



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Título de tesis:

*Formación y participación etnopolítica de los estudiantes indígenas en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec, Oaxaca*

Tesis que para obtener el Grado de  
**Maestro en Desarrollo Educativo**

Presenta

Jesús Segura De la Merced

Director de tesis

Mtro. Erasmo Melchor Cisneros Paz

## **AGRADECIMIENTOS**

A las y los comuneros de Santa María Alotepec por brindarme la oportunidad de estar en la comunidad, de abrirme las puertas y brindarme todas las facilidades para realizar el trabajo.

A Erasmo Cisneros Paz por elegirme para estudiar la maestría en la UPN-Ajusco, por ser un buen amigo, por dirigirme en la tesis con excelentes comentarios que contiene una riqueza en temas etnopolíticos y por su vasta experiencia.

A Bruno Baronnet por darme la oportunidad de conocer otros mundos. Por asesorarme en la tesis, por ser un apoyo para comprender los procesos educativos. Por acompañarme en madurar las ideas y por su alegría.

A Yolanda Jiménez Naranjo por aceptarme para realizar la estancia de estudio en la UABJO, por asesorarme, leerme y brindarme comentarios durante el semestre. Gracias por compartir su experiencia en los procesos educativos de Oaxaca.

A los que han trabajado la palabra comunalidad; a Benjamín Maldonado, a Jaime Martínez Luna, a Ricardo Peralta Antiga y a Arturo Guerrero Osorio a todos ellos por brindarme comentarios y compartir experiencias.

A Jorge López Gumersindo y su familia por ser tan generosos en la estancia en su casa. Por hacerme uno más de la familia.

A las y los exprofesores (as) y profesores (as) de la UESA por abrirme las puertas para observar las clases, a quienes tuvieron la generosidad de regalarme tiempo para realizar las entrevistas.

A las y los estudiantes y egresados (as) de la UESA por recibirme, por conversar, por las risas y los momentos de reflexión.

A mis lectores durante los cuatro semestres; a Leticia Vega Hoyos, a Verónica Abigail Hernández y Alicia Pereda por apoyarme con comentarios, darle rumbo y sentido a mi investigación.

A mis compañeros, compañeras, maestros y maestras de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN-Ajusco de las diferentes líneas de investigación y a la línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística.

A mis compañeros y compañeras, maestros y maestras de la Maestría en Sociología del IIS-UABJO por recibirme de manera esplendida.

A mis compañeras y compañeros del Diplomado en Comunalidad de la UABJO.

Finalmente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por ofrecer becas de posgrado.

## **DEDICATORIAS**

A mi madre y mi padre, Cristina y Santiago, por brindarme la oportunidad de estudiar, porque a pesar de las muchas dificultades, hicieron uso de todas sus energías para brindarme lo mejor sin esperar nada a cambio.

A mis hermanos Luz, José y Rosa por hacerme sentir muy feliz.

A mi cuñado, Francisco, y mis sobrinos Juan y Luis por expandir la felicidad al por mayor en la casa.

A toda mi familia paterna y materna.

A Verónica Martínez por su amor y paciencia.



# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	2
DEDICATORIAS .....	4
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES .....	9
ÍNDICE DE TABLAS .....	10
INTRODUCCIÓN .....	11
Objetivo general .....	13
Objetivos específicos.....	13
Objeto de estudio.....	14
I.    Problematización.....	14
II.   Justificación .....	17
III.  Los actores de la educación comunitaria en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec .....	21
IV.   Locus de enunciación.....	22
V.    Estructura de la tesis .....	24
CAPÍTULO 1. SEMBLANZA DE LA EDUCACIÓN EN LOS PUEBLOS ORIGINARIOS. DOS PROCESOS: DESDE EL ESTADO MEXICANO Y DESDE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DE OAXACA.....	
27	
I.    Los primeros pasos institucionales para la educación de los pueblos indígenas en México.....	28
La Declaración de Barbados I y II .....	29
Los frutos de los primeros trabajos por la dignificación de los pueblos indígenas, desde la voz de los indígenas escolarizados.....	32
Primeros logros de la organización indígena en México: la agenda pública y en el ámbito educativo institucional.....	33
II.   La educación formal desde el nivel preescolar al nivel universitario: un proyecto estatal que se trata de construir en Oaxaca .....	34
Población y lenguas originarias en Oaxaca.....	36
La lucha de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca CMPIO para la articulación de la educación básica desde una mirada de los pueblos indígenas .....	37
Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca.....	38
III.  La institucionalización de los proyectos etnopolíticos de educación media superior del estado de Oaxaca: la experiencia del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) .....	39
Preparatoria comunal en Santa María Alotepec un antecedente a los BIC y la UESA.....	39

Contextos y antecedentes de la construcción de una filosofía comunal en Alotepec: La lucha de los mixes de la llegada del café a la defensa organizativa .....	42
La ubicación de Santa María Alotepec .....	44
La lengua mixe o Ayuuk en Santa María Alotepec .....	50
IV. El proceso de escolarización en Santa María Alotepec .....	50
Contexto en el que se creó la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA) .....	55
V. Pensar el currículum desde la diversidad e integrar los procesos de formación y participación etnopolítica.....	57
Normatividad constitucional y egresados de los BIC contribuyeron como justificación para la construcción de la UESA .....	61
<b>CAPÍTULO 2. LAS HERRAMIENTAS TEÓRICAS-PEDAGÓGICAS PARA COMPRENDER Y REPENSAR LA EDUCACIÓN Y ESCOLARIDAD DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.....</b>	<b>64</b>
I. El estado del conocimiento .....	64
Estudios sobre la autonomía y vida política en la región mixe y su impacto en la educación escolarizada .....	67
Lo educativo en el nivel medio superior en la región mixe .....	68
Estudios de la comunalidad con propuestas enfocadas a profesores y estudiosos de la vida comunitaria en Oaxaca .....	70
II. Repensar lo que somos actualmente, cuestionar lo establecido.....	72
La modernidad atestada: ¿Podemos pensar fuera de la modernidad?.....	73
La modernidad y ¿otras modernidades como proyecto político?.....	78
Las relaciones de poder y de dominación que regulan las prácticas y modo de vida de la educación.....	80
El origen de las ciencias sociales y sus disciplinas .....	82
La globalización desde lo imaginado a lo real .....	84
¿El nacionalismo para qué?.....	87
III. Re-pensemos lo establecido para visibilizar las desigualdades y la dominación que son sinónimo de colonialidad.....	88
La colonialidad.....	92
Multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad .....	95
La interculturalidad para la superación de las desigualdades en el currículum .....	96
IV. La comunidad y la comunalidad como respuesta a las hegemonías neoliberales de la educación .....	100
Comunidad .....	100
Comunalidad .....	101

Libre determinación .....	104
La función de la escuela y la posible deconstrucción: .....	105
V. Construir lo teórico desde lo comunitario: ¿Qué elementos integran a este currículum comunitario de nivel superior? .....	108
Formación desde la escuela y desde la comunidad indígena .....	108
Participación desde la escuela y desde la comunidad indígena .....	113
La formación y participación mediante la asamblea y el tequio en las comunidades de Oaxaca .....	118
Asamblea.....	118
Tequio.....	118
Juventud .....	120
<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA DOBLEMENTE REFLEXIVA PARA COMPRENDER Y ANALIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE OAXACA.....</b>	<b>121</b>
I. Técnicas de investigación para desarrollar las entrevistas etnográficas y grupos de discusión.....	124
Entrevista a profundidad .....	124
Relato de vida.....	125
Grupos de discusión .....	126
Integración de los grupos focales .....	127
Observación participante.....	127
El rol que se asume para hacer observación participante.....	128
Contexto donde se aplicaron los métodos y técnicas .....	129
Planeación del trabajo de campo.....	130
<b>CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM DE LA UNIDAD DE ESTUDIOS SUPERIORES DE ALOTEPEC.....</b>	<b>131</b>
I. Metamorfosis y controversias en la creación y registro de la UESA: los diferentes planes de estudios LEMSC, LPC y LEIC de 2011 al 2015 .....	131
Los objetivos generales de los diferentes planes de estudio de la UESA .....	132
Los perfiles de ingreso de los diferentes planes de estudio de la UESA .....	135
Los perfiles de egreso de los diferentes planes de estudio de la UESA.....	137
El mercado laboral de las diferentes licenciaturas de la UESA .....	141
El modelo educativo de los diferentes planes de estudio de la UESA.....	143
Los mapas curriculares de los diferentes planes de estudio de la UESA .....	145
Comparación de los programas de estudio de la LEMSC y la LEIC.....	150

Análisis comparativo de los programas de estudios La Escuela en Contextos Comunales del plan LEMSC y La Escuela en Contextos Comunitarios y Multiculturales del plan LEIC152	
II.    Los vínculos comunidad y escuela .....	161
CAPÍTULO 5. LA LUCHA ESTUDIANTIL DE LAS Y LOS JÓVENES INDÍGENAS DE LA UESA.....	164
¿Cómo es que las y los estudiantes deciden interpelar a sus superiores? .....	165
¿Qué métodos y técnicas usaron para poder hacer frente a la adversidad y concretar registrar la licenciatura de la LEMSC? .....	165
I.    Actas de acuerdo de las y los estudiantes de la UESA .....	166
II.    Tensiones.....	189
REFLEXIONES FINALES: LA FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES INDÍGENAS Y EL PROYECTO ETNOLÓGICO EDUCATIVO LATENTE DE LA UNIDAD DE ESTUDIOS SUPERIORES DE ALOTEPEC.....	198
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	204
FUENTES ELECTRÓNICAS:.....	216
ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD Y SUS CÓDIGOS .....	217
GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS .....	218
ANEXOS .....	220

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. La Declaración de Barbados II .....	31
Ilustración 2. Población de los Estados Unidos Mexicanos hablante de una lengua indígena por estado .....	35
Ilustración 3. Población hablante de una lengua indígena del estado de Oaxaca .....	36
Ilustración 4. Trayectoria en automóvil de la ciudad de Oaxaca de Juárez a Santa María Alotepec .....	45
Ilustración 5. Localidades e infraestructura para el transporte de Alotepec .....	46
Ilustración 6. Uso del suelo y vegetación de Alotepec .....	47
Ilustración 7. Toma panorámica del cerro del Zempoaltépetl .....	48
Ilustración 8. Toma del Zempoaltépetl desde la comunidad de Alotepec .....	48
Ilustración 9. Población hablante de una lengua indígena en el municipio Alotepec.....	49
Ilustración 10. Casa del honorable cuerpo filarmónico .....	53
Ilustración 11. Cafetería y biblioteca comunitaria Maatukkay .....	54
Ilustración 12. Mapa curricular del plan de estudios LEMSC 2012.....	145
Ilustración 13. Mapa curricular del plan de estudios LPC, 2014.....	146
Ilustración 14. Gráfica de porcentajes por área de formación de la LEMSC y LPC .....	147
Ilustración 15. Mapa curricular del plan de estudios LEIC, 2015 .....	148
Ilustración 16. Gráfica de porcentajes por área de formación de la LEIC.....	149
Ilustración 17. Cambios realizados a los mapas curriculares LEMSC a la LEIC.....	159

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estadística del sistema educativo de Oaxaca, ciclo escolar 2016-2017 .....	37
Tabla 2. Los Bachilleratos Integrales Comunitarios en septiembre de 2001 .....	41
Tabla 3. Alumnos inscritos y personal docente en Santa María Alotepec (ciclo escolar 2014/15) .....	50
Tabla 4. Espacios escolares Santa María Alotepec.....	51
Tabla. 5 Instituciones de educación instalados en la cabecera de Santa María Alotepec.....	51
Tabla 6. Espacios de educación comunitaria .....	52
Tabla 7. Alumnos inscritos en el nivel superior de Santa María Alotepec, ciclo escolar 2013/14: .....	52
Tabla 8. Formación para los jóvenes indígenas desde lo escolar y lo comunitario .....	111
Tabla 9. Cómo se da la participación desde la escuela y de la comunidad.....	114
Tabla 10. La comunidad indígena en la escuela y la escuela en la comunidad .....	117
Tabla 11. Planes de estudio que transitaron en la unidad de estudios superiores de Alotepec.....	132
Tabla 12. Objetivos generales de los diferentes planes de estudios de la UESA .....	133
Tabla 13. Perfil de ingreso de los diferentes planes de estudio de la UESA .....	135
Tabla 14. Perfil de egreso de los diferentes planes de estudio de la UESA .....	137
Tabla 15. Mercado laboral de los diferentes planes de estudio de la UESA .....	141
Tabla 16. Modelo educativo de los diferentes planes de estudio de la UESA.....	143
Tabla Comparativa 17. Los temas de los programas de estudio de La Escuela en Contextos Comunales y La Escuela en Contextos Comunitarios y Multiculturales .....	154
Tabla Comparativa 18. Bibliografía de los programas de estudio: La Escuela en Contextos Comunales (LEMSC y LPC) y La Escuela en Contextos Comunitarios y Multiculturales (LEIC).....	155
Tabla Comparativa 19. Cambios de apellido a los programas de estudio de la LESMC a la LEIC.....	157

## INTRODUCCIÓN

*Tenemos derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos interioriza; tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza* (De Sousa Santos, 2005, p. 223).

La Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA) es un proyecto educativo que inicia formalmente sus actividades “el 22 de agosto de 2011, con la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC)” (Maldonado Ramírez, 2017). La UESA es resultado de un largo proceso de lucha etnopolítica y gestiones complejas donde participaron algunos comuneros y comuneras politizados del pueblo de Santa María Alotepec. La participación fue de líderes regionales, intelectuales, profesores e investigadores indígenas y no indígenas entrelazados con el ideal de trabajar de manera colaborativa. Quienes buscaron concretar el proyecto educativo con un enfoque pertinente; en otras palabras, que parte desde los pueblos originarios de Oaxaca. Estos esfuerzos se realizaron bajo el contexto donde se suscitan críticas en relación a la educación formal que se proporciona en México hacia los pueblos originarios.

El proyecto educativo de la UESA-LEMSC parte de ofrecer un modelo más cercano a lo comunitario, con base en la filosofía de la comunalidad (*cf.* cap. 2). Las críticas a los modelos educativos que ofrece el Estado mexicano para las comunidades tiene sus raíces en el ¿qué vamos aprender?, ¿de dónde vamos a aprender? y ¿cómo surgen las iniciativas para iniciar proyectos educativos y si son desde, para y/o con los pueblos originarios? entre otras muchas más preguntas que oscilan como un péndulo entre diferentes miradas y/o cosmovisiones.

Las opiniones sobre la educación formal comunitaria o intercultural son tan variadas y a veces contradictorias, se entrecruzan y confunden; pero al mismo tiempo enriquecen el proceso de construcción y de-construcción continuo en los espacios escolares comunitarios e interculturales y en este esquema se encuentra el proyecto educativo de la UESA.

De ahí que sea tan necesario y enriquecedor conocer, comprender y analizar los procesos escolares comunitarios. La UESA es consecuencia de un contexto histórico, etnopolítico, comunitario y escolar que genera un ambiente único que es interesante estudiar. La UESA es un proyecto visionario; es decir, como lo podemos apreciar en su *plan de estudios* y su *fundamentación* original tenía como fin: forjar nociones teóricas en la juventud indígena

oaxaqueña para cambiar la mirada de los profesionales de la educación respecto a la participación social y académica de los procesos curriculares y vincularlos con las comunidades. Además, el proyecto como se aprecia en su *fundamentación original* (cf. cap. 3 sobre la controversia de los planes de estudio) expresa las intenciones de priorizar la continuidad de la formación de egresados de los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) y que al egresar de la UESA tuvieran oportunidad de ingresar como profesores en los BIC de sus comunidades, ya que su *perfil de egreso* de la licenciatura LEMSC enuncia las capacidades para ser docente frente en la educación media superior (Colegio Superior Para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, 2012, pp. 39-40).

Sin embargo, actualmente quienes dirigen el proyecto educativo de la UESA y el Colegio Superior Para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) han cambiado el plan de estudios (LEMSC) por otro la Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria (LEIC) que fue la que se registró durante el 2016.

Cabe agregar, que poco antes de los cambios a nivel curricular, los estudiantes perciben: “un abandono a nivel estructural y académico en la UESA” (GF7-251115) que como consecuencia generó “melancolía y tristezas entre quienes estudiaron en sus inicios en el proyecto educativo” (GF7-251115) y llevaron a la realización del *movimiento estudiantil por el registro de la UESA*, durante el periodo de enero a julio 2015. Una característica del movimiento es que es *el primer movimiento de estudiantes indígenas a nivel licenciatura* que se da a nivel nacional. Actualmente, quienes estudian en la UESA desean recuperar el ambiente vigoroso que hubo en sus inicios a pesar de sus diversas adversidades (cf. cap.5).

Ahora bien, la formación que recibieron los estudiantes de la primera y segunda generación, quienes fueron los principales en participar en el movimiento, nos remite a reflexionar sobre el papel de la educación formal y las diferencias de pensamientos entre “adultos y jóvenes” y que la formación no solo se genera en la escuela sino también en las comunidades de origen de los estudiantes.

La formación de los estudiantes indígenas de la UESA generó una participación que se diferencia de otros contextos. En Oaxaca el contexto etnopolítico forja una formación rica y compleja en los estudiantes y sirve de apoyo a través de sus actores para defender un movimiento como fue el de la UESA. Dos actores que respaldaron y apoyaron a la comunidad estudiantil fue Comité por la Defensa de los Derechos Indígenas (CODEDI) y Organizaciones Indias por los Derechos Humanos en Oaxaca (OIDHO) y también fueron respaldados por algunos académicos



expertos en temas de educación indígena, intercultural, comunitaria y comunal como se expresó en la carta publicada en *la jornada*<sup>1</sup> con título *Respaldan demandas de estudiantes mixes* publicado el día 23 de abril de 2015.

Se puede apuntar que los jóvenes indígenas tenían el respaldo de diversos actores políticos y académicos, siendo así que las y los jóvenes lograron concretar redes para cumplir sus objetivos y por ello es interesante este tema.

Con lo enunciado anteriormente nos planteamos el siguiente objetivo general de investigación:

### **Objetivo general**

- Analizar el contexto sociocultural, político y educativo de Oaxaca que da sentido al proceso de formación y participación en el diseño y ejecución del proyecto educativo de los estudiantes indígenas de la UESA, que ayuda a construir nuevas miradas de la educación por los pueblos originarios.

Para responder el objetivo general se desprende la *pregunta general*:

- ¿Cómo y cuál es el contexto sociocultural, político y educativo de Oaxaca que da sentido al proceso de formación y participación de los estudiantes indígenas de la UESA?

De lo general se derivan *objetivos y preguntas específicas* que aportaron respuestas para construir un análisis integral. Para este análisis integral vamos a considerar varios momentos que suscitaron en el proceso del proyecto educativo UESA que son: los antecedentes, la creación y la fundación de la unidad de estudios, después el momento de trabajo y conflicto del proyecto educativo autonómico de la UESA finalmente lo que sucede en la actualidad en la UESA.

### **Objetivos específicos**

Para concretar lo anterior, se plantean los siguientes *objetivos específicos*:

- Comprender y analizar la complejidad del proceso de creación y desarrollo del proyecto educativo de la UESA, que desde sus orígenes busca el fortalecimiento de la Etnicidad de los pueblos originarios de Oaxaca (Objetivo escolar-normativo).

---

<sup>1</sup> <http://www.jornada.unam.mx/2015/04/23/correo>

- Analizar la formación y participación de los jóvenes estudiantes indígenas de la UESA desde la construcción de un proyecto etnopolítico social.
- Analizar la participación de los estudiantes de la UESA considerando lo étnico, político, cultural y educativo que le antecede al nivel superior.

Preguntas de investigación específicas:

- ¿Cómo construyen y resignifican su identidad los jóvenes estudiantes de la UESA en proyectos educativos pertinentes (primaria, secundaria, preparatoria y universidad)?
- ¿Cómo influye el contexto etnopolítico, comunitario, económico y sociocultural en la educación que reciben los estudiantes indígenas de la UESA?
- ¿Cómo y quiénes participaron en el proceso de creación y desarrollo del proyecto educativo para fortalecer la etnicidad e identidad de los estudiantes indígenas de la UESA?

Ante estos objetivos de estudio general y específicos y junto con las preguntas delimitaremos nuestro objeto de estudio.

## **Objeto de estudio**

El objeto de estudio lo delimitamos como el proceso de formación y participación que manifiestan los estudiantes indígenas de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA). La participación que han mostrado los estudiantes indígenas la deseamos apreciar en sus interposiciones<sup>2</sup> en el diseño curricular, los saberes, los perfiles académicos y la organización estudiantil. Las intervenciones que realizan son bajo los principios de la asamblea<sup>3</sup>, junto con sus formas de organización y trabajo colaborativo (tequio o trabajo Comunal<sup>4</sup>).

## **I. Problematicación**

El problema en el que se centra la investigación es en la *ruptura y las consecuencias* de esa ruptura. Por ruptura del proyecto educativo de la UESA entendemos que sucede cuando los estudiantes

---

<sup>2</sup> Frente a los responsables del proyecto educativo autonómico y las autoridades comunales y gubernamentales.

<sup>3</sup> Estrategia proporcionada de la comunidad.

<sup>4</sup> Pequeña descripción más adelante.

deciden encontrar al interlocutor para resolver la falta en la “calidad” en los profesores, el inexistente registro del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria y el debilitamiento de la Institución de Educación Superior (IES), “que desde la perspectiva de las y los estudiantes estaba en abandono” (GF7-251115).

Las consecuencias de las peticiones estudiantiles produjo que los maestros de la UESA y autoridades del Colegio Superior Para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) pertenecientes al proyecto educativo de la UESA asumieran una posición desfavorable o que no esperaban venir algunos de los estudiantes, también agregamos la posición que asumió el pueblo, que de igual forma no fue del todo bien recibida por algunos grupos de estudiantes. Todo ello diversificó las opiniones respecto al movimiento estudiantil y al manejo burocrático y administrativo del proyecto educativo UESA. Las consecuencias de la ruptura tuvo su mayor intensidad entre el periodo de enero y julio de 2015.

A consecuencia surgen, o mejor dicho se evidencian, las relaciones de poder, negociación y resistencia por la toma de decisiones en la UESA tanto en lo curricular y en decidir el rumbo que llevaría ahora el proyecto educativo.

Derivado de lo anterior se dedujeron tres posturas que asumen algunos integrantes de los pueblos indígenas de Oaxaca. El primer grupo, considera a la educación como un espacio que aportará beneficios y bienestar a la comunidad, el segundo grupo piensa que el futuro de las siguientes generaciones escolarizadas generará un mejor estatus para las comunidades a mediano plazo y el último grupo considera que la educación debe aportar herramientas intelectuales para defenderse desde los pueblos y una vez efectuada la defensa se genera un ambiente menos inequitativo.

También están las posturas desde actores concretos, por ejemplo el del Estado-Nación, que participa desde el enfoque de controlar los proyectos educativos a través de sus instituciones como el CSEIIO y así impregnarle su estilo, otro es el de los intelectuales y profesores que se basan en las cosmovisiones de los pueblos originarios y por último esta la visión de los estudiantes sobre su educación formal a partir de sus experiencias escolares recientes. Todas estas posturas se confrontan y tienen puntos en comunes.

La UESA desde su creación a la actualidad (2011-2018), ha tenido diferentes momentos de construcción, cuestionamiento, estabilidad e incertidumbre sobre su futuro como proyecto educativo. En un primer momento durante el 2010 y 2011, los actores fundadores trabajaron en

colectivo para su consolidación. En un segundo momento durante el 2013 y 2015, se fragmentó el grupo y se abrieron varios caminos por parte de sus integrantes y fundadores. Los estudiantes se involucraron en esta fragmentación. El quebrantamiento de la UESA se debe a que sus actores tenían diferentes visiones del proyecto de educación indígena en el nivel superior.

En el 2016 el CSEIIO registra el plan de estudios *Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria* sin consultar a la comunidad, los estudiantes y a algunos de los fundadores, expertos en comunalidad. El problema se acrecienta porque los estudiantes UESA al egresar pierden varios logros consolidados por una lucha histórica de las comunidades de la región mixe y de Alotepec, por citar algunas:

- No quedan registradas varias materias que ya habían sido cursadas en el nuevo plan de estudios,
- El enfoque comunitario de base comunal desaparece explícitamente del plan de estudios,
- Son despedidos o renuncian profesores originarios de la comunidad de Alotepec y profesores-investigadores que prestaban servicios a base de tequio,
- Modifican algunas características de perfil de egreso, entre otros.

Entonces la escuela como centro de autonomía que busca fortalecer los conocimientos comunales y que los estudiantes al egresar tendrían el perfil para ser profesores de los BIC se viene abajo. Se puede referir que es consecuencia de la crisis social, económica y los cambios efectuados en la reforma educativa 2012 que vivió el país en ese año (*cf.* cap. 3). Ya no es tan fácil insertar nuevos profesores a la plantilla laboral de los BIC porque se encontraba sobresaturado. También es consecuencia de algunos “artículos que los estudiantes UESA hicieron respecto al desempeño laboral y académico de los profesores BIC” (E-M3-201017), donde “hacían críticas constructivas que no fueron bien vistas” (GF7-251115). “Presiones de los sindicatos de los BIC por conservar privilegios” (E-F1-171117).

Por otro lado, nos llevó a hacer un análisis contextual etnopolítico y educativo de la región mixe y de Oaxaca. La pregunta que surge es en el sentido de ¿a qué se debe estos fenómenos donde primero se apoya institucionalmente el proyecto etnopolítico educativo de la UESA y después por razones que se desconocen se deja el proyecto a la deriva?

Ahora, en sus inicios el proyecto educativo buscaba fortalecer la etnicidad y ser contrahegemónico sobre la producción y reproducción de desigualdades sociales considerando a los grupos indígenas como los más marginados. La escuela como hemos revisado en varias investigaciones reproduce estas desigualdades, por ello también consideramos que se debe

problematizar algunos principios sobre la escuela, el currículum y la educación formal para lograr transformar los espacios y que se logre el fortalecimiento crítico de la etnicidad.

Es por ello que esta problematización y este estudio son relevantes, ya que a través del contexto etnopolítico social comunitario que empuja a visibilizar las desigualdades y desaparecerlas mediante proyectos educativos escolares, como es el nivel superior. Es necesario estudiar que se están haciendo con estos proyectos etnopolíticos educativos escolares, que es lo que contienen sus espacios áulicos, sus currículum, que falta por hacer para mejorar la educación desde una mirada crítica y centrada en las comunidades.

## **II. Justificación**

*¿Cómo responder y comprender el problema planteado?*

Pretendo aportar nuevas maneras de comprender y colaborar en la educación formal de los pueblos indígenas según sus ideales interculturales, comunitarios y/o autonómicos. En esta cuestión el proyecto educativo de la UESA de la Sierra Norte de Oaxaca. La UESA recibe influencias de diferentes actores que ven a la educación de diferentes formas y desean proponer cambios para “mejorar” la educación y el proyecto educativo.

Con la problematización, planteada anteriormente ofrece elementos para tratar de deconstruir esos nudos y analizar el por qué derivo la fractura de proyecto, la complejidad de la educación por la que atraviesan los pueblos indígenas entre el deber ser y lo que se hace, desde las “relaciones entre cultura e identidad, lo reflexivo y práctico, lo abstracto y lo concreto” (Jiménez, 2012, p. 180).

Pretendemos entender estas complejidades de la educación comunitaria desde un debate basado en los estudios de la comunalidad, en los estudios decoloniales y subalternos; para poder replantear y repensar los discursos y acciones que tienen su origen en las teorías de la modernidad y evolucionistas.

También se pretende visibilizar las relaciones de poder y dominación, enunciar las desigualdades sociales y las desigualdades en la escuela entre los jóvenes indígenas y las

dificultades<sup>5</sup> que atraviesan los jóvenes indígenas universitarios, además de enunciar las tendencias de neoliberalizar los proyectos indígenas, como bien lo expresan los estudiantes en la entrevistas respecto a la modificación de su plan de estudios con un enfoque en competencias. Todo esto impregna directamente al currículum, tanto en el currículum formal y oculto.

Visibilizadas estas tensiones podremos clarificar quiénes y cuántos son los actores que inciden en el proyecto y sus enfoques, y consecuentemente construir un proyecto educativo y/o currículum donde se enuncien las diversas formas de ver al mundo, dando un mayor interés a las posturas juveniles que son quienes reciben la educación comunitaria de nivel superior.

### *¿Cuál es la contribución?*

La contribución de este estudio es profundizar el debate de la educación comunitaria a nivel superior. En varias de las investigaciones realizadas sobre proyectos educativos comunitarios de los pueblos indígenas, estos se caracterizan de ser de un corte antropológico y abarcan poco la cuestión curricular. Por otra parte, en esta investigación se pretende re-caracterizar, repensar la escuela y lo curricular. Partiendo de algunas ideas de lo comunitario y considerar la filosofía de la comunalidad como base.

En la ruptura de la UESA se discutieron en demasía los puntos curriculares pero al pasar el tiempo y bajo presiones de autoridades del CSEIIO, poco a poco se diluyo la discusión en este sentido y se perfilo al simple hecho de registrar una licenciatura, entendemos que se debió a una lucha entre lo político y lo curricular. Coincido que lo político va de la mano con lo curricular como bien lo enuncian varios estudiosos del currículum como Jurjo Torres (2012) *justicia curricular* o Alicia de Alba (2007) en lo que llama la *sobredeterminación curricular*, pero durante el movimiento estudiantil lo académico se dejó de lado y no se planteó lo curricular, simplemente se planteó el registro del plan de estudios.

Sin embargo, el movimiento estudiantil en sus inicios planteó propuestas novedosas tanto etnopolíticas como curriculares para el registro de su plan de estudios, pero al pasar el tiempo fueron descartando algunos puntos finalizando en sólo el registro de una licenciatura. La complejidad de este estudio lo observamos en dos posturas. Por un lado, la formación y participación de los estudiantes que confrontan el quehacer docente, reflexionan su plan de

---

<sup>5</sup> Como todo el proceso de luchar para registrar un plan de estudios, tener preocupaciones e incertidumbre sobre su futuro escolar y tener que confrontar a autoridades para encontrar respuestas sobre su plan de estudios.

estudios de la UESA con la realidad y por otro lado, al mismo tiempo, piensan en su futuro inmediato e intentan egresar con un certificado para poderse incorporar al mercado laboral y sobrevivir en este mundo asimétrico.

Todo este juego entre lo que se piensa y se hace por parte de los estudiantes indígenas y las fuerzas que ejercen presión alrededor de ellos (autoridades gubernamentales y del CSEIIO, profesores, los ideales y el tener un papel de estudios superiores que otorga cierta “estabilidad”) es la contribución que se desea presentar y respecto a todo ello reflexionar y comprender la complejidad que viven las y los jóvenes en los proyectos educativos escolares comunitarios en el nivel superior como es la UESA.

### *Impacto a corto, mediano y largo plazo*

Las reflexiones de esta investigación están divididos en corto, mediano y largo plazo. A corto plazo. Pensamos que es necesario hacer una evaluación del movimiento estudiantil y su repercusión o no en el currículum, así como en lo educativo partiendo desde una lógica de para y/o desde los pueblos indígenas, esto mediante las reflexiones de los mismos estudiantes, profesores y personajes que participaron en el proyecto o que actualmente participan.

A mediano plazo, se desea presentar una reflexión sobre cómo se está construyendo el currículum en los pueblos indígenas de Oaxaca en este caso de la experiencia de Alotepec. Exponer como se dan inestabilidades ante la falta de un reconocimiento oficial y como consecuencia se da el movimiento estudiantil.

A largo plazo, queremos presentar reflexiones sobre la escuela y la educación. En otras palabras, partiendo de la mirada de la comunalidad y la decolonialidad deseamos plantear argumentos sobre la educación y la escuela, describir sus raíces que parten de la modernidad, de las relaciones de poder y dominación que generan desigualdad y con base en ello, plantear una mirada crítica sobre la educación desde los pueblos originarios.

### *¿Cómo se beneficia la comunidad de Santa María Alotepec de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec?*

Las intenciones de la investigación pretenden presentar un panorama que parte de una mirada pedagógica con tintes etnográficos, comunitarios y decoloniales que pueden servir a la comunidad

de Alotepec para replantear el modelo comunitario de superior. Se considera necesario polemizar si la UESA y la comunidad se retroalimentan y se benefician.

La comunidad de Alotepec apoya de múltiples maneras al proyecto educativo UESA entre los que destacan:

[...] el dormitorio para estudiantes, la gestión de becas alimenticias otorgadas por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y la construcción de un edificio para la instalación de una cocina comunitaria en las instalaciones de la UESA (E-M1-110917).

En contraparte, la UESA es un proyecto que beneficia a la comunidad a través de la escolarización de la juventud de Alotepec y de otros pueblos indígenas de Oaxaca, sin embargo existen varias críticas al proyecto por su poca participación y vínculo en la comunidad. La idea de este trabajo de investigación es puntualizar algunas actividades para construir los vínculos de reciprocidad entre la comunidad y la UESA, para que la relación de apoyo sea equitativa.

*¿Qué es lo novedoso de este proyecto?*

Lo novedoso de este proyecto de investigación y estudio, es que si bien existen muchos trabajos sobre la educación intercultural, no se ha priorizado tanto en la organización, en el cuestionamiento de las instituciones escolares, entre el juego de lo radical autónomo sin reconocimiento y lo radical autónomo pero con el reconocimiento del Estado. Dicho de otra manera, existen pocos proyectos de esta envergadura, además de que la UESA tenía claras intenciones de formar profesionistas que darían clases en los BIC sin caracterizarse como normal superior, lo que generó controversia en las instituciones educativas que otorgan el reconocimiento oficial.

*¿Por qué se hace el proyecto?*

El proyecto se realiza por varios compromisos educativos con los pueblos indígenas. En varias de las discusiones con los estudiantes y profesores de la UESA se coincide que los proyectos educativos son situados, en otras palabras, deben ser dirigidos, trabajados y ejecutados por las autoridades educativas y las comunidades donde se implementan. En la UESA la necesidad que recalcan algunos comuneros y ex profesores de la UESA es trabajar el fortalecimiento de la



etnicidad en el aula. En síntesis mediante estas observaciones se considera necesario estudiar el fenómeno de la UESA.

### **III. Los actores de la educación comunitaria en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec**

Existen una serie de actores que participan e inciden en el proyecto educativo autonómico y juegan un papel en las relaciones de resistencia y negociación en el proyecto.

Los actores son los estudiantes indígenas, líderes locales, líderes intelectuales indígenas y no indígenas, autoridades, consejo de ancianos de la comunidad y expertos en el tema de derechos indígenas, de la interculturalidad y de la comunalidad.

A estos actores los identifiqué en tres grupos: el primero, está compuesto por la comunidad, los sabios o consejo de ancianos de la región y los líderes intelectuales mixtes que exigen espacios educativos en búsqueda del desarrollo para la comunidad. Parten de la formación que fortalezca la cultura e identidad, que cuenten con herramientas intelectuales que ayuden a la comunidad a tener una relación con los conocimientos globales y los proyectos educativos autonómicos indígenas. Como antecedente está la preparatoria comunitaria de Alotepec que se da a finales de la década de los noventa y se consolidó en un Bachillerato Integral Comunitario (BIC) 02 de Alotepec en el año 2003.

El segundo sector, lo identifiqué en el gobierno estatal y federal que busca promover políticas interculturales que incluyan a la juventud indígena al modelo educativo mexicano. Para ello, retomaron proyectos educativos autonómicos indígenas y los fortalecen con financiamiento e infraestructura, esto con la finalidad de cumplir con los estándares de inclusión pero en una perspectiva de inclusión y de interculturalidad funcional (Walsh, 2008).

El tercer grupo, integrado por la juventud indígena compuesta de las y los estudiantes de la UESA que están en la construcción de su formación diferenciada respecto a las escuelas tradicionales. Tienen una educación desde los proyectos comunitarios alternativos pensados para y desde los pueblos originarios del estado de Oaxaca. Por tanto, son formados con perfiles

diferenciados relacionados con un plan de estudios que toma los conocimientos del contexto sociocultural de la comunidad.

Las diferentes características de estos tres grupos juegan dinámicas en las relaciones e interacciones, lo que genera negociaciones para dar rumbo a la vida comunitaria, social, política y, la que nos interesa, la formativa y participativa de los estudiantes indígenas.

#### **IV. Locus de enunciación**

Parto desde una posición donde me identifico como estudiante. He pasado más tiempo en la escuela que en otros espacios de convivencia, fui formado en la escuela resistiendo a algunas cuestiones que me desagradaban en las prácticas escolares, tales como la disciplina, los castigos y la vigilancia excesiva. Muchos de mis mejores amigos de la infancia dejaron la escuela o fueron expulsados, no tanto porque no tuvieran las capacidades suficientes, sino porque eran considerados como “indisciplinados”.

A pesar de las complicaciones disciplinarias que vivimos en la escuela como niños y jóvenes buscamos darle sentido a la misma. A través del juego, de la convivencia, del trabajo en equipo, algunos logramos salir adelante. Sin ser sobresalientes, a duras penas terminábamos los niveles educativos. No deseaba estudiar ninguna licenciatura del área de humanidades, como muchos en el pueblo de donde soy originario, Altotonga Veracruz, lo que queríamos era estudiar carreras bien retribuidas económicamente.

Por influencias de mi padre, que de profesión es conserje y por no perder el patrimonio familiar que era su plaza de conserje, decidí estudiar pedagogía. No me gustó al principio la carrera, pero me dio elementos para analizar mi vida, mi formación en la escuela y fuera de ella. Fue cuando le encontré sentido a la educación y a la pedagogía.

Soy egresado de la Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Veracruzana (UV). Originario de Veracruz. Como estudiante me comprometí a tratar de incidir y modificar la normatividad universitaria, de mejorar las condiciones de vida que teníamos los estudiantes en Xalapa, como es el transporte, la seguridad y tener mejores lugares de convivencia dentro y fuera de la universidad.

A nivel nacional me comprometí en el movimiento por los 43 estudiantes normalistas indígenas de Ayotzinapa desaparecidos entre el 25 y 26 de septiembre de 2014. El movimiento “por los 43” provocó cambios radicales en mi formación y la forma de participar en la sociedad y la universidad. Hice conciencia sobre la realidad que vivía la juventud mexicana y la juventud indígena. Para el gobierno mexicano los estudiantes de Ayotzinapa fueron considerados como jóvenes delincuentes o como jóvenes manipulados por terceros, pero pocas veces fueron considerados como víctimas de gente que ese día iba armada. En los medios de comunicación muy pocas veces se mencionó que eran estudiantes de origen indígena.

Elaboré un análisis con base en lo que me ha tocado observar y considero que en algunas ocasiones la sociedad y las instituciones especulan a la juventud como incapaz de decidir, que son inmaduros para asumir responsabilidades o tomar decisiones responsables para su vida. De igual manera en la educación media superior y superior observo que al joven estudiante pocas veces se le consulta para saber si está de acuerdo en cómo funciona y se trabaja su educación en la escuela. Reguillo (2013) menciona “que hay que superar esa forma de pensar donde a la juventud no se le considere como una categoría de tránsito, como una etapa de preparación para lo que sí vale” (p. 25). Por lo anterior, mi inclinación es hacia la participación estudiantil en cuestiones curriculares, académicas, de organización y en la toma de decisiones en la universidad y en su formación. Me interesa el campo de estudio de Alotepéc y acción de este trabajo porque la visión filosófica y política de la comunalidad si incluye la opinión de las juventudes. De ahí mi interés por conocer qué sucede con estos postulados en una institución en concreto la experiencia escolar de la UESA.

La relación que tengo con profesores y estudiantes de la UESA es de amistad pero es poco cercana. Con los profesores de la UESA no he tenido intercambio de palabra a profundidad; conozco algunos profesores, fundadores y autoridades de la UESA por medio de la lectura; así como sé algunas de sus ideas, principios y referentes teóricos y empíricos.

En cuanto a los estudiantes, puedo expresar que conozco a la mayoría porque estuve reunido con ellos cuando desarrollaron su movimiento en la capital de Oaxaca, en las instalaciones de Organizaciones Indias Derechos Humanos en Oaxaca (OIDHO)<sup>6</sup>. Durante esa estancia me relacioné con un pequeño grupo de estudiantes.

---

<sup>6</sup> <http://www.oidho.org/> Consultado el día 25 de septiembre de 2016. En noviembre de 2017 dejó de aparecer el dominio de la página web.

Debo expresar que mi amistad cercana con el pequeño círculo de estudiantes de la UESA puede influir en la investigación y hacerla partidaria, pero también tengo un compromiso como estudiante de Maestría en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Ajusco de hacer una investigación que muestre la multiplicidad de opiniones y posturas dentro de la “arena política” (González Apodaca, 2008) que es el proyecto de la UESA.

Lo que sucedió y sucede en la UESA rompió y abrió nuevas miradas para observar los espacios educativos comunitarios, donde los estudiantes trataron de tomar un papel protagónico, pero que se vio mermado por los múltiples actores que trataron de desacelerarlos/intimidarlos sobre las acciones que deseaban hacer sobre su currículum.

## V. Estructura de la tesis

La estructura de la tesis está dividida en seis apartados: cinco capítulos y un apartado de reflexiones sobre la educación que se vive en los pueblos indígenas de Oaxaca en el sentido de la formación y participación etnopolítica educativa en la UESA.

En el primer capítulo analizamos y tratamos de comprender las luchas indígenas desde los antecedentes históricos a nivel nacional y estatal de los años 40 a la actualidad. Explicamos cómo los movimientos etnopolíticos conducen a pensar en una educación “propia”. La organización, los comités y los congresos indígenas fueron estrategias para comenzar articular una propuesta educativa y que el Estado reconociera, más no se autonombrara como el regulador. La forma de pensar a la educación se diversificó: desde una educación oficial del Estado de *mexicanizar al indio* (Bautista y Briseño, 2010), hasta la creación de proyectos etnopolíticos autogestivos educativos en el estado de Oaxaca. Los proyectos educativos escolares indígenas en Oaxaca van desde el preescolar hasta el nivel superior. También retomamos algunas leyes, tratados, acuerdos y declaraciones que dan sentido político a la lucha indígena y que son la base para comenzar a imaginar una educación desde y por los pueblos indígenas.

En el segundo capítulo presentamos el estado del conocimiento de la educación indígena desde varios puntos y perspectivas. Primero sintetizamos algunos de los procesos de educación indígena en el nivel superior y de media superior. Segundo enfatizamos en los procesos de formación y participación de las juventudes indígenas dentro y fuera de la escuela. Tercero

recuperamos algunas ideas sobre la lucha indígena y sus intelectuales finalmente retomamos algunos principios y orígenes de la palabra comunalidad y sus pilares. Todo lo anterior fue con los fines de fortalecer la perspectiva de este estudio de las juventud indígena y los procesos educativos comunitarios, además para abonar al proceso de formación y participación etnopolítica y educativa de la juventud en la UESA.

Finalmente en este capítulo definimos que es formación y participación retomando las experiencias de los estudiantes sobre cómo fue su proceso de formación y participación en su escuela y en su comunidad, por tanto las definiciones van en el sentido conocer las nociones desde dentro y fuera del aula, que están vínculos la formación en el aula y fuera de ella, de igual forma conocer y comprender sus procesos de participación con la comunidad y el currículum. Finalmente, describimos como la comunidad forma y hace participar a la juventud a través de sus instituciones como son el tequio y la asamblea.

