		26		26		26		27									