Posteriormente en el mismo capítulo se trabajan las ideas y teorías críticas sobre modernidad (Bauman, 2003; Giddens, 1995), modernidades múltiples (Escobar, 2002), globalización tangencial y circular (García Canclini, 1999), desarrollo y progreso (Löwi, 2003), las teorías posestructurales: relaciones de poder y dominación (Foucault, 2015), la producción y reproducción a través de los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) (Althusser, 1988) entre ellos la escuela, teorías sobre el colonialismo (González Casanova, 2003), el giro decolonial (Castro-Gómez y Grosfoguel), lo multiculturalidad (Rebolledo y Miguez, 2013), la interculturalidad (Walsh, 2008; Dietz, 2012; Itarte, 2007) y los estudiosos de la palabra comunalidad (Martínez Luna, 2010; Rendón, 2012; Díaz, 2001; Maldonado, 2002, 2005, 2010) con el fin de que sean nuestra caja de herramientas para poder después analizar la compleja lucha por la educación comunal en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec y el choque de ideas entre lo joven y lo adulto, entre lo abstracto y lo concreto en la tomas de decisiones, entre un currículum multicultural o comunal, entre otros.

También, las intenciones de usar estas teorías y conceptos se debe a que cuando se estuvo en campo se observaban tensiones ideológicas y de lógicas de razonamiento que van desde la modernidad desarrollista vs la comunalidad como una glocalización (Escobar, 2002). Además como denomina Bourdieu la existencia de:

[...] un “efecto de teoría” (otros dirían, efecto de ideología). Esto significa que cada teoría o explicación formulada, “bajo”, se articuló con, se impuso como parte del sentido común, pasó a formar parte de lo “imaginario” colectivo en algunos sectores de nuestra sociedad, se impuso como “modelo” presente en la explicación desde el sentido común. Algunas de esas teorías o algunos

aspectos de las mismas se constituyeron en modelos sobre la alteridad, lo distinto. Esos modelos tienen la fuerza de las “clasificaciones”, no son ideas o representaciones que están sólo en nuestras cabezas o en la cabeza de la gente, sino que sirvieron como “vehículos” para la interacción, para las prácticas que desarrollamos, para la comunicación, para marcar anticipadamente una relación entre “nosotros y los otros” (Bourdieu citado por Boivin, Rosato y Arribas 1998, p. 12).

Entonces las teorías modernistas están en algunos funcionarios, académicos, profesores y en estudiantes de la UESA pero al mismo ofrecen sus pensamientos tensiones cuando se contrasta lo comunitario con el progreso o desarrollo, por ejemplo se busca ¿se puede buscar el desarrollo desde lo comunitario? O ¿lo comunitario es una alternativa al desarrollo modernista? O ¿lo comunitario es sinónimo de pobreza? Lo anterior genera paradojas entre la comunidad y conflictúa y complejiza el tomar un posicionamiento. Por lo tanto necesitamos utilizar estas teorías como herramientas que ayuden a interpretar la realidad de la UESA y los procesos de formación y participación etnopolítica y educativa de las y los estudiantes indígenas.

Finalmente, trabajamos algunas nociones de currículum latinoamericano y mexicano para luego ubicarnos en Oaxaca. Las intenciones es marcar el origen de nuestro currículum latino y lo que se ha hecho respecto a la subalternidad y las “minorías indígenas”.

En el tercer capítulo trabajamos la metodología doblemente reflexiva (Dietz y Álvarez, 2014), explicamos el enfoque, las estrategias y técnicas a utilizar como son el grupo focales, las entrevistas a profundidad, el diario de campo, la observación participativa entre otros que fortalecieron el trabajo de campo y documental. Y como estos elementos nos abonarían a forjar una investigación cercana a los interlocutores.

En el cuarto capítulo, realizamos un análisis y comparamos los tres planes de estudio de la UESA la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC) que comenzó a operar con la UESA en el año 2011, segundo la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria (LPC) que surge en el 2014 y finalmente la licenciatura que se registra Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria (LEIC) del año 2015.

De igual forma analizamos y comparamos los diferentes programas de estudios de la UESA, donde vemos similitudes y diferencias entre el programa a través de los diferentes planes de estudio. Recalamos que un currículum es un proyecto político que debe estar cargado de la historia regional, de la filosofía local y que a través de cómo iban modificándose los planes de estudios estos contenidos se parcharon por otros, por ejemplo el cambiar programas de nombre, en otras palabras, de llamarse comunal a multicultural, la conversión de lenguaje en los objetivos de los programas de estudios para que encajaran con los estándares normativos curriculares o en

el peor de las circunstancias distorsionar los planes y programas de estudios. Observamos en este capítulo las tensiones locales y globales tangenciales y como las cargas de contenidos políticos son modificados pero además fortalecidos por el cambio de personal docente y de autoridades educativas que le dan un enfoque al proyecto educativo de corte intercultural funcionalista.

En el quinto capítulo sistematizamos y presentamos la lucha estudiantil de los estudiantes y analizamos las características y peculiaridades de la formación y participación estudiantil etnopolítica. Analizamos minutas elaboradas por los estudiantes y finalmente interpretamos la realidad de las y los jóvenes indígenas con su currículum utilizando las teorías del *capítulo 2* y el contexto etnopolítico y etnoeducativo histórico indígena que trabajamos en el *capítulo 1*. Cerramos este capítulo con un sub-apartado donde categorizamos algunas tensiones de los estudiantes frente a la comunidad y las autoridades educativas para el registro de su plan de estudios LEMSC y como al pasar el tiempo el factor joven pesa para decidir replegarse y perder elementos que enriquecían su formación etnopolítica expresados en el currículum formal de la UESA.

En las reflexiones finales repensamos la educación indígena y su complejidad y que una de las salidas a estos nudos y tensiones es mediante la riqueza en la formación y participación etnopolítica glocalizada de las juventudes indígenas.

## **CAPÍTULO 1. SEMBLANZA DE LA EDUCACIÓN EN LOS PUEBLOS ORIGINARIOS. DOS PROCESOS: DESDE EL ESTADO MEXICANO Y DESDE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DE OAXACA**

*“Quien pretende llegar a ser ángel acaba siendo bestia”* (Villoro, 1993, p. 5)

En este capítulo abordaremos la historia que han vivido los pueblos indígenas de Oaxaca respecto a la construcción de su educación propia, de los intentos, avances y retrocesos. Partimos de la educación nacional, la *integración del indio* (Stavenhagen, 2011) y los proyectos educativos para lograrlo. Después como estos primeros intelectuales indígenas que recibieron una educación integradora a la “hegemonía cultural” (Bourdieu y Passeron, 2005) nacional tratan de dar el giro a los procesos educativos creando miradas propias. Para lograr el giro construyen las primeras organizaciones civiles y sindicatos por una parte y por otra parte los intelectuales indígenas, tanto profesores como antropólogos, en la Sierra Norte de Oaxaca se organizan con los pueblos indígenas para protegerse del despojo de sus tierras y la explotación laboral y de la naturaleza.

Finalmente, estos dos momentos produce la creación de proyectos educativos que tienen muy arraigado una filosofía comunal que parte de los pueblos indígenas, que es teorizada por los intelectuales indígenas, que se forja con las intenciones de impregnar la filosofía en las instituciones educativas indígenas a nivel básico, medio superior y superior.

## **I. Los primeros pasos institucionales para la educación de los pueblos indígenas en México**

El proceso de transformación de la educación para los pueblos originarios de Oaxaca tiene una historia que surge a principios de la tercera década del siglo XX.

En 1934 Lázaro Cárdenas impulsó la educación socialista, para ello se fundaron varias Escuelas Regionales Campesinas y las Escuelas Normales Rurales enfocadas a educar las zonas rurales del país. Durante el periodo de la educación socialista y de las escuelas rurales muchos jóvenes indígenas ingresan al Sistema Educativo Nacional (SEN). Kraemer menciona que durante este periodo “muchos maestros se involucraron en la organización campesina y la lucha agraria” (Kraemer citada por Bautista y Briseño, 2010, p. 138). En los años siguientes bajo la política de *indigenismo* se desplegaron una serie de programas y proyectos con la intención de *mexicanizar al indio* (cursivas de los autores) (Bautista y Briseño, 2010), “El antropólogo Manuel Gamio



proclamaba la necesidad de integrar a los indígenas a una visión mestiza del país” (Stavenhagen, 2011, p. 89), con el fin de lograr el *desarrollo y progreso* de una nación homogénea.

Para la década de los cuarenta “se realiza el Primer Congreso Indigenista Interamericano convocado por el presidente Lázaro Cárdenas realizado en Pátzcuaro Michoacán que significó un cambio de política en la educación indígena de México” (Colegio Superior Para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, 2014, p. 9). Derivado de estas discusiones políticas “se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI) en el año de 1948” (Stavenhagen, 2011) con el fin de integrar al indígena al proyecto nacional. Cabe destacar que no se consideraba la lengua materna dentro de la educación para los indígenas, esto sucede hasta el año de “1963 cuando se decreta el Plan Nacional de Educación Bilingüe” (Bautista y Briseño, 2010).

En cuanto a Oaxaca durante 1970 se crea el “Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO), con el fin de capacitar a los maestros en el trabajo comunitario, alternando técnicas pedagógicas con la enseñanza de algunos oficios” (Bautista y Briseño, 2010, p. 138).

Los egresados del IISEO construyen la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO). También entra “la propuesta de educación bilingüe-bicultural con un enfoque de educación hacia la castellanización” (CSEIO, 2014, p. 9). Ya en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para este entonces, “el gobierno mexicano adoptaría el modelo de educación bilingüe-bicultural, este modelo sigue generando aculturación” (CSEIO, 2014, p. 10).

## **La Declaración de Barbados I y II**

En los años setenta, en América Latina dos eventos marcan un quiebre en favor de los pueblos indios de América Latina. El primero desemboca en la *Declaración de Barbados: Por la Liberación Indígena* pronunciada el 30 de enero de 1971 y firmada por 15 antropólogos reconocidos. En esta declaración se hace explícita la:

[...] relación colonial de dominio en América Latina [...] [y que] los gobiernos latinoamericanos se orientan hacia la destrucción de las culturas aborígenes y se emplean para la manipulación y el control de los grupos indígenas en beneficio de la consolidación de las estructuras existentes (Bartolomé *et al.*, 1970, p. 320).

Dicha Declaración responsabiliza a cuatro actores de la *dominación colonial* que son: “el Estado, las misiones religiosas y la antropología” (Bartolomé *et al.*, 1970, pp. 320-325). En la Declaración

se enumeran puntos que deben resolver o eliminar los cuatro actores responsables de la dominación, explotación y exterminación de los pueblos indígenas de América Latina. Finalmente, en la Declaración se hace la propuesta de pensar al “el indígena como protagonista de su propio destino” (Bartolomé *et al.*, 1970, p. 325), donde expone tres puntos que se resumen de la siguiente manera:

- La liberación de las poblaciones indígenas deber ser realizada por ellas mismas, o no es liberación.
- Tomar en sus manos su propia defensa contra la acción etnocida y genocida de la sociedad nacional. [...] Unidad panindígena latinoamericana, [...] y, [...] un sentimiento de solidaridad con otros grupos oprimidos.
- El derecho de las poblaciones indígenas de experimentar sus propios esquemas de autogobierno, desarrollo y defensa, sin que estas experiencias tengan que adaptarse o someterse a los esquemas económicos y sociopolíticos que predominen en un determinado momento (Bartolomé *et al.*, 1970, pp. 325-326).

Contundentemente cierra la Declaración de Barbados: “La transformación de la sociedad nacional es imposible si esas poblaciones no sienten que tienen en sus manos la creación de su propio destino” (Bartolomé *et al.*, 1970, p. 326).

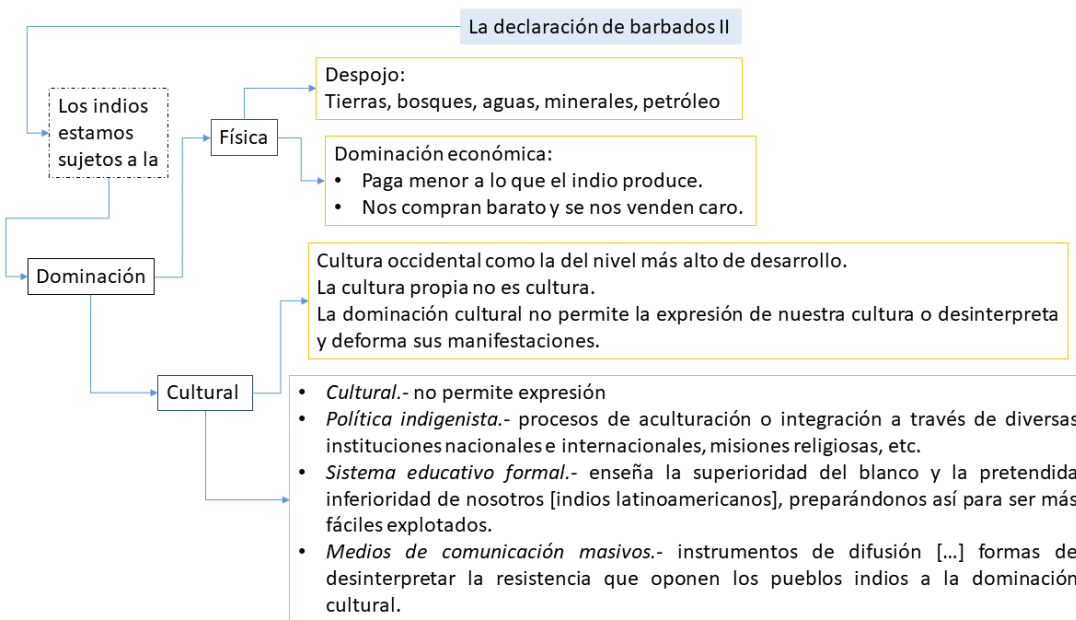
Retomando la Declaración de Barbados con relación a la educación de los pueblos indígenas se puede afirmar que entonces la transformación de la sociedad nacional es posible si las poblaciones indígenas sienten/tienen en sus manos la creación su propia educación independientemente esquemas educativos nacionales e internacionales.

Después del surgimiento de críticas respecto a que los antropólogos asumían la voz de los pueblos indios, aparece en 1977 la *Declaración de Barbados II y comentarios* “integrada por antropólogos y dirigentes indígenas de doce países” (Bonfil Batalla *et al.*, 1977, p. 110). La Declaración de Barbados II, proveniente de un segundo evento, fue firmada por intelectuales indios<sup>7</sup>. Expresa que la dominación física y cultural como se resume en el siguiente esquema:

---

<sup>7</sup> Parece que fue firmada por los “indios”, como lo afirma Gonzalo Aguirre Beltrán, “damos por sentado que la declaración principal lleva firma de indios ya que se inicia con una evocación – hermanos indios –” (Bonfil Batalla, 1979, p. 118).

## Ilustración 1. La declaración de Barbados II



Fuente: Elaboración propia con base en Bonfil Batalla *et al.*, 1977, pp. 110-111.

Para resolver los problemas de dominación en la declaración de Barbados se proponen estrategias como son “una organización e ideología propia, un método de trabajo, pensar en un elemento aglutinador, reforzar formas de comunicación internas” (Bonfil Batalla *et al.*, 1977, p. 112). Sobre instrumentos enuncian los siguientes: “organizaciones tradicionales o de tipo moderno; el método de trabajo puede ser el estudio de la historia propia; elemento aglutinador la cultura propia” (Bonfil Batalla *et al.*, 1977, p. 113).

El fin de la declaración de Barbados II fue evidenciar las formas en como la colonización continua y que es complejo romper las cadenas de la dominación, lo cierto es que de esta declaración clarifica y direcciona la lucha de los pueblos indios de América Latina y sitúa las bases para articular un desamarre de los nudos de dominación.

La dominación cultural en la educación formal representa un nudo que tratan de romper los pueblos originarios de Oaxaca. Los años 1970 fueron cruciales para dar el giro y crear instituciones conducidas por los pueblos indígenas, por ejemplo en Chiapas “Los activistas indígenas y sus colaboradores blancos y mestizos empiezan desde los años 1970 a examinar cómo apropiarse de la educación escolar y popular para formar líderes comunitarios comprometidos con las luchas de reivindicación agraria, social y cultural” (Baronnet, 2013: 130).

En conclusión se observan los primeros matices de apropiarse y ejercer su toma de decisiones en el sistema escolar mexicano a nivel microsocial.

### **Los frutos de los primeros trabajos por la dignificación de los pueblos indígenas, desde la voz de los indígenas escolarizados**

Los jóvenes indígenas de Oaxaca “estudian en escuelas convencionales y enlazan la educación formal con la afirmación étnica y la resignificación identitaria” (Robles y Cardoso, 2007). Produciendo para los años ochenta una serie de movimientos donde se organizan las comunidades para evidenciar la segregación y explotación que han sufrido los pueblos originarios de Oaxaca y del resto del país desde la independencia mexicana (Odrenasij, Codeco y Codremi, 1982).

La lucha por proteger los recursos naturales, erradicar la explotación del hombre por el hombre y crear una educación pertinente; emana desde los pueblos originarios de Oaxaca, y se desarrolla en dos espacios distintos. Por un lado, a nivel estatal los profesores indígenas de la CMPIO participaron a través de la Dirección Regional del Plan Piloto en “la lucha por la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el rechazo de líderes que se eternizaban y se beneficiaban personalmente” (Bautista y Briseño 2010, p. 139). Por otro lado, en la Sierra Norte de Oaxaca surgen liderazgos que hacen al llamado a la participación a través de organizaciones que crearon para luchar por derechos para y desde los indígenas. Entre las organizaciones destacan la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales de la Sierra Juárez (ODRENASJ), el Consejo para el Desarrollo Comunitario (CODECO) y el Comité de Defensa y Desarrollo de los Recursos Naturales de la Región Mixe (CODREMI) (junio 1982)<sup>8</sup>.

Siendo así que los intelectuales y líderes indígenas de Oaxaca hacen frente ya en la práctica a la *dominación colonial física y cultural* mediante la organización y la creación de organizaciones y consejos a la que hacía referencia en la declaración de barbados 1 y 2 en los años setenta.

También, se puede referir que durante los ochenta se forman las primeras asociaciones civiles indígenas oaxaqueñas con la principal tarea: *organizar, planear y reestructurar un proyecto que busque mejorar en esa época mejorar las condiciones de vida de los pueblos de Oaxaca*. Estas

---

<sup>8</sup> Apéndice III la lucha de los pueblos autóctonos su organización y las alternativas de alianza con los demás sectores sociales. Presentan en segundo congreso nacional sobre problemas agrarios. Sede en Chilpancingo Guerrero 7 al 11 de junio de 1982.

organizaciones estaban y actualmente están integradas por profesores, campesinos y líderes intelectuales indígenas.

Respecto a la Sierra Norte donde se ubican los Ayuuk destaco el trabajo de CODREMI. Su trabajo más fuerte se desempeñó de 1979 a 1984. Posteriormente A este comité se crea la Asamblea de Autoridades Mixes (ASAM) para finalmente consolidarse en 1988 como Servicios del Pueblo Mixe, A.C., (SerMixe, 2016)<sup>9</sup>. Estas organizaciones trabajaron en varios municipios de la región de Oaxaca entre los que destacan son los pueblos indios: el mixteco, el zapoteco de la Sierra Norte y Valle, el chinanteco de la Sierra, el huave, el mazateco, el trique y el zoque<sup>10</sup>.

### **Primeros logros de la organización indígena en México: la agenda pública y en el ámbito educativo institucional**

En los noventas se logró impulsar políticas para el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios. En primer lugar, “el Convenio 169 de la OIT adoptado [...] en 1989, entró en vigor en 1991, doce meses después del registro de la segunda ratificación, la de México”<sup>11</sup> (Chambers, 1997, p. 123). En segundo lugar, lograr colocar en la agenda pública mexicana los derechos y temas de interés de los indígenas mediante el levantamiento del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el día primero de enero de 1994 y los factores subsecuentes al levantamiento sacudieron al país.

También los pueblos originarios se “empoderaron” para iniciar proyectos educativos que partieran desde abajo. “Pasamos de una educación para los indígenas a una educación por los indígenas” (Baronnet, 2012, p. 24). En Oaxaca, el zapatismo influenció las luchas del “Movimiento Pedagógico que comienza en 1995 y que tiene como objetivo construir alternativas educativas” (Bautista y Briseño, 2010, p. 140).

Para finales de los años noventa surgen en la Sierra Norte de Oaxaca varios proyectos educativos autonómicos enfocados en el nivel medio superior, como es el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) en Tlahuitoltepec, la preparatoria comunal de Santa María Alotepec (González Apodaca, 2008) y el Bachillerato General Mazateco en Mazatlán Villa de Flores (Ricco y Rebolledo, 2010). La organización de los pueblos originarios mostró el poder

---

<sup>9</sup> Disponible en: <http://www.sermixe.org/index.php/conocenos/historia> consultado el día 22 de noviembre de 2016.

<sup>10</sup> Comprobar con entrevistas que tenemos.

<sup>11</sup> 5 de septiembre de 1990 es rectificado en México.

que habían construido a lo largo de este tiempo. Ya para la primera década de los años 2000, en el nivel superior surge la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO)<sup>12</sup> (Maldonado Ramírez, 2017) en la localidad zapoteca de San Jerónimo Tlacoahuaya, con el fin de formar docentes de preescolar y primaria indígena.

Se debe reconocer “el papel que juegan los nuevos actores de la escolarización en contextos de población indígena” (González Apodaca, 2008, p. 19), porque estos nuevos actores se caracterizaban de ser indígenas escolarizados, con estudios universitarios, con un fortalecimiento ideológico e identitario indígena y que finalmente articulaban el mundo escolar con el indígena y construían una mirada híbrida que favorezca a los pueblos indígenas de Oaxaca.

Con tales fortalezas y trabajo constante de los nuevos actores, “para el 2001 surgen los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) donde se integran los bachilleratos y preparatorias comunitarias que venían trabajando de manera autogestiva” (Ricco y Rebolledo, 2010) “para algunos líderes regionales, académicos e intelectuales esta acción significó un retroceso” (González Apodaca, 2008) ya que se integran los proyectos educativos autónomos a las normas y reglas del Estado nacional y estatal quedando bajo el dominio de la SEP y el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).

## **II. La educación formal desde el nivel preescolar al nivel universitario: un proyecto estatal que se trata de construir en Oaxaca**

Antes de empezar este subcapítulo, debemos hacer énfasis en los datos de la población del estado de Oaxaca y los porcentajes de población indígena, como elemento útil de justificación para solicitar educación digna y desde sus lenguas para los pueblos indígenas.

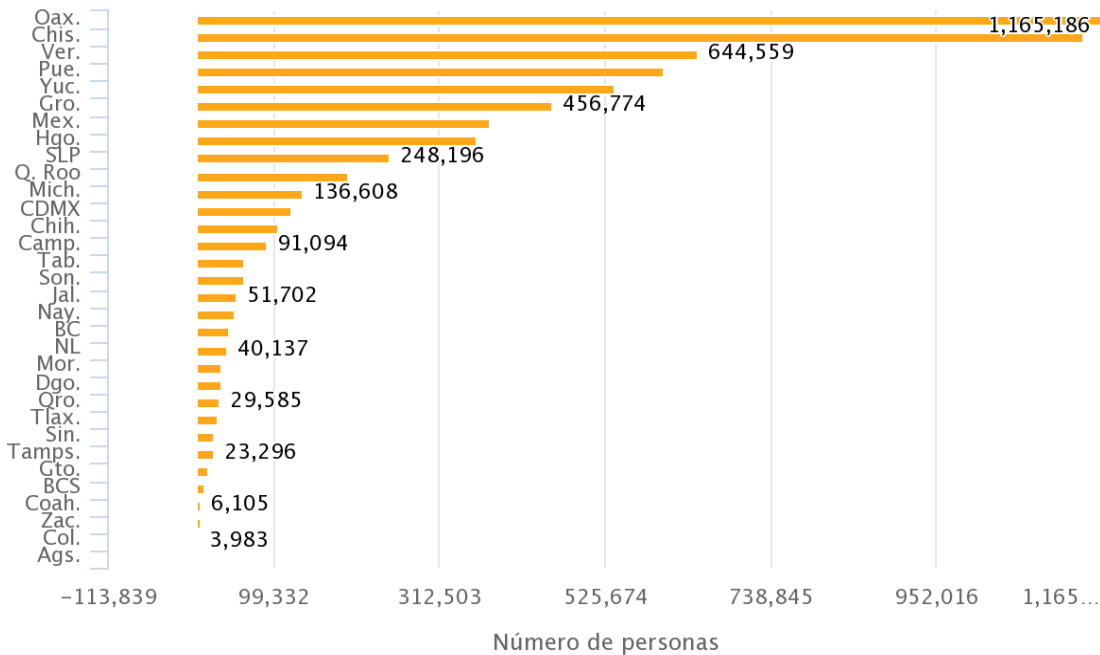
### **Población indígena en el estado de Oaxaca**

La población hablante de una lengua indígena en Oaxaca lo posiciona como el estado de la República Mexicana con mayor población hablante de una lengua indígena. Como se puede apreciar en la siguiente gráfica:

---

<sup>12</sup> La Normal Intercultural se funda el 14 de febrero del 2000. Ver más en <http://www.ieepo.oaxaca.gob.mx/escuela-normal-bilingue-intercultural-cumple-16-anos-formando-docentes-oaxaqueños/> consultado 13 de mayo 2017.

## Ilustración 2. Población de los Estados Unidos Mexicanos hablante de una lengua indígena por estado



Fuente: INEGI 2010<sup>13</sup>.

Oaxaca se posiciona como el estado con mayor población hablante de una lengua indígena, además concentra una diversidad de grupos étnicos que viven en resistencia para no perder sus formas de vida y formas de hacer política como se expresó al principio de este capítulo y la necesidad de los liderazgos de construir proyectos educativos escolares desde lo comunitario.

Además, Oaxaca conserva “18 grupos étnicos de los 65 que hay en México reconocidos oficialmente: mixtecos, zapotecos, triquis, mixes, chatinos, chinantecos, huaves, mazatecos, amuzgos, nahuas, zoques, chontales de Oaxaca, cuicatecos, ixcatecos, chocholtecos, tacuates, afro mestizos de la costa chica y en menor medida tzotziles” (Castillo Cisneros, 2006, p. 5). De esos 18 grupos étnicos se derivan diversas variantes indígenas que se hablan en Oaxaca por ejemplo la lengua mixe: alta, media y baja.

<sup>13</sup> <http://www.beta.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=20#tabMCcollapse-Indicadores>

## Población y lenguas originarias en Oaxaca

La población en el estado de Oaxaca, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) del año 2010, expone que la población es de 3, 801,962 en total (INEGI, 2010). Respecto a la población hablante de lengua indígena es de 1, 165,186, en otros términos, el 31% de la población es hablante de una lengua indígena (INEGI, 2010).

### Ilustración 3. Población hablante de una lengua indígena del estado de Oaxaca



Fuente: Elaboración propia con base en datos del INEGI 2010.

Una vez dados los datos actuales donde se justifican las luchas históricas de los líderes e intelectuales indígenas se puede mencionar que se evidencia que la población indígena del estado ocupa un tercio del total y que conservan el primer lugar a nivel nacional sobre sus raíces indígenas y sus lenguas. Estos datos prestan y dan justificación a la lucha por reivindicar sus derechos como indígenas.

Para hacer frente a los datos y repensar la educación para los indígenas en Oaxaca debemos estudiar cómo se han ido construyendo los proyectos educativos desde nivel básico al superior para dar respuesta a la diversidad lingüística e indígena que existe en Oaxaca y que se conserva hasta la actualidad.



## La lucha de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca CMPIO para la articulación de la educación básica desde una mirada de los pueblos indígenas

En 1975<sup>14</sup> la lucha de la CMPIO tenía como propósito construir alternativas educativas bajo los siguientes 6 principios orientadores: “1. Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas; 2. Democratizar la educación; 3. Hacer presente la ciencia en las escuelas; 4. Humanizar la educación; 5. Promover la producción del campo conservando el medio ambiente y los recursos naturales y; por último, 6. Hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas indígenas” (CMPIO, 2006).

La CMPIO durante las últimas décadas ha logrado posicionar temas de interés de las comunidades indígenas organizadas y en resistencia en la agenda educativa a través de “proyectos educativos etnopolíticos que van desde el nivel preescolar y primaria principalmente” (Bautista y Briseño, 2010).

Por tanto, una de las primeras luchas de los profesores con orígenes indígenas en Oaxaca fue modificar sus planes de estudio acercándolos a las cosmovisiones y filosofías comunitarias, en otras palabras, contextualizar la realidad de la niñez oaxaqueña. Debemos enfatizar que la mayoría de profesores pertenecientes al CMPIO se autoadscriben como indígenas. Por tales características se puede afirmar que la lucha por una educación propia en los setenta se dio más por el empuje de los profesores indígenas que un giro político de los gobiernos mexicanos. También, la educación oaxaqueña empezó a contextualizar desde el nivel preescolar y primaria y no como ha sucedido en otros estados donde primero se busca una educación para medio indígena o intercultural, pero a nivel superior dejando de lado la educación inicial, básica y media superior o en otro de los cuestionamientos se elabora la educación formal a nivel inicial sin continuarla hasta el nivel superior. En la siguiente tabla se observa los porcentajes de las escuelas de Oaxaca del nivel preescolar y primaria para el medio indígena:

**Tabla 1. Estadística del sistema educativo, Oaxaca, Ciclo escolar 2016-2017**

Alumnos / Modalidad escolarizada					
	Total	Mujeres		Hombres	
Total sistema educativo	1,278,856	656,732	622,124	73,061	13,827
Público	1,204,749	618,234	586,515	65,903	13,113
Privado	74,107	38,498	35,609	7,158	714
Educación básica	963,748	473,283	490,465	53,701	12,787
Público	925,491	454,526	470,965	50,928	12,348
Privado	38,257	18,757	19,500	2,773	439

<sup>14</sup> CMPIO: <http://cmpio.blogspot.mx/>

Educación preescolar	203,055	100,579	102,476	11,327	4,677
General	120,685	59,598	61,087	6,672	2,098
Indígena	77,523	38,584	38,939	3,921	1,870
Cursos comunitarios	4,847	2,397	2,450	734	709
Público	193,408	95,889	97,519	10,692	4,483
Privado	9,647	4,690	4,957	635	194
Educación primaria	529,113	258,553	270,560	27,618	5,600
General	387,766	189,533	198,233	19,959	3,114
Indígena	133,450	65,163	68,287	6,853	1,762
Cursos comunitarios	7,897	3,857	4,040	806	724
Público	509,086	248,781	260,305	26,525	5,449
Privado	20,027	9,772	10,255	1,093	151

Fuente: (SEP, 2017)

[http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica\\_e\\_indicadores/estadistica\\_e\\_indicadores\\_educativos\\_20\\_OAX.pdf](http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_20_OAX.pdf)

Como se puede apreciar en la tabla anterior la educación básica de Oaxaca enfocada para los indígenas domina una matrícula de un 39% de estudiantes en el nivel preescolar comparando la matrícula total entre la matrícula de preescolar general.

En cuanto a nivel primaria la matrícula indígena es de un 25.6% de la general. A pesar de la lucha histórica de los profesores de la CMPIO y de las organizaciones indígenas falta mucho por hacer para dar cobertura a la niñez indígena. Cuando su población hablante de una lengua indígena representa un 31% como lo presentamos en la gráfica sobre la *población hablante de una lengua indígena del estado de Oaxaca*.

### **Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca**

En el nivel secundaria, también se pueden encontrar características particulares con enfoque comunitario. Las *secundarias comunitarias indígenas en Oaxaca* comienzan a operar en el 2004 con respaldo del IEEPO. Es un proyecto que surge:

[...] como parte de las iniciativas por una educación comunitaria pertinente y dialógica, promovidas por el Movimiento Pedagógico de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO); nace como fruto de los esfuerzos del magisterio y en diálogo con comunidades, académicos, intelectuales indígenas y no indígenas, e instituciones interesadas. Se suscribe a la corriente de la educación comunitaria oaxaqueña y el pensamiento de la comunalidad, como filosofía y modo de vida de las comunidades originarias de Oaxaca (Kreisel, 2007, p. 4).

Nuevamente existe la incidencia de la CMPIO que trata de continuar la formación de la niñez indígena en el nivel secundaria. El CMPIO logró concretar algunos avances en el sector educativo de nivel preescolar y primaria y, en consecuencia comenzó a articular un movimiento para

contextualizar secundaria acorde a la necesidades de los jóvenes adolescentes indígenas. En la actualidad existen “diez secundarias comunitarias” (Kreisel, 2007, p. 1).

Las bases filosóficas en las que se fundamenta las secundarias comunitarias es en una educación que vincule los conocimientos de las comunidades con el currículum a lo que llama Kreisel (2007) “flexibilización de los espacios y tiempos del aprendizaje” (p. 1).

A pesar de los esfuerzos realizados por profesores indígenas que se asumen como tales y que buscan vincular escuela y comunidad, lograron cambiar algunas currículas y contenidos en educación a nivel preescolar, primaria y secundaria; pero faltaba completar el proceso de educación con pertinencia en la etnicidad a nivel bachillerato y nivel superior, aunque debemos hacer alusión a la licenciatura que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, sin embargo no es una experiencia educativa que surgiera desde las comunidades o que estuvieran articuladas por un magisterio indígena como es el de Oaxaca o que fuera la continuidad de un proceso formativo del nivel básico al superior.

En resumen, es decisivo para la educación escolar indígena de nivel básico dar continuidad al proceso formativo en la niñez y juventud indígena oaxaqueña, por ello que de aquí en adelante no solo se piense en la educación preescolar, primaria y secundaria con un enfoque comunitario sino que también se volteara a ver el nivel bachillerato como lo hicieron los comuneros y líderes regionales de Alotepec.

### **III. La institucionalización de los proyectos etnopolíticos de educación media superior del estado de Oaxaca: la experiencia del Bachillerato Integral Comunitario (BIC)**

#### **Preparatoria comunal en Santa María Alotepec un antecedente a los BIC y la UESA**

La preparatoria comunal de Santa María Alotepec es un antecedente a los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC). Durante septiembre de 1996 mediante el órgano de la Asamblea Comunitaria del pueblo de Santa María de Alotepec se deriva un acuerdo para iniciar la preparatoria abierta comunitaria. Esta modalidad implicaba que “la totalidad de los gastos operativos recayera en el municipio, los propios estudiantes, y los apoyos que pudieran allegarse los promotores de la iniciativa” (González Apodaca, 2008, 230). Fue un proyecto educativo de iniciativa de la comunidad, pero pensado por la secretaria de educación del municipio y de los líderes,

intelectuales y profesores que trabajaban en la comunidad de Alotepec y a sus alrededores, que con base en el diálogo convencieron a la asamblea y a los comuneros como un proyecto educativo necesario para Alotepec.

La principal debilidad de la preparatoria abierta comunal fueron las dificultades de tipo económico. Para poder desarrollar la prepa abierta de la mejor manera se necesitaba de “los recursos económicos que aportaban la comunidad y el municipio mediante la gestión de recursos con las dependencias estatales” (E-EXP-111117). También se hicieron propuestas a intelectuales para que impartieran clases en la preparatoria comunal de Alotepec para mantener a flote la escuela. El respaldo de la organización SERvicios del Pueblo Mixe A.C (SER) fue fundamental para poder movilizarse dentro y fuera de la región mixe y buscar consolidar la preparatoria comunal de Alotepec.

Mediante los contactos que tenía la organización SERmixe con otras organizaciones civiles y académicas de carácter nacional e internacional se logró consolidar que varios académicos impartieran clases en la preparatoria comunal. Algunos de los profesores con los que contó la preparatoria durante sus primeros años de funcionamiento que fue entre 1996 al 2001 son:

Gustavo Torres Cisneros, quien hizo su doctorado en la Escuela de Altos Estudios de la Sorbona de París, [y al mismo tiempo] hizo su tesis en Alotepec; algunos estudiantes universitarios de la Universidad de California en Berkeley que daban clases de inglés; la doctora Catalina Nedwing de la Universidad de Pensylvania; a cambio la organización SER les daba de comer y hospedaje a los profesores que venían de fuera además de que aprendían español y hacían sus tesis de investigación en la región mixe (González Apodaca, 2008, p. 231-232).

El fenómeno que se conservó durante estos años en la preparatoria comunal de Alotepec es de acercamiento con académicos e intelectuales internacionales. Se muestra la capacidad política y gestora de los intelectuales y líderes regionales al hacer uso de sus características étnicas de su espacio para que quienes los vinieran a estudiar el tema ayuuk tuvieran el acceso a la comunidad a cambio de ofrecer servicios (tequio) al pueblo y así resolver el problema económico y el de falta de profesores que atravesaba la preparatoria. Además, de obtener profesores de altos niveles académicos para impartir clases a jóvenes y adultos que cursaban el nivel bachillerato y que estos perfiles académicos eran pertinentes para la comunidad, ya que se vinculaban directamente a los temas comunitarios.

Podemos indicar que, tanto la comunidad ayuuk de Alotepec y los profesores-investigadores aprendieron mutuamente, ya que estaban cerca por varias horas e intercambiaban

experiencias tanto teóricas por parte de los académicos, como empíricas y vivenciales de cómo se viven y hacen comunidad en Alotepec.

Durante los siguientes años, los participantes en el proyecto educativo pensaron en que la preparatoria comunal se adhiriera a la UABJO. La UABJO solo ponía la condición de no tener compromiso alguno en materia de recursos financieros o humanos, solo con el fin de dar el reconocimiento del plan de estudios, sin embargo, existieron complicaciones en el plano curricular porque la preparatoria comunal tenía que adecuarse al mapa curricular de la UABJO en algunos aspectos. Además “los estudiantes de la preparatoria en el ciclo 1999-2000 tenían fuertes cuotas de control sobre la dinámica escolar y los maestros quedaban hasta cierto punto marginados en la toma de decisiones” (González Apodaca, 2008, pp. 237-238).

De igual forma el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente BICAP estaba en construcción y funcionamiento desde el año de 1996 (González Apodaca, 2003) desde el pueblo mixe vecino: Santa María Tlahuitoltepec. Finalmente, todo este movimiento terminó en un giro de parte del estado de Oaxaca, que daría apertura del BIC en sustitución de la preparatoria comunal de Alotepec.

A principios de la década de los 2000 el estado de Oaxaca a través del IEEPO otorga financiamiento a los BIC que son descendientes de proyectos educativos de nivel bachillerato autogestivos como lo fueron el Bachillerato de Mazatlán Villa de Flores, la preparatoria comunal de Alotepec entre otros (ver tabla), retoman el modelo modular que impartía el BICAP.

**Tabla 2. Los Bachilleratos Integrales Comunitarios en septiembre de 2001**

CLAVE	NUM. BIC'S
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 de Eloxochitlán de Flores Magón
20EBD0004Z	Bachillerato Integral Comunitario No. 04 de Santa María Chimalapa
20EBD0005Z	Bachillerato Integral Comunitario No. 05 de Santiago Choapam
20EBD0006Y	Bachillerato Integral Comunitario No. 06 de San Cristóbal Lachirioag
20EBD0007X	Bachillerato Integral Comunitario No. 07 de Santiago Nuyoó
20EBD0008W	Bachillerato Integral Comunitario No. 08 de Santa María Nutío
20EBD0009V	Bachillerato Integral Comunitario No. 09 de Santiago Xochiltepec El bachillerato El Rastrojo ubicado en la región triqui cerró sus puertas. CON EL PRESUPUESTO DE ESTE BIC SE FINANCIÓ LA UESA.
20EBD0011J	Bachillerato Integral Comunitario No. 11 de Mazatlán Villa de Flores
Fuente CSEIIO, 2018: <a href="http://www.cseiio.edu.mx/cobertura/cobertura.html">http://www.cseiio.edu.mx/cobertura/cobertura.html</a>	

Anteriormente “tenían deficiencias económicas aunque las comunidades aportaban significativas cantidades monetarias para que los proyectos funcionaran” (González Apodaca, 2008). Ante el cambio de quien financiaba los proyectos, también generó cambios de quien tomaba las decisiones en los proyectos educativos. El control de la toma de decisiones, la elección de profesores y el desarrollo de la currícula estaba en manos de la comunidad donde se ubicaban los bachilleratos, pero al dejar que el IEEPO comenzará a financiar los proyectos educativos hizo que las decisiones pasaron a manos del IEEPO.

La fortaleza y desarrollo que han tenido los BIC desde el 2001 al 2018 se debe a que en el 2003 se fundó el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), el fin de crear el CSEIIO es para que asumiera el control de los proyectos educativos. Por tanto se cedió el poder y control de los BIC que conservaba el IEEPO al CSEIIO, de igual manera fue con el financiamiento. El CSEIIO tiene como fin principal coordinar los BIC y desarrollar investigación que busque mejorar la educación para los pueblos originarios. “Para el 2004 existían y funcionaban 15 BIC” (Ricco y Rebolledo, 2010, p. 99) y en la actualidad “funcionan 49 BIC” (CSEIIO, 2017). El CSEIIO tiene como fines:

- Ofrecer educación integral y comunitaria que respete el contexto físico, cultural y lingüístico de los pueblos originarios.
- Promover el desarrollo integral y el mejoramiento económico de las comunidades indígenas y sus miembros.
- Realizar investigación educativa para el desarrollo de los pueblos originarios de Oaxaca.
- Apoyar el estudio y revaloración de las lenguas y culturas de Oaxaca (CSEIIO, 2017, s/p).

El CSEIIO es el único proyecto de esta magnitud en el país. El estado de Oaxaca ha dado pasos hacía la “inclusión” para los jóvenes indígenas que desean estudiar el nivel medio superior adecuada a su contexto. Ahora bien, hasta este momento hemos hablado de la educación básica y media superior en Oaxaca y como ha tenido relación con nuestro espacio de estudio Santa María Alotepec, también se observa que Alotepec ha participado en la creación de proyectos etnopolíticos educativos partiendo de sus líderes e intelectuales indígenas. En el siguiente apartado vamos a desplegar como se ha dado el contexto político, educativo y comunitario en Santa María Alotepec.

### **Contextos y antecedentes de la construcción de una filosofía comunal en Alotepec: La lucha de los mixes de la llegada del café a la defensa organizativa**

“Durante 1915, en la zona mixe se introduce el café como cultivo” (Kraemer, 2003). La producción de café en la región dio como resultado a una serie de cambios en la política, en la cultura, y en la economía regional. Dos caciques, durante un periodo de 1930-1970, Daniel Martínez y Luis Rodríguez:

Aparecieron pronto en la región, y cada uno de ellos intentaba a su modo llevar a cabo una serie de adelantos por medio de los cuales la región ingresara a una etapa de progreso integrándose a la vida nacional. Entre los años treinta y setenta asistimos a la creación de una red de comunicaciones que inició con la construcción de una carretera de terracería que sigue siendo la principal ruta de entrada (y salida), y campos de aterrizaje. El auge del café en esta época generó una cruenta lucha por el control de la región, auspiciado por los políticos federales; mucha gente recuerda con amargura el tiempo en que salir al campo implicaba la posibilidad de no regresar nunca (Torres Cisneros, 2003, p. 165).

Lo anterior, “se convirtió en una lucha sangrienta por tener el control de la producción del café en la región, por la adquisición de tierras, lo que generó conflictos agrarios y la instalación autoritaria del distrito mixe en Zacatepec” (Torres Cisneros, 2003). Aun con la violencia que tenían los caciques como Luis:

Rodríguez estableció escuelas, defendió la enseñanza en castellano, promovió acciones de conservación del entorno ecológico y de lucha en contra del alcoholismo, prohibió actos de brujería, estableció servicios médicos, organizó bandas musicales de gran prestigio regional y pugnó por la abolición del tequio (Kuroda, citado por González Apodaca, 2008, p. 225).

En el año de 1979 ante la violencia y la explotación de los comuneros de Alotepec y la región mixe, los primeros en levantarse son los habitantes de Tlahuitoltepec con Floriberto Díaz y este personaje motivó a que los otros pueblos se levantaran para exigir justicia, primero para luchar y defenderse de la explotación y humillaciones, y segundo para construir proyectos educativos. Este movimiento incidió para que Alotepec comenzara a organizarse en temas relacionados con la comunidad y la defensa de la tierra y los bosques y finalmente a la construcción de una educación comunitaria. Todo esto posteriormente produjo la apertura de la prepa comunal.

La educación escolarizada en Oaxaca se ha construido a través de la lucha política y pedagógica por parte de profesores indígenas. La formación escolarizada de estos profesores indígenas comenzó desde una educación funcional para los pueblos originarios donde se intenta incorporar lo diferente al modelo educativo mexicano. Pero los estudiantes indígenas que egresarían como profesores de la educación bilingüe-bicultural crearon proyectos educativos críticos que se basaban en los conocimientos locales y en un contexto apegado a la cultura, lengua y modos de vida. Lograron transitar algunos de estos profesores de una educación para los pueblos originarios a una educación desde y con los pueblos originarios. Es por ello que el momento de

crisis que vivió Alotepec con el cacicazgo<sup>15</sup> fue un momento de luchar que llevó a resistir y crear un proyecto de defensa y entre ellos el de la educación.

Ahora bien, expresado el contexto político debemos ubicarnos geográficamente, las características de su población y la lucha por la construcción de instituciones de educación en su municipio.

### **La ubicación de Santa María Alotepec**

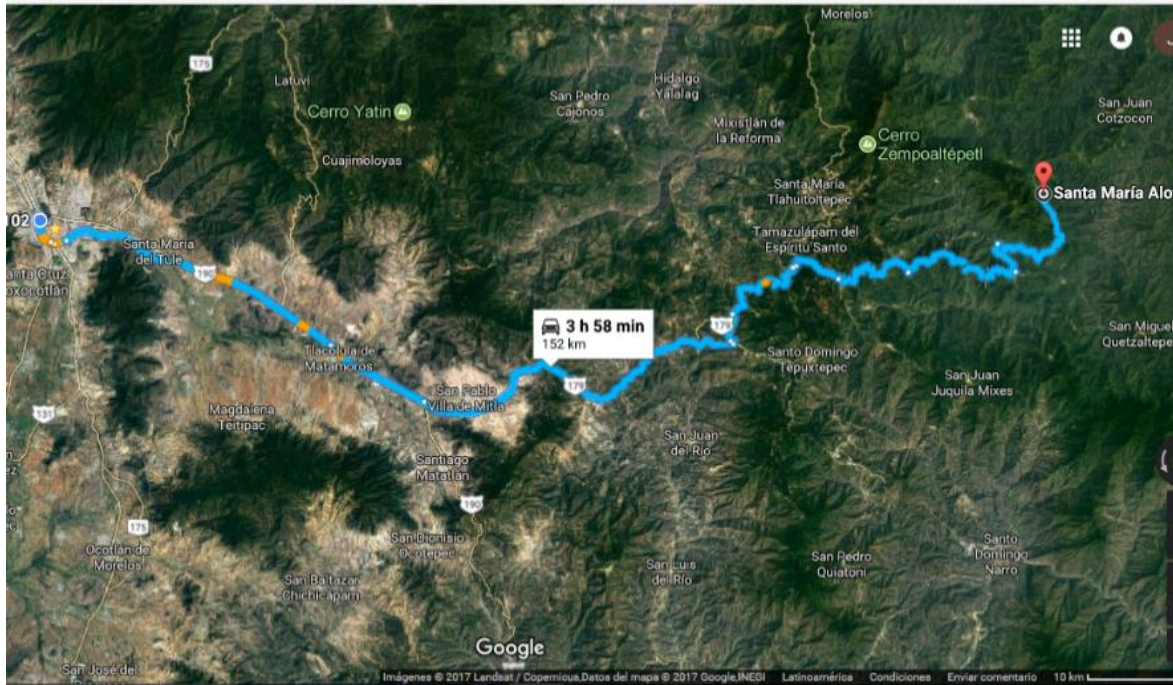
La Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA) se ubica en Santa María Alotepec. Alotepec forma parte de la Sierra Norte de Oaxaca. Oaxaca esta al sureste de México. Alotepec significa “el cerro de las guacamayas”, se identifica por formar parte del territorio Mixe. Los mixes o Ayuuk “están asentados en unos de los territorios menos accesibles del estado de Oaxaca y uno de los más accidentados del país” (Torres Cisneros, 2003, p. 124), lo accidentado se debe porque están asentados en el cerro de Zempoaltépetl o conocido como cerro La Malinche. Alotepec está a una distancia de 152 kilómetros de la capital (Ver ilustración).

---

<sup>15</sup> Caso de Luis R. Rodríguez ver en: González Apodaca (2008).



#### Ilustración 4. Trayectoria en automóvil de la ciudad de Oaxaca de Juárez a Santa María Alotepec



Oaxaca de Juárez

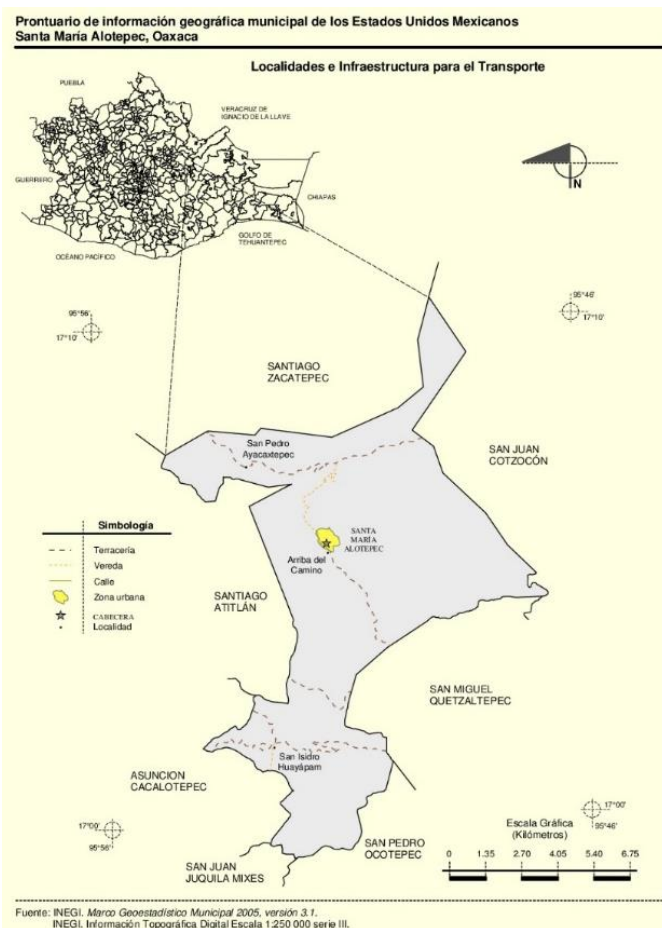


Santa María Alotepec

Fuente: Elaboración propia con base en datos de google maps.

Santa María Alotepec es cabecera municipal y forma parte de los 570 municipios del estado de Oaxaca (INEGI, 2015). Como cabecera municipal conserva dos agencias bajo su control, que son San Pedro Ayacaxtepec y San Isidro Huayápam. La infraestructura carretera es limitada para el acceso al municipio de Alotepec. Cuenta con una carretera que va de San Pedro y San Pablo Ayutla a San Juan Cotzocón. La carretera tiene muchos baches y a causa del sismo del 7 y 19 de septiembre de 2017, en partes, que están a las faldas de la sierra existen derrumbes que no se pueden limpiar tan fácilmente porque el camino tiene rocas de un gran volumen que hasta enero 2018 seguían en el camino. Partes de la carretera son terracería, principalmente si entras en dirección de Cotzocón hacia Alotepec. Podemos apreciar mejor la descripción en la ilustración 5

## Ilustración 5. Localidades e infraestructura para el transporte de Santa María Alotepec

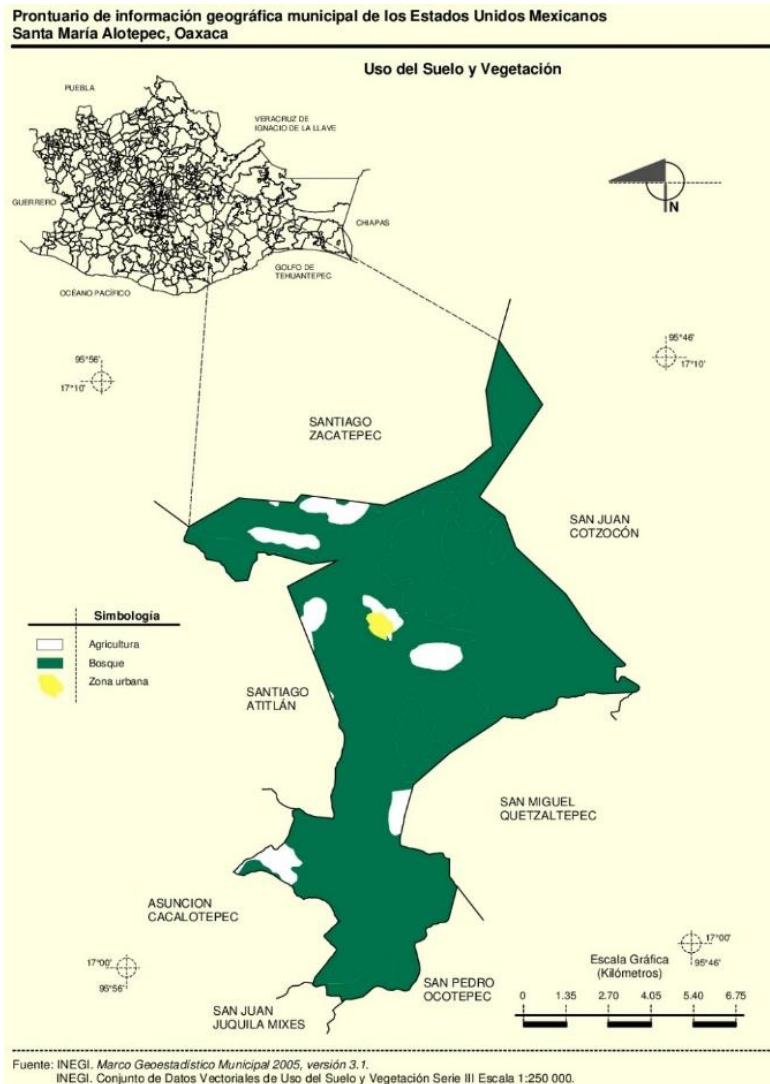


Sobre su territorio y su uso de suelo podemos apreciar que alrededor de un 90% de su superficie es bosque. En la comunidad respecto a las prácticas de campo, los comuneros no explotan el bosque, solamente se benefician de los frutos que da el bosque y son para el consumo local.

La tierra de Alotepec está bajo el acuerdo de tierras comunales como bien lo describe Fernández Osorio (1999) en su artículo ponencia *el conflicto agrario en Oaxaca*. Fernández menciona que “El estado de Oaxaca, en el ámbito agrario, es de los estados a nivel nacional en donde la propiedad social es superior a la privada” (1999, p. 1), en otros términos, en cifras numéricas la totalidad representa 9, 536,400 hectáreas de los cuales “7, 174,154 hectáreas están distribuidos en ejidos, comunidades y colonias son titulares que representa el 75.73% de la superficie total del estado” (Fernández, 1999, p. 1). Alotepec forma parte de las tierras comunales y partiendo de la cosmovisión y estudios de la comunalidad genera una manera de pensar la tierra de carácter distinto, siendo así que es cuidada y respetada como un sujeto. Como lo podemos apreciar en el próximo mapa el bosque cubre casi totalmente el territorio total de Alotepec, en una

mínima cantidad que no supera ni el 10% de su territorio total está distribuido para la agricultura y la zona urbana (ver ilustración).

### Ilustración 6. Uso del suelo y vegetación de Santa María Alotepec



El área verde en la región es amplia en comparación a la zona urbana que solo se localiza en la cabecera municipal de Alotepec. Ahora bien, el área verde también se debe a que la localidad se encuentra en una zona serrana, conserva un relieve con alturas muy diversas apoyando a su conservación. La altura más baja es de 600 y la más alta de 2600, siendo la parte más alta la zona de picos del cerro del Zempoaltépetl como se muestra en la siguiente imagen que se toma a la distancia:



### **Ilustración 7. Toma panorámica del cerro del Zempoaltépetl**



Fuente: Emilio Morales (18 de abril 2013). <http://old.nvinoticias.com/general/turismo/147131-recuperan-ayyuks-centros-sagrados>.

Alotepec se encuentra a las faldas del cerro del Zempoaltépetl como lo podemos apreciar en la siguiente fotografía que se tomó en el centro del pueblo

### **Ilustración 8. Toma del Zempoaltépetl desde la comunidad de Santa María Alotepec**



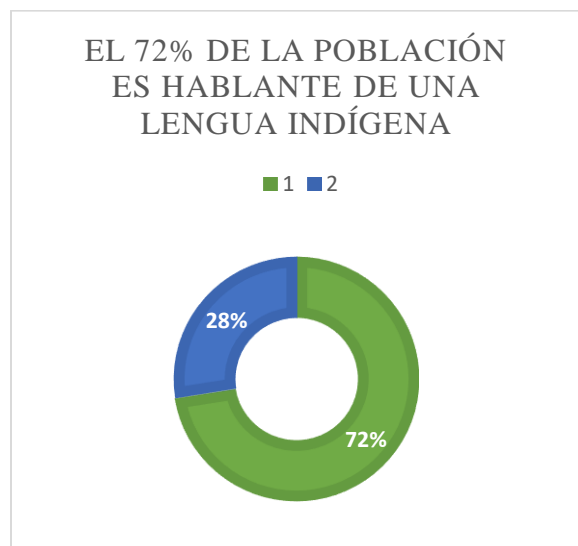
Fuente: Jesús Segura (13 de septiembre de 2017).

En resumen, la ubicación del espacio, el relieve y sus características de uso de suelo aportan a construir una mirada distinta. Partimos de la lógica de razonamiento de lo comunitario para entender y dar significado a la “*tierra y el territorio*” (Díaz Gómez, 1996; Martínez Luna, 2010) que es uno de los pilares de la *comunalidad*. Las características de la tierra y el territorio en la Sierra Mixe generan en la población una manera de pensar y actuar en el mundo y que abiertamente influye en el proceso educativo de jóvenes de la UESA.

### **Población hablante del mixe en Alotepec**

En cuanto a la población de Santa María Alotepec en los estudios de censo más recientes del año 2015, según el Anuario Estadístico y Geográfico de Oaxaca (AEGO), registró que Alotepec cuenta con una población de 2,901 habitantes en total que se encuentra dividido en 1,446 hombres y 1,456 mujeres (AEGO, 2015)<sup>16</sup>. El “72 % de la población de Alotepec es considerado como bilingüe mixe-español” (González Apodaca, 2008, p. 221).

### **Ilustración 9. Población hablante de una lengua indígena en el municipio de Santa María Alotepec**



Fuente: Elaboración propia con base en datos de la AEGO 2015 y González Apodaca 2008.

<sup>16</sup> Anuario Estadístico y Geográfico de Oaxaca 2015. Ver en: [http://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF\\_Docs/OAX\\_ANUARIO\\_PDF15.pdf](http://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/OAX_ANUARIO_PDF15.pdf)

## La lengua mixe o Ayuuk en Santa María Alotepec

La lengua que se habla en Alotepec es el Mixe y la variante es el mixe de la zona mixe media. Según Torres Cisneros (2003) está emparentada lingüísticamente con una protolengua mixe-zoqueana de gran antigüedad que pudo ser hablada parcialmente por los olmecas históricos (Torres Cisneros, 2003, p. 159).

Los mixes se consideran un pueblo libre y se sienten orgullosos de no haber sido jamás conquistados militarmente: “‘todos se estrellaron contra la firme resistencia de los mixes’ la única conquista a la que no pudieron escapar es a la evangelización a cargo de los dominicos” (Torres Cisneros, 2003). Los mixes se caracterizan por su arte, por ser históricamente guerreros que se protegieron de las invasiones y “su máximo exponente sobre su espíritu guerrero fue el Rey Kondoy quien era un señor tan belicoso, osado y temible quien inspiraba al pueblo para que se protegieran de las amenazas y forasteros” (Torres Cisneros, 2003).

## IV. El proceso de escolarización en Santa María Alotepec

“La escolaridad en Alotepec en el año 1968 solo llegaba hasta el tercer grado de primaria, la telesecundaria se instala hasta a 1985” (González Apodaca, 2008, p. 224). Lo anterior nos deja ver que la escolarización en la zona de Alotepec era marginal durante esta época al igual que muchos municipios con pocos habitantes.

Actualmente, sobre la escolaridad tenemos los siguientes datos; considerando los alumnos inscritos y personal docente trabajando en educación preescolar, primaria, secundaria y bachillerato como se puede mostrar en la tabla.

**Tabla 3. Alumnos inscritos y personal docente en Santa María Alotepec (Ciclo escolar 2014/15)**

Municipio / nivel	Alumnos inscritos			Personal docente / a		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Santa María Alotepec	884	439	405	46	20	26
Preescolar	145	69	76	8	2	6
Primaria	395	214	181	19	5	14
Secundaria	151	79	72	9	6	3

Bachillerato general	153	77	76	10	7	3
----------------------	-----	----	----	----	---	---

Fuente: AEGO, 2015.

El avance que han tenido en educación es significativo. De tener solo primaria en los años setenta a tener el nivel bachillerato a finales del 2010. Ahora bien, estos niveles educativos con los que cuenta la comunidad de Alotepec son del tipo comunitario.

Respecto a los planteles, aulas, bibliotecas, laboratorios, talleres y anexos en uso en el municipio de Alotepec, el AEGO 2015 nos muestra los siguientes datos como se aprecia en la tabla:

**Tabla 4. Espacios escolares Santa María Alotepec:**

Municipio	Planteles	Aulas	Bibliotecas	Laboratorios	Talleres	Anexos a/
Santa María Alotepec	9	40	3	0	2	23

Fuente: AEGO, 2015.

Los nueve planteles están distribuidos entre la cabecera municipal y las dos agencias. No encontramos información que abonara a como están integradas las agencias en el sector educativo. En el trabajo de campo logramos documentar algunas de las instituciones que se localizan en la cabecera municipal de Alotepec. Como lo mostramos en la siguiente tabla las escuelas que conserva en su cabecera municipal:

**Tabla. 5 Instituciones de educación instalados en la cabecera de Santa María Alotepec**

Nivel	Nombre de la escuela
Preescolar	Educación inicial indígena
Primaria	Rey Condoy. Clave: 20DPB0405A
Secundaria	Telesecundaria. Clave: 20DTV0454J
Bachillerato	Bachillerato Integral comunitario número 2 de Santa María Alotepec. Clave: 20EBD0002B
Educación superior	Unidad de Estudios Superiores de Alotepec. clave: 20ESU0004Q
Biblioteca	Navokm Núm. 5045. Clave: 20BBI0385W

Fuente: Elaboración propia<sup>17</sup>.

A nivel estatal tenemos los siguientes datos:

<sup>17</sup> Deseamos hacer un mapa con la distribución de las instituciones educativas en el pueblo de Santa María Alotepec.

**Tabla 6. Espacios de educación comunitaria**

Nivel educativo	Algunas experiencias de la educación comunitaria en Oaxaca
Inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nidos de Lengua (2008)</li> </ul>
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación por proyectos de investigación</li> </ul>
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación por proyectos de investigación</li> </ul>
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secundarias Comunitarias Indígenas (2004)</li> </ul>
Bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP) (1996)</li> <li>• Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) (2001)</li> <li>• Telebachilleratos Comunitarios (TBC) (2011)</li> </ul>
Universidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela Normal Bilingüe Intercultural</li> <li>• Instituto Superior Intercultural Ayuuk (Cotzocón Mixe en la agencia de Jaltepec de Candayoc, Oax.)</li> <li>• Unidad de estudios superiores de Alotepec con la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria (2011) (Santa María Alotepec, Mixe)</li> </ul>

Cuadro con base en los datos que presenta CSEIIO, 2015.

En cuanto a alumnos inscritos, egresados y titulados en educación superior del nivel licenciatura de educación normal, universitaria y tecnológica de la modalidad escolarizada el municipio de Alotepec cuenta con los siguientes datos que se muestran en la tabla:

**Tabla 7. Alumnos inscritos en el nivel superior de Santa María Alotepec, Ciclo escolar 2013/14:**

Municipio / campo de formación académica	Alumnos inscritos a/	Alumnos egresados	Alumnos titulados
Santa María Alotepec	156	0	0
Educación	156	0	0

Debemos precisar que en otros municipios cercanos a Alotepec se tienen a alumnos inscritos en educación superior en otras áreas como ciencias duras o ciencias agrícolas<sup>18</sup>, pero en Alotepec solo se tiene en el área de humanidades, en específico, de educación. Lo que significa un reflejo del proceso etnopolítico y de concientización que está viviendo este municipio. Los resultados del cuadro de alumnos inscritos en instituciones de nivel superior son números de la matrícula de la UESA, ya que a partir del 2011 empezó a prestar servicios en la comunidad de Alotepec. Los 156 alumnos inscritos durante el ciclo 2013-2014 pertenecen a la primera, segunda y tercera generación de la UESA. Ahora bien, debemos agregar que la comunidad de Alotepec ha creado espacios formativos dentro de la comunidad que son autónomos entre los que destacan la cafetería

<sup>18</sup> Revisar el Anuario Estadístico y Geográfico de Oaxaca del año 2015.



comunitaria *MaaTukkay* dirigida por un comunero, también cuenta con una radio comunitaria y por último, la casa de la banda musical con el nombre *Casa del Honorable Cuerpo Filarmónico*.

### **Ilustración 10. Casa del Honorable Cuerpo Filarmónico**



Fuente: Jesús Segura (13 de septiembre de 2017).

La casa de música de Alotepec tiene una historia. Es un espacio de cohesión y de convivencia entre los jóvenes de la comunidad, entre adultos, jóvenes y niños. Es un espacio que consolida relaciones entre comuneros a base de las experiencias con la música, además de igual forma es una forma de relacionarse con otras comunidades como San Juan Cotzocón, Ayutla, Tlahuitoltepec, entre otros. Es un espacio gestionado y que funciona bajo el mando de la autoridad municipal.

### Ilustración 11. Cafetería y biblioteca comunitaria MaaTukkay



Fuente: Facebook Noviembre2015.

En la *ilustración 11* de la cafetería y biblioteca comunitaria MaaTukkay podemos apreciar la frase *todos por el reconocimiento de la UESA* lo que indica que había cercanía entre los estudiantes de la UESA con quienes administraban la cafetería. El espacio de la cafetería fue vital porque los estudiantes pasaban tiempo de recreación formativa. Cuando visitamos el espacio en el 2015 logramos apreciar que había libros y revistas relacionados con los temas de las ciencias sociales, artes, política y educación.

Bajo todo este contexto escolar y etnopolítico se desenvuelve el proceso de formación de los estudiantes de la UESA y que además los estudiantes conocen bien la historia tanto local como regional, ya que durante las entrevistas precisaban algunos datos que mostramos en este capítulo, vinculaban los espacios escolares, los espacios recreativos autónomos y los grupos y asociaciones que han creado los espacios escolares.

De igual manera los comuneros y comuneras; exprofesores y profesores y directivos de la UESA expresaban la historia de la comunidad y ellos identifican como un corte de un momento antes y después que le dio sentido a Alotepec en lo etnopolítico, comunitario y educativo. La disrupción se da en la lucha contra el cacicazgo producto de la cosecha del café. En el mismo sentido en varias investigaciones sobre el pueblo de Alotepec se encontró que documentaron este momento y que al liberarse prestó al pensamiento de instituciones comunitarias que hicieran posible la protección de los que desearan explotar y dominar al pueblo y entre esas instituciones se podemos observan la escuela.

### **Contexto en el que se creó la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA)**

Como hemos venido desarrollando en este primer capítulo, la construcción de instituciones escolares que partan de las filosofías, cosmologías y necesidades de los pueblos indígenas ha sido prioridad para diversas organizaciones, sindicatos y pueblos. Ya describimos algunos momentos cruciales para la construcción de escuelas con enfoque comunitario indígena como son el preescolar, la primaria, la secundaria y el bachillerato. Se puede mencionar que en Oaxaca para el año 2010 ya se contaba con toda una estructura escolar institucionalizada propuesta por grupos y líderes indígenas. Si bien el ciclo de formación se cumple desde el nivel preescolar hasta el bachillerato y se puede culminar el proceso de formación para la juventud indígena en las universidades con enfoque comunitario, indígena o intercultural como son las ofertas de la ENBIO, la UPN y otros espacios que se ubican en el país.

Empero, para algunos funcionarios del CSEIIO no era suficiente estos espacios con base en un diagnóstico que realizaron con estudiantes y egresados de los BIC. Además de que esas ofertas educativas de nivel superior no contenían en sus planes de estudios las filosofías de la comunalidad que venían forjando en los planes de estudio de la educación básica y media superior, como si las contiene el PTEO, las secundarias comunitarias y los BIC.

Por ello, la necesidad de crear una universidad donde sí se ofreciera una educación que tuviera el enfoque de la comunalidad.

Otro de los argumentos que surgieron fue que quienes daban clases en la educación básica y media superior no contaban con un perfil adecuado para comprender el modelo comunitario de la comunalidad. También que quienes impartían clases no sabían la lengua de la comunidad entre otros elementos. Siendo así, que se empezó a construir un modelo educativo a nivel superior que lograra incluir todas estas deficiencias que se observaron y documentaron en un análisis en los perfiles docentes de la educación básica y media superior y las expectativas de los estudiantes y egresados de los BIC. Finalmente, se visualiza la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec con la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (UESA-LEMSC).

*¿Cómo justificar un proyecto educativo de nivel superior en Oaxaca ante una crisis económica en el sector educativo y para los indígenas?*

En 2010 se conmemora el centenario de la revolución mexicana, una guerra encabezada por grupos campesinos e indígenas como se relata en el libro *los de abajo* de Mariano Azuela (1996), pero que no fueron reconocidos y mucho menos favorecidos. En el mismo tenor, en el 2011 se conmemora el centenario del zapatismo iniciado con el Plan de Ayala firmado en el mes de noviembre de 1911. “El contexto en el siglo XX para los pueblos originarios fue la pérdida de soberanía alimentaria. Esto ocasionó que muchas familias campesinas (que en su mayoría eran indígenas) se encontraran en la situación de estar indefensas “ante la penetración del mercado y del capital” (Mendoza Fuentes, 2014, p. 72). La inmensa mayoría de familias indígenas afectadas ante las pérdidas de tierras y en la lucha de las mismas se ubicaban en tierras Oaxaqueñas.

Otro momento conmemorativo fue el cuarto aniversario de la Declaración de la ONU sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, para el año 2011, “se coordinó la publicación del libro *Los Pueblos oaxaqueños y sus derechos* (cursivas mías), compilado por Benjamín Maldonado” (Mendoza Fuentes, 2014, p. 70).

También se cumplían diez años de la apertura de los BIC y con ello se empezaba a consolidar un sistema educativo que incluía educación “pertinente” para los pueblos originarios desde el nivel preescolar a bachillerato.

Por otro lado, las instituciones educación superior convencional como la ENBIO y la UPN de Oaxaca ofertan licenciaturas para formar profesores con perfil de ingreso y egreso indígena que al culminar el plan de estudios se integrarían como docentes a los diferentes niveles educativos, sin embargo, estos proyectos no dan abasto a las exigencias de las comunidades para tener acceso a la educación desde un enfoque comunitario, indígena o intercultural y las ofertas educativas para educación superior se localizan en zonas urbanas.

Ante ello, por el contexto afirmamos que existe un ambiente que da importancia a la educación como proyecto, pero no se han realizado ofertas educativas para la educación superior en las comunidades de Oaxaca. Por tanto, crear ofertas educativas de nivel superior para y en las comunidades es un reto a cumplir. El CSEIIO asumió el reto de ofrecer educación en el nivel medio superior, aunque dentro de sus facultades conserva la función de ofrecer educación en el nivel superior como lo dicta en el “el capítulo VI de las facultades de la dirección de estudios superiores” (Periódico oficial del estado de Oaxaca, 2016, p. 7).

De igual forma Benjamín Maldonado Director de Estudios Superiores (2007-2015) del CSEIIO inicio la documentación de momentos que marcaron relevancia para los pueblos originarios de México y Oaxaca con el fin de justificar el momento que atravesaban y desde esta mirada crítica construir el proyecto educativo en el nivel superior, al mismo tiempo el equipo de investigación del CSEIIO y de la Dirección de Estudios Superiores documentaron las expectativas de los estudiantes de los BIC al egresar como lo hemos venido enfatizando y su posible continuación de sus estudios. Esta documentación se integró en la fundamentación del plan de estudios para la UESA-LEMSC.

## **V. Pensar el currículum desde la diversidad e integrar los procesos de formación y participación etnopolítica**

Los procesos educativos están cargados de ideología política, es decir una institución es un proyecto político, un ejemplo concreto es el que se da durante el siglo XX los proyectos educativos reflejaban los proyectos de nación bajo dos esquemas: comunista o capitalista. La creación del currículum en México viene inspirado de estas dos tendencias. Además debemos agregar los puntos geográficos: Europa y de Estados Unidos. En la actualidad estas tendencias son predominantemente capitalistas. Wallerstein apunta “los procesos de diseño curricular están

invadidos de la ideología y modos de vida de los EEUU” (Wallerstein, 2005).

El tratar de imitar modelos curriculares europeos y estadounidenses se debe a que han tenido “éxito” en su economía y desarrollo a lo que “Samuel Ramos llama imitación extralógica” (Ramos citado por Wallerstein, 2005). La imitación de modelos económicos, políticos y curriculares muestra que en América Latina y México todavía existe una dependencia cultural. Antes de desarrollar como Oaxaca y la UESA ha tratado de imaginarse fuera de estos esquemas haremos mención un poco de como se ha ido construyendo el currículum y que elementos lo rodean para consagrarse.

Quienes diseñaban y analizaban las cuestiones curriculares históricamente les faltó estudiar y comprender el contexto político, sociocultural y lingüístico que vivimos en México desde una mirada que prestara atención a la diversidad cultural. Por el contrario, analizaron la diversidad cultural para aplicar la subordinación y explotación de un grupo de ciudadanos sobre otros dejando en desventaja a gran parte de la población para acceder a la educación.

Para comprender la complejidad se pueden retomar los conceptos González Casanova (2003) en *Colonialismo interno (una redefinición)*. El colonialismo continúa y se ha ramificado y mutado para perfeccionarse como hegemonía. Ya no estamos en un simple *colonialismo* donde un país potencia toma un espacio de manera directa y subordina a una nación completa. Como lo afirmara Marx “un país se enriquece a expensas de otro país” al igual que “una clase se enriquece a expensas de otra clase” (González Casanova, 2003, p. 3).

Ha sido un proceso de transición de una manera de dominar clásica a nuevas maneras de dominar y someter a los Estado-Nación modernas y que parecen invisibles o líquidas (Bauman, 2003). Para Wallerstein la dominación se ha dado mediante guerras las cuales las clasifica en dos tipos: “*guerras de conquista, hegemonía y de liberación nacional*<sup>19</sup>” (Wallerstein, 2005, p. 122).

Con lo que nos presenta Wallerstein nos damos cuenta de cómo se ha desarrollado el proceso de dominación de los países del norte sobre los del sur. La sofisticación de la dominación

---

<sup>19</sup> *Guerras de conquista*, que han participado en la formación de una visión axial del trabajo entre el centro y la periferia. Hoy se afirma que han sido guerras iniciadas por el Norte para subordinar al Sur. *Guerras de hegemonía*, la lucha entre los estados del Norte por la supremacía, que han culminado en guerras mundiales. En el proceso histórico han desaparecido otros dos tipos de guerras o se han eliminado. Se han suprimido las guerras entre los países del Sur. En efecto, el “restablecimiento del orden” en el Sur fue uno de los grandes temas imperialistas del siglo XIX. Y las guerras iniciadas por el Sur contra el Norte no han sido posibles. *Guerras de liberalización nacional*, por supuesto, las ha iniciado el Sur, pero por definición y por su propósito tenían límites territoriales (Wallerstein, 2005, p. 122) (cursivas son mías).

directa y visible por otra se da de forma cultural, económica, ideológica y política, sin el uso de las armas. Siendo así es como vemos que se ha impuesto un “orden” con reglas que controla los países dominantes del norte. En la actualidad los discursos curriculares y políticos enuncian que la paz ha llegado, que las desigualdades están próximas a ser desvanecidas y que los gobiernos neoliberales están en la transición hacia la igualdad, sin embargo es una falacia porque como se menciona en las guerras de Wallerstein continua la catástrofe y ahora es líquida, poco perceptible.

Lo que ahora padecemos principalmente en México (países del sur refiriéndonos a la clasificación de Wallerstein) es lo que llama González Casanova como *colonialismo interno*. El *colonialismo interno* se entiende cuando una nación se logra independizar de otra que la oprimía. Pero ahora esa dominación se estratifica donde un grupo de ciudadanos subordina a otros dentro de una misma Estado-Nación. Donde los gobernantes de esta “nación libre” tratan de reproducir elementos de las viejas naciones. Buscan ocultar todas las diferencias lingüísticas y culturales. Homogenizan a sus naciones bajo una misma cultura, una misma lengua. Para ello, el currículo que se piensa dar a la niñez y a los jóvenes es importante que el Estado tenga absoluto control, o deliberarlo para que lo ejecuten las universidades tener un brazo que pueda moldearlo desde el Estado hacia la universidad, con el fin de conservar el control.

La lógica colonial para producir y reproducir el *colonialismo interno* es mediante el “progreso”, el “desarrollo”, la “modernidad” (González Casanova, 2003, p. 11), además de la aculturación del otro al modelo de nación con una sola identidad (Stavenhagen citado por González Casanova, 2003, p. 11).

La idea de modernizar se vigoriza con la llegada del neoliberalismo, la globalización tangencial y el fortalecimiento de las empresas transnacionales para incidir en gobiernos de Estado-Nación. González Casanova nos menciona que ahora podemos hablar de colonialismo *inter, intra y transnacional* (2003, p. 20). Esta combinación permite (a las grandes empresas) aumentar su dominación mundial en los mercados y en los trabajadores, así como controlar en su favor los procesos de distribución del excedente de cada país, en las relaciones de un país con otro, y de los flujos de las grandes empresas transnacionales, ante esta formulación donde se diversifica la colonización (González Casanova, 2003, p. 22-23).

Con todo ello, es con lo que tiene que jugar el currículo para poder sobre pasar los intereses del neoliberalismo empresarial. Cada día vemos un mayor número de planes y programas

de estudios con un enfoque economicista, rapaz y voraz que busca enseñar a sus estudiantes sacar el mayor rendimiento tanto el propio como el de sus subordinados.

Los neoliberales y los liberales aun venden la ilusión de la libertad, la autodeterminación y el bienestar social, que en realidad son metas que no se alcanzaron y lo que se impregnó fue el totalitarismo y gobierno que al final del día siguieron “protegiendo a los que conservan la riqueza de los países” (Noam Chomsky, 2011). En varios Estado-Nación, colectivos y grupos en resistencia han visibilizado su *desencanto* y mencionan que se contradice la verdad y la razón. No existe una verdad y una razón; Villoro (1993) enuncia que podría haber tantas verdades como culturas. Nos atrevemos afirmar que el currículum se construye bajo estas lógicas de razonamiento.

Por lo tanto, tenemos en la actualidad dos grandes fenómenos que ejercen presión sobre el currículum, el primero es el de la dominación a través del *colonialismo interno* que viene combinado con el *colonialismo inter, intra y transnacional* aunada con el neoliberalismo y la globalización tangencial.

El segundo fenómeno es la crisis de la *modernidad* con sus múltiples utopías que nos darían bienestar, que se distribuiría la riqueza entre la humanidad, que seríamos libres y felices en un paraíso. Utopías que nunca llegaron y que como consecuencia nos dejó problemas serios con el medio ambiente y una crisis social donde impera la concentración de la riqueza en unos pocos<sup>20</sup>. Entre estos dos grandes conjuntos el currículum debe ser situado para poder diseñarlo y así responder a las necesidades concretas de los ciudadanos de México y de Oaxaca.

Tanto el capitalismo como el socialismo fallaron, pero gracias a sus grandes fallos se desvanecen y dejan una abertura para los proyectos comunitarios y de los pueblos indígenas como los únicos proyectos realistas y de *retaguardia* que parten de una lógica del *andar preguntando* y no del *andar evangelizando* (Grosfoguel, 2007).

Entonces, actualmente se desvanecieron estos dos proyectos y en su lugar brotó la diversidad como lo expresa Giménez (1995) menciona:

[...] en el siglo XX el desvanecimiento de las fronteras nacionales como proceso global provocaría una homogeneización sociocultural, en donde el peso de lo moderno terminaría por difuminar a las culturas e identidades tradicionales, ha sido aparentemente superada. Contrariamente a lo que establecía esta idea de la oposición tradición/modernidad. (p. 38).

Desde esta perspectiva, el futuro de la diversidad cultural y lingüísticas se marcaba hacia una

---

<sup>20</sup> Leer a Villoro (1993) *Filosofía para un fin de época*.



homogenización, a desaparecer, pero actualmente nos encontramos ante “un panorama global de renacimiento de identidades en diversas regiones del mundo” (Díaz-Polanco, 2006), las cuales son reivindicadas y revitalizadas desde múltiples luchas culturales, nacionales, étnicas, religiosas, en distintas intensidades y escalas, que hacen necesario hablar más de “batallas de las identidades” (Díaz-Polanco, 2006, p. 13) que de identidades a secas. Estas luchas por la delimitación legítima “son disputas materiales y simbólicas que giran en torno al poder de imponer, mantener o separarse de demarcaciones sociales y culturales que se establecen y construyen de forma arbitraria entre distintos grupos” (Bourdieu, 2016, p. 171).

Los estudiantes de la UESA han mostrado esta lucha por la identidad deseándola reflejada en el currículum. Escotet (1997) menciona que el currículum y la escuela debe estar fuera de dogmas porque:

Los dogmatismos no forman parte de la cultura de la universidad. La rigidez de pensamiento choca con los principios de búsqueda de la verdad y con la amplitud inabarcable del conocimiento. Así como la diversidad es la instigadora de la creatividad, la flexibilidad es la promotora del cambio (Escotet, 1997, p. 135).

Un currículum elaborado sin la participación directa de los estudiantes y de los representantes de los pueblos indígenas es un currículum que cierra sus puertas a la diversidad, al diálogo y al mejoramiento constante de la educación. El currículo no debería ser diseñado desde la negación de la diversidad cultural y etnolingüística, pero actualmente vivimos en una sociedad que no atiende a la “diversidad de las diversidades” (Domínguez Rueda, 2013), al no atender a la diversidad cultural se promueve la intolerancia, el autoritarismo y el conflicto. Por tanto, la diversidad es un símbolo de fortaleza de espíritu que se agranda cuando rectifica errores y cuando descubre su ignorancia (Escotet, 1997, p. 135).

Los estudiantes de la UESA son jóvenes formados en los BIC que representan espacios donde conocieron y aprendieron sobre comunalidad, derechos humanos, libertades e identidades que se cercioren de su ignorancia acerca del universo, además incita a seguir aprendiendo a exigir una educación real y verdadera. Entonces, buscan cambiar algunas situaciones que no les parecen pertinentes en currículum, en los perfiles académicos y la organización adquirida en sus respectivas comunidades.

**Normatividad constitucional y egresados de los BIC contribuyeron como justificación para la construcción de la UESA**

Primero tenemos que hacer explícita el sustento normativo en el que se basa la UESA para su creación con base en la fundamentación del plan de estudios LPC de 2014:

- En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el art 3.
- En la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca en el art 126.
- En la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en el art 11. (Publicado en la Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003. Última reforma publicada 18-06-2010)
- En la Ley General de Educación en su art. 7 fracción IV y en el art. 33 fracción I.
- En la legislación local (Oaxaca) en materia de educación para los pueblos y comunidades indígenas, establece en el art.7
- Ley para la Coordinación de la Educación Superior (Oaxaca) en el art. 5
- Plan Estatal de Desarrollo 2011-2016
- En la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en el Art. 14
- En el convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en su Art. 26.
- En la UNESCO (CSEIIO, 2014, p. 14-18)

Bajo este sustento normativo se emprende el proyecto y posteriormente reclutamiento de las y los estudiantes indígenas de la UESA, una tarea realizada por el CSEIIO en el 2010-2011. El CSEIIO durante este periodo se dio a la tarea de analizar las necesidades de sus egresados en los BIC.

Para crear una licenciatura adecuada a las necesidades de los pueblos originarios de Oaxaca, el CSEIIO emprende una investigación que “abarco el periodo del 2003 al 2009, la investigación consistió en realizar un análisis de sus egresados de los BIC” (Colegio Superior Para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, 2012) para conocer dónde están, qué hacen sus egresados a nivel bachillerato.

En sus conclusiones el CSEIIO definió que “la mayoría de los egresados manifestó el deseo de seguir estudiando el nivel licenciatura” (Mendoza Fuentes, 2014) pero para la época no se contaba con un espacio adecuado para dar continuidad a la educación integral comunitaria. El director del Departamento de Estudios Superiores “presenta la propuesta de un proyecto que incluía la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC)<sup>21</sup> con el respaldo de personajes intelectuales de la comunidad de mixes” (Mendoza Fuentes, 2014), es como toma fuerza el proyecto de creación de la UESA.

Para trabajar en la licenciatura se necesitó de un gran esfuerzo para conseguir la infraestructura, el personal académico y el presupuesto, se pensó en abrir la licenciatura en alguna Institución de Educación Superior (IES)<sup>22</sup>, finalmente se definió en albergar la licenciatura en

---

<sup>22</sup> Esta opción ya existe en la UABJO.

Santa María Alotepec porque ya contaba con las instalaciones adecuadas. Un espacio abandonado que anteriormente tenía como objetivo ser una escuela de música regional pero que no se realizó y en un segundo momento se intentó ocupar para un proyecto educativo planteado por los Jesuitas y SERmixe. Ambos proyectos desertaron por no obtener el permiso de la comunidad de Alotepec<sup>23</sup>. El proyecto educativo planteado por los Jesuitas terminó instalado en Jaltepec de Candayoc que es una agencia de San Juan Cotzocón. El proyecto lleva por nombre Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA).

Para poder crear la UESA tuvieron que negociar con la comunidad de la región, personajes mixes importantes incidieron, junto con instituciones en educación y expertos en educación para lograr la aprobación (Colegio Superior Para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, 2012). La intención fue ofrecer un modelo de educación alternativo adecuado a los intereses de la comunidad, su cultura y en búsqueda del desarrollo colectivo de la región.

La creación de la UESA ocurre a principios del 2011 y con la Licenciatura en Educación Medio Superior Comunitaria (LEMSC)<sup>24</sup>. La creación de la LEMSC fue pensada por el Director de Estudios Superiores con el objetivo principal de "dar continuidad a la educación y formación indígena en los BIC en el estado de Oaxaca" (Mendoza Fuentes, 2014, p. 68). Con la creación de esta licenciatura el deseo es darle continuidad a los esfuerzos CSEIIO, los BIC y la educación para los pueblos originarios en Oaxaca, es decir, "el CSEIIO es la institución a nivel Oaxaca que coordina la planeación y desarrollo de la educación de los pueblos originarios" (Mendoza Fuentes, 2014, p. 69) con base en su sentido de existencia para mejorar las condiciones educativas de los pueblos originarios en cuanto a educación formal/oficial.

Por lo tanto, el reto principal de la UESA junto con su plan de estudios de la licenciatura LEMSC es completar el proceso de formación de los estudiantes y la pertinencia de una educación intercultural-comunal vinculada a los otros proyectos como son los BIC y la educación comunitaria de Oaxaca.

Para el 2015 se registra la licenciatura para la UESA pero no es la LEMSC es la Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria (LEIC).

---

<sup>23</sup> La comunidad de Alotepec tiene una marcada participación activa, los habitantes de Alotepec no permiten la entrada tan fácil de forasteros a sus tierras por su historia violenta (ver a Kraemer, 2003).

<sup>24</sup> Primer nombre oficial de la licenciatura según Benjamín Maldonado y el plan de estudios que se ofreció.

## CAPÍTULO 2. LAS HERRAMIENTAS TEÓRICAS-PEDAGÓGICAS PARA COMPRENDER Y REPENSAR LA EDUCACIÓN Y ESCOLARIDAD DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

*Objetivo [es] conseguir la unidad de la población india, considerando que para alcanzar esta unidad el elemento básico es la ubicación histórica y territorial en relación con las estructuras sociales y el régimen de los estados nacionales, en tanto se está participando total o parcialmente en estas estructuras. A través de esta unidad, retomar el proceso histórico y tratar de dar culminación al capítulo de colonización (Bonfil Batalla, et al., 1977: 112).*

### I. El estado del conocimiento

Como en décadas anteriores, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) presentó un panorama de los estudios en educación del año 2002 al 2011 sobre el tema de interculturalidad, multiculturalidad, diversidad sociocultural y lingüística; muestra un mapeo de teorías, prácticas y problemáticas analizadas donde se trabaja este tema desde diferentes enfoques entre las que destacan:

- Las diferencias entre “interculturalidad” y “multiculturalidad” desde el marco de lengua y cultura, en las investigaciones de los últimos 15 años se ha propuesto como punto central esclarecer el significado más amplio que adoptan los conceptos “interculturalidad” y “multiculturalidad” (Rebolledo y Miguez, 2013), hace énfasis en “construir diálogos con la necesidad de formular una relación política entre comunidades de distintas culturas, sustentada en el principio ético de respeto y reconocimiento recíproco de las distintas comunidades culturales” (Rebolledo citando a Díaz, 2013, p.188).
- El análisis recopilado en las investigaciones coloca a las lenguas indígenas como una manera de presentar la cosmovisión de los pueblos originarios, además tiene su significado a través de la estrecha relación entre lengua y cultura según el texto de Carlos Lenkersdorf *Filosofar en clave tojolabal* (2002), ya que existe una relación de interpretación, definición y conceptualización distinta y única en las palabras de los idiomas indígenas porque poseen palabras fundamentales, estas corresponden a la cosmovisión de un determinado pueblo (Rebolledo, 2013). Lenkersdorf define en su texto la “voz nosótrica” palabra clave encontrada en los pueblos tsotsiles y tojolabales que enriquece la cultura y que no puede traducirse sin comprender el contexto del pueblos originarios, [es decir] palabras intraducibles.

También encontramos los estudios de Benjamín Maldonado (2002, 2010) y Juan Julián Caballero (2002, 2009) vinculan la “comunalidad” con los espacios escolares. En otras investigaciones se ha estudiado la relación que guarda con la lengua y la educación (Rebolledo, 2013, p. 189). Los primeros en usar la palabra comunalidad son Juan José Rendón con *La flor comunal* (2011), Martínez Luna con *Que es eso que llaman comunalidad* (2010) y Floriberto Díaz con sus múltiples

escritos sobre comunalidad, comunidad y la determinación de los pueblos originarios (Robles y Cardoso, 2007). La comunalidad relaciona la lengua-educación-cultura.

En la literatura especializada consultada (Baronnet y Tapia, 2013; Díaz-Couder, 2009; Dietz, 2012; González Apodaca, 2004 y 2008; Kraemer, 2003; Escotet, 1997; González Casanova, 1996; Freire, 1993 entre otros) los autores destacan la organización política y la participación social por revitalizar la lengua y la cultura con base en la colectividad. Además, en los cambios y aparecen procesos educativos dominantes actores que ofrecen resistencias a las ideologías que promueven el individualismo y la explotación y por el contrario recalcan “la lucha por una educación autónoma” (Baronnet, 2012).

También los jóvenes se han caracterizado por sus recientes luchas colocando al centro lo juvenil y lo indígena. Esto ha ocurrido en varios espacios escolares como por ejemplo: Yucatán, Chiapas y Michoacán; donde sus luchas son por la representatividad social, pero “hacia las diferencias y no hacia la homogenización de la juventud, reivindicando derechos” (Pérez y Valladares, 2014), a “pesar de estar muchas veces invisibilizada durante su paso por la escuela” (Czarny, 2008) a raíz de que en algunas ocasiones existen discriminaciones provocadas por la acción docente. Debemos hacer énfasis en repensar la escuela y cuestionar su funcionamiento y lógica como un espacio de dominación (Foucault, 2015), la escuela es una institución que forma parte de los *Aparatos Ideológicos del Estado (AIE)* (Althusser, 1988) al mismo tiempo puede ser espacios de resistencia y espacios de manifestaciones (Giroux, 1995) o de espacios de reproducción (Bourdieu y Passeron, 2003).

También es de resaltar que los movimientos indígenas convergen dentro y fuera de las aulas y la escuela. Los movimientos estudiantiles indígenas que se están dando en México, en concreto en la UESA son luchas que buscan *el reconocimiento y la justicia social* (Jurjo Torres, 2012), pero sin segregarse o excluirse de la globalización (García Canclini, 2004), empero oponiéndose abiertamente a la globalización neoliberal (Escobar, 2002), nos encontramos en un momento donde “lo tradicional y lo nuevo han perdido sus perímetros, sus limitaciones y diferenciaciones marcadas” García Canclini, (1999).

El indigenismo tuvo “una lucha respaldada por antropólogos” (Bonfil Batalla, 1987) pero al pasar el tiempo los mismos indígenas se apropiaron del modelo y lo centraron en un espacio de resistencia a lo que Erasmo Cisneros (1990) “llama la transición de una educación de transmisión cultural a una de educación formal que se está dando en las comunidades indígenas mexicanas”

(Cisneros, 1990). Apropiando y redefiniendo entre lo que es “propio” y “ajeno”. Nos encontramos en un momento de dinámicas y cambios culturales. O ¿será que siempre estuvimos en ese movimiento dinámico pero ahora se ha hecho evidente?

“Las luchas de los jóvenes son elocuentes, son innovadores y dinámicos cambiantes y contradictorios” como lo expresa Reguillo (2013) en *culturas juveniles formas de desencanto*, este libro es consecuencia de un estudio realizado en Latinoamérica.

En México, encontramos la experiencia de los jóvenes indígenas que a través del Hip hop destrozan y reconstruyen el ser joven indígena, rompen las barreras y los imaginarios estáticos de vernos de una u otra forma *per se*; este libro es compilado por Pérez Ruiz y Valladares, (2014) *Juventudes indígenas. De hip hop y protesta social en América Latina* expresa con claridad los contextos y la condición juvenil.

Otra de las investigaciones que tiene relación con el tema de jóvenes indígenas es la de la Fondo de las Naciones para la Infancia (UNICEF) junto con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) que realizo en varios puntos nodales del territorio mexicano con el título de *voces de jóvenes indígenas* publicado en el 2011. En este estudio los investigadores “abren” el micrófono y las cámaras para que la juventud indígena exprese sus ideas y retos. El estudio recupera experiencias de Oaxaca, Veracruz, Morelos, Guerrero, Jalisco, Ciudad de México, Chihuahua y Sinaloa.

Por otro lado, están los jóvenes que a través de la escuela construyen y van redefiniendo día con día lo que es ser joven indígena por ejemplo la tesis de maestría de Mira Tapia (2017) donde analiza la profesionalización intercultural por medio de los procesos de afirmación étnica y resignificación identitaria: los jóvenes otomíes experiencia que se desarrolla en el estado de Querétaro.

En Oaxaca tenemos estudios de múltiples expresiones de jóvenes urbanos y jóvenes indígenas sobre las cuales podríamos abundar, sin embargo para fines prácticos nos enfocaremos en primero en analizar el estado del arte que existe de la región mixe que es donde se enfoca nuestro universo de estudio. A continuación, abundamos como primera parte abundaremos en los estudios que tienen relación con lo comunitario, la educación, lo político y la organización en la región mixe y en un segundo momento de los estudios relacionados a la participación de los estudiantes indígenas de la región mixe.

## **Estudios sobre la autonomía y vida política en la región mixe y su impacto en la educación escolarizada**

Sobre los estudios de la autonomía y vida política en la región mixe nos remetimos a la investigación de Gabriela Kraemer Bayer (2003) que su libro *Autonomía indígena región mixe: relaciones de poder y cultura política* caracteriza la autonomía, la resistencia, organización y vivencia de la política en la región ayuuk.

Destaca la lucha histórica por la autonomía, por recuperar sus tierras y por una serie de derechos. Analiza:

[...] la autonomía de los pueblos indígenas desde tres diferentes ángulos: 1.-legitimidad, 2.-legalidad y 3.-autonomía como proyecto político”. Analiza la lógica del nacionalismo y la jerarquía social que genera ese nacionalismo. Por otro lado, también analiza la resistencia [a ser dominados y explotados] y organización de los comuneros de la región mixe. Desarrolla su investigación en dos apartados: los núcleos de poder regionales y la cultura política. Finaliza con reflexiones sobre la construcción de la autonomía mixe (Kraemer, 2003, p. 19-30).

Para Kraemer (2003) los mixes a través de la explotación histórica sufrida por el Estado homogéneo, el Estado mexicano, ha generado desigualdad y subordinación para los grupos indígenas como es la cultura mixe. En consecuencia los procesos de dominación de los mixes han construido un modelo de defensa. Como lo expresa Kraemer:

La estructura política regional se ha complejizado en varios frentes, en el de la política formal, en el económico, en el religioso y el educativo. Los diferentes núcleos de poder se articulan entre sí, ya no tanto por dominios unitarios (cada subordinado se somete a un superior), sino por dominios múltiples (un subordinado tiene varios superordenados) o mixtos (2003, p. 27).

En su libro analiza el proceso político de los intelectuales y profesores de la región mixe que a través de las instituciones o Aparatos Ideológicos del Estado han tratado de transformar las condiciones de desigualdad y pobreza de la región mixe. Además de reivindicar la cultura mixe que ha sido denostada. Si bien las instituciones escolares pueden estar al servicio del Estado-Nación de igual forma pueden ser apropiados por los grupos étnicos mixes como se ha venido presentando en la región mixe.

En las conclusiones Kraemer (2003) nos remite a que la autonomía mixe tanto de su vida política y social siempre ha estado en disputa. “La estructura política de la Región Mixe tiene una historia que no es lineal” (Kraemer, 2003). En cuanto a la historia lineal Kraemer (2003) se refiere a que han existido derrotas y triunfos en la resistencia de los pueblos mixes. Estas dinámicas de poder y hacer política dieron como resultado en:

[...] la organización de las diversas instancias educativas, el enfoque pedagógico, la manera en que los maestros concebían su tarea, la orientación ideológica de los mismos y la organización sindical del magisterio no fueron unitario. Más bien, el proceso de consolidación de los proyectos educativos de Oaxaca [en específico en Alotepec y Tlahuitoltepec], son ricos en propuestas, [...] ideas y luchas por el poder (Kraemer, 2003, p. 228).

A consecuencia de una lucha histórica los pueblos mixes han resignificado, cuestionado y reconstruido la cultura política, social, comunitaria y educativa de sus instituciones regionales dándole un giro hacia lo local y lo comunitario pero sin olvidar lo global y urbano ya que estos modelos buscan expandir su modelo económico y político.

### **Lo educativo en el nivel medio superior en la región mixe**

Sobre experiencias del giro comunitario de las instituciones educativas en la región mixe tenemos la experiencia escolar que analiza González Apodaca (2004, 2008, 2016) respecto a los procesos educativos de la región mixe. Concentrándose en Tlahuitoltepec. Sus investigaciones se han concentrado en algunos puntos en concreto sobre la educación intercultural-comunitaria. Destaco tres de sus libros:

El primero del año 2004 con nombre los *Significados escolares en un bachillerato mixe*. En este libro expone el proyecto educativo de educación media superior el Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP). El BICAP comenzó operaciones en el año de 1996 en Tlahuitoltepec, Ayuujk. En el proyecto participan diversos actores “estudiantes, padres de familia, maestros, líderes e intelectuales, facciones políticas y económicas, entre otros” (González Apodaca, 2004, p. 19). Estos actores “componen diferentes posiciones que moldean y reconfiguran” (González Apodaca, 2004) el proyecto educativo alternativo del BICAP a través de las “relaciones sociales y de poder y le imprimen rasgos específicos acordes a la cultura y la historia locales” (González Apodaca, 2004, p. 19).

El objetivo de estudio de su libro es:

[...] es documentar una experiencia de interculturalidad, de afirmación de *lo propio* para incorporar *lo otro*, actualmente plasmada en un proyecto escolar de nivel medio superior en la región mixe del estado de Oaxaca. En este contexto étnica y lingüísticamente diferenciado se teje una historia particular en la que las distintas orientaciones de política educativa nacional indigenista son mediadas localmente por actores mixes, gradualmente *empoderados* como intermediarios en el campo de la educación escolar (González Apodaca, 2004, p. 22).



En el segundo de sus libros amplía los horizontes revisando las experiencias educativas de dos preparatorias en la región que son la de Tlahuitoltepec y Alotepec. Con la singularidad de observar que estos proyectos educativos estaban fortalecidos y gestionados por la comunidad y los profesionistas de la región. González Apodaca (2008) en *Los profesionistas indios en la educación intercultural: Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe* plantea, desde el enfoque etnográfico, ampliar el estudio considerando la región mixe alta y media. González Apodaca (2008) afirma que su investigación parte:

[...] de la conceptualización y el análisis de los profesionistas nativos como a) promotores de *apropiaciones étnicas* de la escuela; b) ideólogos y negociadores de un discurso educativo etnicista, construido y enarbolado desde diferentes redes sociales en interacción, y enmarcado hoy día dentro del amplio espectro de la así llamada *educación intercultural*, y c) *intermediarios políticos-culturales* de las relaciones interculturales de las comunidades mixes (González Apodaca, 2008, p. 22).

Esta investigación nos aportará muchos elementos en el marco contextual y en el marco teórico ya que hace alusión Alotepec y un poco de su historia, sin embargo ya no logra documentar el proyecto educativo de la comunidad de Alotepec en el nivel superior y que dan sentido a la creación y construcción de la UESA para el 2011, empero documenta la historia de la educación básica y media superior de Alotepec.

Por ultimo en su tercer libro, realiza una investigación de corte retrospectivo y evaluativo de los resultados del BICAP a más de 15 años de su fundación. La evaluación va en el sentido de que caminos e historias de vida tomaron los egresados de los BICAP.

González Apodaca (2016) centra su estudio de este tercer libro en los egresados de un Bachillerato como es el BICAP. La prioridad de este trabajo es analizar los resultados de la formación que tuvieron los estudiantes. Si continuaron sus estudios en el nivel superior y que trabajos hacen actualmente.

El objetivo de la investigación es analizar el “desarrollo de la apropiación social y étnica de la propuesta etnopolítica de los jóvenes-adultos” (González Apodaca, 2016, p. 18) plantea varias preguntas que destacan “el sentido de pasar por la escuela, la identidad y su representación que elaboran posterior al bachillerato, representaciones étnicas, trayectorias profesionales, el uso social de recursos materiales y simbólicos y las configuraciones étnicas” (González Apodaca, 2016, p. 18-19) para poder desarrollar su trabajo y posteriormente responderá en las conclusiones. Como metodología usa el enfoque etnográfico y las historia de vida.

De las conclusiones de su trabajo de investigación rescato las siguientes enunciaciones:

- 1.-La investigación pone “el foco en la ‘apropiación social de la escolarización’ permito centrar el análisis de las experiencias escolares en la construcción de un doble sentido profesionalizante y etnizante de paso por la escuela” (González Apodaca, 2016, p. 303).
- 2.-El paso por la escuela produce que los estudiantes puedan “adquirir un capital intercultural que evite experiencias de desigualdad social y discriminación étnicas vividas por sus padres y por generaciones previas” (González Apodaca, 2016, p. 303).
- 3.- Las desigualdades de clase, genero, condición escolar y de distintos ‘capitales étnicos’ inciden en la diferenciación de esos apoyos; las familias letradas movilizan recursos no solamente económicos sino de acceso a bienes culturales [...] de igual forma las familias vinculadas a redes étnicas [...] quienes son los que producen un discurso étnico profesionalizado” (González Apodaca, 2016, p. 304).
- 4.- “Los usos étnicos del saber escolar-profesional y de los recursos materiales y simbólicos de la escuela permiten que la identidad mixte se actualice frente a estereotipos dominantes que asocian la diferencia cultural con la ignorancia y la baja escolaridad” (González Apodaca, 2016, p. 309).
- 5.- “Las desigualdades sociales, genéricas y de escolarización, así como la pertenencia a facciones o sectores históricamente posicionados en las relaciones sociales y políticas comunitarias y sus extensiones migratorias hacen parte de un campo intracultural conflictivo donde operan relaciones de poder desigual” (González Apodaca, 2016, p. 310).

El debate que genera González Apodaca (2016) apoya en el sentido de dar forma a nuestra investigación sobre los jóvenes indígenas de la UESA ya que muestra varios elementos y categorías que se pueden explotar para analizar a profundidad los procesos formativos escolarizados de los estudiantes.

Además, las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo, las observaciones que hemos realizado nos remiten a categorías parecidas que emergen como son: desigualdad, asimetría por parentesco y que la educación intercultural o comunitaria no resuelve de todo los problemas sociales y comunitarios, por el contrario produce y reproduce (Althusser, 1988) las desigualdades entre la comunidad. Cabe destacar que este argumento no es una determinante, pero sí una tendencia.

### **Estudios de la comunalidad con propuestas enfocadas a profesores y estudiosos de la vida comunitaria en Oaxaca**

Ahora bien, para ir construyendo los modelos curriculares pertinentes desde y con los pueblos originarios y que aminoren esas desigualdades buscamos propuestas que parten de lo comunitario como es la comunalidad.

Entre los trabajos de comunalidad destacamos los de Benjamín Maldonado (2005), Juan José Rendón (2004) y el análisis de Carlos Manzo (2012) para superar la producción y reproducción de desigualdades sociales en espacios comunitarios que retoman como base la modernidad y el desarrollo occidental.

En el estudio de Benjamín Maldonado (2005) *Desde la pertenencia al mundo comunal: propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca*. En este texto analiza el papel de la educación para los pueblos indios en Oaxaca, México. Presenta algunas propuestas con materiales educativos que pueden ayudar a construir una educación intercultural retomando aspectos de la estructura de la vida comunal. Observa tres modelos que se han desarrollado en México que son:

El *modelo tradicional* gubernamental veía en las lenguas y en las culturas indias el enemigo a vencer, [...] el *sistema bilingüe-bicultural* instruyó la lengua como un aliado en la castellanización, [...] el *modelo intercultural* considera a las lenguas como el vehículo de la identidad para el diálogo entre culturas, diálogo que implica el fin del proyecto de Estado-Nación monocultural (Maldonado, 2005, p. 12).

Como consecuencia Benjamín realiza propuestas para “acercarse a la construcción de un modelo de educación comunitaria de calidad y están dirigidas [...] a profesores e interesados en el fortalecimiento de lo propio, para trabajar con el futuro de los pueblos indios: sus niños y jóvenes” (Maldonado, 2005, p. 13) estos “modelos” tienen la intención de motivar “la creatividad y experiencia de los maestros para apropiárselos darles la dinámica adecuada” (Maldonado, 2005, p. 13).

Otra referencia, es el trabajo de José Rendón (2004) *metodología participativa para estudiar, diagnosticar y desarrollar las culturas de nuestros pueblos* que va dirigido a realizar propuestas para trabajar con los pueblos originarios. Su investigación va dirigido “a profesores, promotores [...] interesados en el conocimiento y desarrollo de las culturas de los pueblos indígenas” (Rendón, 2004, p. 11).

Los objetivos son para construir “diálogos culturales” (Rendón, 2004), retoma las experiencias de lectoescritura de varias regiones de Oaxaca principalmente para mixes y zapotecos y de aquí se plantea una metodología que promueve “el diálogo cultural, la alfabetización, la defensa de los derechos humanos e indígenas, promoción de lo artístico-cultural, tecnologías tradicionales y la historia de los pueblos” (Rendón, 2004, p. 16-22) con el fin de fortalecer la etnicidad. En el libro encontramos materiales que incentivan la creatividad e imaginación.

No hay que buscar el desarrollo en la educación de los pueblos indígenas como bien deducimos en la introducción *los senderos de la comunalidad* Ballesteros (2004) menciona que históricamente se nos ha enseñado que el concepto de “desarrollo significa ‘crecimiento económico’ [...] desde este enfoque, la cultura es solo un instrumento para promover y sostener un supuesto progreso económico” (Ballesteros, 2004, p. 13).

Los estudios que parten de la comunalidad que, parte de construir ideas y argumentos desde los pueblos indígenas, nos sumarán como ejemplo para reformular las reflexiones finales de este trabajo de estudio al final del capitulado de esta tesis.

Es interesante observar en estos trabajos como la comunalidad trata de construir cuestionando todo lo que esta normalizado, sin embargo como lo argumentan los autores es difícil ir construyendo argumentos porque muchos de los conceptos y palabras ya forman parte del mundo moderno, es complejo por tanto la tarea de plantear propuestas curriculares y de estudio para la construcción de lo escolar en los espacios comunales y transformar para finalmente darle un giro comunitario a las palabras y los discursos abandonando la lógica del capitalismo salvaje.

## **II. Repensar lo que somos actualmente, cuestionar lo establecido**

En este apartado discutiremos algunas ideas sobre la globalización, modernidad, el trabajo de los posestructuralistas que amplían las discusiones sobre: las relaciones de poder y dominación, la producción y reproducción del capitalismo. También, las propuestas decoloniales y los procesos de movimiento que parten de la interculturalidad, la comunalidad y lo comunitario.

Analizamos el fenómeno de la globalización y sus múltiples interpretaciones que representan proyectos de continuidad del “desarrollo capitalista” o de deconstruir las nociones de capitalismo y globalización para repensar otras formas de abrir el diálogo que beneficie el apoyo mutuo entre los grupos subordinados.

Trabajaremos la globalización en el sentido de las comunicaciones y economía, si bien los avances tecnológicos nos acercan para comunicarnos y dialogar, también nos separan al acrecentar las desigualdades sociales para quienes no tienen acceso a los avances tecnológicos.

Se observa a la globalización con sus raíces de ser en la modernidad. Discutimos la modernidad vista desde occidente como un *punto cero* y después estudiamos las alternativas a la *modernidad* o *modernidades múltiples*.

Por lo tanto la modernidad, el desarrollo y la globalización tienen su base en la economía y subalternización de sociedades para su “bienestar”. Retomamos a Foucault para visibilizar esas exclusiones que han subalternizado históricamente y lo relacionamos con la educación.

Para ello, agregamos el análisis de Foucault sobre las relaciones de dominación, poder y de cómo ejercer el poder. Foucault reconoce tres tipos de relaciones: *las relaciones de poder, las*

*relaciones de comunicación y las capacidades objetivas* (Foucault, 1988). De estas relaciones de poder y dominación partimos para hablar de las posturas de la decolonialidad como lo expresan Quijano, Grosfoguel y Dussel.

Respecto a las *relaciones de poder* reflexionamos que se acrecientan más en Latinoamérica por las aspiraciones a ser europeo o norteamericano en cuanto a pensamiento, el querer reproducir las relaciones de dominación y nos planteamos cómo superar esas formas de pensamiento para lograr construir una “educación propia”.

Finalmente, planteamos las propuestas de la interculturalidad y del currículum intercultural crítico o comunitario como proyecto que puede articular las diferentes discusiones y fortalecer la etnicidad desde una mirada crítica.

Ahora bien, para poder articular un buen análisis debemos tener claro que la modernidad impregnó a las ciencias y las disciplinas sociales (Wallerstein, 1996). Estas ciencias “se esparcen por las sociedades en el mundo” (Foucault, 1998), impregnaron en la escuela como espacio ideal para producir y reproducir (Althusser, 1988) el capitalismo. Para terminar se presenta una propuesta con base en Wallerstein (1996, 2005) para superar las prisiones de las disciplinas desde donde nos formamos con base en la experiencia de la UESA.

### **La modernidad atestada: ¿Podemos pensar fuera de la modernidad?**

La modernidad en nuestra sociedad se ha estado construyendo a lo largo de quinientos años. “La modernidad significa muchas cosas” (Bauman, 2003, p. 14), trae consigo varios elementos para perpetuarse. “La primera es transformar la naturaleza para el bienestar de los seres humanos” (Adams, 2007) y partiendo de ese punto Enrique de la Garza Toledo (2006) construye una crítica a la modernidad:

Como intento de dominio de la naturaleza y la sociedad por la *razón científica*, de la idea del *progreso* y en general, de la unidad del mundo sujeto a leyes [...] [se puede hacer] crítica a la sociedad del consumo y la manipulación de los medios de comunicación (De la Garza, 2006, p. s/p).

La naturaleza es el principal medio devastado para el bienestar del hombre, por medio de ello se busca el “progreso”. Walter Benjamin, en “la tesis IX sobre la ideal de la modernidad o progreso y condena infernal” (Benjamin citado por Löwy, 2003, p. 103) crítica el concepto de “progreso”. Explica que a pesar de que la “modernidad” no esté dando resultados de bienestar a la humanidad y por el contrario se agravan las desigualdades entre grupos sociales. La idea sigue vigente respecto a que un progreso está a punto de llegar, es cuestión de tiempo, el progreso que poco a poco se va

a forjar y mientras tanto debemos seguir destruyendo a la naturaleza (los bienes comunales). Respecto a lo anterior Löwy (2003) afirma “la tempestad lo empuja irresistiblemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que frente a él las ruinas se acumulan hasta el cielo. Esa tempestad es lo que llamamos progreso” (p. 101).

La modernidad y sus seguidores a lo largo de la historia hacen la invitación a que nosotros debemos seguir adelante como si la historia fuera lineal sin importar que atrás se dejen ruinas. Sin pensar o replantearnos si las acciones en nombre de la modernidad han generado un bienestar, además el pensamiento de la modernidad nos hace creer que no existen en el planeta otra lógica de hacer y vivir el mundo.

Otra lógica de ver a la modernidad desde lo contemporáneo la observamos con el análisis de Anthony Giddens. El autor define a la modernidad como la “modernidad reciente o tardía” (1995). Giddens (1995) menciona “que la modernidad altera de manera radical la naturaleza de la vida social cotidiana y afecta a los aspectos más personales de nuestra experiencia” (p. 9).

La modernidad reciente o tardía, opera con dos nociones: *confianza* y *riesgo*. La confianza para Giddens “es el fundamento de una coraza proyectora’ siempre dispuesta a defender al yo en sus relaciones con la realidad de cada día” (1995, p. 11). El riesgo es pensar en términos de valorar “hasta donde es probable que los proyectos difieran de los resultados previstos” (Giddens, 1995, p. 12). Lo anterior es consecuencia porque la modernidad reciente o tardía se ha vuelto poco predecible en su desenvolvimiento. La educación en México es un reflejo de la modernidad reciente, se utilizan mucho los conceptos de *confianza* y *riesgo*.

La crítica de parte de este estudio es que la modernidad y el progreso en nuestros días no representa un riesgo, por el contrario es algo que deseamos que se de en todos los ámbitos, tanto escolares, sociales y políticos. Para muchos la modernidad es un modelo que nos brinda mucha confianza.

Giddens presenta un ejemplo, para clarificar sus esquemas y conceptos, afirma que el mundo moderno tardío “es apocalíptico, no porque se encamine inevitablemente hacia la catástrofe, sino porque implica riesgos que las generaciones anteriores no tuvieron que afrontar” (Giddens, 1995, p. 12). Hace referencia al matrimonio. Para las sociedades del principio del siglo XX el matrimonio era un hecho que marcaba un suceso que tendría su fin en la muerte, sin embargo en la actualidad tenemos asuntos de una tasa alta de divorcios. Entonces, la *incertidumbre* del

matrimonio ya no está delimitada con un “hasta que la muerte nos separe” ahora se asume *riesgo* matrimonial con probabilidades de un divorcio.

Con ambos conceptos *incertidumbre* y *riesgo*, Giddens nos muestra como las acciones sociales de la modernidad tardía se rigen bajo estos dos conceptos en la toma de decisiones.

En relación con las instituciones de la sociedad de la modernidad reciente o tardía, Giddens (2003) replantea, cuestiona y analiza los conceptos de tradición, familia y democracia. Cuestiona las metamorfosis dadas debido a la modernidad reciente y como estos conceptos trastocan y transforman las instituciones de nuestra sociedad, en este caso las educativas.

Giddens hace énfasis en las “instituciones concha”. Considera que en la modernidad clásica se “[sigue] hablando de la nación, de la familia, el trabajo, la naturaleza, como si todos fueran iguales que en el pasado. No lo son. La concha exterior permanece, pero por dentro han cambiado” (Giddens, 2003, p. 31). Por tanto pensando desde la modernidad clásica nos encontramos esperamos que las instituciones como la escolarización y la escuela, construidas en el pasado, nos sigan protegiendo, que nos sigan contribuyendo en estabilidad y confiabilidad para nuestras vidas. Sin embargo, ya no puede ser así. Giddens afirma que las instituciones concha “son instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir” (Giddens: 2003, p. 31).

Ahora bien, la escuela es una institución concha. La escuela en el siglo XX tuvo una función que fue definida con teorías, enfoques y métodos que respondían a las necesidades de aquel momento y fueron rígidas muy pocas veces se les modificó o se cuestionó su funcionamiento. En la actualidad, la escuela atraviesa procesos de cambio que no son claros aun, y que por lo tanto, complejizan el análisis y el sentido que debe tener la educación en el siglo XXI. Aún más, cuando la diversidad sociocultural y lingüística se ha reconocido, pluraliza las miradas visiones de lo que puede ser la formación de la niñez y juventud. La modernidad donde el universalismo era único se ha desquebrajado.

Bauman (2003) afirma que existieron cambios a lo largo de la modernidad. El autor trabaja modernidad desde lo sólido y líquida (Bauman, 2003). La modernidad “empieza cuando el espacio y el tiempo se separan de la practica vital y entre sí, y pueden ser teorizados como categorías de estrategia y acción mutuamente independientes” (Bauman, 2003, p. 14). Siendo así, que el padre de la modernidad es Descartes cuando construye y da forma al “dualismo [que] permite situar al

sujeto en un ‘no lugar’ y en un ‘no tiempo’ lo cual le habilita para hacer un reclamo más allá de todo límite espacio-temporal en la cartografía de poder mundial” (Grosfoguel, 2007, p. 64).

La modernidad sólida está inspirada en la “tradicición [que tiene sus bases en ideales] políticos, éticos y culturales” (Bauman, 2003, p.10) y de ahí es donde muchas de las instituciones se han iluminado. Para Bauman modernidad sólida es sinónimo de rigidez. Tanto las sociedades como las instituciones se demarcaban bajo la rigidez, por un conjunto de normas y principios que dan durabilidad y estabilidad, este conjunto o aparato es lo más “sagrado” para las sociedades modernas (Bauman, 2003, p. 7-12).

El modelo de modernidad sólida y su estabilidad para Bauman no logro perpetuar hasta la eternidad, ya que en las últimas tres décadas del siglo XX, se pronunció el fenómeno de “profanar lo sagrado” (Bauman, 2003, p. 9).

Para Bauman la transición de la modernidad solida a la líquida se expresa como la “‘modernización de la modernidad’ [...] [es decir,] Habla[r] de categorías zombis y de instituciones zombis, que están muertas y todavía vivas” (Bauman, 2003, p. 12). En otras palabras, han cambiado las concepciones de las instituciones sociales como familia o clase pero las anteriores concepciones aún no han muerto del todo. Bauman apunta que:

Ha cambiado la condición humana de modo radical y exige repensar los viejos conceptos que solían enmarcar su discurso narrativo. Como zombis, esos conceptos están hoy vivos y muertos al mismo tiempo. La pregunta es si la resurrección – aun en una nueva forma o encarnación – es factible; o, si no lo es, cómo disponer para ellos un funeral y una sepultura decentes (Bauman, 2003, p. 14).

Bauman hace alusión a dar un funeral y sepultura decentes en el sentido de que la sociedad lo realice. Algunos sectores siguen pensándose en el modelo de la modernidad sólida y al superar el modelo de modernidad sólida no tendrán confusiones y podrán superar sus relaciones de dominación. Apenas estamos comprendiendo la complejidad de la modernidad solida cuando ya está floreciendo la modernidad líquida como nuevo agente de dominación.

Lo destacable seria repensar desde nuestras trincheras lo que acontece para poder salir de las redes de dominación, para ello debemos cuestionar la esperanza que se conserva de que la institución moderna (el Estado) respecto a sus responsabilidades de dar rumbo a nuestras instituciones escolares, familiares y sociales. Pensar que es su responsabilidad de dar servicios, cuando en realidad el Estado-Nación está en la dinámica de la modernidad líquida que es deslindarse de toda responsabilidad con la sociedad.



Bauman menciona que al transitar de la modernidad sólida a la modernidad líquida debemos considerar dos conceptos que son el espacio y el tiempo para comprender mejor el fenómeno:

En la lucha moderna entre el espacio y el tiempo, el espacio era el aspecto sólido y estólido, pesado e inerte, capaz de entablar solamente una guerra defensiva, de trincheras...y ser un obstáculo para las flexibles embestidas del tiempo. El tiempo era el bando activo y dinámico de combate, el bando siempre a la ofensiva: la fuerza invasora, conquistadora y colonizadora. Durante la modernidad la velocidad de movimiento y el acceso a medios de movilidad más rápidos ascendieron hasta llegar a ser el principal instrumento de poder y de dominación (Bauman, 2003, p. 15).

A través del dominio del espacio y el tiempo se lograría la conquista de la humanidad. A mayor dominio del tiempo y el espacio se aventajaría para ganar en la lucha moderna. También Bauman (2003) nos explica mediante un ejemplo: el panóptico (Foucault, 2015) para explicar la transición de la modernidad sólida a la modernidad líquida. A lo que llama el panóptico y el pospanóptico (Bauman, 2003):

El panóptico lo que importaba era que supuestamente las personas a cargo estaban siempre 'allí', cerca, en la torre de control. En las relaciones de poder pospanópticas, lo que importa es que la gente que maneja el poder del que depende el destino de los socios menos volátiles de la relación pueden ponerse en cualquier momento fuera de alcance... y volverse absolutamente inaccesible (Bauman, 2003, p. 16).

El sujeto dominante que observa desde la torre de control en la modernidad sólida tenía el poder de vigilar; sin embargo al mismo tiempo, se encapsulaba en la torre de control. Tanto el sujeto dominador y el dominado se identificaban plenamente, ambos sabían sus puestos y se observaban, en la modernidad sólida la relación es dependiente, el que vigila y el vigilado. También el que vigila se tiene que hacer cargo de contar con lo necesario para vigilar al dominado, por ejemplo: alimento, unas instalaciones para tenerlo encerrado y de personal para cuidado de la institución encarcelaría. Ahora en la modernidad líquida la tendencia para el dominador es de construir un poder poco identificable, que el que conserve el poder tenga la capacidad de evadir señalamientos. Bauman expresa el papel actual de quienes ostentan el poder derivado de la transición de la modernidad sólida a la modernidad líquida:

El fin del panóptico augura el fin de la era del compromiso mutuo. [...] La principal técnica de poder es ahora la huida, el escurrimiento, la elisión, la capacidad de evitar, el rechazo concreto de cualquier confinamiento territorial y de sus engorrosos corolarios de construcción y mantenimiento de un orden, de la responsabilidad por sus consecuencias y de la necesidad de afrontar sus costos (Bauman, 2003, p. 16-17).

Por tanto, las autoridades en la modernidad líquida a los oprimidos con una capacidad superior a la modernidad sólida donde se debían concentrar en un espacio y en un tiempo concreto. Ahora bajo nuevos mecanismos podrán hacerlo sin un no espacio, sin un no tiempo. Lo único que

necesitan es: la “No la conquista del territorio sino tumbar los muros que impidan el flujo de los nuevos poderes globales fluidos”. (Bauman, 2003, p. 17).

En los espacios escolares se reproducen estas lógicas de poder y también se ha desarrollado una transición de la modernidad sólida a la modernidad líquida. Las teorías de la modernidad, sus cambios contemporáneos, tanto de Bauman y Giddens, nos servirán de ayuda para complejizar y analizar el proceso de formación y participación etnopolítica de los estudiantes indígenas de la UESA (*cf.* cap.5).

La diferencia entre Giddens y Bauman es que para el primero las estructuras de la modernidad si se pueden cambiar y el sujeto cambiante es la sociedad, además que el modo de cambiar son sus prácticas. Para Bauman las estructuras no las podemos cambiar y menciona que los cambios son determinados por el mercado, por ejemplo: el no tener una pareja estable en la actualidad se da porque existe el imaginario de la “libertad de elección”, pero dejamos al descuido que la inestabilidad de relaciones trae como consecuencia el salir con varias parejas y eso es igual a consumir más en el mercado por cada una de los encuentros realizados.

En resumen De la Garza (2006) menciona “que Giddens el sujeto tiene la capacidad de transformar la estructura (s/p) para Giddens el entorno no es el sujeto, sino la práctica [...] sin embargo Margarte Archer criticando a Giddens, [alude que] los hombres encontramos al mundo ya estructurado, antes de entrar en acción” (s/p).

La complejidad de la modernidad reside en que ya está incorporada hasta lo más profundo de nuestras sociedades.

Otro elemento de análisis es ver a la modernidad como la base filosófica de las instituciones que nos rigen, de nuestras disciplinas de estudio (antropología, historia y educación) en el siguiente apartado debatiremos el punto de los orígenes de las disciplinas de las ciencias sociales retomando a Immanuel Wallerstein (1996).

### **La modernidad y ¿otras modernidades como proyecto político?**

Los seguidores de la modernidad piensan en un proyecto político. Ese “proyecto político conserva su lógica de razonamiento en consolidar el “desarrollo y progreso”, predicando la doctrina de la modernidad afirmando que genera ‘igualdad’” (Manzo, 2012). Por lo tanto, la modernidad su

lógica de razonamiento están bien cimbradas en las instituciones que nos rigen entre ellas la escuela.

Para Escobar (2002) la modernidad tiene diferentes matices, analizándola con base en el posestructuralismo:

Desde el posestructuralismo la modernidad también es parte del problema [...] lo que tenemos que hacer es aprender a articular lo que Foucault llamara la ética del conocimiento experto como práctica de la libertad, y propender por modernidades alternativas y alternativas a la modernidad. (Foucault citado por Escobar, 2002, p. s/p).

Pensar alternativas a la modernidad es algo complejo porque tenemos “mitos o un sistema profundo de creencias”. (Guerrero Osorio, 2015). Difícilmente podríamos articular ideas fuera de la modernidad. Por ello Escobar refiere las *modernidades múltiples* que es:

cuando el desarrollo continúa siendo resistido o negociado en las localidades, y con esto es posible recuperar el desarrollo como un espacio importante para reelaborar y trabajar la modernidad para convertirlo en algo distinto [...] la gente no simplemente llega y acepta la palabra del experto e implementa su programita (Escobar, 2002, p. s/p).

Las formas de vida de las comunidades, pueblos indígenas, barrios son espacios donde la lógica de la modernidad pierde su poder expansivo, la perspectiva desarrollista y/o de conquista pierde su fuerza, además estos espacios microsociales ofrecen respuestas alternativas de lo moderno.

Las comunidades al resistirse a recibir las propuestas de la modernidad nos invitan a superar el hecho de pensar que solo existe una verdad, que todos se deben subordinar a ella mediante los programas sociales desarrollistas. En contraparte falta el proceso de reflexión sobre las múltiples formas de vivir, de pensar y hacer vida comunitaria.

Escobar afirma “cada acción de desarrollo es potencialmente un acto de *contradesarrollo*. En ese sentido la gente se la apropia y lo reorienta hacia otra racionalidad. Cada acto de *contradesarrollo* es potencialmente una semilla de una modernidad alternativa” (Escobar, 2002, p. s/p).

La escuela ha llegado a las comunidades y pueblos comunitarios e indígenas. Muchas de las escuelas han sido reorientadas por los comuneros y le han impregnado otra racionalidad. Sin embargo, “pocas veces la escuela perdura con esa raíz de modernidad alternativa” (diario de campo, octubre, 2017)

Ahora bien, Pensar desde el *contradesarrollo* puede ser una manera de sembrar semillas para construir algo distinto. Aunque si pensamos desde el *desarrollo* y *contradesarrollo* recaeríamos en los bueno y malo, lo blanco y lo negro, el reto será superar la dicotomía y por ello

el *contradesarrollo* también tiene sus límites. Aunque Richard Adams (2007) expone que en nuestra época contemporánea a un “no hemos logrado superar las dicotomías y dualismos”.

Aun así, lo que nos importa en este estudio es como las personas que practican en su vida cotidiana la combinación de algunas propuestas desarrollistas del Estado; la gente las apropia y las utiliza para seguir reproduciendo sus formas de vida alternas a la modernidad. Por lo tanto se puede concluir que las sociedades que combinan las prácticas desarrollistas y contradesarrollistas las terminan transformando en prácticas “híbridas” (García Canclini, 1999).

### **Las relaciones de poder y de dominación que regulan las prácticas y modo de vida de la educación**

Para introducir el tema en este estudio entendemos que las relaciones de poder son aquellas donde están dos o más sujetos o grupos que tienen las capacidades de dialogar, negociar y llegar acuerdos, sin duda hay elementos externos e internos que pueden inclinar la balanza y dar ventajas a uno de los múltiples grupos que están en negociación.

Por relaciones de dominación son aquellas donde no existe la posibilidad de dialogar, negociar y llegar acuerdos, todo el peso recae en quienes tienen menor fuerza o “control del medio ambiente” (Adams, 2007). El rumbo que tomen sus vidas será definida por el sujeto o grupo que en definitiva es hegemónico<sup>25</sup>. En este estudio nos interesan más como se dan las relaciones de dominación. Foucault afirma que las relaciones de dominación se

[...] vinculan a una lucha profunda. [Foucault] define tres tipos de luchas: las que se oponen a las formas de dominación, (étnica, social y religiosa); las que denuncian las formas de explotación que separan a los individuos de lo que producen, y las que combaten todo aquello que ata al individuo a sí mismo y de este modo lo somete a otros (las luchas contra la sujeción, contra formas de subjetividad y de sumisión) (Foucault, 1988, p. 7).

De los tres tipos de luchas nos enfocaremos en las luchas étnicas, sociales y religiosas ya que en la región mixe son las más latentes, en menor medida vendrán las que enuncian las formas de explotación, en el caso de los estudiantes indígenas será de denuncia ante el olvido del registro de la licenciatura, por último, la de sujeción servirá para pronunciarse que las subjetividades juveniles también pueden aportar elementos serios y capaces de transformar y mejorar las condiciones en los procesos educativos en el nivel superior.

---

<sup>25</sup> Notas de clase de debates contemporáneos 19 de octubre de 2017.

Estas relaciones de dominación parten y tienen sus orígenes en la religión, a lo que llaman “poder pastoral” (Foucault, 1998, p. 8). El poder pastoral se caracteriza en varios puntos:

[...] 1) es una forma de poder cuyo objetivo último es asegurar la salvación individual en el otro mundo; 2) el poder pastoral no es meramente una forma de poder que ordena, también debe estar preparado a sacrificarse por la vida y la salvación del rebaño. En ello se distingue del poder soberano, el cual exige el sacrificio de sus súbditos para salvar el trono; 3) se preocupa por cada individuo en particular, durante toda su vida; 4) esta forma de poder no puede ejercerse sin conocer el pensamiento interior de la gente, sin explorar sus almas, sin hacerlos revelar sus secretos más íntimos (1998, pp. 8-9).

Si bien la modernidad toma el espacio que le perteneció históricamente a la religiosidad como lo expresa Grosfoguel (2007) primera instancia el centro del conocimiento fue religioso, ahora pasó ser científico, pero sin lograr superar las estructuras y filosofía de la institución religiosa (solo una verdad y nada más que una verdad) y estas estructuras fueron transportadas ahora al Estado, la escuela y el mundo de vida. El centro pasó de ser “un dios” a ser “una ciencia” única y verdadera. Foucault (1998) afirma el “Nuevo poder pastoral” (p. 9), por ejemplo consiste en relevar “la salvación del rebaño” (p. 7) mediante instituciones que ofrecieran “la salud, bienestar, seguridad, protección contra accidentes” (p. 8). Para ello se crearon instituciones como la policía, la escuela entre otros.

[...] el poder de tipo pastoral, vinculado durante siglos -más de un milenio- con una institución religiosa particular, de pronto se extendió a todo el cuerpo social; encontró apoyo en múltiples instituciones. Y; en lugar de un poder pastoral y de un poder político, más o menos vinculados entre sí, más o menos rivales, se desarrolló una "táctica" individualizadora, característica de una serie de poderes: el de la familia, la medicina, la psiquiatría, la educación y los empresarios (p. 10).

Por lo tanto, en la modernidad se conservan algunos matices de la filosofía religiosa redentora. De corregir a los “anormales”, de castigarlos para poder salvar su alma del mal y así no contaminar a las demás almas, para ello es deber vigilarlos en lo que es “correcto” y “lo bueno” de la clase dominante como lo desarrolla Foucault (2015) en *Vigilar y castigar nacimiento de la prisión*<sup>26</sup>.

Para salvar a los “anormales” la clase dominante ha desarrollado un “ejército entero de técnicos que han relevado al verdugo, anatomista inmediato del sufrimiento: los vigilantes, los médicos, los capellanes, los psiquiatras, los psicólogos, los educadores” (Foucault, 2015, p. 20).

Ante todo este sistema construido por la institución religiosa por un lado, y por otro lado con la continuación por los Estado-Nación Foucault se pregunta cómo ejercer el poder para revertir estos tipos de dominación:

---

<sup>26</sup> Ver más en los apartados en *el cuerpo de los condenados* (Foucault, 2015, pp. 11-40) y *el panoptismo* (Foucault, 2015, pp. 227-262).

¿Cómo ejercer el poder? Para ejercer el poder debemos distinguir entre las *relaciones de poder*, las *relaciones de comunicación* y las *capacidades objetivas*. Se trata de tres tipos de relaciones, que de hecho siempre se traslapan, se apoyan recíprocamente y se utilizan mutuamente como instrumentos (Foucault, 1988, p. 12).

Para ello plantea lo siguiente:

La aplicación de las capacidades objetivas, en sus formas más elementales, implica *relaciones de comunicación* (ya sea bajo la forma de información previamente adquirida o de trabajo compartido); también está vinculada a *relaciones de poder* (ya sea que consista en tareas obligadas, en gestos impuestos por tradición o por aprendizaje, en subdivisiones y en la distribución más o menos obligatoria del trabajo). Las *relaciones de comunicación* implican actividades terminadas (aunque solo sea la puerta en juego correcta de elementos de significado) y, en virtud de la modificación de información entre parejas, producen efectos de poder. En cuanto a las relaciones de poder mismas, en una parte fundamental se ejercen mediante la producción y el intercambio de signos; difícilmente se les puede disociar de las actividades terminadas, ya sean las que permiten ejercer el poder (como las técnicas de entrenamiento, los procesos de dominación, los medios mediante los cuales se obtiene la obediencia) o las que recurren a las relaciones de poder con el fin de desarrollar su potencial (la división de trabajo y la jerarquías de tareas) (Foucault, 1988, pp. 12-13).

Con estos tres tipos de relaciones podemos comprender mejor el funcionamiento del mundo en cuanto a las relaciones de dominación y de poder que están siempre vinculadas y articuladas. A partir de aquí podemos visibilizar las desigualdades y con base en ello exigir re-construir no solo las leyes y normas sino las instituciones. Repensar el funcionamiento y el sentido que tienen las instituciones en la actualidad. De no hacerlo seguiremos reproduciendo desigualdades. Debemos tener en claro como estas relaciones de poder y de dominación están vinculadas en la escuela, la manera en cómo está constituida la escuela en su filosofía es mediante un corte científico que tiene sus raíces en la religión como verdad única y es lo que debemos cuestionar y repensar.

### **El origen de las ciencias sociales y sus disciplinas**

Retomamos en este apartado el estudio de Wallerstein respecto a su análisis del sistema-mundo respecto a las disciplinas de las ciencias sociales y sus orígenes. Wallerstein (1996) desarrolla *un análisis de sistema-mundo de las disciplinas de las ciencias sociales* donde relata cómo se han ido construyendo las disciplinas. Desde la división entre la religión y la racionalidad, pasando por el “empirismo” (1996, p. 15) al método científico. “Describe los orígenes de las ciencias sociales y sus divisiones” (1996, p. 16). Recalca que:

Las ciencias sociales en un principio tuvieron la función de ayudar a comprender el funcionamiento del Estado a los políticos y la ideología dominante. Es decir: “economía, ciencias políticas y sociología [...] [se pensaba en estas tres esferas porque] la ideología liberal dominante en el siglo XIX suponía que la modernidad se encontraba definida por la diferenciación de tres esferas sociales: el mercado, el Estado y la sociedad civil (Wallerstein, 1996, p. 19). [...] Por otro lado la antropología

surge para estudiar a las tribus de África y Latinoamérica para poder dominarlas mejor por parte de los Estados Unidos y reino unido principalmente. Las culturas de estos lugares eran consideradas no modernas o pre-modernas (Wallerstein, 1996, p. 22).

Las formas de dominación se dan mediante el conocimiento del otro y también a lo que llama Foucault “la microfísica del poder que los aparatos y las instituciones ponen en juego, aunque su campo de validez se sitúa en cierto modo entre esos grandes funcionamientos y los propios cuerpos con su materialidad y sus fuerzas” (Foucault, 2015, p. 36).

Con “la microfísica supone que el poder que en ella ejerce no se conciba como una propiedad, sino como una estrategia, que sus efectos de dominación no sean atribuidos a una ‘apropiación’, sino a disposiciones, a maniobras, a tácticas, a técnicas, a funcionamientos” (Foucault, 2015, p. 36).

Por tanto, podemos concluir que las disciplinas de las ciencias sociales en sus orígenes estaban (¿siguen estando?) a la disponibilidad de la sociedad dominante para controlar, dominar y subordinar a quienes se les apeteciera. Ante estas circunstancias donde el conocer y estudiar al otro puede generar relaciones de dominación y de poder Foucault hace la propuesta de que nosotros nos acerquemos al poder y que repensemos de una manera donde el poder se construye con el saber cómo un binomio en que sin uno el otro no es posible. Es decir, que el poder y el saber son uno mismo:

El saber solo puede desarrollarse al margen de sus conminaciones, de sus exigencias y de sus intereses. Quizás haya que renunciar a creer que el poder vuelve loco, y que, en cambio, la renuncia al poder es una de las condiciones con las cuales se puede llegar a ser sabio. Hay que admitir más bien que el poder produce saber [...] que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder [...] En suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o renuncie al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que no lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas y los dominios posibles del conocimiento (Foucault, 2015, p. 37).

Para quienes se forman en las disciplinas de las ciencias sociales, Wallerstein los convoca a analizar el momento que están atravesando, él no recae en el reduccionismo de que cada quien estudia una disciplina. Más bien, se debe ampliar los horizontes y panoramas de las disciplinas de las ciencias sociales y repensarlas fuera de la lógica de dominación y conquista, se debe pensar a las disciplinas para liberar de las ataduras históricas. Referente a lo anterior Wallerstein (1996) hace dos propuestas:

Una vez visibilizados los orígenes de las ciencias sociales y humanidades Wallerstein (1996) discute con las diferentes posturas que salieron durante el siglo XX, como son “el positivismo nomotético, el marxismo ortodoxo, los autonomistas estatales y los particularistas culturales” (Wallerstein, 1996, p. 38). El análisis de sus prisiones los libera en el grado sumo que pueden ser liberados. En medida

que analizamos nuestras prisiones sociales nos liberamos de sus límites hasta donde podemos ser liberados (Wallerstein, 1996, p. 38).

Con estos análisis podemos superar el meollo donde nos encontramos y empezar a construir desde una mirada alternativa sobre que somos y que queremos para nuestras sociedades y comunidades.

## **La globalización desde lo imaginado a lo real**

Una vez discutidos los conceptos de modernidad, desarrollo, progreso como ideologías hegemónicas que transgreden la diversidad de pensamientos como posibles alternativas. Además, de que se sustentan las relaciones de dominación y relaciones de poder para su consolidación pasaremos a dialogar sobre la globalización.

En la actualidad vivimos en un mundo que tiene una dinámica que ha revolucionado la comunicación, la tecnología, el comercio y el consumo. Los intercambios de capitales, de conocimientos, de culturas, entre otros, han generado contactos entre diversas sociedades. Es lo que llama García Canclini (1999) “globalización imaginada”. Unos piensan que esta globalización trae como consecuencia una mayor igualdad de oportunidades y otros consideran que acrecienta las desigualdades sociales. Este autor da énfasis en dos conceptos que son la *globalización circular* y la *globalización tangencial* (García Canclini, 1999, p. 5). Partiendo de estas dos categorías realiza una crítica:

En rigor, solo una franja de políticos, financistas y académicos piensan en todo el mundo, en una *globalización circular* (cursivas mías), y ni siquiera son mayoría en sus campos profesionales. El resto imagina *globalizaciones tangenciales* (cursivas mías). La amplitud o estrechez de los imaginarios sobre lo global muestra las desigualdades de acceso a lo que suele llamarse economía y cultura globales. En esa competencia inequitativa entre imaginarios se percibe que la globalización es y no es lo que promete. Muchos globalizadores andan por el mundo fingiendo la globalización. (García Canclini, 1999, p. 5).

Se piensa desde la *globalización imaginada* que todas las sociedades están interconectadas y dependen entre sí. Que tienen las mismas oportunidades y capacidades de intercambio y negociación. Sin embargo, no consideran que en realidad vivimos en una *globalización tangencial* donde varias sociedades se aglutinan, ya sea por conexiones históricas, identitarias, por regiones y/o con el fin de hacer bloques económicos políticos. Por ejemplo: “América Latina, Europa o Estados Unidos” (García Canclini, 2001, p. 144) crean sus bloques económicos.

Debemos agregar que estas regiones o bloques no son iguales. Por ejemplo, Europa y Estados Unidos conservan una hegemonía historia sobre el resto del mundo, lo que algunos autores



como González Casanova (2003) llaman “colonialismo externo” y en sus diferentes formas en cómo pueden controlar y explotar un territorio<sup>27</sup>. Por otro lado, Grosfoguel (2007) la denomina como “colonialidad” partiendo y/o continuando en la línea de Aníbal Quijano (1993). Este apartado de colonialidad lo revisaremos más adelante.

La globalización es un modelo de intercambios que hace más porosas las fronteras políticas, pero solo para unos cuantos y a eso lo podríamos llamar *globalización tangencial*. “Las grandes transnacionales pueden intercambiar artefactos y mover dinero electrónico” (Giddens, 2003) en grandes cantidades, pero un ciudadano centroamericano no puede tan fácilmente cruzar las fronteras para llegar a Estados Unidos a trabajar. Es un síntoma más de *globalización tangencial*.

Otra manera de entender la globalización nos la presenta Arturo Escobar. Para Escobar (2002) “la globalización es precisamente la universalización, la extensión de la modernidad a todo rincón, a todo intersticio de la tierra, tarde o temprano, no necesariamente ahora” (Escobar, 2002, p. s/p). Nos da a entender que detrás de la globalización está un movimiento que es la modernidad. Escobar (2002) en su discusión sobre modernidad, desarrollo y globalización concluye con dos:

[...] anotaciones breves sobre la globalización que parten desde la antropología. Por un lado, empezamos a entender que la globalización no es este monstruo que todo homogeniza, que avasalla, unifica, controla, margina todas las realidades en todos los rincones del mundo [globalización neoliberal]. [...] Pero también la globalización encierra muchos órdenes sociales y tradiciones culturales que conforman modernidades múltiples (Escobar, 2002, p. s/p).

Escobar ve más a la globalización desde un espacio cultural de intercambio, pero con hegemonías políticas y económicas de ciertas culturas sobre otras. Pero que de igual forma ese intercambio cultural presta que varias culturas entrecruzen y se resignifiquen. Este intercambio cultural donde las culturas se resignifican lo podemos ver como indicios de la *globalización democrática*, es decir que hay culturas locales que comienzan a relacionarse con otras culturas de otras partes del globo. Escobar menciona: “ya no hay grupos subalternos estrictamente locales, todo grupo subalterno es local y es global” (Escobar 2002, p. s/p), es decir “glocalidades” y lo define como:

Lo que podríamos llamar localidades y globalidades alternativas nos llevaría a “glocalidades” para hablar con un nuevo lenguaje. Una configuración alternativa de economía, cultura y poder que no es la configuración dominante de la modernidad neoliberal, sino que si se quiere, son pliegues distintos que le aparecen a la modernidad, y ojala tuviéramos formas tri o cuatridimensionales para visualizarlos (Escobar, 2002, p. s/p).

---

<sup>27</sup> Utiliza varios conceptos como colonialismo externo e interno, además de intra, inter y/o trans colonialismo.

Con base en lo anterior, considero que las glocalidades contiene una lógica de poder distinto que vienen construyendo las sociedades. Pero ¿todo esto tendrá una lógica de razonamiento que está en resistencia explícitamente o implícitamente? O ¿Cómo es que se han venido dando estos procesos de globalización?

En la historia mexicana de las culturas locales podemos encontrar ejemplos de las “glocalidades” a las que refiere Escobar. Por ejemplo, la globalización ha hecho posible que movimientos sociales como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) tenga una visibilidad a nivel internacional. Esa visibilidad le ha servido para hacer alianzas. Tanta ha sido la difusión que ha logrado tener una relación con intelectuales, artistas, e incluso el equipo de fútbol soccer Inter de Milán<sup>28</sup>, o también, a relacionarse con otros movimientos sociales que suceden en Latinoamérica y aportan experiencias para otro tipo de movimientos como son los teóricos de la de-colonialidad.

Esto último, lo podemos llamar más una globalización que permite los vínculos entre dos actores con fines distintos, pero que buscan al final de cuentas el buen vivir. Sobre *globalizaciones democracias* podríamos decir que ha habido intentos como los colectivos y movimientos sociales que se coordinan entre países para protegerse del Estado-Nación violento. Otro intento de *globalización democrática* sería el que hacen los mixes durante los ochenta con Floriberto Díaz y Tlahuitoltepec que vincularon y/o compartieron sus experiencias y propuestas de resistencia frente al capitalismo con otras experiencias de otros pueblos del planeta que se encuentran resistencia. Dos ejemplos concretos de estas luchas glociales son las conferencias en Viena y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales, donde participaron diferentes pueblos indios en la defensa de los derechos de los pueblos indios.

La globalización en conclusión se puede ver desde términos políticos, culturales, económicos y sociales superando así la noción limitada de la globalización en términos económicos, tecnológicos y comunicación. Por otro lado, se debe considerar en los procesos de globalización la mirada de crítica donde se analiza la colonialidad (Quijano, 1993) para visibilizar las desigualdades y dominación históricas para después superarlas mediante un proceso de de-colonialidad (Grosfoguel, 2007) con las intenciones de construir glocalidades democráticas. Para

---

<sup>28</sup> Vínculo Inter de Milán y el EZLN <http://www.goal.com/es-mx/news/4774/liga-bancomer-mx/2014/11/09/5986321/el-ejercito-zapatista-y-su-relaci%C3%B3n-con-el-inter-de-mil%C3%A1n>. Consultado el día 24 noviembre 2017.

ello, hay que tomar en cuenta que la colonialidad viene acompañada de “los nacionalismos” (Anderson, 1997) y los nacionalismos fueron construidos para generar una identidad en cierto espacio y conservar el control de ese espacio.

Algo que ha marcado los límites de organización entre varios pueblos en resistencias son los nacionalismos. El luchar por derechos locales genera en la hegemonía un discurso de que nos tratan de dividir y en nombre del nacionalismo se deben erradicar los discursos de los pueblos indígenas. La cultura mixe ha tenido varios desencuentros con los nacionalismos a nivel político, social y educativo<sup>29</sup>. Pero ¿Qué son y para qué los nacionalismos?

En el siguiente apartado abundaremos sobre las nociones de colonialidad, decolonialidad y los nacionalismos.

### **¿El nacionalismo para qué?**

El nacionalismo aportó “solidez” (Bauman, 2004) a los proyectos políticos del Estado moderno. Con base en una estructura que se pensaba estática se desarrollaron políticas para abarcar los territorios de los Estado-Nación para homogenizar, unificar y dar una única identidad a la gran diversidad de población que habitaba los territorios delimitados con fronteras imaginadas por unos cuantos. En México uno de los proyectos políticos más claros del nacionalismo es el de José Vasconcelos (1948) que impulsó mediante la Secretaría de Educación Pública (SEP) en los 1921-1924. En la obra *La raza cósmica* (Vasconcelos, 1948) podemos apreciar el “imaginario de nación” (Anderson, 1997). En la actualidad, Anderson (1997) menciona que nos encontramos en “el fin de la era del nacionalismo” (Anderson, 1997, p. 19). Menciona que “el nacionalismo no ha creado a sus teóricos” (Anderson, 1997, p. 19). Anderson plantea tres paradojas respecto al nacionalismo:

- i) La modernidad objetiva de las naciones a la vista del historiador, frente a su antigüedad subjetiva a la vista de los nacionalistas.
- ii) La universalidad formal de la nacionalidad como un concepto sociocultural – a menudo moderno, todos tienen y deben ‘tener’ una nacionalidad, así como tienen sexo – frente a la particularidad irremediable de sus manifestaciones concretas [...]
- iii) El poder político de los nacionalismos, frente a su pobreza y aun incoherencia filosófica (Anderson, 1997, p. 22).

Por tanto, se puede afirmar que existen incongruencias en el nacionalismo. Primero, tratar de construir nacionalismos con ciudadanos que nunca se llegarán a conocer es una de las incongruencias, segundo, existen desigualdades entre los grupos que habitan el territorio

---

<sup>29</sup> Revisar capítulo 4 de análisis curricular.

denominado nación donde unos se benefician a costa del trabajo de otros, y tercero, las fronteras de esos nacionalismos fueron construidas de forma arbitraria, sin consultar a sus poblaciones que integraban los territorios.

Esta solidez imaginaria se derrumbó, desde mi perspectiva los medios de comunicación derivados de la globalización permitieron que las poblaciones de una nación se conocieran y afirmaran que no somos iguales como se pensaban mediante el imaginario del nacionalismo. Por tanto, se confirmó que los habitantes del norte del país mexicano tienen una construcción de identidad distinta a la población del centro y a la del sur del país. Al darnos cuenta de que no somos del todo iguales, contribuye a observar un panorama que ridiculiza la idea de un nacionalismo o que todos no estamos en la lógica de una misma identidad. Concluye sobre el concepto de nación Anderson:

La definición de nación: una comunidad política imaginada como inherente limitada y soberana. Es imaginada porque sus miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas (Anderson, 1997, p. 23).

En conclusión debemos re-pensar y cuestionar lo normalizado en este asunto: los nacionalismos. Para ello sirve lo que hemos venido construyendo en el texto. Los elementos de modernidad, globalización, desarrollo, poder, relaciones de poder, dominación y nacionalismo.

En el siguiente apartado, los autores Quijano (1999), Dussel (2006), Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) nos esbozan una posible manera de hacerlo mediante la de-colonialidad, pero antes de eso revisaremos que es la colonialidad y como ha impregnado las instituciones escolares.

### **III. Re-pensemos lo establecido para visibilizar las desigualdades y la dominación que son sinónimo de colonialidad**

Para Dussel pensar en la igualdad recae en repensar que es la igualdad. La igualdad para quien y si es de todos o se piensa la igualdad para algunos grupos privilegiados. Dussel afirma que:

Más allá de la comunidad política de los iguales (de los blancos, de los propietarios, del sistema metropolitano, del ciudadano abstracto, de la élite) se encuentran los explotados, los excluidos, los no-iguales (de raza no blanca, pobres, poscoloniales, diferenciados por su cultura, sexo, edad las masas populares) [...] la igualdad de la comunidad política burguesa dejaba afuera a la mayoría de la población (2006, pp. 141-142).

Por un lado la clase dominante nos impregnó el imaginario de nacionalismo pero con el detalle de que diferenciaba por cultura, sexo y edad, y por otro lado, quienes quedaban fuera de este rango diferencial se consideraban como “anormales” (Foucault, 1988). Los anormales son considerados

como gente que no tenía derechos y, que por lo tanto, las clases dominantes poseía el derecho de decidir las vidas de los anormales para reorientarlo a la “normalidad” (Foucault, 1988). En este tema los no iguales basados en las características de sexo, económicas, étnicas y culturales no merecen los mismos derechos que los “normales”. Para América Latina a partir de la conquista fueron considerados los no-iguales como animales, como gente sin alma que podía ser explotada y subordinada lo que algunos teóricos llaman “colonialismo” (Dussel, 2006). Todo este sistema de pensamiento viene incorporados en los sujetos sociales desde aquellos tiempos de la conquista a la actualidad y están incrustados en la escuela.

A partir de la revolución mundial de 1968 (Wallerstein, 1996, p. 31) en América Latina la comunidad ha comenzado a cuestionar la serie de privilegios esbozados en leyes que solo estaban enfocadas en ciertos grupos sociales siendo así que comenzaron movilizaciones para modificar esos derechos establecidos y agregar derechos para los no-iguales, en otras palabras las sociedades, comunidades o “sujetos subalternos” (Dube, 2001). Las primeras en lograr triunfos reconocidos en las constituciones fueron las mujeres:

Los sistemas de derecho son históricos y han sufrido continuamente cambios constantes [...] hay derechos que son a) *parentes* b) los que son *nuevos* c) los que se descartan como propios de una época pasada (Dussel, 2006, pp. 142-143). “Los nuevos derechos emergen de las luchas populares [...] a través del proceso de ‘concientización’ ” (Dussel, 2006, p. 144).

Con este reconocimiento de nuevos derechos en las Cartas Magnas de los diferentes Estado-Nación se crearon nuevas maneras de comprender el mundo mediante varias categorías: “Poder ciudadano, derecho dominante, derecho positivo, *falta de derecho a*” (Dussel, 2006, p. 146).

Desde una perspectiva donde la gente tome el poder, Dussel presenta la propuesta de que los ciudadanos deben ejercer el poder para modificar las leyes. Dussel dice que los Estado-Nación a través de “la constitución debe crear instituciones de participación (de abajo hacia arriba) que fiscalicen a las instituciones de representación (de arriba hacia abajo)” (2006, p. 146).

La definición y elaboración de derechos para Dussel debe ser mediante una combinación participativa de los poderes del Estado y del ciudadano. La propuesta de Dussel es “la democracia representativa (que tiende a ser un movimiento de arriba hacia abajo) esta debe ser articulada con la democracia participativa (como movimiento fiscalizador de abajo hacia arriba)” (Dussel, 2006).

En lo que se enfoca Dussel como debate en su tesis XII es a vincular el Estado con la ciudadanía pero no está en crítica de-construir o cuestionar que es el Estado. Simplemente cuestionar las leyes y lo que hay en las cartas magna para proponer nuevas leyes.

Por otro lado Grosfoguel plantea replantear y repensar la totalidad de lo que somos y nuestras instituciones para poder construir nuevas miradas y modelos que sean útiles para un “buen vivir”<sup>30</sup>.

Grosfoguel, en su texto *Decolonizando los universalismos de occidentes: el pluri-universo* plantea varios puntos. Primero el universalismo, el cómo construir proyectos políticos sin pensar en el universalismo. También hace una crítica a las relaciones que se dan de manera vertical y propone las relaciones horizontales. Grosfoguel (2007) define dos “universalismos abstracto y el universalismo concreto”.

El universalismo abstracto es aquel que desde un particularismo hegemónico pretende erigirse en diseño global imperial para todo el mundo, y que al representarse como “descarnado” esconde la localización epistémica de su *locus* de enunciación en la geopolítica y la corpo-política del conocimiento. Este movimiento epistémico, típico de las epistemologías eurocéntricas del “punto cero” y de la “ego-política del conocimiento”, ha sido central en los proyectos coloniales (Césaire citada por Grosfoguel, 2007, p. 71).

A partir del universalismo abstracto es como históricamente se ha venido pensando los proyectos políticos para nuestros territorios, se piensan en contenidos, en formas de vida desde un universalismo que tiene un “punto cero”; este como dice Castro-Gómez y Grosfoguel en el prólogo del texto *Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico* se ha movido históricamente en varios puntos del globo situándose principalmente en Europa y actualmente en Estados Unidos. Por otro lado está el universalismo concreto que lo define Grosfoguel de la siguiente manera:

El universalismo concreto partiendo de Césaire es necesariamente horizontal en sus relaciones entre todos los particulares. [...] es aquel que es resultado de múltiples determinaciones cosmológicas y epistemológicas (un pluri-verso en un uni-verso). [...] es resultado de un proceso horizontal de diálogo crítico entre los pueblos que se relacionan de igual a igual (Grosfoguel, 2007, p. 72).

La característica del universalismo concreto es generar “un diálogo horizontal liberador, en oposición al monólogo vertical de Occidente, requiere de una descolonización en las relaciones globales de poder” (Grosfoguel, 2007, p. 73). Aquí el detalle es ¿cómo generar ese diálogo cuando históricamente no ha existido? y de poder realizarse ese diálogo considero que “se tendría que hacer una evaluación histórica” y una “reparación del daño”<sup>31</sup> hacia los afectados, en cuanto a

---

<sup>30</sup> Retomado de la filosofía Tojolabal.

<sup>31</sup> Es imposible pensar en una reparación del daño que son producto de la conquista en Mesoamérica, de la explotación de los pueblos indios y negros. Pero me refiero a esta acción con la intención de que actualmente quienes gozan de los privilegios que les fueron heredados producto de la explotación y saqueo histórico: enuncian en sus discursos que es muy caro mantener los proyectos educativos, los proyectos sociales hacia los marginados históricamente. La propuesta es que reflexionen sobre quien le debe a quien. Quien realmente se ha beneficiado de este proceso histórico de dominación y explotación (Galeano 2017, pp. 27-83).

México de igual forma los pueblos originarios han sido violentados históricamente. i) Pensar en cómo comenzar el diálogo es un reto complejo ¿Cómo comenzar? ¿Por dónde comenzar? , ii) Evaluar lo que puede generar este diálogo (resurgimiento de viejos conflictos y disputas históricas), y iii) ¿Cómo resolver estas asimetrías históricas?, el diálogo no es algo sencillo de realizar, no puede iniciarse de un “empecemos a partir de aquí” como lo hace la interculturalidad sin cuestionar las “relaciones asimétricas” (González Apodaca, 2009) históricas.

Lo central debatir-discutir esas asimetrías y de ahí hacer propuestas y acuerdos que evidentemente debieran de beneficiar a los marginados históricamente.

Ante esas desigualdades históricas, en ocasiones se analiza solo lo vivido en el presente y planteamos proyectos políticos para resolver las desigualdades sociales mediante propuestas que parten de pequeños grupos de “líderes” que bien pueden ser de izquierda o derecha, su gran error es que no consensan lo que proponen, parten de su “ego” de su realidad centralizada. A lo que Grosfoguel (2007) llama el *proyecto acartonado*, un producto ya hecho sin consultarse que se quiere llevar a la práctica. Estas iniciativas las toman los “partidos de vanguardia” o los “proyectos de nación progresista”. Muy por el contrario tenemos “los proyectos políticos que son de retaguardia”. Menciona el ejemplo de la “Otra campaña” del EZLN:

La otra campaña parte de la noción de los indígenas *tojolabales* (cursivas mías) del “andar preguntando” [...] está ligado al concepto de democracia *tojolabal* (cursivas mías), entendida como “mandar obedeciendo”; donde “el que manda obedece y el que obedece manda” (Grosfoguel, 2007, p. 75).

La propuesta de construir un proyecto político es andar preguntando y no llegar con un proyecto enlatado y/o acartonado listo para echarlo andar, pues recaeríamos en el universalismo abstracto de la acción de hacer política modernista.

Por tanto, necesitamos un movimiento político que parte del andar preguntando que busque reivindicar y posicionar en el mapa las diversas culturas, cosmovisiones y formas de pensamientos y filosofías. Necesitamos primero analizar lo que somos, lo que hacemos y que hacemos frente a lo ya está establecido. Repensar y cuestionar lo cotidiano.

Quienes trabajan las teorías decoloniales parten de las siguientes ideas centrales para definir el funcionamiento del mundo latinoamericano:

- [...] nosotros partimos [...] del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formadas durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estado-Nación en la periferia (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 13).

- El esfuerzo de élites criollas de la periferia para imitar los modelos de desarrollo provenientes del norte, mientras reproducían las antiguas formas de colonialismo (Zea citado por Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 14).
- Las élites latinoamericanas son la descendencia europea (Castro-Gómez y Grosfoguel 2007, p. 14).
- La ideología dominante que se ubica al centro observan a las sociedades de la periferia como “sociedades del paso”, “premodernas” o “subdesarrolladas” (Castro-Gómez y Grosfoguel 2007, p. 14).
- Los discursos raciales organizan a la población del mundo en una división internacional del trabajo que tienen directas implicaciones económicas: las “razas superiores” ocupan las posiciones mejor remuneradas, mientras que las “inferiores” ejercen los trabajos más coercitivos y peor remuneradas (Castro-Gómez y Grosfoguel 2007, p. 16).

De lo anterior, se desprende las lógicas de dominación y explotación de América Latina y como esto se desenvuelve a la hora de hacer políticas sociales y educativas en los países latinos, es uno de los problemas de colonialidad a superar.

González Casanova, en un tenor similar, incorpora y forja el concepto de “colonialismo interno” (2003) que se da cuando “un indígena puede explotar a otro indígena”, relacionándolo con lo dicho por Grosfoguel en la actualidad ha hecho énfasis en la explotación de gente descendiente de grupos europeos hacia los indígenas de México, pero replanteando también está la explotación de indígena sobre indígena. La explotación de indígena por otro indígena se puede entender con los conceptos de “la colonialidad del saber, poder y ser” (Walsh, 2008).

## **La colonialidad**

La colonialidad está impregnada en nuestras prácticas sociales y escolares, está en nuestras formas de actuar frente a otras personas. Es decir, que el poder colonial sobrevive, toma nuevas formas y asume nuevas estrategias. Aníbal Quijano (1999) desarrolla su teoría de la colonialidad en tres ejes: la colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser.

- Colonialidad del poder: Instalo una diferencia que no es simplemente étnica y racial, sino colonial y epistémica;
- Colonialidad del saber: Establecer el eurocentrismo como única perspectiva de conocimiento; y
- Colonialidad del ser: Interiorización de unos sobre otros. Marcados por su color y sus raíces ancestrales (Walsh, 2008, p. 46).

Con justa razón debemos trabajar desde una mirada conservadora disminuir al máximo estos tipos de colonialidad en el currículum para dejar de reproducir el pensamiento colonial y desde una



mirada radical transformar las prácticas curriculares pero para ello por eso es necesario revisar las raíces<sup>32</sup> y las bases en cómo está construida nuestra sociedad y espacios escolares.

Respecto a los procesos de colonialidad quiero en este apartado presentar una experiencia que se vivió con estudiantes indígenas pertenecientes de varios pueblos originarios suscitado en la ciudad de Oaxaca de Juárez.

Cuando los jóvenes estaban en movilización en la OIDHO que se ubica en Atzompa se vieron a la necesidad de recaudar fondos para poder sobrevivir los siguientes días que faltaban en su movimiento por el reconocimiento de su plan de estudios. Ya habían recaudado dinero, pero tuvo sus riesgos porque no fue sencillo tomar la caseta de Huitzo por la llegada de la policía estatal. Ante el peligro de repetir la acción y correr el riesgo de ser arrestados por la policía estatal, en asamblea se pensaba en una estrategia pacífica con la cual podían recaudar dinero. Se decidió viajar a la capital Oaxaca de Juárez para botear<sup>33</sup>. Cuando bajamos íbamos en un taxi colectivo e íbamos en un gran silencio. Nos bajamos en la central de abastos y caminamos hacia el centro histórico de la ciudad de Oaxaca. Llegamos a la alameda y nos dividimos los espacios para recórrelos a pie. La brigada donde apoyé tomo el tramo del andador turístico hasta el Templo de Santo Domingo. Sacamos una guitarra y nuestros volantes donde se describía la causa del movimiento estudiantil, explicábamos el problema de la UESA. Un amigo se puso a tocar y otros a botear en los alrededores. De la nada salieron dos policías y no nos dejaron continuar con nuestro *performance* de música con guitarra en lengua mixe. Sin embargo, a unos cuantos metros había unas personas (todas de piel blanca) que con cerveza en mano y con mucha alegría hacían más escándalo mayor al de nosotros. Paso cerca de nosotros, en medio de la calle un señor gordo de piel blanca, muy alto, con un bombo y unos platillos, y atrás de él iban otros más cantando con un marcado acento de extranjero. A ellos no les dijeron nada, a ellos les permitieron todo, a ellos ni los tocaron ni les dijo nada la policía mientras a nosotros en ese mismo momento nos desalojaban y nos pedían que nos retiráramos de la zona. Al parecer la calle no es de todos decíamos. El coraje en el grupo se hizo evidente. Decidimos retirarnos y entendimos nuestro papel subalterno (Diario de campo abril, 2014).

El énfasis de la piel blanca y con acento extranjero se da porque los estudiantes en asamblea relataron el hecho como los que si son blancos y gozan de privilegios y “nosotros” los morenos que no gozamos tanto de los privilegios. También el coraje y molestia en el grupo de estudiantes se derivó de un “nosotros los que si somos mexicanos” vs los extranjeros y sin embargo quienes disfrutaron de la vía pública fueron los extranjeros, por tanto, algunas calles oaxaqueñas no son de los oaxaqueños. Además, si bien todos los extranjeros vienen a Oaxaca porque admiran las culturas indígenas de Oaxaca por qué cuando verdaderamente se encontraron con “verdaderos indígenas” ahí ya no reaccionaron con emoción como lo hacen con un huipil o una artesanía, es probablemente que solo sobresaltan las características raciales y diferenciales como atuendos, lengua y

---

<sup>32</sup>Comunalidad desde Jaime Martínez Luna.

<sup>33</sup>Solicitar una cooperación voluntaria para lograr un objetivo, en este caso el mantenimiento y funcionamiento del movimiento estudiantil.

gastronomía y no la vida política y la resistencia de los pueblos indígenas frente los abusos de la autoridad gubernamental y educativa (análisis de diario de campo noviembre de 2017).

Antes estos hechos volvemos a pensar en un centro, ya sean los europeos que vienen a vacacionar a Oaxaca y que el Estado les da las facilidades de consumir y apropiarse de los espacios públicos para que recreen sus actividades. También está el centro del mexicano o el verdadero dueño de los espacios públicos por tener una nacionalidad propia en un territorio propio. Es decir, somos indígenas en un territorio que se ubica en Oaxaca que está dentro de una nación como la mexicana. Y finalmente el juego del imaginario del nacionalismo para defenderse de los extranjeros de parte de los pueblos indígenas que son al final de cuentas por estar dentro de un territorio como “mexicanos” frente a la globalización tangencial y economicista que le da beneficios a quien puede pagarla.

Pensamos que por de facto tenemos los mismos derechos que otros mexicanos y debemos tener mayores derechos que los extranjeros que vienen a “tierras mexicanas”. Pero en este momento no fue así. El centro es el de ser indígena en territorio mexicano y como consecuencia íbamos a tener más derechos que los extranjeros, pero esa idea se desvaneció y se confirmó que las naciones son imaginadas y construidas y en esta cuestión resultaron estratégicas, quienes tienen el capital de pagar el espacio o van a dejar más rentabilidad son quienes triunfan en el recibir derechos de uso piso. En el sentido de los jóvenes indígenas universitarios teníamos, ellos no tenían permisos, ni el capital, ni el “porte<sup>34</sup>” para estar en ese espacio que es de excesivo consumo. Nuevamente se piensa en dos centros el europeo y el de indígena en territorio mexicano.

Para superar el proceso de pensamiento anterior, Castro y Grosfoguel (2007) proponen un pensamiento heterárquico:

Pensamiento heterárquico es un intento por conceptualizar las estructuras sociales con un nuevo lenguaje que desborda el paradigma de la ciencia social eurocéntrica heredado desde el siglo XIX. [...] Las heterarquías son estructuras complejas en las que no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás, sino que todos los niveles ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos particulares y atendiendo a coyunturas históricas específicas (2007, p. 18).

#### Además del giro decolonial

La propuesta de Nelson Maldonado Torres “es el “giro decolonial”, no solo de las ciencias sociales, sino también de otras instituciones modernas como el derecho, la universidad, el arte, la política y los intelectuales” (Maldonado Torres citado por Castro y Grosfoguel, 2007, p. 21).

---

<sup>34</sup> Parecer, tener las características físicas y de vestimenta para poder pasearse por las plazas oaxaqueñas y no recibir malos comentarios o ser retirado del lugar.

Por lo tanto, debemos reconfigurar los espacios y los tiempos, las formas de pensar y filosofar, la política, la participación y formación en los espacios públicos y la educación en el nivel superior. Uno de los grandes intentos por construir un mundo fuera de estas redes de colonialidad, colonialismo, relaciones de poder y dominación asimétricas es mediante los movimientos multiculturales e interculturales que también se desprenden de la lucha de los sujetos subalternos por la búsqueda de derechos propios o nuevos.

### **Multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad**

En este apartado vamos a trabajar algunas ideas y analizar el proceso de la lucha y definición de los proyectos educativos desde el multiculturalismo y la interculturalidad. Ante las críticas que se han hecho al desarrollo, progreso y la colonialidad impregnada en las prácticas cotidianas en los sujetos de América Latina se pensó en cambiar estas desigualdades y subordinaciones al modelo europeo mediante la creación de modelos propios multiculturales e interculturales<sup>35</sup>.

Ahora bien, el currículum en Latinoamericano históricamente se ha venido construyendo para los pueblos originarios, que es el tema que nos interesa, desde dos posturas que son la multiculturalidad y la interculturalidad.

Por tanto, es pertinente comprender las distinciones conceptuales y políticas entre multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad y agregar las relaciones: entre la diversidad y la estrategia neoliberal como control político que “en varias ocasiones asume el discurso de los pueblos en resistencia para limpiarse la cara” (Walsh, 2008), lo que Walsh llama *interculturalidad funcional*. Comprender estas distinciones y relaciones nos lleva a vislumbrar la interculturalidad crítica (Walsh, 2008, p. 49) y no caer en simplismos en cuanto a políticas interculturales del Estado hacia los pueblos originarios de Latinoamérica y en nuestro caso: México y Oaxaca.

Antes de planearnos que es la interculturalidad, multiculturalidad y multiculturalismo debemos hacer distinciones entre diversidad y diferencia que nos llevan al debate de las políticas pertinentes para los pueblos indígenas. Nos interesa resaltar la distinción que hace Homi Bhabha entre diferencia y diversidad. Para Bhabha:

[...] la “diversidad” cultural es el objeto epistemológico (objeto de estudio); también es el reconocimiento de contenidos y costumbres culturales ya dados. La diferencia, en cambio, es el proceso de enunciación de la cultural como “portadora de conocimientos, autoritativa, adecuada para

---

<sup>35</sup> Aunque ambos modelos también surgen como una propuesta construida desde Europa (Dietz, 2012).

la construcción de sistemas de identificación cultural”. La diversidad simplemente reconoce una gama de formas distintas de comportamiento, costumbres, actitudes y valores, sin poner en cuestión su administración por los grupos hegemónicos, mientras que la diferencia sugiere una relación en donde los distintos grupos subordinados insisten en el valor positivo de su cultura, sus historias y sus experiencias específicas” (Bhabha citada por Walsh, 2008, p. 50).

Es decir para la autora la diversidad reconoce la gama de costumbres, actividades y valores, en cambio la diferencia sugiere valorar la riqueza de la gama de culturas e historias.

A partir de los debates de diversidad, igualdad y diferencia es cuando se empiezan a debatir varias posturas la primera es la de “asimilación del otro,” “asimilación del diferente”. En este estudio, abundaremos solamente en discutir las propuestas del multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad.

### **La interculturalidad para la superación de las desigualdades en el currículum**

Para poder desarrollar la interculturalidad debemos tener en claro algunos conceptos como el de diversidad cultural, etnicidad, cultura, multiculturalismo. Gunther Dietz (2012) menciona que la diversidad cultural se ve “como un recurso ideológico empleado para ‘camuflar’ todo tipo de desigualdades bajo el ‘manto’ de la cultura” (Dietz, 2012, p. 97). Entonces nos coloca en un espacio en el cual debemos considerar dos líneas; una es que ante el uso discursivo de la diversidad cultural que puede ser usado como instrumento de luchar y reivindicaciones o para camuflar las desigualdades en una sola diversidad cultural. Por tanto debemos considerar estas líneas para ser conscientes de lo que decidamos hacer.

En los movimientos sociales que se dan en los años 80, las reivindicaciones étnicas y la exigencia del reconocimiento a la diferencia fueron esenciales, las cuales terminaron en políticas que en su momento se incluyeron en el multiculturalismo y la multiculturalidad.

Los orígenes de la multiculturalidad se dan en las bases del Estado liberal, y su afán es tolerancia e igualdad. Múltiples culturas aunque no tengan relaciones entre ellas. Oculta la permanencia de las desigualdades sociales, dejando intactas las estructuras e instituciones que privilegian unos sobre otros. Reconocimiento de la diversidad, tolerancia e inclusión de las minorías. La estructura se mantiene como hegemónica, racista y colonial (Walsh, 2008, p. 51). Marí Ytarte (2007) afirma que a partir de la Multicultura se articula lo cultural, la identidad y la sociedad (2007, p. 82), y nos invita a que no deberíamos preguntarnos quienes son diferentes sino quienes no son los diferentes (Marí Ytarte, 2007, p. 82).

El multiculturalismo se inspira en la tolerancia liberal-democrática; reconoce la otredad siempre y cuando permanezca circunscrita en la insularidad dentro del orden de la nación (y, en sí, del orden global). Emana no de la gente, sino de la “buena” voluntad y del poder del Estado y de la sociedad dominante. No cuestiona las bases ideológicas (o coloniales y racistas) de la nación, por el contrario “imagina la nación como un archipiélago donde las étnicas son islas particulares acotadas y comunicadas por las aguas universales de lo nacional” (Muyolema citado por Walsh, 2008, p. 50).

Desde sus orígenes como un conjunto de movimientos sociales hasta su institucionalización como política “de reconocimiento a la diferencia” y de “acción afirmativa” [...] el concepto de multiculturalidad se ha convertido en armas de debate intelectual y político [...] Como consecuencia se ha problematizado el concepto desde lo pedagógico y se ha abandonado no solo la noción estática y esencialista de cultura[...] En el multiculturalismo predomina una construcción de la diferencia mediante la distancia (Dietz, 2012, p. 99).

Además está la etnicidad, que aglutina y es más un aspecto que juega como eje articulador, Dietz menciona:

La etnicidad combina un aspecto organizativo – formación de grupos sociales y su mutua interacción – con otro aspecto semántico-simbólico – la creación de identidad y pertenencia mediante una ‘conciencia étnica’ distintiva (Vermeulen y Govers citados por Dietz, 2012, p. 99).

En cuanto a los procesos que se han venido dando en la interculturalidad Marí Itarte (2007) nos indica que “la intercultural [es] como principio de igualdad y cohesión, integraría las diferencias culturales sobre la base de intercambio y la comunicación y estaría vincularla a la educación. Pluralismo es la capacidad de ser más de uno, eso ya es lo cultural” (p. 80).

La cultura *per se* ya es intercultural, múltiple e inacabada (Marí Itarte, 2007). García Canclini (2009) nos convoca a ser críticos respecto al sentido intercultural (p. 52) porque significa “tener a los indígenas afincados en sus territorios originarios y en el caso de que estos salgan de sus tierras tenerlos en el desempleo o en el trabajo informal y desvalorizado, en la pobreza como migrantes indocumentados” (García Canclini, 2009, p. 53). Por otro lado, Walsh (2008) afirma que se tienen dos vertientes interculturalidad no crítica e interculturalidad crítica.

*Interculturalidad no crítica o funcional*, esta es pensada como un proyecto político, se mueve principalmente en el campo educativo. El saber universal es asumido y entendido como el real saber (conocimiento verdadero y científico). Promueve diálogo y tolerancia. Se basa en la colonialidad del saber: lo inter significa, el acto de aprender de lo propio y de lo universal (Walsh, 2008, pp. 52-53).

Bertely menciona que

las políticas multiculturales y pluriculturales de corte neoliberal, acuñadas en nuestra Carta Magna, no garantizan entonces el derecho de los pueblos indígenas a participar en la definición de los planes, los programas y las políticas a su favor y desde abajo ni tampoco como sostiene John Gledhill (2004), a controlar los recursos que resultan estratégicos para el capitalismo contemporáneo, interesado en extraer las materias primas de las regiones tropicales donde vive la mayoría de los pueblos indígenas (Bertely, 2007, p. 19).

Es decir, que desde la multiculturalidad y desde el reconocimiento de derechos para los pueblos indígenas solo se ha hecho de manera superficial, “este tipo de diálogo siempre se establece en el marco de relaciones de poder asimétricas y cuando la legislación no suele considerar el derecho de los pueblos indígenas al manejo de sus propias instituciones, recursos estratégicos y proyectos de desarrollo” (Bertely, 2007, p. 20).

Por otro lado la *Interculturalidad crítica* busca suprimir la asimetría social y discriminación cultural por métodos políticos no violentos. Es una construcción de y desde la gente. La lucha por la transformación social como la creación de condiciones de poder, saber y ser muy distintas. Adolfo Albán dice que es un proyecto de existencia de vida. La interculturalidad crítica es práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica, monocultural y monoracional del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera “otra” de pensar y actuar. “La recuperación, revalorización y aplicación de los saberes ancestrales, no como algo ligado a una localidad y temporalidad del pasado, sino como conocimientos que tienen contemporaneidad para comprender, aprender y actuar ahora” (Walsh, 2008, pp. 54-55).

Por tanto, la educación intercultural es para analizar los procesos de dominación y jerarquización en la sociedad contemporánea como consecuencia de la colonización del poder, saber y ser. Además debe buscar desconectar al “marcado”, quitarlo de la tabla de jerarquización que existe y se da en la sociedad racista.

El para qué es porque la interculturalidad tiene la tarea de de-colonizar a toda la sociedad, una de-colonización para todos. Es formar personas conscientes de su realidad, es romper los esquemas y prejuicios construidos desde la colonialidad.

La educación es parte central de este proceso porque es ahí donde varios investigadores y autores sociales pretenden empezar la compleja tarea. Así como la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alineación de subordinación también puede, por el contrario, denunciarlas y anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatorias (Walsh, 2008, p. 59).

En cuanto a la educación y el currículum intercultural comunitario se puede decir que el debate sigue en la misma línea. Entre una lucha por reivindicar y visibilizar ciertas características de una cultura. Al incluir esa diversidad cultural en el currículum, sin embargo, a veces se confunde cultura e identidad como menciona Jiménez Naranjo en su texto *Identidad conceptual en las prácticas educativas interculturales: los conceptos de cultura e identidad a examen*.

Jiménez Naranjo (2009) en su investigación “pretende reflexionar sobre las implicaciones que cierto debate sobre los conceptos de cultura e identidad puede aportar al análisis y práctica curricular con enfoque intercultural” (Jiménez, 2009, p. 177), con el fin de “reflexionar sobre la construcción curricular intercultural con enfoque comunitario” (Jiménez, 2009, p. 177). Los resultados de la investigación van en dirección de realizar una crítica a los proyectos educativos:

Primero en respecto a que “los proyectos educativos tienden a ser esencialistas y folclorizados” [...] y segundo en que la “cultura es portadora de una concepción más abstracta, discursiva consciente. Es decir, la cultura se define más por la experiencia – que es concreta – y la etnicidad por el discurso – más abstracto y consciente” (Jiménez, 2009, p. 179).

En la mayoría de las ocasiones se confunde cultura con identidad y es ahí donde Jiménez Naranjo hace el énfasis. La propuesta de su estudio para la educación intercultural desde la mirada de Jiménez Naranjo (2009) está dirigida “en tres lógicas distintas pero entrelazadas:

- Una lógica que impulse la introducción deliberada y consciente en el currículum de aquellas prácticas culturales consideradas como ‘marcadores étnicos’, por su importancia – estratégica o no – en los procesos de etnogénesis en contextos de marcada desigualdad y exclusión social-política, económica y epistemológica;
- Otra lógica que impulse la reflexión meta-cultural sobre aquellos procesos culturales comunitarios que – aun no formado parte del identitario – se considere necesario incluirlos en el currículum; y
- Por último, impulsar una lógica – que combine sus fases de abstracción y concreción – que pretenda ‘abrir’ la escuela a los múltiples factores que intervienen en la cutinización cultural comunitaria” (Jiménez Naranjo, 2009, p. 185).

Recapitulando hasta esta parte del texto con la construcción del debate queremos expresar que es necesario replantear todo lo que se ha normalizado, es decir, la manera en cómo vivimos, cómo pensamos y cómo creamos conocimientos. Además de no caer en generar dicotomías porque forma parte del pensamiento de la modernidad. Todo lo que somos lo debemos discutir, en este sentido, para nuestro estudio de interés debemos realizar análisis a profundidad de lo curricular en la escuela, sin caer en la folclorización y en respuestas simplistas.

Para lograrlo en esta investigación nos remitimos a los procesos comunitarios. Es cuando este estudio cobra relevancia. La comunalidad y los procesos comunitarios son perspectivas otras de ver la realidad en la que vivimos. Están por fuera o en los límites de la modernidad, colonialidad,

colonialismo, la globalización neoliberal, las ideas de acumulación de la riqueza, y el capitalismo, entre otras muchas formas de pensamiento que jerarquizan a la humanidad con claras intenciones de la explotación. Para ello, comenzaremos hablando de que es la comunidad como espacio de alternativa que nos aportara herramientas para comenzar a pensar en otros mundos.

#### **IV. La comunidad y la comunalidad como respuesta a las hegemonías neoliberales de la educación**

##### **Comunidad**

La propuesta para superar la *intercultural funcional* (Walsh, 2008) se puede dar a través del concepto de comunalidad de Floriberto Díaz Gómez. Floriberto menciona que existen dos tipos de comunidad, una aritmética y otra geométrica, o es como se ha definido y entendido por las sociedades. Menciona Floriberto que debemos saber diferenciarlas para poder actuar de la mejor manera.

*La comunidad aritmética* es un conjunto de habitantes de un lugar, conjunto de personas que viven juntas con ciertas reglas entre otras definiciones. “Para un académico o un político de la sociedad de cultura occidental, la comunidad es un simple agregado de individuos a partir de su aislamiento egocéntrico, en ese mismo sentido es como puede entender la definición de conjunto” (Díaz Gómez citado por Robles y Cardoso, 2007, p. 37).

En contraparte, Floriberto Díaz menciona *la comunidad indígena* como comunidad *geométrica*, distinto a la concepción occidental. No se trata de una definición en abstracto, pero para entenderla señala los elementos fundamentales que permiten la constitución de una *comunidad geométrica* concreta con los siguientes elementos:

- Un espacio territorial, demarcado y definido por la posesión.
- Una historia común, que circula de boca en boca y de una generación a otra.
- Una variante de la lengua del pueblo, a partir de la cual identificamos nuestro idioma común.
- Una organización que define lo político, cultural, social, civil, económico y religioso.
- Un sistema comunitario de procuración y administración de justicia (Díaz Gómez citado por Robles y Cardoso, 2007, p. 38).

Ahora debemos dejar en claro que esta definición de Floriberto Díaz parte de su realidad en la Sierra Norte Mixe del estado de Oaxaca, es destacable señalar que se relaciona con la declaración de barbados 1 y 2. Ahora bien, nos inclinamos con esta definición por cuestiones de cercanía a



nuestro espacio donde realizamos el estudio y también porque da la apertura para hablar de la palabra comunalidad forjada por los líderes e intelectuales de la Sierra Norte Mixe.

## **Comunalidad**

En la Sierra Norte de Oaxaca se ha ido construyendo en las últimas cuatro décadas la filosofía de la comunalidad que parte de la cosmovisión de los pueblos indígenas. La palabra comunalidad, en la mayoría de los pueblos indígenas de Oaxaca no es enunciada por los comuneros y comuneras, ya que ha sido definida y nombrada por los intelectuales indígenas de la región, entre los que destacan Floriberto Díaz y Jaime Martínez Luna, y ellos deciden llamarlo así porque lo observaban en la mayoría de las comunidades Oaxaqueñas a través de su forma de vivir y hacer comunidad.

Los intelectuales indígenas que han ido forjando y delimitando la palabra comunalidad, provienen de procesos escolarizados; son egresados de la educación superior convencional, los perfiles de egreso de los intelectuales indígenas son en antropología, de la escuela normal superior, y de economía. Además existen intelectuales y académicos que han aportado ideas a la palabra comunalidad y no son pertenecientes a las comunidades, sin embargo llevan gran tiempo viviendo en las comunidades indígenas de Oaxaca. Ahora bien la explicación declarada anteriormente la ofrecemos debido a que existe polémica en los pueblos oaxaqueños, principalmente en la capital Oaxaca de Juárez donde hacen hincapié que la palabra comunalidad es una abstracción de los intelectuales y que en los pueblos indígenas no existe.

Ahora bien, existen muchas miradas de lo que es comunalidad, eso se debe a que se ha discutido todo el tiempo que es comunalidad en la Sierra Mixe, en la Sierra Juárez y en el istmo de Tehuantepec y porque se ha complejizado la mirada de análisis.

Para Floriberto existen cinco elementos que definen la comunalidad:

La Tierra, como Madre y como territorio; el consenso en asamblea para la toma de decisiones; el servicio gratuito, como ejercicio de autoridad; el trabajo colectivo, como un acto de recreación; y los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal (Robles y Cardoso, 2007, p. 40).

Lo mencionado por Floriberto dio pauta para construir la filosofía y sus cuatro pilares de la comunalidad. Jaime Martínez Luna también profundiza respecto a los elementos y su denominador común. Menciona Martínez Luna que en los pueblos indígenas: “la tierra es comunal, es decir, es de todos y la trabajan todos; la asamblea es comunal, donde todos participan, donde todos opinan

y la integran; el tequio es comunal porque el trabajo lo realizan todos y entre todos delegan para ver que se va hacer; y la fiesta es comunal, donde todos aportan para que se realice y se celebre”<sup>36</sup>.

En conclusión, en los pueblos indígenas de Oaxaca la tierra, la asamblea, el tequio y la fiesta son comunales, por lo tanto en los pueblos indígenas se vive la comunalidad. Es aquí donde se da el origen de la palabra comunalidad, definida por los intelectuales y vivida por los pueblos indígenas. Entonces, comunalidad proviene de comunal, comunal es fruto de los bienes comunales y los bienes comunales son comunes, es decir de todos. También debemos recalcar en esta explicación que aparecen cuatro elementos que integran la comunalidad que son tierra, asamblea, tequio y fiesta. Algunos autores que trabajan la comunalidad llaman a estos cuatro elementos como los cuatro pilares de la comunalidad (Martínez Luna, 2010). Una vez explicado de donde proviene la palabra comunalidad podemos proseguir con cómo se ha venido trabajando la comunalidad.

Para poder pensar desde la comunalidad debemos extirpar los principios de la modernidad eurocéntrica de cómo hacer ciencia, ya que se acostumbra a menospreciar otras maneras de pensar y construir ideas. Floriberto Díaz decía que “lo propio, lo íntimo llega a ser objeto de vergüenza y hace que lo ajeno aparezca como el paraíso, finalmente inalcanzable” (Díaz citado por Robles y Cardoso, 2007, p. 11).

Floriberto Díaz en sus estudios convoca a realizar un proceso en el que se reflexione y analice los conceptos de “territorio”, “libre determinación”, “sistemas jurídicos”, “cultura” y “pueblo” planteados en la teoría y en los instrumentos jurídicos internacionales (Díaz citado por Robles y Cardoso, 2007, pp. 14-15). Con el fin de que a partir de estos elementos comencemos a defender lo que son nuestros derechos.

Ahora decir que vamos a definir a la *comunalidad* sería un hecho muy complejo, como menciona Arturo Guerrero (2015) “la [palabra] *comunalidad* no necesita nombrarse ni explicarse”. Podríamos describirla de muchas maneras. Enuncio algunas que retomo de varios autores. La comunalidad es *mundo y relato*. “Como mundo se vive y ya [...] como relato, es reflexión desde ese mundo y poder ser, entre otras cosas, un puente entre lo comunal y la sociedad económica” (Guerrero Osorio, 2015, p. 113). La *comunalidad* no es un concepto, es una forma de vida (Guerrero Osorio, 2015), la comunalidad es vivir en resistencia<sup>37</sup> (Manzo, 2017). Vivir en

---

<sup>36</sup> Diplomado de comunalidad (2017).

<sup>37</sup> Discurso que dio en el Primer Congreso Comunitario Resistencias y Alternativas en Jaltepec de Candayoc. Que se celebró del 7 al 10 de noviembre de 2017.

resistencia porque se protege lo propio, lo que da sentido a la vida y reproducirla, y para ello se necesita la tierra; una organización que es la asamblea; un trabajo colaborativo, como es el tequio; y para celebrar los logros alcanzados la fiesta.

Una descripción más concreta sobre la comunalidad es la de Floriberto Díaz, él dice que “cuando hablamos de organización, de reglas, de principios comunitarios, no estamos refiriéndonos sólo al espacio físico y a la existencia material de los seres humanos, sino a su existencia espiritual, a su código ético e ideológico y por consiguiente a su conducta política, social, jurídica, cultural, económica y civil” (Díaz citado por Robles y Cardozo, 2007).

La comunalidad viene entrelazada con los derechos indígenas y la libre determinación de los pueblos indígenas para lograr consagrarse. Debemos hacer énfasis en la terminología más adecuada, como afirma Floriberto Díaz respecto a que algunos indican que cuando hablamos de los pueblos indígenas hablamos como “derecho indígena” o “sistemas normativos indígenas” y otros relacionan al derecho indígena con los términos de “usos y costumbres” o “derecho consuetudinario”, (Robles y Cardozo, 2007, p. 16), estos segundos llevan implícita una carga de evidente discriminación. Situación que se debe superar para la sociedad con el fin de respetar a los pueblos indígenas.

Uno de los ejes fundamentales de la comunalidad es la resistencia de los pueblos indios, retoma Rockwell (2004) al describir en cómo se basa la comunalidad es “la búsqueda de formas autónomas de ordenar su vida en los términos más equitativos, justos y dignos posibles” (p. 5). La comunalidad requiere de “una gran inversión de trabajo colectivo” (Rockwell, 2004, p. 5).

Para que lo anterior se logre la “comunalidad nosotros como comunidad y pueblo indígena debemos buscar la *libre determinación* (cursivas mías) porque sin ella seguiremos siendo un pueblo sin posibilidades de definir su desarrollo y creatividad para enfrentar los desafíos actuales” (Robles y Cardozo, 2007, pp. 16-19).

Por lo tanto, se puede decir que se está viviendo en comunalidad cuando se busca la autonomía de los pueblos mediante la *libre determinación*. Mediante la libre determinación podrán los pueblos regular y decidir sobre sus tierras, y usaran el órgano de la asamblea para decidir y el tequio para transformar el espacio. Lo comunal se convierte en la etnopolítica principal de los pueblos indígenas.

Finalmente para ir concretando este apartado, la comunalidad es una palabra que podemos entender de muchas maneras y formas, no hay necesidad de definirlo y ninguno de los que citamos

han intentado definir comunalidad, lo que si expresan es que han hecho, han redactado las experiencias de resistencia y resiliencia frente a una dominación y explotación derivada de la conquista española, para luego pasar al capitalismo y actualmente por el neoliberalismo.

## **Libre determinación**

Floriberto Díaz sostiene que la *libre determinación* “es un derecho humano de los pueblos y una condición sin la cual es imposible disfrutar de todos los demás derechos humanos reconocidos internacionalmente” (Díaz citado por Robles y Cardoso, 2007, p. 151).

La *libre determinación* es el puente entre los derechos individuales y los derechos colectivos, ya que su ejercicio garantiza que los comuneros puedan gozar de los derechos individuales. Justamente por la falta de ejercicio de la libre determinación por parte de nuestras naciones, nacionalidades y pueblos originarios, han sido sistemáticamente violados por los Estados, nuestra capacidad para desarrollarnos económica, social, cultural, civil y política, y se afecta nuestra situación individual (Robles y Cardoso, 2007, p. 152).

En la actualidad existen choques entre los derechos colectivos y los derechos individuales en Oaxaca como es el tema de Eufrosina Cruz Mendoza<sup>38</sup>, sin embargo se debe a que los cargos comunitarios son otorgados a través de una trayectoria etnopolítica en el pueblo se tendría que profundizar en el análisis para poder rectificar que los derechos individuales y colectivos no se contraponen o si se contraponen decir en qué puntos.

Adelfo Regino (1999) también debate las ideas entre los derechos individuales y los derechos colectivos. Primero define que son los derechos indígenas. Los derechos indígenas para Regino (1999)

Entendidos como el conjunto de exigencias y demandas planteadas por nuestros pueblos ante el Estado mexicano para dar solución a los añejos problemas de desigualdad, exclusión, marginación, discriminación y en general la colonización a las que hemos estado sometidos, [los derechos indígenas] tienen una naturaleza esencialmente colectiva (s/p).

Además agrega, si los derechos indígenas tienen una naturaleza colectiva por tanto “los sujetos de los derechos son las comunidades y los pueblos existentes en el marco de dicho estado” (Regino, 1999, s/p). Plantea que el fin último de la controversia entre derechos colectivos e individuales es “armonizar y complementar los derechos individuales con los derechos colectivos, para así darles una doble dimensión a los derechos humanos” (Regino, 1999, s/p).

Tubino enfatiza sobre los derechos colectivos y derechos individuales:

---

<sup>38</sup> [https://elpais.com/diario/2008/02/10/internacional/1202598001\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2008/02/10/internacional/1202598001_850215.html) consultado el 14 de febrero de 2018.

Hemos aprendido desde la práctica que el peso que se le da en la concepción clásica a los derechos individuales en desmedro de los derechos colectivos es expresión directa del individualismo ilustrado; que debemos lograr expresar, en los contenidos de nuestros materiales educativos, que los derechos individuales sin los derechos colectivos son una formalidad vacía de contenido y que los derechos colectivos sin los derechos individuales pierden su razón de ser (Tubino, 2007, p. 12).

Por lo tanto, es importante que los Estado-Nación asuman su responsabilidad de hacer un reordenamiento jurídico, político, territorial, cultural y económico no sólo para satisfacción de nuestras aspiraciones del aspecto de garantías individuales sino que contribuya a legitimar su propia existencia mediante la libre determinación de los pueblos. Es de hacer notar que los gobiernos neoliberales se deslindan de ciertas responsabilidades sociales hacia su pueblo, pero cuando los pueblos asumen el control de las decisiones los gobiernos disgustan de las acciones o de algunas de ellas, es bien visto por el gobierno de los Estado-Nación que los pueblos asuman y resuelvan necesidades como la instalación de drenaje, pavimentación pero no es bien visto que comiencen a regular sus bienes naturales. Digamos que es un deslindamiento estratégico por parte del estado sobre sus pueblos y comunidades. Para Floriberto los Estado-Nación son:

Ilegítimos desde nuestro punto de vista, no en términos electorales, no estamos cuestionando eso, sino en términos de que están impuestos sobre nosotros. Por eso es que urgimos a todos los Estado-Nación a reconocer su composición plural en tanto persiste la presencia milenaria de nosotros dentro de los territorios estatales. Y una forma de realizar este reordenamiento de su composición plural, es la libre determinación (Robles y Cardoso, 2007, p. 153).

Los pueblos indígenas en Oaxaca ya estaban asentados antes de la conquista, la independencia y la revolución en México; antes de todos estos procesos históricos los pueblos indígenas ya existían y por tanto son quienes tienen el legítimo derecho de regirse como se les satisfaga.

### **La función de la escuela y la posible deconstrucción:**

En la actualidad pensamos que la escuela es un espacio democrático. La escuela nos da herramientas para poder sobrevivir en la vida, nos da libertades y nos nutre de conocimientos para ser mejores personas en sociedad. La educación por tanto se ha convertido en una necesidad y una exigencia de la ciudadanía hacia el Estado. En las diferentes constituciones del Estado-Nación se ve como una necesidad contar con educación para el bienestar de las ciudadanías. En México como lo marca el artículo 3 la educación es laica, gratuita y obligatoria.

Ahora bien, hemos normalizado y hemos exigido educación en los últimos años. Sin embargo muchas de las veces nos cuestionamos lo que recibimos como educación. Nos enseñan

ética y valores, matemáticas, español entre otras materias, pero ¿realmente necesitamos de esos contenidos para tener una vida plena?

Desde la perspectiva del estructuralista Althusser (1988) la escuela es una institución que sirve para producir y reproducir las fuerzas de trabajo del capitalismo. Bajo los siguientes principios parte para fundamentar su argumento. Primero “se puede decir que el proceso de producción emplea las fuerzas productivas existentes en y bajo relaciones de producción definitivas” (1998: 10). Segundo “toda formación social, al mismo tiempo que produce y para poder producir, debe reproducir las condiciones de reproducción” (Althusser, 1988, p. 10). Tercero; “No hay producción posible si no se asegura la reproducción de las condiciones materiales de la producción: la reproducción de los medios de producción” (Althusser, 1988, p. 10).

Con lo mencionado anteriormente, “el capitalismo necesita de “la fuerza de trabajo” y esta debe ser diversificada (calificada) y por tanto reproducida como tal [...] ¿cómo se asegura esta reproducción de la calificación diversificada de la fuerza de trabajo en el régimen capitalista?” (Althusser, 1988, p. 13).

Podríamos pensar en que las empresas capitalistas capaciten a sus empleados para que puedan ejercer de mejor manera la fuerza de trabajo. Pero Althusser (1988) menciona que la capacitación para ejercer la fuerza de trabajo se hace y aprende en la escuela:

[...] se aprende a leer, a escribir y a contar, o sea algunas técnicas, y también otras cosas, incluso elementos (que pueden ser rudimentarios o por el contrario profundizados) de cultura ‘científica’ o ‘literaria’ utilizables en los distintos puestos de la producción (una instrucción para los obreros, una para los técnicos, una tercera para los ingenieros, otra para los cuadros superiores, etc.) Se aprende habilidades (*savoir-faire*) (Althusser, 1988, p. 14).

Lo que aprendemos en la escuela es a saber usar estas herramientas para poder saber dar instrucciones para la producción y reproducción en el capitalismo “saber dirigirse a los obreros por ejemplo” (Althusser, 1988). Althusser hace una clasificación de los perfiles que crea la escuela para la producción y reproducción del capital:

Profesionales de ideología (Marx) deben estar ‘compenetrados’ en tal o cual carácter con esta ideología para cumplir ‘concienzudamente’ con sus tareas, sea de explotados (los proletarios), de explotadores (los capitalistas), de auxiliares de la explotación (los cuadros), de grandes sacerdotes de la ideología dominante (sus ‘funcionarios’), etcétera (Althusser, 1988, p. 15).

Althusser menciona también que derivado de las estructuras están los (AIE) y el Aparato Represivo del Estado. En los aparatos del ideológicos podemos encontrar lo religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de información y cultural.

Los aparatos ideológicos provienen de dominios públicos y privados. El segundo el aparato represivo está desarrollado por el ejército, la policía, las leyes que protegen a la clase dominante. Los aparatos represivos provienen del dominio público que es el estado. Althusser expresa que se “a lo largo de la historia se han combinado los aparatos ideológicos con los represivos” (Althusser, 1988, pp. 23-26).

Otra mirada que nos ayuda a entender el funcionamiento de la escuela para la producción y reproducción del capital y las formas de disciplinar a los alumnos con el fin de que cuando egresen de estos espacios escolares puedan ser buenos trabajadores la da Foucault (2015):

Este espacio cerrado, recortado, vigilado en todos sus puntos, en el que los individuos estén insertos en un lugar fijo, en el que los menores están registrados, en el que un trabajo de escritura ininterrumpido une el centro y la periferia, en el que el poder ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuido entre los vivos, los enfermos y los muertos, todo esto constituye un modelo compacto del dispositivo disciplinario (p. 229).

Para ello debemos repensar la escuela porque a pesar de que se han cambiado las prácticas escolares seguimos reproduciendo y no le hemos dado sentido a la educación para la vida y no para aprender en el sentido de producir y reproducir el capitalismo.

Hasta aquí hemos visto que los estudiantes que se forman y logran acabar sus estudios de educación superior desde la perspectiva de Althusser (1988) pueden estar apoyando a la ideología dominante. Son intelectuales al servicio de la clase dominante. Para Giglioli (1994) retomando a Gramsci mencionan a los “intelectuales orgánicos” (p. 256) que son aquellos que se formaron académicamente y que tienen las posibilidades de armar un “bloque histórico” (Giglioli, 1994, p. 258) con los campesinos y obreros para organizarse y hacer frente a las desigualdades y explotación que ejerce la clase dominante.

Finalmente toda esta serie de elementos que enunciamos en este capítulo, conceptos, ideas y críticas las vamos a confrontar y contrastar con la experiencia empírica de la UESA para ver que tanto podemos encontrar alternativas, nuevas maneras de comprender el mundo y los procesos escolares que todavía se reproducen en el aula y que derivan de las ideas de dominación y explotación, de la reproducción de un modelo de tipo modernista occidental en el aula.

## **V. Construir lo teórico desde lo comunitario: ¿Qué elementos integran a este currículum comunitario de nivel superior?**

La intención en esta investigación es construir nuevos referentes para entender lo etnopolítico y etnoeducativo contemporáneo del contexto oaxaqueño y de la Sierra Norte. Como vía profesionalizante, se trata de forjar nociones teóricas para reconfigurar la mirada de los profesionales de la educación sobre el papel de la juventud indígena oaxaqueña en la participación social y política en los procesos curriculares y la relación con la comunidad con las claras intenciones de transformar la formación de las próximas juventudes e infancias indígenas del estado de Oaxaca.

En el proceso de formación como profesional de los jóvenes indígenas de la UESA la tendencia ha sido en comparar varias posturas conceptuales de expertos respecto a la cultura, educación, formación, participación en la diversidad y las tendencias modernas en el mundo globalizado que simpatizan, confrontan y discuten las ideas del deber ser de la educación hegemónicas.

Primero vamos a diferencia que es formación y participación desde el sistema educativo mexicano y las comunidades indígenas de Oaxaca ¿En este estudio qué entendemos por formación y participación y su vínculo comunitario?

Como primer punto definiremos formación y participación y posteriormente la formación y participación desde un sentido etnopolítico de las y los estudiantes de la UESA.

### **Formación desde la escuela y desde la comunidad indígena**

Por formación entendemos “acción y efecto de formar o formarse” (Real Academia Española, 2018). Formar nos remite a “dar forma a algo” (Ibíd.). En un sentido de corte educativo formar es “preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas” (RAE, 2018). Desde un punto de vista de la filosofía de la educación “la formación del hombre se considera el fin de la educación” (Santillana, 1995, p. 656) es el logro máximo de la educación. Amplia la definición Nassif la:

[...] formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente” (heteroeducación), o por un estímulo que, si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación) (Nassif citado por Santillana, 1995, p. 656).



De aquí vislumbran dos conceptos más heteroeducación y autoeducación. Con el concepto de autoeducación se amplía la noción de formación. Uno mismo puede aprender conforme a nuestras posibilidades, es de destacar el contexto donde nos situemos para autoeducarse, no es igual formarse en una gran ciudad con espacios culturales, librerías y escuelas con diferentes enfoques que en una pequeña comunidad indígena. Además podríamos plantear que varios niños indígenas pudieran autoeducarse en las ciudades el contexto como de lengua y cultura no son parte de sus orígenes siendo la situación que el niño ya hablara con la lengua indígena.

Posibilidades existen muchas pero a lo que se desea llegar es que la autoeducación también está vinculada a muchos factores y ambientes. Uno que nos interesa es el autoeducación en las comunidades indígenas, cuando a la niñez se forma a través de la observación de las acciones que ven en sus padres: el modo de convivir con la gente de la comunidad, el trabajo y la asamblea mediante la observación es aprendida por la niñez o rechazada. En la situación de ser aprendida se fortalece con la formación que impregna la comunidad sobre la niñez diciendo.

También debemos decir que cuando la autoeducación y la formación de los niños es resignificada y transformada desde un punto de vista distinto, por ejemplo los adultos cumplen con el tequio y algunos jóvenes ya no participan directamente en el tequio pero trabajan en la creación de radios comunitarias en sus lenguas indígenas, para los adultos de la comunidad la creación de radio comunitarias no es una labor que se considere tequio para los jóvenes indígenas diseñar la radio comunitaria donde puedan expresar sus raíces mediante la música y la locución en lengua indígena es una manera de hacer tequio para “fortalecer” las lenguas indígenas.

Ahora bien, se aprecia que la formación es mediante la educación y que se puede dar mediante la escuela, la comunidad y la observación. Que puede ser “enseñada” de un persona a otro o puede ser autoeducación bajo las posibilidades de cada persona. En la escuela, y en específico, en las instituciones que se ubican en las regiones indígenas como lo vimos en el capítulo 2 sobre el proceso de lucha por una educación con enfoque indígena por los indígenas genere una lógica de construir una formación que “incluya” la diversidad o que la comunidad indígena los crea bajo sus propias formas de trabajo. A los que respecta a la “inclusión” de la diversidad esta la formación polivalente que

[...] es aquella formación que no se restringe a un área o saber o a la preparación para el campo concreto de trabajo, sino la que permite el desarrollo de una persona en todas sus dimensiones a través de una enseñanza lo más amplia posible. La formación polivalente facilita las readaptaciones laborales posteriores” (Santillana 1995, p. 656).

La formación polivalente es una de las maneras más viables de “integrar” contenidos diversificados y transversales en la escolarización de los pueblos indígenas. En el caso de la UESA en su fundamentación del plan de estudios LEMSC (2012) se pensó en formar a profesores que contaran con las cualidades de la formación polivalente.

Desde un enfoque escolar, la formación de profesorado es uno de los factores: “que condicionan la calidad de la educación” (Santillana 1995, p. 656). Como el profesor y su formación prestan a mejorar calidad en el aula, por tanto es relevante reflexionar sobre la construcción de planes y programas de estudio para la formación de los futuros profesores.

Por ello, “conseguir profesores con una formación adecuada es una meta [...] para los sistemas educativos modernos, tanto del punto de vista económico, como institucional y pedagógico” (Santillana 1995, pp. 656-657). En la definición de Santillana se observa como la formación de profesores se piensa desde tres elementos: económico, institucional y pedagógico, pero reconoce que debe ser una meta para las sociedades la formación de los profesores. En la UESA se entendió esa formación de profesorado adecuada para sus juventudes desde otros elementos como son: comunalizar, etnopolitizar, y pedagogizar desde lo propio.

Para lograr la formación de profesores se necesita de una base que es la formación pedagógica que incluye: “estudios de pedagogía, didáctica y tecnología, organización escolar, psicología, filosofía y sociología de la educación [...]”. (Santillana 1995, p. 657), en la construcción curricular de los pueblos indígenas se han agregado otros tipos de estudios, como la historia de la comunidad, la filosofía de la comunidad y la antropología.

En resumen, la formación la relacionamos con un hecho escolar pero abarca muchos elementos desde macro a micro sociales. En la escuela se nos forma para posteriormente integrarnos a la sociedad o para defendernos de la misma o transformarla en un sentido colectivo y autogestiva. Desde la teoría forjada de Foucault (*cf.* cap. 2) se nos doma para normalizarnos e integrarnos a la sociedad y la formación que se está construyendo en los pueblos es una *formación de retaguardia* (Grosfoguel, 2007) que es para defenderse y rescatar lo “propio”.

Ahora bien, en el contexto oaxaqueño y de los estudiantes indígenas de la UESA pensamos que la formación se forja en dos sentidos. Una formación que se construye y delibera por parte de la escuela, en los procesos escolares que reciben la niñez y juventud de los pueblos originarios de Oaxaca desde un enfoque intercultural funcional. La segunda, se construye y delibera a través de las prácticas comunitarias, formas de vida y organización comunal, situación que ha sido de

análisis de varios investigadores que estudian los aspectos comunitarios y buscan vincular la formación escolarizada con la comunitaria, por lo tanto formación comunitaria inspira a la formación escolarizada.

La formación escolarizada en los pueblos originarios de Oaxaca se distingue en dos sentidos; la primera que parte de las instituciones escolares y la segunda que se ha ido construyendo desde y por los pueblos originarios a través de la lucha y reivindicación que tiene como ideal el control y autogestión de los bienes comunales como son: la tierra, el territorio; la autogestión es mediada a través de la asamblea; las tareas para que se cumplan las autogestiones es mediante las labores y tequios, que son gratuitos y que representan la participación de la gente y que termina definiéndose como gente comunal.

Siendo así que, la formación que brindan los pueblos originarios a la niñez y juventud oaxaqueña es de un corte comunal. A continuación presentamos un cuadro donde describimos cómo entendemos la formación de los jóvenes indígenas con base en el trabajo de campo y entrevistas que se realizaron durante el 2015-2017.

**Tabla 8. Formación para los jóvenes indígenas desde lo escolar y lo comunitario**

<b>Formación para los jóvenes indígenas desde lo escolar y lo comunitario. Dar forma ¿Quién da forma?</b>		
Escuela	Estado (Escolarización)	Comunidad (escolar-comunal)
Filosofía	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desde lo multi e intercultural, comunitaria, comunal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolarización desde la filosofía de la comunalidad.</li> </ul>
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interculturalizar-Bilingüe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etnopolítizar</li> </ul>
Trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunitario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunal.</li> </ul>
Funcionamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autogestiva financieramente, pero no curricularmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Creadora de proyectos educativos por lo tanto autogestora financieramente y curricularmente.</li> </ul>
Financiamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pocos recursos que otorga el Estado a la institución educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es reguladora de bienes: tierra, decisiones, trabajo y de aquí invierte en los proyectos educativos comunitarios.</li> </ul>
Evaluación y control	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descuidada estructural y académicamente por la SEP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La comunidad es vigilante de las acciones y condiciones en el proyecto educativo.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con base en trabajo de campo, diario de campo y entrevistas etnográficas.

Antes de describir y analizar el cuadro anterior, debemos hacer ciertas precisiones respecto a la formación hacia los estudiantes que parte de la comunidad en el sentido de las desigualdades en la comunidad. Existen personajes dentro de la comunidad que han desenvuelto una mayor capital

cultural, social y económico (González Apodaca, 2016) y que en ocasiones de aquí deriva la producción y reproducción (Althusser, 1988) agravando las desigualdades entre comuneros. Debemos decir que estas generaciones de comuneros que gozan de un mayor capital cultural, social o económico se debe a que lo han ido construyendo en la comunidad, y en ocasiones aplican estos capitales para construir proyectos educativos en la comunidad en dos sentidos.

El primer sentido como lo vimos en el capítulo primero con los caciques como Daniel Martínez y Luis Rodríguez que crearon proyectos educativos básicos donde se les enseñara a leer y escribir en español, a sumar y restar entre otras habilidades básicas a los mixes con el fin de mejorar el rendimiento en la producción del café y buscar estrategias para que la gente de la región mixe olvidara sus formas de vivir y trabajar desde lo comunal, por ejemplo el tequio.

En un segundo sentido la creación de proyectos etnopolíticos a partir de los primeros indígenas escolarizados a nivel superior. Estos proyectos educativos tienen el fin de mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas y retoman las formas de vivir y trabajar desde lo comunal. Algunos grupos de los comuneros quedan inconformes por las acciones y toma de decisiones de los líderes sobre los proyectos, y se puede decir que es derivado de la lógica en como forman los comuneros donde constantemente se “evalúan los procesos” y segundo porque en ocasiones los comuneros identifican posturas en los líderes que forman parte del liberalismo occidental.

Por tanto, se puede decir que los proyectos educativos comunitarios actualmente tienen resonancia en todos los espacios comunitarios y críticas derivado de su desenvolvimiento. También para decir que existen inconformidades y que en momentos de tomar las decisiones ciertos actores que son quienes conservan un mayor capital cultural, social y económico lo aplican para sacar ventajas sobre la comunidad e incidir en las decisiones finales o más importantes en los proyectos educativos (casi siempre de contratación de profesores), pero eso no quiere decir que la comunidad no incida. Este gran paréntesis de una cuartilla se realiza para expresar que no deseamos esencializar y tampoco justificar las desigualdades por el bien de los proyectos etnopolíticos y por ende se desea visibilizar los esfuerzos de los comuneros para echar a andar los proyectos que en varias ocasiones son encabezados por indígenas escolarizados de las comunidades.

En el cuadro señalamos como desde dos enfoques distintos se “da forma” a la niñez y juventud tanto de una lógica escolar y otra escolar-comunal y observamos como dan forma,

regulan los espacios y protegen para que se consoliden los procesos de formación en las escuelas, los espacios escolares que tiene su control la comunidad los conserva en buenas condiciones y cuando las escuelas que tienen la filosofía de la escolarización a través del objetivo de interculturalizar en ocasiones la comunidad también mete las manos en crear las condiciones básicas para que se desarrolle con armonía.

### **Participación desde la escuela y desde la comunidad indígena**

Como segunda parte definimos la participación. Participar es “dicho de una persona: Tomar parte en algo” (RAE, 2018). Usualmente se entiende que la participación retoma sentido cuando nos “involucramos en temas políticos de un país o región<sup>39</sup>”. En el mismo sentido político se puede decir que participación política es “participar en movilizaciones, discutir los sucesos políticos” (Boobbio *et al.*, 1993, p. 1137). Incidir en la vida social a través de los contratos sociales.

En el sentido de participación educativa se puede decir que: “dentro del sistema educativo, la participación implica la colaboración activa – según los distintos modelos y grados – en el planteamiento, gestión, desarrollo y evaluación del proceso educativo de todos los elementos personales que intervienen en dicho proceso” (Sánchez Cerezo, 1983, p. 1092). Entonces observamos que la participación debe incidir en el planteamiento, gestión, desarrollo y evaluación del proceso educativo, donde todos los actores que integran el proyecto educativo puedan decir que cambios hacer en el plan de trabajo. Sin embargo, no se cumple del todo la norma, además en los diccionarios de educación encontramos que existen niveles de participación y están vinculados estos niveles a una jerarquía de actores dentro del sistema educativo.

Se puede hablar de cómo, y en qué medida o grado participan los elementos e integrantes de los distintos *niveles organizativos*: a)órganos encargados de marcar el rumbo de la política educativa y planificación general, incluida la labor legislativa; b)órganos intermedios, de los cuales forman parte los inspectores y supervisores de enseñanza, y cuyo radio de acción se suele limitar a una zona o red de escuelas y/o determinadas áreas de competencia didáctica; y c)a nivel centro escolar, el director y maestros; el primero, directamente encargado de la gestión y administración del mismo, y los segundos, implicados en la interpretación y adecuación de los programas de enseñanza, así como de la transmisión directa de sus contenidos, al grupo concreto del que se ocupan. Por último y dentro de este nivel, figuran los alumnos, que constituyen la base externa de la organización y administración escolares. Su relación con los distintos niveles del sistema educativo se moviliza básicamente a través del maestro, de aquí que sus funciones participativas en la organización general se den en base al arranque del grupo o equipo de trabajo. (Sánchez Cerezo, 1983, p.1092).

---

<sup>39</sup> Fuente: <https://definicion.de/participacion/>

Se deben rescatar dos elementos que enuncia Sánchez Cerezo (1983) primero que asume a los estudiantes como sujetos externos en la organización y administración escolar y segundo que su participación se limita a ser interlocutores a los profesores. La primera aseveración da libertad al estudiante a señalar los errores de la escuela sin necesidad de ser sometidos por la burocracia institucional de la escuela, aunque pueden ser sometidos por las calificaciones y los reglamentos escolares refiriéndonos al nivel superior que es donde más se acostumbra a castigar mediante estos dos métodos. En la segunda aseveración limita la participación de los estudiantes al aula y como interlocutor al docente, impregnándole así al docente una carga mayor de recibir las peticiones de los estudiantes y comunicarlas con sus superiores los directores y burócratas de la educación, siendo así, en ciertos temas algo contraproducente para los profesores. Como finalidad se deberían ampliar el concepto de formación de profesorado como bien lo han ido marcando la formación y participación etnopolítico-educativa de los estudiantes indígenas de la UESA (*cf.* cap. 5).

En términos más comunitarios, la participación es cuando las y los comuneros (as) hacen uso de su capacidad de intervención como lo mencionamos anteriormente, tanto en la autogestión, en la toma de decisiones sobre que se va hacer en sus tierras a nivel político, social y educativo y las soluciones de los problemas que obstruyen la vida comunitaria se desenvuelva a plenitud.

En cuanto a las toma de decisiones como forma de participación se puede decir que las comunidades indígenas del estado de Oaxaca han tratado de influir en el sector educativo. La participación que se está forjando en la escuela y la comunidad, retomado de las observaciones de campo y entrevistas agosto diciembre 2017, la describimos en la siguiente tabla

**Tabla 9. Cómo se da la participación desde la escuela y de la comunidad**

<b>Participación desde la escuela y la comunidad</b>		
	<b>Escuela "ideal"</b>	<b>Comunidad "ideal"</b>
a) Sitio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La participación es dentro del salón.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La participación es dentro, alrededor y fuera de la comunidad.</li> </ul>
b) Quién determina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El plan de estudios y el docente marca el límite de la participación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La asamblea determina la participación en cuanto a las tareas que se realizan, más no la participación de extender su opinión o la escala a la que sus integrantes quieren llegar.</li> </ul>
c) Funcionamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se eligen representantes para organizar mejor las participaciones y tareas. Las representaciones tienen una duración de tiempo o periodo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se eligen representantes que cumplen una función por un cierto tiempo. El hecho de que existan representantes las decisiones se toman las decisiones en asamblea y los representantes acatan. Los espacios representativos son rotativos y con duración de un año.</li> </ul>

d) Integrantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consejos de padres de familia, consejos técnicos de maestros.</li> <li>• Los estudiantes no tienen un consejo estudiantil formalmente establecido en la educación básica y media superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consejo de ancianos, asamblea general, comités.</li> <li>• En el consejo de ancianos no hay mujeres.</li> </ul>
Observación respecto a la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A nivel superior existen los consejos estudiantiles. Tienen limitantes porque sus representantes representan a una gran cantidad de estudiantes en comparación a los representantes de docentes.</li> <li>• Además, no tienen mucha fuerza para cambiar elementos curriculares o toma de decisiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existen organizaciones civiles comunitarias que hacen frente a las necesidades de la comunidad y juegan como interlocutores con las diferentes instituciones del estado, nacional e internacional. Por tanto, la asamblea está integrada por personajes que juegan un papel en diferentes espacios que van desde lo local a lo global.</li> <li>• Las mujeres no participan en plenitud.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con base en observaciones de campo, diario de campo y entrevistas etnográficas.

Como se muestra en el cuadro anterior la participación tiene sus diferencias entre la escuela y la comunidad a pesar de que las escuelas indígenas, en específico, en Santa María Alotepec y en la UESA se inspiran en la filosofía de la comunalidad. A continuación se despliegan algunas reflexiones derivado del cuadro:

- a) Como vemos en el *sitio* la participación en la institución escolar es limitada por una barrera física que es el salón de clases. Por el lado de la participación en la comunidad no es limitada por un espacio físico pero si como es el que es “dentro y fuera de la comunidad” y con los aspectos socioculturales y políticos hegemónicos. Se han dado asuntos donde la participación se limita porque no se pertenece a la comunidad y se debe a las normas no escritas de cada comunidad. Para desear un cargo comunitario la gente se debe someterse con rigor al sistema de cargos por escalafón. No puedes ser presidente municipal si no has cumplido con el cargo de topil, lo que no significa que te prohíban, más bien significa que sigas el escalafón para acceder a los cargos.
- b) En la lógica de razonamiento escolar se piensa que los planes de estudios y el docente limitan la participación, sin embargo no es así, en cualquier momento se le puede dar el giro a los temas que se desenvuelven en el aula, lo que si se considera importante son los resultados de las evaluaciones que dictan los avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo crucial por lo tanto sería usar métodos, estrategias y técnicas que

fortalezcan los principios de la comunidad y que al final ese producto logre satisfacer las demandas de la SEP y la de la comunidad. Por tanto, no sería discutir un modelo educativo sino la manera en cómo se va a trabajar satisfaciendo las necesidades de la comunidad y las “oficiales”. De manera audaz vi en una pequeña aula como lograban transformar y combinar lo local con lo global a través del uso de los colores y el topil en una clase de nivel preescolar.

- c) Cuando la participación la determina la asamblea se realiza de manera cíclica primero se deben poner de acuerdo y definir una lista de prioridades a realizar, luego como se pueden trabajar y finalmente designar quienes realizaran estas tareas. Después de un tiempo se reúnen para ver el proceso que llevan en su trabajo y así de manera constante. Además en la asamblea todos pueden participar de manera horizontal para que al final lleguen a acuerdos verticales con el fin de dejar tareas y responsabilizar a ciertas personas. Ahora bien, en dado caso que no marchasen bien el proceso de las actividades, las personas que quedan como responsables eran sustituidas de sus cargos y se colocan a otras que si logren concluir la actividad delegada en asamblea general.
- d) El funcionamiento en la escuela es claramente periódico, en la comunidad es rotativo. Explícitamente no me dijeron, ni mucho menos expresaron que su sistema de cargos tenía la finalidad de generar que muchos integrantes de la comunidad ocuparan cargos. Pero en los datos de campo se encontraron que varios adultos de entre la edad de 40 a 55 años han asumido el cargo de presidente municipal, secretario, mayor y topil entre otros. El cargo que casi todo el pueblo ha tenido ha sido el de topil, en contraparte las mujeres se puede decir que pocas han ejercido los cargos pero los cargos de secretaria o de regidora de educación u otros de ese mismo pueden ser asumidos por las mujeres sin pasar por el cargo de topil. Los integrantes y los consejos creados y trabajados en la escuela son revisados y supervisados por las autoridades educativas. Por otro lado, en las comunidades los integrantes, y consejos creados pocas veces son regulados por la comunidad, aunque se debe decir que las mujeres tienen poca participación en asuntos comunitarios.

Siendo así que se llegan a los siguientes resultados:



**Tabla 10. La comunidad indígena en la escuela y la escuela en la comunidad**

<b>Combinación de saberes entre la escuela y la comunidad</b>	<i>La comunidad indígena en la escuela:</i>	<i>La escuela en la comunidad:</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La escuela se inspira y retoma elementos de la comunidad para complementar sus procesos de formación y participación en los estudiantes, sin embargo no pequeños avances ya que parten de la tolerancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comunidad se inspira y retoma elementos de la escuela. Por ejemplo la escritura y lectura de textos para mejorar sus procesos de formación y participación en las y los comuneros (as) y mejorar los procesos etnopolíticos de resistencia.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con base en observaciones de campo, diario de campo y entrevistas etnográficas.

Siendo así que los diferentes procesos de participación tanto en la escuela como en la comunidad prestan a un enriquecimiento mutuo y logran al mismo tiempo crear un intersticio que rompe con la hegemonía de la producción y reproducción (Althusser, 1988) del capital en la escuela, retomando sus mejores herramientas para poder reapropiarse esas herramientas desde un enfoque de educación y defensa en retaguardia.

En la entrevista con (E-E5T-241017) quien es egresado de la UESA y se ha desempeñado como topil y como docente de preescolar durante varios periodos cortos menciona que la manera de trabajar en colectivo ya sea en la asamblea o en un consejo técnico tiene visiones muy diferentes. Como docente, los participantes de manera inconsciente asumen las normas y rangos, las barreras de donde hasta si se puede participar, y hasta donde no, a diferencia, en la asamblea como topil si se puede abarcar más y aportar sugerencias a los superiores del topil, como el mayor, empero en una relación de mucho respeto. Además de que funciona por binomios por ejemplo topil y mayor trabajan juntos no se podría uno imaginar que trabajasen por separado. “Siempre debe de haber dos en el palacio municipal y sin uno el otro no puede funcionar, si bien jerárquicamente el mayor está por encima del topil, el mayor reconoce que su existencia se debe al topil y ambos se retroalimentan” (paráfrasis de la entrevista E-E5T-241017).

En síntesis, en todo este contexto comunitario y educativo la niñez y juventud se va acercando a una mirada más compleja de como ejercer sus aprendizajes y participaciones tanto en la escuela como en la comunidad.

## **La formación y participación mediante la asamblea y el tequio en las comunidades de Oaxaca**

Dos instituciones que vinculan las acciones formativas y participativas en la comunidad y que logran integrar las lógicas de razonamiento escolares y comunitarias son la asamblea y el tequio.

### **Asamblea**

La asamblea está integrada por las y los comuneras de la comunidad. La *participación* es lo que da vitalidad a la asamblea. Respecto a la participación en la asamblea; debemos reconocer, y con base en algunas observaciones de campo, que los hombres son quienes dirigen y más participan en la asamblea (y como se enfatizó anteriormente en este capítulo). Sin embargo, también se puede decir que previamente las familias platican de forma moderada los temas que se van a discutir en asamblea y apreciamos que la voz "reconocida" o última voz la da el padre de familia con base en las observaciones y disertaciones que se dan en la mesa familiar a la hora de la comida<sup>40</sup>. En el mismo sentido, otras familias o integrantes se visitaban o frecuentaban para discutir lo que ocurrido y cómo actuar en la próxima asamblea, siendo así, que se iban armando grupos que asumían una posición respecto a los temas, es decir que en ocasiones se suscitan que varias familias adheridas a un clan familiar, se organizan y definen asumir una postura frente a la asamblea.

El clan familiar en varias ocasiones obtiene mayor poder, pero si se afronta a otro clan que aglutina mejor trae como consecuencia cambios en el rumbo que toma la asamblea, tanto que puede fortalecer o debilitar, o hasta desintegrar a un clan o grupo. Lo anterior se sabe en el pueblo, aunque se comenta poco entre la misma gente, más bien salen a relucir estas operaciones de poder cuando alguien ajeno a la comunidad se adentra solicitando información (Notas de diario de campo 2017).

Ahora bien, de manera explícita y discursiva en la asamblea participan todos, las participaciones van desde quienes toman mucho la palabra, quienes la toman de manera moderada y quienes participan débil, pero escuchan con atención y si en algún momento les desagrada algún punto de una u otra forma enuncian su posicionamiento.

### **Tequio**

---

<sup>40</sup> Fue lo que se apreció en los días que viví y comí en una de las familias.

El *tequio es participar* en las actividades que la comunidad ordene para mantener en buenas condiciones los espacios donde se da la vida cotidiana. También son las actividades que las y los comuneros (as) realizan para celebrar la fiesta. El tequio puede ser limpiar la tierra para cultivar y los cultivos que serán degustados por la comunidad. Otro ejemplo es limpiar y tener despejado los caminos que conectan a la comunidad con otras, pavimentar calles, tener el drenaje en buenas condiciones.

El *tequio* se puede pensar como un servicio que se presta a la comunidad de manera gratuita, sin esperar nada a cambio; sin embargo al mismo el tequio es una actividad muy compleja. Compleja en el sentido de que en ocasiones se puede exceder el otorgamiento de tequio de un grupo a otros respecto a las tareas a realizar. También el tequio es un "trabajo" que es delegado por la asamblea, que como dijimos está constituida por las y los comuneros, sobre sus integrantes para resolver problemas que afronta la comunidad con el fin de lograr un objetivo por lo tanto debe estar muy bien articulada para no tener un exceso de trabajo, en ocasiones se genera polémica entre las y los comuneros, respecto a los tequios. De igual forma pasa con los cargos comunitarios.

Me cuenta durante la entrevista (E-E5T-241017) que ha sido topil en más de una ocasión va por el cuarto periodo, con tres periodos cumplidos, tres años, E-E5T-241017 ya podría ser mayor, sin embargo no lo nombraron por varias razones la primera es porque no han sido consecutivos los nombramientos, más bien durante su etapa de estudiante lo nombraron topil y el siente que fue más porque estaba estudiando cuando ya no cumplía con la edad, ya que rebasaba los 18 a 25 años. Siendo así que las normatividad y la forma de tomar decisiones en la asamblea también tiene sus formas de ejercer lo político. Aun así esta contengo de trabajar pero esperando mejorar su perfil en la comunidad.

Estas dos instituciones generan cohesión en la comunidad, las consecuencias de la cohesión han generado múltiples posiciones por teóricos y estudiosos de los temas comunitarios. Por un lado, se ha exaltado los beneficios de la asamblea y el tequio y por otro se ha dicho que son formas de coerción ocasiona explotación a unos sectores marginados dentro de la comunidad.

A pesar de estas observaciones, lo que se aprecia en el campo de estudio es que estas dos instituciones (la asamblea y el tequio), en el caso de Alotepec y en los ayuuk, han servido para organizar y mejorar las condiciones de vida de la región, expulsar a los que pretenden controlar y regular para su beneficio la compra-venta de las tierras, expulsar a quienes intentan explotar mediante el trabajo a otros comuneros y finalmente lo que ha sucedido en los últimas tres décadas

es repensar desde sus orígenes a la educación para su juventud e infancia partiendo de la filosofía de la comunalidad.

Ser ciudadano de la comunidad adquiere una responsabilidad de participar de manera constante en las actividades y reuniones que se convoquen mediante la asamblea y esa labor es considerada como tequio. “Para ser un ciudadano de la comunidad respetable uno debe estar al corriente de las actividades que se nos encarguen mediante la asamblea” (E-M1-110917) y por ende el interlocutor asevera: “estoy al corriente con él [tequio]” (E-M1-110917).

Finalmente logramos comprender a través de este análisis del contexto sociocultural, etnopolítico y educativo como es que los pueblos indígenas en especial Santa María Alotepec piensan su educación (o en nuestras palabras) la formación y participación de sus jóvenes e infancia. Ahora bien, esta formación y participación que es política, educativa y comunitaria ¿cómo afecta a la juventud? pero antes tocaremos el tema de ¿qué es ser joven indígena?

## **Juventud**

Para definir que es joven indígena primero tendríamos que definir ¿qué es joven? Por juventud se entiende según la RAE “período de la vida humana que precede inmediatamente a la madurez” (2018). También se define a la juventud como el momento en el cual todavía no tienen la experiencia, el capital económico y social para vivir independientemente y que están en transición para una etapa donde si van a poder ejercer plenamente sus capacidades intelectuales y de toma de decisiones que es la edad adulta. La Organización Mundial de la Salud postula que “la juventud comprende del rango de edad entre los 14 y los 24 años” (OMS, 2000, p.12). En la actualidad se ha usado el concepto de joven adulto, que se ido han aplazado el rango de edad de la juventud derivado de la procreación y la unión en pareja.

### **CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA DOBLEMENTE REFLEXIVA PARA COMPRENDER Y ANALIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE OAXACA**

*“Los pueblos originarios no son liberales, son comunales”.*  
*Jaime Martínez Luna (17 de mayo de 2018 Facebook).*

La metodología a desarrollar en este estudio fue preponderantemente cualitativa, por la necesidad de recoger datos y experiencias vividas en el proyecto educativo de la UESA. La diversidad de opiniones, perspectivas y experiencias sobre el tema enriqueció la investigación y aportará nuevas propuestas integrales para reconocer la complejidad del proceso de formación y participación etnopolítica de los estudiantes de la UESA, por tanto es necesario construir una mirada colectiva para comprender el contexto de la UESA desde las lógicas educativas comunitarias de Oaxaca.

La investigación partió de una “postura epistemológica por una etnografía doblemente reflexiva” (Dietz, 2012, p. 164). Este enfoque es pertinente porque la reflexividad es una de las principales contribuciones de la etnografía al campo de la educación intercultural (Dietz, 2012, p. 164) y nos ayudó para el desarrollo de la investigación de las juventudes indígenas que estudian en el proyecto educativo comunitario como es la UESA.

Desde el enfoque doblemente reflexivo entendemos por conocimiento como una construcción autoreflexiva entre el sujeto investigador y los sujetos investigados, en primera parte donde el sujeto investigador a pesar de su simpatía que pueda tener por la lucha de sus anfitriones (que no es una limitante) debe posicionarse y saber mediar la negociación recíproca entre los interés académicos y políticos para presentar un análisis que vincule las fases de investigación empírica, de teorización académica y de transferencia a la praxis política o educativa, en otras palabras la “metodología triádica” (Dietz, 2012, pp. 165-166). Y en segunda parte, los sujetos investigados serán el centro de la investigación, cada idea, reflexión y crítica la estudiamos para poder construir la realidad a través de sus experiencias.

Los interlocutores principalmente fueron los estudiantes y egresados de la UESA que participaron en el movimiento por el reconocimiento de ella. En segunda parte, algunos fundadores del proyecto como son autoridades, sabios y líderes comunitarios. También, logramos entrevistar a padres de familia. Cabe mencionar que cuando se realizaron las entrevistas en profundidad con

los interlocutores se buscó reducir al mínimo la violencia simbólica que puede ejercerse a través de ella [la entrevista] (Bourdieu, 1999, p. 3).

A los locutores se los percibió a partir del enfoque doblemente reflexivo como sujetos activamente participativos en la investigación que construyen a través de sus reflexiones, a través de la co-interpretación (Dietz y Álvarez, 2014). En la etnografía colaborativa se tuvo como fin desdibujar los papeles tradicionales (investigador-investigado) y activar los procesos de co-interpretación entre los investigadores y los sujetos investigados. Dietz y Álvarez (2014) mencionan que:

[...] donde todas las partes contribuyen activamente a interpretar y construir sentido de lo que sucede en el grupo. Qué duda cabe de que no estamos negando las relaciones de poder que surgen y vertebran toda relación e interacción. Queremos advertir y subrayar que sería un ejercicio inconsciente adjudicar a la etnografía colaborativa un carácter igualitario, no estriado y ausente de relaciones de poder, donde todas las partes son iguales (Dietz y Álvarez, 2014, p. 61).

El enfoque doblemente reflexivo fue la herramienta para entender por conocimiento científico como una construcción que se da a partir de las experiencias de los sujetos investigados y el sujeto investigador. Construir la realidad desde la mirada de los interlocutores, a través de la reflexión y autorreflexión de los interlocutores. Blanco (2010) menciona que hay dos maneras de generar conocimiento, la primera de una metodología racionalista-cuantitativa y el segundo una metodología naturalista-cualitativa. La metodología naturalista-cualitativa nos brinda elementos para trabajar en esta investigación y en esta metodología se entiende por conocimiento cuando:

[...] busca comprender la realidad describiendo e interpretando los hechos vinculados a su contexto; no pretende la generalización sino la comprensión en profundidad de casos concretos en la que la interpretación de significados es un eje central y entiende que la relación entre sujetos es abierta y vinculada a valores (Blanco, 2010, p. 572).

La búsqueda de acontecimientos y destaca la comprensión de las relaciones complejas en los hechos humanos, porque tienden que “la función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo sino la de ilustrar su contemplación” (Blanco, 2010, p. 572).

El conocimiento es algo que se construye, más que algo que se descubre (Blanco, 2010, p. 572).

Entonces lo que tratamos aquí es de comprender la realidad que viven los participantes del proyecto educativo UESA, tanto estudiantes; padres de familia y comunidad; docentes y funcionarios educativos.

En conclusión, lo que consideramos conocimiento científico en esta investigación es cuando logremos visibilizar la realidad que vive la UESA y el contexto en donde se desenvuelve. Comprender la realidad educativa a nivel superior y profundizar en las relaciones complejas que lleva los actores que viven y trabajan en el proyecto educativo de la UESA y comprender su lucha

constante en la búsqueda de reivindicarse, reinventarse y una educación por los indígenas es lo que deseamos visibilizar.

Es de resaltar que, a lo largo de este estudio surgieron matices de otros paradigmas que sirvan de apoyo para hacer trabajo de campo. Durante la maestría en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 2016-2018 aprendimos diversas herramientas y características de cada paradigma que implícitamente pueden aparecer a largo de la tesis. También utilizo técnicas cuantitativas para complementar los estudios cualitativos. Retomaremos datos como son: encuestas, gráficas y estadísticas realizadas por el CSEIIO, la UESA y el Departamento de Investigaciones Educativas del CSEIIO, el INEGI, el INALI, AEGO, entre otros más que serán utilizados para sumar argumentos al estudio.

Es por ello, que el proceso de la investigación tiene dos momentos metodológicos:

- Un análisis curricular-documental y
- Un análisis de entrevistas etnográficas (a profundidad) y grupos de discusión.

En cuanto al análisis curricular-documental, como primera tarea revisaremos el plan de estudios de la UESA, con la observación de la existencia de varios planes de estudio que surgieron durante la problemática del no registro de la licenciatura ante profesiones SEP. Analizamos el plan de estudio implementó en la fundación en contraste con el que se registró ante la SEP. Ambos nos aportaran elementos para conocer el contexto de la UESA y el tipo de formación etnopolítica. Los cambios que se hicieron al plan de estudios y las diferentes visiones que tienen los actores participantes en el proyecto educativo para la juventud indígena.

Posteriormente, realizó un análisis bibliográfico de la educación comunitaria en Oaxaca, se examinó las posturas y las visiones que se tienen sobre la universidad intercultural y comunal en el estado de Oaxaca. Precisar que, en el análisis bibliográfico, están varios autores que directamente participaron en el proyecto educativo etnopolítico. Por un lado, destaca Benjamín Maldonado, fundador de la UESA e intelectual de la Academia de la comunalidad y especialista de los procesos educativos que parten de esta filosofía. Por otro lado, Adelfo Regino, personaje político de la Sierra Mixe, experto en derechos indígenas, ha escrito varios textos y también es fundador de la UESA y originario del pueblo de Alotepec.

## I. Técnicas de investigación para desarrollar las entrevistas etnográficas y grupos de discusión

Reforzamos el proceso de investigación con algunas técnicas de investigación como son: *entrevistas a profundidad, grupos de discusión y observación participante.*

### Entrevista a profundidad

En las entrevistas a profundidad se buscó comprender la realidad a través de las historias narrativas de los hechos suscitados antes, durante y después de la fundación de la UESA y en específico, sobre el movimiento estudiantil que buscaban, entre el 2015 y 2016, el reconocimiento oficial ante la SEP. En la entrevista semiestructurada o profundidad para Flick tiene la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario (Flick, 2012, p. 89).

Existen varias formas de plantear la entrevista, en este estudio nos enfocamos en la *entrevista focalizada*, para ser más específicos, se deseó que “la propia entrevista satisfaga cuatro criterios: ausencia de dirección, especificidad, amplitud, la profundidad y el contexto personal mostrados por el entrevistado” (Flick, 2012, p. 90). Con la idea de centrarnos en lo que diga nuestro entrevistado y la profundidad de la investigación, se planea no hacer una entrevista, sino varias para ir adentrándonos en la profundidad del fenómeno educativo para la obtención de datos.

Respecto a las *entrevistas a profundidad* se pensó en utilizar varias estrategias para que sea más enriquecedor en los resultados. Se deseó impregnar un sentido etnográfico a las entrevistas. Partiendo de características de la *entrevista etnográfica* (Arfuch, 2002) consideraremos matices y virtudes que retomamos de la *entrevista mediática* (Arfuch, 2002) y del *relato de vida o relato autobiográfico* (Lindón, 1999).

Ahora bien usamos la entrevista etnográfica y mediática por varias virtudes. La primera es porque desde este tipo de entrevista se puede realizar la “denuncia política, mostrar un testimonio [de algún fenómeno o suceso] y las gestas de masas y documental vivido” (Arfuch, 2002, p. 184), en este asunto denunciar los problemas suscitados en el proyecto etnopolítico, además de igual forma logramos trabajar a nivel discursivo y textual. En cuanto a la *entrevista mediática* su virtud



es el uso de un lenguaje flexibilizado en léxicos y dinámico que ayuda a desarrollar la entrevista desde una posición cómoda y cotidiana.

La entrevista etnográfica y mediática Arfuch (2002) “parten de lo imaginario de la voz, la presencia, la proximidad, la idea de una verdad de la vida, de un acontecimiento” (2002, p. 179). Ambas entrevistas comparten un postulado: “la idea que es posible conocer, comprender, explicar, prever y hasta mediar situaciones, fenómenos, dramas históricos, relaciones sociales, a partir de las narrativas vivenciales, autobiográficas, testimoniales, de los sujetos involucrados” (Arfuch, 2002, p. 185).

Con lo anterior, Arfuch (2002) propone que a partir del diálogo de los interlocutores uno puede conocer la realidad que se vive en cierto espacio, comprender a partir de sus puntos de vista, puntos de vistas subjetivos pero que cumplen con la realidad que ellos viven y que nos acercan a observar cómo funciona su espacio.

En consecuencia, la relevancia de las entrevistas se forja con base en la democratización de la palabra en el sentido de “dar la voz al otro” o mejor dicho “el otro tome la voz”. Existe un debate entre “dar voz al otro” y que “el otro tome la voz”. El “dar la voz al otro” pone al sujeto investigador como alguien superior al sujeto investigado. En cambio, cuando decimos que “el otro tome la voz” es cuando el sujeto investigado toma el micrófono para decir lo que necesita decir, donde no existe una voz hegemónica en este tema la institución o el sujeto investigador. En pocas palabras es buscar la horizontalidad entre el sujeto investigado y el sujeto investigador y fue lo que deseamos en este estudio.

Las entrevistas a profundidad se realizaron con estudiantes, maestros, directivos, fundadores, líderes y comuneros de la región mixe que observaron y participaron en la creación y desarrollo del proyecto educativo de la UESA.

### **Relato de vida**

Cuando se entrevistó a los interlocutores se presentaron momentos autobiográficos que ayudaron a armar el contexto. Ya sea en las entrevistas a profundidad o en los grupos de discusión estarán presentes los relatos de vida de los interlocutores. Para ello, consideramos necesario tener presente algunas características de los relatos de vida.

Para comenzar la intención principal de un relato de vida o relato autobiográfico (Lindón, 1999) expone que es:

[...] indagar sucesos importantes que vivió una persona, su contexto y como esto influyó en su postura política, social, cultural entre otros. No es indagar las intimidades de una vida, sino para acceder al discurso construido en un contexto de significado, objetivado en el lenguaje (Lindón, 1999, p. 299).

Con esta técnica tiene el objetivo de resaltar la “expresión singular de lo social” con la finalidad de narrar lo sucedido en un contexto, en un momento en específico pero no como un sujeto que nos narra un hecho desde una mirada pasiva sino como alguien que observó o vivió un acontecimiento; es un actor capaz de actuar y construir un discurso sobre su sociedad y su vida dentro de esa sociedad (Lindón, 1999, p. 301).

Lindón (1999) nos advierte que cuando una persona nos cuenta su vida debemos tener en claro que quizás ese relato no coincida con el relato de otros interlocutores, ahora bien, lo que nos puedan mencionar nuestros interlocutores y que lo que narran no coincida con otras narraciones no significa que nos estén “engañando”, más bien, es la perspectiva de narrar su vida.

### **Grupos de discusión**

En los grupos de discusión o el grupo focal y/o la entrevista de grupo buscaremos construir debatir las experiencias en la UESA. Para Patton el grupo focal es una “discusión realizada con un pequeño grupo de personas sobre un tema específico” (Patton citado por Flick, 2012, p. 126). El ideal es que sean grupos de “seis a ocho personas que participan en la entrevista durante una hora y media a dos horas” (Flick, 2012, p. 126). Los fines de estas entrevistas son para reforzar y reconstruir las opiniones de los entrevistados como menciona Flick (2012) los “debates de grupo se dispone de correcciones del grupo respecto a las opiniones que no son adecuadas, no se comparten socialmente o son extremas, como medio para validar afirmaciones y visiones” (p. 128). Los debates en este tipo de entrevistas reconstruyen la historia en las que participaron o fueron observadores de alguna acción, además de la participación de un entrevistado puede ser reforzada o cuestionada por otro entrevistado llegando a la negociación de una postura y una realidad más consensada.

## **Integración de los grupos focales**

Existen dos formas según Flick de formar grupos para entrevista el grupo natural y el artificial (Flick, 2012). Para esta investigación se formaron grupos naturales para las entrevistas con estudiantes y egresados de la UESA porque “parte de una historia de interacciones compartidas en relación con la cuestión sometida a debate” (Flick, 2012, p. 129). También los grupos se pueden ejercer de manera homogénea o heterogénea, aquí nos interesó la forma heterogénea porque “los miembros deben ser diferentes en las características que son pertinentes para la pregunta de investigación” (Flick, 2012, p. 130) y que aporten ideas desde diferentes enfoques y perspectivas, por tanto se consideró como punto de diferenciación a actores que se involucraron en el movimiento de la UESA, tanto hombres y mujeres, de diferente semestre es decir., egresados y estudiantes de primeros semestre, que fueran actores de diferentes regiones de Oaxaca, ya que la UESA albergó a jóvenes de varias regiones de Oaxaca.

Lo anterior, fue con la finalidad de recaudar evidencias y datos de las diferentes maneras en cómo se piensa la educación en el pueblo. Se pretendió entrevistar a algunos de los sabios, de los fundadores, de los líderes de la comunidad, de los líderes intelectuales mixes y a las autoridades del pueblo, se logró apenas la realización de tres entrevistas pero no fueron grupos focales. Con los estudiantes de la UESA se pretende hacer algunos grupos focales con los integrantes de la primera y segunda generación que ingresaron a la UESA y otros grupos focales con los estudiantes que están que cursan la licenciatura en la actualidad.

Se logró hacer el grupo focal con estudiantes de la primera y segunda generación, sin embargo con estudiantes de otras generaciones posteriores solo logramos concretar algunas pláticas en las aulas de clase, se dieron tres clases donde hablamos de sus intereses y como conocieron el proyecto educativo, cuáles son sus objetivos futuros y cómo la estaban pasando en la licenciatura.

## **Observación participante**

Otra de las técnicas que abordaremos en la investigaciones es la de observar las prácticas educativas en la UESA. Las intenciones son para enriquecer el análisis curricular mediante observar el currículum formal y oculto, también para contextualizarme de la educación superior

en la Sierra Norte de Oaxaca e identificar a los estudiantes que desearon narrarme sus experiencias formativas y de participación en la UESA.

En la observación participante buscamos hacer aproximaciones directas en el contexto de la UESA. Para (Spradley, 1980) las características de un observador participante son:

[...] primero tener un propósito doble que es implicarse en actividades concernientes a la situación social a estudio, y observar a fondo dicha situación; segundo prestar atención incrementada, estado de mayor alerta; tercero observación de ángulo abierto, ampliada por el propósito añadido de estudiar los aspectos culturales tácitos de una situación social; cuarto experiencia desde dentro y desde fuera de la escena, desde la doble condición del miembro y el extraño; quinto introspección aplicada, exploración de la introspección natural como instrumento de investigación social y por último el registro sistemático de las actividades, observaciones e introspecciones (Spradley citado por Valles, 1999, p. 150).

Para ello estuvimos tres semanas viviendo en el pueblo de Santa María Alotepec y asistíamos a la UESA, fueron días complicados porque en el periodo agosto-diciembre 2017 se presentaron una serie de sismos en el estado de Oaxaca y fueron las mismas semanas en que estuvimos en la Sierra Mixe.

### **El rol que se asume para hacer observación participante**

Junker (1960) menciona que existen varios roles que puede asumir el investigador en su observación participante. Menciona cuatro que divide en dos tipos, el primero es de tipos polares ideales distribuidos en rol tipo I *completo participante* caracterizado por una máxima ocultación de la actividad de observación y alto grado de implicación/participación y el rol tipo IV *completo observador* caracterizado por una máxima revelación de la actividad de observación y alto grado de distanciamiento / no participación.

El segundo son los tipos intermedios distribuidos en rol tipo II *participante-como-observador* caracterizado por la ocultación parcial de la actividad de observación y predominio de la participación y rol tipo III *observación-como-participante* caracterizado por la revelación de la actividad de observación y predominio en la observación (Junker citado por Valles, 1999, p. 152).

En este estudio asumiremos el rol de tipo III *observador-como-participante*. Las ventajas del rol son que Junker (1960) adscribe a esta rol una amplia gama de información, incluso secreta y confidencial y una observación con más libertad, hace énfasis que al conocer información confidencial depende de la ética del investigador para publicarla (Valles, 1999, p.153). Pero para este estudio lo principal es conocer lo mejor posible lo que pasa en el contexto de la UESA para

comprender la educación indígena a nivel superior y algunos datos que nos proporcionen los interlocutores no se publicarán.

### **Contexto donde se aplicaron los métodos y técnicas**

Los métodos y técnicas las aplicamos en Santa María Alotepec que pertenece a la Sierra Norte y en la ciudad de Oaxaca porque ahí es donde se localizan los estudiantes, egresados, autoridades, maestros y comuneros que trabajaron y observaron los orígenes y desarrollo del proyecto UESA. Aunque cabe destacar que a varios egresados y exprofesores de la UESA se tuvo que localizar en varias comunidades fuera de la Sierra Norte y de la capital Oaxaca de Juárez.

La educación que se da en la UESA es de corte comunal bajo los principios de la comunidad y busca fortalecer la etnicidad, es un proyecto educativo etnopolítico. Se elige este contexto porque forma parte de la educación alternativa en México y en específico en Oaxaca. La educación parte de una colaboración y aportaciones de la comunidad indígena, de expertos en las teorías comunales e interculturales, socioculturales y lingüísticas.

La lucha reciente por parte de los estudiantes coloca a la UESA en un momento de crisis pero también de retroalimentación de todas las partes que lo construyeron y cuestionan el proyecto etnopolítico. La educación indígena tiene matices relevantes que pueden enriquecer la educación para los pueblos indígenas y para la educación en general en el nivel superior.

Los interlocutores por tanto son expertos en el contexto educativo indígena, conocen bien las situaciones que se pueden presentar sobre la educación. Ante los problemas que suceden en la UESA tienen propuestas y posibles soluciones. Pueden relatarnos sobre cómo ha sido su proceso de formación en los proyectos educativos alternativos que ofrece la educación de Oaxaca para los indígenas. Además como ha influenciado esta educación y como resignifica para sus vidas.

Los proyectos educativos son resultado de una lucha de los pueblos originarios por recibir educación pertinente. El contexto de lucha de los pueblos originarios abona y construye nuevas maneras de participación en los estudiantes como futuros actores de la educación, como gestores en sus pueblos y en su producción cultural individual y colectiva.

## **Planeación del trabajo de campo**

El trabajo de campo se desarrolló en el periodo de agosto-diciembre de 2017 en el estado de Oaxaca, para ello se realizó una movilidad estudiantil al Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (IISUABJO). Se buscó a los interlocutores a través de correo electrónico, Facebook y por llamadas telefónicas.

Sobre la cantidad del número de entrevistas a profundidad y grupos de discusión, se pensó en hacer las necesarias hasta llegar a la saturación de información (Glaser y Strauss, 1967), es decir, cuando ya no tengamos información nueva. En la observación participante deseamos asistir a la UESA y estar en las aulas por un periodo de cuatro semanas que pueden ser distribuidas a lo largo de los seis meses. También llevaremos un *diario de campo* para anotar observaciones y experiencias significativas. El diario nos apoyó para no olvidar algunos acontecimientos y nos sirvió para releerlo.

## CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM DE LA UNIDAD DE ESTUDIOS SUPERIORES DE ALOTEPEC

*Con la escolaridad no se fomenta ni el deber, ni la justicia porque los educadores insisten en aunar la instrucción y la certificación. [...] El currículum se ha empleado siempre para asignar el rango social (Illich, 2006, p. 201)*

*En las entrevistas realizadas a estudiantes se retoma los conceptos de escolaridad y currículum. “Desescolarizar” (E-E6T-261017) en ocasiones parece ser la salida por algunos de los estudiantes y por otros, resultó ser la certificación. ¿Lograron el rango social?*

### **I. Metamorfosis y controversias en la creación y registro de la UESA: los diferentes planes de estudios LEMSC, LPC y LEIC de 2011 al 2015**

La creación del plan de estudios Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC) de 2012 no surgió con las intenciones de representar un modelo opuesto a la educación hegemónica, capitalista y moderna. Es un proyecto etnopolítico y educativo que busca desde su base, primero, concretar una educación desde los pueblos indígenas, y segundo, producir y reproducir sus propias formas de trabajo escolar a través de la profesionalización de indígenas para ser docentes frente a los BIC.

Como mencionamos en páginas anteriores no se logró concretar el registro oficial de la LEMSC que funciona desde 2011-2012. Sin embargo, el CSEIIO registró en 2015 otro plan de estudios la Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria (LEIC). Entre estos dos planes de estudio de licenciatura (fundacional y registrado), existió otro plan de estudios que apareció en el 2014 y fue la licenciatura que causó incertidumbre y desconfianza entre los estudiantes; la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria (LPC) 2014. En síntesis, tenemos tres planes de estudio que se diseñaron y funcionaron en la UESA en diferentes momentos:

**Tabla 11. Planes de estudio que transitaron en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec:**

<b>Plan de estudios</b>	<b>Característica / Año</b>
<b>Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC)</b>	Fundacional (2012)
<b>Licenciatura en Pedagogía Comunitaria (LPC)</b>	Complementa con un marco teórico al fundacional (2014)
<b>Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria (LEIC)</b>	Registrado (2015)

Fuente: (CSEIIO planes de estudio 2012, 2014 y 2015)

Por lo tanto, para lograr registrar una licenciatura en la UESA, la comunidad estudiantil, los docentes y las autoridades académicas transitaron por tres planes de estudio. Detrás de este camino existieron disputas ideológicas, desde la recuperación de lo “propio” con base en la filosofía comunal, desde la defensa y compromiso con los “bienes comunales<sup>41</sup>”, y finalmente la implantación de un modelo educativo que pasó de ser comunalista a ser multiculturalista. Ahora bien, las autoridades educativas estatales tienden a invisibilizar curricularmente el legado y la lucha de los pueblos indígenas. Se puede afirmar que en la actualidad la tendencia es construir planes de estudio sin explicitar el sentido político situado territorialmente. Universidades públicas y privadas promueven sus propuestas curriculares como “neutrales”.

A continuación vamos a presentar las similitudes y diferencias, derivadas de la *sobredeterminación curricular* de algunas autoridades educativas del CSEIIO en los planes de estudios de la UESA que se desarrollaron entre el 2011 al 2015.

### **Los objetivos generales de los diferentes planes de estudio de la UESA**

En los objetivos generales de los tres planes de estudio se observa cómo se fue diluyendo el factor central de la educación etnopolítica de los pueblos de Oaxaca, como podemos leerlo en la siguiente tabla:

---

<sup>41</sup> Tierra, Asamblea, Tequio y Fiesta.



**Tabla 12. Objetivos generales de los diferentes planes de estudios de la UESA**

**Planes de estudio de educación superior indígena del estado de Oaxaca (Unidad de Estudios Superiores de Alotepec)**

LEMSC 2012	LPC 2014	LEIC 2015
Ofrecer una opción de estudios superiores para estudiantes indígenas, basada en un modelo pertinente a contextos comunitarios, formando profesionales de la educación que <i>incidan fuertemente en la mejora de la educación media superior</i> dirigida a estudiantes indígenas, tanto en los <i>Bachilleratos Integrales Comunitarios</i> como en otros subsistemas (CSEIIO, 2012).	Ofrecer una opción de estudios superiores para estudiantes indígenas, basada en un modelo pertinente a contextos comunitarios y <i>a la realidad educativa contemporánea</i> , formando profesionales de la pedagogía comunitaria que <i>incidan fuertemente en la orientación de las formas actuales del sistema educativo oaxaqueño</i> , que se perfila hacia la educación comunitaria por el <i>Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca</i> (CSEIIO, 2014).	Formar profesionales de la educación resueltos a <i>contribuir al reconocimiento y respeto de la diversidad étnica, cultural y lingüística</i> ; con conocimientos y habilidades para diagnosticar, diseñar, ejecutar y evaluar proyectos educativos fundamentados en el enfoque intercultural comunitario; capaces de intervenir en procesos pedagógicos de nivel social, escolar o académico que <i>propicien relaciones interculturales más equitativas</i> (Colegio Superior Para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, 2015).

Fuente: Con base en los datos de los planes de estudio LEMSC, LPC y LEIC pertenecientes al CSEIIO.

En los tres planes de estudio se logran apreciar convergencias en los *vínculos currículum-sociedad* (De Alba, 2007), se observa la *sobredeterminación curricular*<sup>42</sup> (De Alba, 2007, p. 143), y las distintas nociones de proyecto educativo que van desde el enfoque de “proyecto democrático radical que provee las bases para imaginar una vida más allá del mundo de los sueños del capitalismo” (Giroux, 2013, p. 15) al de la *interculturalidad positiva* (Walsh, 2008), las cuales trabajaremos a continuación:

En la LEMSC 2012 se observa como “el currículum es una propuesta político-educativa, contenida en una síntesis de contenidos culturales, síntesis compleja y contradictoria y paradójica, a la cual se llega al través de luchas, negociaciones, consensos, e imposiciones, de y entre los distintos grupos y sectores sociales” (De Alba, junio 2009). La UESA en sus orígenes pretende ser una nueva opción de estudios para indígenas que ejerzan su profesión como docentes de los BIC, desde un modelo crítico de educación comunitaria.

<sup>42</sup> [...] en la definición de los rasgos centrales y estructurales de una propuesta educativa y se desarrolla en el contexto social amplio a través de las luchas consensos, acuerdos y negociaciones, imposiciones entre distintos grupos y sectores sociales que contienden para que la población a la cual se dirige la propuesta político educativa tenga la dirección, enfoque y contenidos que a cada grupo o sector social interesa, por lo que el resultado del proceso se expresa en una síntesis compleja y contradictoria (De Alba, 2007, p. 143).

Asumen la continuación del proyecto de formación escolarizada de la juventud indígena oaxaqueña, en otras palabras, en el plan de la LEMSC se aspira a cerrar el ciclo de formación de preescolar al nivel superior y que al egresar del nivel superior reproduzcan sus aprendizajes desde lo “propio” en la media superior con sus lenguas, sus modos de vida y en la defensa de sus bienes comunales. Es un proyecto que no pretende ser hegemónico ni que busca suplantar a la hegemonía estatal, ya que desde sus formas de hacer vida comunal pretenden imaginar otros modos de vida en la escuela. Por tanto desde la filosofía comunal, la pedagogía de la comunidad (Contreras, 2018) se desea dar los primeros pasos para imaginarse dentro de la escuela una educación otra.

La LEMSC 2012 cuando es sustituida por la LPC 2014, en su objetivo general pretende ser una opción de estudios para indígenas con las tendencias de la realidad educativa contemporánea. Los estudiantes y egresados son definidos como pedagogos comunitarios, pero no como futuros docentes de los BIC. Para ellos se abre la oportunidad de ser profesores de todo el sistema educativo comunitario oaxaqueño. Lo cual genera incertidumbre, ya que sin contratación asegurada en la SEP, sus egresados pueden divagar en espacios laborales muy amplios, ya que al ser licenciaturas “con nombres nuevos” no es tan sencillo que encuentren opciones en un mercado laboral que solicita específicamente un pedagogo, antropólogo o un sociólogo, en otras palabras, en los cambios curriculares realizados se renuncia al sentido político de formar docentes para los BIC y así imaginar los modos de vida comunal en la escuela. Los diseñadores de la LEMSC 2012 tenían un objetivo claro de producir (y reproducir) profesores para las comunidades originarias. Esta cuestión estuvo clara en las expectativas de los estudiantes desde antes de ingresar a la UESA (GF7-251115).

Actualmente en la implementación de la LEIC 2015, el CSEIIO pretende formar profesionales de la educación comprometidos con la diversidad étnica, cultural y lingüística, que propicien las relaciones interculturales desde espacios administrativos y pedagógicos. En el tercer plan de estudios la tendencia está basada en la interculturalidad funcional. El objetivo general de LEIC demuestra, desde nuestra perspectiva, que va dirigida a los ciudadanos que se consideran no indígenas.

## Los perfiles de ingreso de los diferentes planes de estudio de la UESA

Sobre el perfil de ingreso de los aspirantes a estudiar en la UESA tenemos los siguientes perfiles, además se puede observar cómo van sufriendo modificaciones desde el primer plan de estudios al último:

**Tabla 13. Perfil de ingreso de los diferentes planes de estudio de la UESA**

Planes de estudio de educación superior indígena del estado de Oaxaca (Unidad de Estudios Superiores de Alotepec)		
LEMSC 2012	LPC 2014	LEIC 2015
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés en los problemas sociales relacionados con la educación, tanto a nivel comunitario como estatal,</li> <li>• <i>Tener vocación docente,</i></li> <li>• Habilidad para relacionarse con los demás y para el trabajo grupal,</li> <li>• Habilidad de expresarse correctamente en forma escrita y oral,</li> <li>• <i>Preferentemente ser alumno(a) egresados de algún BIC,</i></li> <li>• Hablar su lengua originaria o tener disposición a aprenderla,</li> <li>• Ser parte de la vida comunal de su comunidad y tener un compromiso fuerte por su comunidad y su pueblo,</li> <li>• Tener un promedio mínimo de 8,</li> <li>• Deberá ser presentado por medio de un oficio de su autoridad municipal ante la autoridad municipal de Santa María Alotepec (CSEIIO, 2012).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés en los problemas sociales relacionados con la educación, tanto a nivel comunitario como estatal,</li> <li>• <i>Interés en la realización de investigaciones,</i></li> <li>• Valoración del conocimiento local,</li> <li>• Habilidad para relacionarse con los demás y para el trabajo grupal,</li> <li>• Habilidad de expresarse correctamente en forma escrita y oral,</li> <li>• <i>Preferentemente ser alumno(a) egresados de algún BIC,</i></li> <li>• Hablar su lengua indígena o tener disposición a aprenderla,</li> <li>• Ser parte de la vida comunal de su comunidad y tener un compromiso fuerte por su comunidad y su pueblo,</li> <li>• Tener un promedio mínimo de 8.0 o su equivalente (CSEIIO, 2014).</li> </ul>	<p>Bachillerato general o equivalente (CSEIIO, 2015).</p> <p>Competencias disciplinares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creatividad.</li> <li>• Pensamiento lógico y crítico.</li> <li>• Estructuración de ideas y razonamientos.</li> <li>• <i>Solución de problemas matemáticos.</i></li> <li>• <i>Aplicación de métodos y procedimientos científicos.</i></li> <li>• <i>Enfoque práctico.</i></li> <li>• Acciones responsables hacia el medio ambiente.</li> <li>• Conciencia cívica y participación ciudadana.</li> <li>• Interpretación crítica del entorno social y cultural.</li> <li>• Actitud responsable hacia los demás.</li> <li>• Capacidad de comunicarse en el español y en una segunda lengua.</li> <li>• Utilizar distintos medios e instrumentos de comunicación.</li> <li>• Leer críticamente y comunicar argumentando ideas.</li> </ul> <p>Intereses</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En los problemas sociales relacionados con la educación, tanto a nivel comunitario como estatal.</li> <li>• En la realización de investigaciones.</li> <li>• En la valoración del conocimiento local.</li> <li>• Habilidad para relacionarse con los demás y para el trabajo en equipo.</li> <li>• Hablar su lengua indígena o tener disposición para aprenderla.</li> </ul>

- 
- Ser parte de la vida comunal y tener un compromiso fuerte por su comunidad y su pueblo (CSEIIO, 2015)

---

Fuente: Con base en los datos de los planes de estudio LEMSC, LPC y LEIC pertenecientes al CSEIIO.

Del plan de estudios de la LEMSC 2012 subrayamos el siguiente requisito “tener vocación docente” (CSEIIO, 2012) esta frase deja en claro cuál fue el objetivo principal que dio origen y sentido a la UESA. En cambio en LPC 2014 se “amplia” el perfil de ingreso requiriendo aspirantes con “intereses en la realización de investigaciones” (CSEIIO, 2014). En los dos planes de estudio se conserva el requisito de “ser egresado de algún BIC” (CSEIIO; 2012 y 2014), donde se pretende continuar el proceso de escolarización de la niñez y juventud indígena.

El perfil de ingreso de ambos planes LEMSC y LPC están equilibrados, buscan un perfil de estudiante que tenga raíces indígenas, que se autoadscriba como indígena, que hable lengua indígena y forme parte de la vida comunal, este último punto es un requisito subjetivo por ello tiene que ser respaldado por el agente municipal y la comunidad mediante la asamblea. La autoridad de Alotepec participa en la selección de estudiantes para ingreso a la UESA durante el funcionamiento de la LEMSC, en la LPC ya no participa. Además de los requisitos anteriores, también están los de escolaridad como son: tener promedio de 8.0 en el certificado de educación media superior y ser egresados del BIC.

Se mencionan algunas controversias sobre el perfil de ingreso a la UESA respecto a definirlo como un perfil “cerrado o abierto”, finalmente se decidió aceptar un porcentaje de estudiantes que no fueran egresados de los BIC, las cifras de la primera generación 2011 fueron de “un 10% de estudiantes de otros bachilleratos y un 90% egresados de los BIC” (E-F1-171117). Por ejemplo un joven “egresado del BICAP que abandonó sus estudios por trabajar en los Estados Unidos (EU)” (E-E2C-130917).

En cuanto a la LEIC 2015, fue complicado que nos facilitaran la fundamentación del plan de estudios, sin embargo el mismo plan de estudios enuncia que es una *adecuación a un plan de estudios* anterior LPC 2014. Solicitamos al CSEIIO la nueva fundamentación del plan de estudios y no se logró conseguirla hasta principios de 2018.

La fundamentación del plan de estudios fue concluida en junio de 2015, la cual viene sin número de página, total son 18 páginas tamaño carta. En ella encontramos como se puede apreciar en la tabla competencias disciplinares e intereses, resaltamos el tener competencias como

“solución de problemas matemáticos, aplicación de métodos y procedimientos científicos y enfoque práctico” (CSEIIO, 2015, s/p). Se leen competencias que no van acorde al modelo intercultural. Es un perfil de ingreso general, que no busca un perfil con rasgos interculturales.

Surge la pregunta siguiente, ¿Qué se espera lograr con el perfil de ingreso en la LEMSC, LPC y LEIC? En el primero, formar profesionistas con un perfil docente indígena, arraigado a su comunidad y multilingüe. El segundo es similar, pero como profesionistas con intereses en la investigación. En el tercero, es formar egresados de bachillerato general y que deseen estudiar un modelo educativo multicultural en la comunidad mixe de Alotepec.

### Los perfiles de egreso de los diferentes planes de estudio de la UESA

El perfil de egreso es peculiar en estos planes de estudio por las expectativas que se desean lograr (habilidades, conocimientos y actitudes) y el posible mercado laboral:

**Tabla 14. Perfil de egreso de los diferentes planes de estudio de la UESA**

Planes de estudio de educación superior indígena del estado de Oaxaca (Unidad de Estudios Superiores de Alotepec)		
LEMSC 2012	LPC 2014	LEIC 2015
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posee sólidos y críticos conocimientos acerca de la educación intercultural comunitaria basada en un sistema modular (el caso de los Bachilleratos Integrales Comunitarios),</li> <li>• Comprende las exigencias y características del Sistema Nacional de Bachillerato,</li> <li>• Posee conocimientos en el ámbito de la docencia comunitaria,</li> <li>• Reconoce y utiliza diferentes métodos y técnicas de investigación en educación,</li> <li>• Diseña y <i>opera proyectos de investigación educativa</i> como vía cotidiana de acceso al conocimiento,</li> <li>• Identifica los principales aportes de la comunalidad en los procesos educativos,</li> <li>• Tiene alta capacidad para conducir el proceso de aprendizaje en ciencias sociales y humanas en estudiantes indígenas de nivel medio superior,</li> <li>• Posee la capacidad de entender y organizar la comprensión de temas relevantes en tres dimensiones: multicultural, étnica y de género,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planear, diseñar y evaluar propuestas escolares basadas en el modelo comunitario, en distintos niveles educativos,</li> <li>• Reconocer y manejar los principios y características del modelo de educación comunitaria, así como de sus actores y experiencias en Oaxaca,</li> <li>• Ubicar de manera crítica las características sociales, culturales, históricas y lingüísticas de los pueblos indígenas y promover su fortalecimiento,</li> <li>• Conocer, valorar y discutir los conceptos básicos de la diversidad y la interculturalidad,</li> <li>• Manejar y proponer formas de articulación de los conocimientos universales en torno a los conocimientos locales,</li> <li>• Planear, diseñar, realizar y coordinar procesos de investigación de la práctica escolar,</li> </ul>	<p>a) Conocimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El papel de la educación en el desarrollo de las sociedades multiculturales.</li> <li>• Las corrientes clásicas y contemporáneas de la pedagogía.</li> <li>• La planeación didáctica desde el enfoque intercultural comunitario.</li> <li>• El uso pedagógico de las tecnologías de información y comunicación.</li> </ul> <p>b) Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La reflexión crítica sobre las manifestaciones de discriminación y exclusión que prevalecen en contra de los pueblos indígenas del mundo, México y Oaxaca.</li> <li>• Ejercer la docencia y la orientación educativa en contextos comunitarios y multiculturales.</li> <li>• Desarrollar material didáctico en formatos y plataformas multimedia.</li> </ul> <p>c) Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusiva, que valore positivamente la diversidad cultural y se comprometa con la igualdad entre las culturas.</li> </ul>

- 
- Utiliza una lengua indígena para expresarse y en su ejercicio docente,
  - Genera actividades de autoaprendizaje y aprendizaje autónomo colectivo,
  - Desarrolla permanente un enfoque etnocomunitario en todas las disciplinas y áreas de conocimiento,
  - Tiene la capacidad de exposición y de argumentación de sus ideas
  - Posee un buen manejo de internet y programas de cómputo así como de tecnología educativa,
  - Respeta y tolera las diferencias ideológicas, sociales, religiosas y culturales,
  - Es políglota: español, inglés y dos lenguas originarias (lectura, escritura, conversación, traducción),
  - Muestra compromiso claro y constante con su comunidad y con su pueblo,
  - Tiene una vocación docente sólida (CSEIIO, 2012).
  - Manejar técnicas para facilitar el aprendizaje con sentido y situado,
  - Ubicar y discutir diferentes corrientes, modelos, estrategias e instrumentos pedagógicos,
  - Apremiar el multilingüismo y tener disposición y herramientas para aprender otras lenguas,
  - Manejar conceptos y métodos de la expresión artística y la práctica deportiva,
  - Proponer procesos de formación autónoma,
  - Ser intérprete y traductor de lenguas indígenas en defensa de los derechos de su pueblo,
  - Promover, planear, organizar y coordinar la instalación y operación de museos comunitarios para fortalecer la educación comunitaria,
  - Planear, coordinar y evaluar proyectos de desarrollo comunitario vinculados a la educación (CSEIIO, 2014).
  - Igualitaria en las relaciones entre mujeres y hombres, que comprenda como su deber social la transformación de los condicionamientos culturales discriminatorios.
  - Ética, que tome en cuenta las consecuencias para el colectivo de las decisiones individuales.
  - Respetuosa, de apertura y tolerancia a las diferencias ideológicas, sociales, religiosas y culturales.
  - Socialmente responsable, comprometida con el bienestar de las personas y el desarrollo cultural, social y económico de los pueblos y comunidades indígenas.
  - Cívicamente responsable, que asuma como su deber la construcción de una sociedad libre, justa y plenamente democrática.
- d) Destrezas para:
- La comunicación oral y escrita en español.
  - Lectura, escritura y conversación en lengua indígena e inglés.
  - Manejo de internet, equipos y programas de cómputo (CSEIIO, 2015).
- 

Fuente: Con base en los datos de los planes de estudio LEMSC, LPC y LEIC pertenecientes al CSEIIO.

Como se lee en el cuadro anterior el perfil de egreso de la LEMSC 2012, en este se espera que un egresado al concluir el plan de estudios comprenda la educación intercultural comunitaria basada en el modelo curricular, que pueda ejercer la docencia en el espacio comunitario de medio superior y que utilice su lengua indígena para expresarse en el ejercicio docente.

En la LPC 2014 desaparece el análisis y estudio profundo de modelo modular de los BIC, la formación para la docencia comunitaria, en su lugar se localiza “planear y diseñar propuestas escolares” y “conocer, valorar y discutir los conceptos de diversidad e interculturalidad” (CSEIIO, 2014). Además en la LPC se diversifica el egreso de sus estudiantes como planeadores, diseñadores, coordinadores de procesos de investigación escolar comunitaria, apreciadores de lo multi e intercultural, evaluadores de contenidos y proyectos educativos comunitarios.

Entre los planes curriculares de la LEMSC y la LPC, el concepto de comunalidad desaparece. En cambio, “interculturalidad” y “diversidad” hacen su aparición, aunque en varios programas de estudio se conserva el tema de estudio de la comunalidad. Se observan que en vez de utilizar el concepto de comunalidad se lo describe en la LPC como “el aprendizaje con sentido situado” (CSEIIO, 2014). También en vez de colocar la palabra comunalidad ahora se menciona

de la siguiente manera “ubicar de manera crítica las características sociales, culturales, históricas y lingüísticas de los pueblos indígenas y promover el fortalecimiento” (CSEIIO, 2014). La tendencia en los planes de estudio es la conversión del lenguaje para cumplir con los estándares marcados por la SEP y de la educación formal.

En el LEIC 2015 las intenciones son de enmarcarse en la educación multicultural, desde este estudio se considera poco pertinente para Oaxaca, como lo mencionamos en el marco histórico y teórico. La cultura mixe, los zapatistas y otras experiencias de educación del país han demostrado mediante sus prácticas que, han superado estas fases de multiculturalismo creando proyectos escolares etnopolíticos propios. El sentido de la UESA es formar profesorado indígena desde sus cosmovisiones, filosofías y formas de hacer etnopolítica.

El punto nodal en la LEMSC es al egresar se logre “identificar los aportes de la comunalidad en los procesos educativos” (CSEIIO, 2012) y “desarrollar permanentemente un enfoque etnocomunitario en todas las disciplinas y áreas del conocimiento” (CSEIIO 2012). En otras palabras, los diseñadores curriculares de la LEMSC observan a la comunidad como el centro de conocimiento y a los futuros egresados como sistematizadores de los conocimientos comunales para posteriormente reproducirlos en la comunidad desde sus lenguas indígenas y no como contenidos escolares, más bien como una filosofía y como etnopolíticas. Se supera desde el enfoque comunal o de comunalidad la vieja costumbre de la educación multicultural que se basa en “rescatar” lo de la comunidad para “incluirlo” en la escuela y “desarrollar” los contenidos en español.

De la LEMSC a la LPC se modifica el perfil de ingreso y egreso pero contienen casi la misma fundamentación, por el contrario en la LPC se amplía y justifica los cómo llevar a cabo el proyecto etnoeducativo LEMSC. La tendencia de las modificaciones de uno al otro plan de estudios es quitar los elementos que consoliden la formación docente frente a los BIC pero no en sus contenidos, solamente en sus objetivos.

En el perfil de egreso de la LEIC se observa un “mejor”<sup>43</sup> encuadre del egresado donde se localizan los conocimientos, habilidades y actitudes a lograr para el egreso. Los logros a alcanzar son de interculturalidad funcional porque es un perfil de egreso que bien puede ser para estudiantes indígenas o no indígenas, que no contiene el proceso histórico de lucha de los pueblos indígenas de Oaxaca, que no expresa el fortalecimiento o conocimiento de la filosofía comunal, más bien, se

---

<sup>43</sup> En el sentido de que esa bien sistematizado y subdividido.

reduce a las “sociedades multiculturales”. Es un perfil de egreso de un pedagogo genérico con área terminal en aspectos comunitarios. En las actitudes a desarrollar en la LEIC son las de “inclusivo” de la diversidad cuando en nuestro cap. 1 y 2 consideramos este modelo de inclusión-integración como un modelo racista donde “el indio no sabe y es un salvaje” por consecuencia debe ser modernizado a través de la escuela.

El perfil de egreso de la LEIC no cubre las expectativas y los proyectos de defensa de los pueblos indígenas de Oaxaca. La juventud indígena puede estudiar en una universidad convencional por ejemplo la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) que tiene algunas licenciaturas como son: “la Licenciatura en ciencias sociales y sociología rural, la Licenciatura en ciencias sociales y desarrollo regional y la Licenciatura en Economía Social y Desarrollo Local (en línea)” (UABJO, 2017) pero estas ofertas educativas se ofertan en la ciudad y no tienen el enfoque filosófico de la comunalidad en su currículum. Por lo tanto la UESA en sus orígenes deseaba superar ser una oferta educativa ordinaria para el nivel superior”.

La UESA fue una opción crítica de educación desde y con los pueblos indígenas hasta que se dieron las modificaciones señaladas. Por lo tanto, el perfil de egreso de la LEIC no cumple con las raíces de la UESA.

En conclusión de este apartado nos preguntamos ¿Qué se esperaba lograr en el perfil de egreso de la LEMSC?

- Posicionar las demandas etnopolíticas históricas de las luchas indígenas en el currículum de la educación superior y los egresados incidan en el sistema educativo de Oaxaca.
- Desarrollar una conciencia comunal a partir de los conocimientos de los pueblos, siendo una crítica radical a la educación indígena ofertada por el Estado mexicano.
- Con los futuros profesionistas de la UESA se busca producir y reproducir contenidos en la media superior desde las lenguas originarias, ya que los egresados regresarían a sus comunidades de origen donde estudiaron la media superior BIC.

Por ello la importancia de un perfil de ingreso cerrado para poder concluir cíclicamente los procesos de formación e inserción al sistema educativo oaxaqueño. Además “el proyecto etnopolítico educativo de la UESA estaba diseñado para siete años. Después de ese periodo sería repensado, replanteado y hasta se pensaría en cambiar de sede” (E-F1-171117).



Con base en el análisis de los tres planes de estudios y de su perfil de egreso y en las entrevistas realizadas que los cambios realizados forman parte de “caprichos de las autoridades educativas del CSEIIO” (E-F1-17117, E1P-311017, GF7-251115-MCE). Sin embargo, con base en el trabajo de campo, se afirma que fue un deslinde de compromisos políticos de las autoridades educativas, del estado federal y estatal con los pueblos indígenas. Con el deslinde de compromisos se evitan los costos de insertar como docentes a los jóvenes indígenas en el nivel medio superior del estado de Oaxaca.

## El mercado laboral de las diferentes licenciaturas de la UESA

Presentamos las modificaciones realizadas en los planes de estudios y la metamorfosis del mercado laboral en la licenciatura como se muestra en la tabla 15:

**Tabla 15. Mercado laboral de los diferentes planes de estudio de la UESA**

Planes de estudio de educación superior indígena del estado de Oaxaca (Unidad de Estudios Superiores de Alotepec)		
LEMSC 2012	LPC 2014	LEIC 2015
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como maestros para trabajar en los BIC y en el CSEIIO. Aunque las posibilidades de trabajo de los egresados no se limitan a estas opciones, sí constituye el enfoque principal de la LEMSC. [...] Entonces la fuente principal de empleo que se propiciará es la de los BIC, sustituyendo gradualmente al personal en operación, ocupando nuevos puestos de trabajo y trabajando en los BIC de nueva creación. A su vez, en el CSEIIO podrían algunos ocupar coordinaciones de academia y otros.</li> <li>• Por lo mismo, se ha considerado que con un promedio de 70 egresados de la LEMSC por generación, en pocos años se rebasará el número de plazas disponibles, por lo que el proyecto está considerando hacer al sexto año de operación una revisión de la ocupación de los egresados, para valorar las posibilidades de continuidad de la LEMSC o su transformación en otro tipo de licenciatura u oferta de estudios superiores en Alotepec.</li> <li>• Esta consideración tendrá mucho que ver con la exploración de otras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesores y orientadores en la educación comunitaria del estado de Oaxaca desde el nivel preescolar hasta superior.</li> <li>• Emplearse como profesores y especialistas en el modelo comunitario del CSEIIO. El CSEIIO tiene por función crear y administrar planteles de educación integral comunitaria, siendo la única institución de educación comunitaria en el país.</li> <li>• Emplearse en actividades de asesoría, planeación y ejecución de proyectos educativos promovidos por el PTEO en la estructura del IEIPO.</li> <li>• Emplearse en los Telebachilleratos Comunitarios coloca a los egresados de la LPC como candidatos ideales para incorporarse a ese modelo educativo afín.</li> <li>• Emplearse como docentes o asesores en el modelo del Instituto de Estudios de Bachillerato de Oaxaca (IEBO).</li> <li>• Emplearse como docentes o asesores en el modelo de las</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como promotores de programas gubernamentales, con el propósito de incorporar el enfoque intercultural en su aplicación comunitaria.</li> <li>• Como responsables del desarrollo educativo en los ayuntamientos del estado de Oaxaca, a través de las regidurías de educación.</li> <li>• Como agentes educativos de las escuelas públicas de educación básica en el estado de Oaxaca.</li> <li>• Como agentes educativos de los Bachilleratos Integrales Comunitarios en las comunidades indígenas del estado de Oaxaca (CSEIIO, 2015)</li> </ul>

---

opciones de contratación para los egresados, fuera del CSEIIO. Una posibilidad clara está en el hecho de que la mayoría de los estudiantes indígenas de nivel medio superior no asisten a los BIC sino a planteles de otros subsistemas, principalmente del Instituto de Estudios de Bachillerato de Oaxaca. Esto abre la posibilidad de que una parte de los egresados pueda encontrar ocupación en este instituto o en otros subsistemas, con lo que además de empleo personal se estaría fortaleciendo la formación pertinente de alumnos indígenas en bachilleratos que no sean BIC.

- Emplearse en estados como Michoacán y Yucatán (CSEIIO, 2012, pp. 54-55)

Secundarias Indígenas

Comunitarias

- Emplearse como docentes o asesores en los BIC. En la actualidad el personal docente requiere de un proceso fuerte y sostenido de asesoría y orientación acerca de los objetivos y formas de trabajo que requiere el modelo de los BIC.
- Emplearse en los estados como Michoacán y Yucatán que están interesados en impulsar modelos adecuados de educación indígena comunitaria, pero no cuentan con el personal capacitado para hacerlo.
- Estudiar un posgrado relacionadas con la pedagogía y la educación, con las ciencias sociales y la investigación, y con la antropología y la vida y derechos de los pueblos indígenas (CSEIIO, 2014).

---

Fuente: Con base en los datos de los planes de estudio LEMSC, LPC y LEIC pertenecientes al CSEIIO.

La principal fuente de mercado laboral en la LEMSC es ser docente en los BIC, los diseñadores curriculares agregan la opción de estudiar en otras instituciones de la media superior. También hacen explícito que van “hacer en el sexto año de operación una revisión de la ocupación de los egresados, para valorar las posibilidades de continuidad de la LEMSC o en su transformación en otro tipo de licenciatura u oferta de estudios superiores” (CSEIIO, 2012) con el fin de no sobresaturar de egresados el sistema de los BIC.

El mercado laboral en la LPC se diversifica: al egresar los estudiantes pueden ser empleados como “asesores y orientadores en la educación comunitaria”, como “profesores y especialistas en el modelo comunitario del CSEIIO”, con capacidad de otorgar “asesoría, planeación, y ejecución de proyectos educativos promovidos por el PTEO”, emplearse en “telebachilleratos comunitarios” y como “docentes o asesores en el IEBO, en secundarias comunitarias y en los BIC” (CSEIIO 2014).

En la LPC se reconoce la formación docente que contiene el plan de estudios pero no las prioriza como lo hacía en la LEMSC. Nos explican en una entrevista

[...] lo que yo creo que al gobierno le conviene y está pensado es convertir los BIC en telebachilleratos [comunitarios] porque así reduce su planta académica de tener un maestro por

materia a tener unos cuatro maestros uno para cada grupo y un director, por eso ya dejaron de crear BIC y ahora se dedican a crear telebachilleratos (E-F1-171117).

Por lo tanto, en Oaxaca existe un panorama donde los cambios realizados en la educación superior corresponden al empuje de las instituciones del Estado mexicano de reducir los gastos en términos de plazas y salarios a docentes en su máximo posible.

Se observa una tendencia por parte del Estado que consiste en minimizar al máximo los compromisos con las comunidades indígenas. Es de destacar que los telebachilleratos comunitarios se ubican en las zonas de difícil acceso y alejadas de las grandes ciudades de Oaxaca y en esas zonas se ubican mayormente los pueblos indígenas.

Finalmente, en la LEIC se observa un perfil de egreso que se vincula a espacios autónomos y de gobierno, en una menor medida que pueden ser agentes en los BIC. Se usa en exceso la palabra agente.

### El modelo educativo de los diferentes planes de estudio de la UESA

En el modelo educativo no se encontraron cambios realizados en los diferentes planes de estudio, todos tienen su base política y filosófica en la LEMSC:

**Tabla 16. Modelo educativo de los diferentes planes de estudio de la UESA**

Planes de estudio de educación superior indígena del estado de Oaxaca (Unidad de Estudios Superiores de Alotepec)		
LEMSC 2012	LPC 2014	LEIC 2015
<p>Lo intercultural y lo comunitario en el modelo de la LEMSC:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La investigación como método pedagógico.</li> <li>• El uso y valoración de los conocimientos locales.</li> <li>• La filosofía comunal como base.</li> <li>• El uso de la lengua indígena en el trabajo docente.</li> <li>• La participación de la comunidad en el proceso formativo.</li> <li>• Principios rectores de la educación LEMSC</li> <li>• Democracia</li> <li>• Nacionalista</li> <li>• Humanista</li> <li>• Respetará los principios de la comunalidad.</li> </ul> <p>Competencias genéricas para la formación y su trabajo profesional de los estudiantes de la LEMSC adecuadas por el CSEIIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se autodetermina y cuida de sí y de los demás</li> <li>• Se expresa y se comunica eficientemente</li> </ul>	<p>Son los mismos puntos enunciados en la LEMSC pero agregaron un marco teórico de la educación comunitaria:</p> <p><i>Dimensión etopolítica de la educación</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Dominación-resistencia-liberación</li> <li>2.-Comunalidad de los pueblos indígenas</li> </ol> <p>Colonialismo-descolonización</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4.-Global y local</li> </ol> <p><i>Dimensión escolar y formativa</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Institución escolar en comunidades indígenas.</li> <li>2.-Modelo educativo: de la simulación a la estimulación.</li> <li>3.-Interculturalidad: política de Estado y transformación social.</li> <li>4.-Multilingüismo e identidad.</li> <li>5.-Investigación como eje pedagógico en los distintos</li> </ol>	<p>Se anuncia en el plan de estudios que es una adecuación al plan de estudios LEMSC (CSEIIO, 2015).</p> <p>La investigación como método pedagógico, El uso y valoración de los conocimientos locales, El uso de la lengua indígena, La participación de la comunidad en el proceso formativo, Hábitos: lectura, escritura, investigación y pensamiento crítico. Horizontes: la diversidad, el género y la identidad étnica. Tipos simultáneos de aprendizaje: del asesor, colectivo y autoaprendizaje (CSEIIO, 2015).</p>

- 
- Es crítico, reflexivo y propositivo
  - Aprende de forma autónoma y continua
  - Trabaja en forma colaborativa y compartida
  - Participa con responsabilidad y respeto en la sociedad (CSEIIO, 2012).
- 

Fuente: Con base en los datos de los planes de estudio LEMSC, LPC y LEIC pertenecientes al CSEIIO.

El modelo educativo de la LEMSC tiene su base filosófica en la comunalidad, el método pedagógico es la investigación, el objetivo principal a forjar es el trabajo docente con la característica de usar la lengua al 100% en el aula. El modelo se basa en principios rectores de la educación como son la democracia, el nacionalismo, y las relaciones humanas como se puede apreciar en la tabla anterior. El modelo incluye el enfoque por competencias, pero adecuadas como lo realizó el CSEIIO para los BIC.

La LEMSC representa un plan de estudios que reconoce su localización entre el liberalismo capitalista y las cosmovisiones comunales de los pueblos indígenas de Oaxaca y a partir de esta localización trabaja en un modelo educativo equilibrado para cumplir con las necesidades que se puedan presentar a su comunidad estudiantil.

En el modelo educativo de la LPC, se identifican los mismos elementos, enfoque y trazado de ideas de la LEMSC, con la diferencia que agrega un marco teórico respecto a cómo trabajar la educación comunitaria en Oaxaca. En el marco teórico expresa dos dimensiones: “a) etnopolítica de la educación y b) escolar formativa” (CSEIIO, 2014), se detallan elementos que el estudiante debe analizar para lograr superar los históricos errores que se han cometido en la educación formal. El modelo educativo de la LPC abona, explica y clarifica el modelo educativo de la LEMSC.

Encontramos un plan de estudios LPC que desdibuja sus perfiles de ingreso y egreso, pero que fortalece su modelo educativo respecto a la LEMSC con una mirada completa que incluye la perspectiva crítica para superar los procesos de colonización.

En cuanto al modelo educativo de la LEIC, no contamos con una fundamentación de plan de estudios, como lo hemos reiterado constantemente, se trata de una adecuación al plan de estudios LPC.

Durante el movimiento estudiantil de las y los estudiantes de la UESA, entre enero y julio 2015, poco se dialogó de los cambios realizados en el segundo y tercer plan de estudios (LEIC y LPC) sobre el primero (LEMSC). Se luchó por el reconocimiento y registro del plan de estudios LEMSC, pero no se cuestionaron abiertamente las similitudes y la falta de una verdadera fundamentación del tercer plan de estudios. Solicitar la fundamentación del plan de estudios LEIC

durante el movimiento estudiantil quizás lograría pausar a las intenciones del Consejo Directivo del CSEIIO, dando la razón a las y los estudiantes sobre el registro del plan de estudios LEMSC.

Del segundo plan de estudios no se debatió respecto a que contenía la misma fundamentación y modelo educativo. Poco se analizaron los cambios de perfil de ingreso y egreso. Los estudiantes se concentraron en los cambios del perfil de egreso, en específico del egreso como docentes de BIC.

Se observa en la LEIC que toma de base la LEMSC, toda la estructura pensada en el modelo educativo de la LEMSC es explicitada en la LEIC. Lo único que agregaron en la LEIC fueron los hábitos, horizontes y tipos de evaluación, que son los enunciados en los programas de estudio de cada materia. No se entiende el porqué de cambiar el plan de estudios, si conserva básicamente lo mismo.

### Los mapas curriculares de los diferentes planes de estudio de la UESA

Los mapas curriculares de la LEMSC y LPC son idénticos en sus materias y áreas que ofertan como se muestra a continuación:

### Ilustración 12. Mapa curricular del Plan de Estudios LEMSC 2012

#### Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria

ÁREAS	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Interculturalidad y educación comunitaria	Educación intercultural	Educación Comunitaria	La escuela en contextos comunales	Educación centrada en el alumno comunal I	Educación centrada en el alumno comunal II	Diagnóstico educativo comunitario	Intervención educativa comunitaria	
Organización y evaluación escolar	Introducción al Sistema Modular	Planeación Modular	Organización de los aprendizajes en el aula	Evaluación de aprendizajes	Evaluación del sistema modular	Administración escolar	Orientación educativa	
Investigación y métodos	Métodos etnográficos	Métodos y técnicas de investigación en educación	Investigación y articulación de conocimientos	Etnografía del aula y de la escuela	Proyectos económicos, sociales y culturales	Seminario de titulación I	Seminario de titulación II	
Cultura del sujeto en formación	Los pueblos y comunidades indígenas	Derechos de los pueblos indígenas	Globalización, colonialismo y autonomía	Cosmovisión y epistemología comunal	Economía y vida comunal	Historia nacional y vida comunal	Historia regional y vida comunal	
Corrientes y modelos pedagógicos	Modelos educativos en México	Educación por competencias	Corrientes pedagógicas I	Corrientes pedagógicas II	Sicología y educación	Sociología y educación	Filosofía y educación	Seminario de titulación III y Práctica Profesional
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	

Fuente: (CSEIIO, 2012, p. 70)

## Ilustración 13. Mapa curricular del Plan de estudios LPC, 2014

Mapa curricular de la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria

ÁREAS	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Interculturalidad y educación comunitaria	Educación intercultural	Educación Comunitaria	La escuela en contextos comunales	Educación centrada en el alumno comunal I	Educación centrada en el alumno comunal II	Diagnóstico educativo comunitario	Intervención educativa comunitaria	Seminario de titulación III y Práctica Profesional
Organización y evaluación escolar	Introducción al Sistema Modular	Planeación Modular	Organización de los aprendizajes en el aula	Evaluación de aprendizajes	Evaluación del sistema modular	Administración escolar	Orientación educativa	
Investigación y métodos	Métodos etnográficos	Métodos y técnicas de investigación en educación	Investigación y articulación de conocimientos	Etnografía del aula y de la escuela	Proyectos económicos, sociales y culturales	Seminario de titulación I	Seminario de titulación II	
Cultura del sujeto en formación	Los pueblos y comunidades indígenas	Derechos de los pueblos indígenas	Globalización, colonialismo y autonomía	Cosmovisión y epistemología comunal	Economía y vida comunal	Historia nacional y vida comunal	Historia regional y vida comunal	
Corrientes y modelos pedagógicos	Modelos educativos en México	Educación por competencias	Corrientes pedagógicas I	Corrientes pedagógicas II	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	

Fuente: (CSEIIO, 2012, p. 64)

En su estructura los mapas curriculares de la LEMSC y LPC presentan un total de 72 materias considerando *Prácticas Profesionales* y *Seminario de Titulación III*. No tiene ejes como si lo tiene la LEIC, estos dos planes de estudios solamente están divididos en áreas de conocimiento.

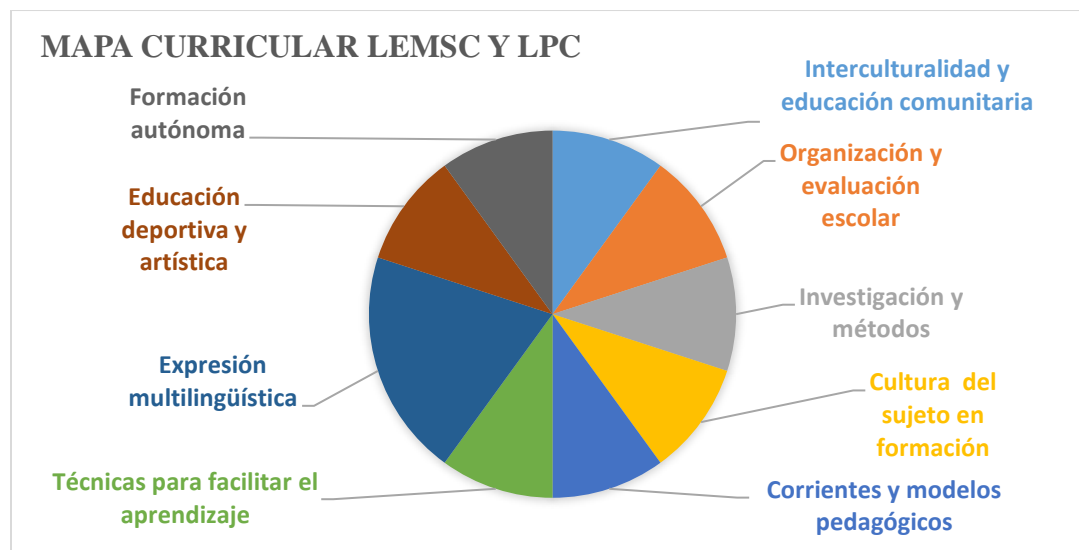
Por otro lado, los mapas curriculares de la LEMSC y LPC abonan a nuestra hipótesis respecto a que fue necesario cambiar el perfil de ingreso y egreso del plan de estudios para cumplir con los requisitos no explícitos solicitados por los altos mandos de las autoridades de educación.

En las entrevistas se refieren a que iba a ser difícil registrar la LEMSC porque la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación “(DGESPE) había dicho normalistas nada, cero” (E-F1-171117). Este señalamiento es consecuencia de la desaparición forzada de los normalistas indígenas de Ayotzinapa sucesos del 26 y 27 de septiembre de 2014.

La LEMSC “sonaba” a normalistas rurales, por ello cambiaron varios puntos para darle un enfoque “pedagógico” del tipo genérico. Ambos planes tuvieron el visto bueno por el Consejo Directivo del CSEIIO, por ello funcionaron por un tiempo en la UESA, sin embargo por razones desconocidas se decidió cambiar el plan de estudios y “cambiar el personal [docente] que laboraba como encargados del proyecto educativo” (E-F1-171117).

A continuación se presentan los porcentajes por áreas de conocimiento respecto del total del plan de estudios LEMSC y LPC:

**Ilustración 14. Gráfica de porcentajes por área de formación de la LEMSC Y LPC**



Fuente: Elaboración propia con base en los planes de estudios del CSEIIO 2012, 2014.

MAPA CURRICULAR LEMSC Y LEIC		
Áreas	Porcentaje por área	No. Materias
<b>Interculturalidad y Educación Comunitaria</b>	10%	7
<b>Organización y Evaluación Escolar</b>	10%	7
<b>Investigación y Métodos</b>	10%	7
<b>Cultura del Sujeto en Formación</b>	10%	7
<b>Corrientes y Modelos Pedagógicos</b>	10%	7
<b>Técnicas para Facilitar el Aprendizaje</b>	10%	7
<b>Expresión Multilingüística</b>	20%	14
<b>Educación Deportiva y Artística</b>	10%	7
<b>Formación Autónoma</b>	10%	7
<b>Seminario de Titulación III y Práctica Profesional</b>		2
<b>Totales</b>	100%	72

Fuente: Elaboración propia con base en los planes de estudios del CSEIIO 2012, 2014.

Se observa que las materias son pertinentes para lograr el objetivo general, el perfil de egreso y el mercado laboral. En el plan de estudios de la LEMSC, se desea lograr obtener un egresado poliglota, por tanto el área de *expresión lingüística* domina un 20% de la totalidad del plan de estudios. En esta área de conocimiento predominan materias que estimulan la escritura, lectura y expresión verbal tanto en inglés, lenguas indígenas y español.



Para los docentes es un reto trabajar en este plan de estudios por los aspectos lingüísticos, aunque necesario para la diversidad lingüística que vive Oaxaca. Por ello, se necesita personal docente pedagógicamente capaz de trabajar con la diversidad lingüística, con los conocimientos sólidos en aspectos lingüísticos, pedagógicos y de trabajo colaborativo. Para lograr este último punto, es necesario saber trabajar en conjunto con los estudiantes, tener apertura y horizontalidad en el aula. El docente debe reconocerse como un participante más en el aula, como un ignorante de la diversidad lingüística de sus estudiantes. Contar con el principio pedagógico de “adquirir conciencia clara conciencia de un tesoro latente” (Moreau, 2017, p 25).

Todo lo anterior es una forma de responder a las demandas de grupos indígenas de Oaxaca que solicitan educación en lengua propia.

Las áreas de conocimiento de *Educación Deportiva y Artística* y *Formación Autónoma* se asemejan a la escolarización de los normalistas, en otras licenciaturas con planes de estudios recientes colocan estas dos áreas en elección libre y les dan un reducido porcentaje.

A continuación presentamos el mapa curricular de la LEIC registrado en el 2015 por el CSEIIO y el Consejo Directivo ante la Dirección General de Profesiones:

### Ilustración 15. Mapa curricular del Plan de estudios LEIC, 2015

EJES	ÁREAS	A	PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE		SÉPTIMO SEMESTRE		OCTAVO SEMESTRE		
			HI	HI	HI	HI	HI	HI	HI	HI	HI	HI	HI	HI	HI	HI	HI	HI	HI
DISCIPLINARIO	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	8	EIC101	48	EIC207	48	EIC313	64	EIC419	64	EIC525	64	EIC631	64	EIC737	64	EIC843		
			MODELOS EDUCATIVOS EN MÉXICO	16	POLÍTICA EDUCATIVA	16	CORRIENTES PEDAGÓGICAS I	32	CORRIENTES PEDAGÓGICAS II	32	PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN	32	SOCIOLOGÍA Y EDUCACIÓN	32	FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN	32	EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS		
			4		4		4		4		4		4		4		4		
			EIC102	64	EIC208	64	EIC314	64	EIC420	64	EIC526	64	EIC632	64	EIC738	64	EIC844		
	INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN COMUNITARIA	8	EDUCACIÓN INTERCULTURAL	32	EDUCACIÓN COMUNITARIA	32	LA ESCUELA EN CONTEXTOS COMUNITARIOS Y MULTICULTURALES	32	EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMUNITARIA I	32	EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMUNITARIA II	32	DIAGNÓSTICO EDUCATIVO COMUNITARIO	32	INTERVENCIÓN EDUCATIVA COMUNITARIA	32	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y COMUNITARIA		
	6		6		6		6		6		6		6		6				
	ADMINISTRACIÓN ESCOLAR	4	EIC103	80	EIC209	80									EIC739	80	EIC845		
	48		48	PLANEACIÓN ESCOLAR	48														
	8		8		8														
	INTERVENCIÓN EDUCATIVA	4				EIC315	80	EIC421	80	EIC527	80	EIC633	80						
						MANEJO Y APLICACIÓN DE LAS TIC EN EDUCACIÓN	48	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE I	48	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE II	48	EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES	48						
							8		8		8		8						
	INVESTIGACIÓN	8	EIC104	48	EIC210	48	EIC316	48	EIC422	64	EIC528	64	EIC634	80	EIC740	80	EIC846		
	MÉTODOS ETNOGRÁFICOS	16	MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN	16	INVESTIGACIÓN Y ARTICULACIÓN DE CONOCIMIENTOS	16	ETNOGRAFÍA DEL AULA Y DE LA ESCUELA	32	INVESTIGACIÓN DEL CONTEXTO COMUNITARIO	32	SEMINARIO DE TITULACIÓN I	48	SEMINARIO DE TITULACIÓN II	48	SEMINARIO DE TITULACIÓN III	48			
		4		4		4		4		4		4		4		4			
	FORMATIVO INSTITUCIONAL	8	EIC105	80	EIC211	80	EIC317	64	EIC423	64	EIC529	64	EIC635	64	EIC741	64	EIC847		
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	48	COMPRESIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS	48	ORALIDAD Y ESCRITURA	48	INGLÉS I	32	INGLÉS II	32	INGLÉS III	32	LENGUA INDÍGENA I	32	LENGUA INDÍGENA II	32	LENGUA INDÍGENA III		
		8		8		8		8		8		8		8		8			
	8	EIC106	64	EIC212	64	EIC318	64	EIC424	64	EIC530	64	EIC636	64	EIC742	64	EIC848			
	LOS PUEBLOS Y COMUNIDADES INDÍGENAS	32	DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS	32	GLOBALIZACIÓN, COLOCALISMO Y AUTONOMÍA	32	COSMOVISIÓN Y EPISTEMOLOGÍA	32	ECONOMÍA Y VIDA COMUNITARIA	32	HISTORIA NACIONAL Y VIDA COMUNITARIA	32	HISTORIA REGIONAL Y VIDA COMUNITARIA	32	DISÑO DE PROYECTOS BASADOS EN EL CONTEXTO COMUNITARIO	32			
		6		6		6		6		6		6		6		6			

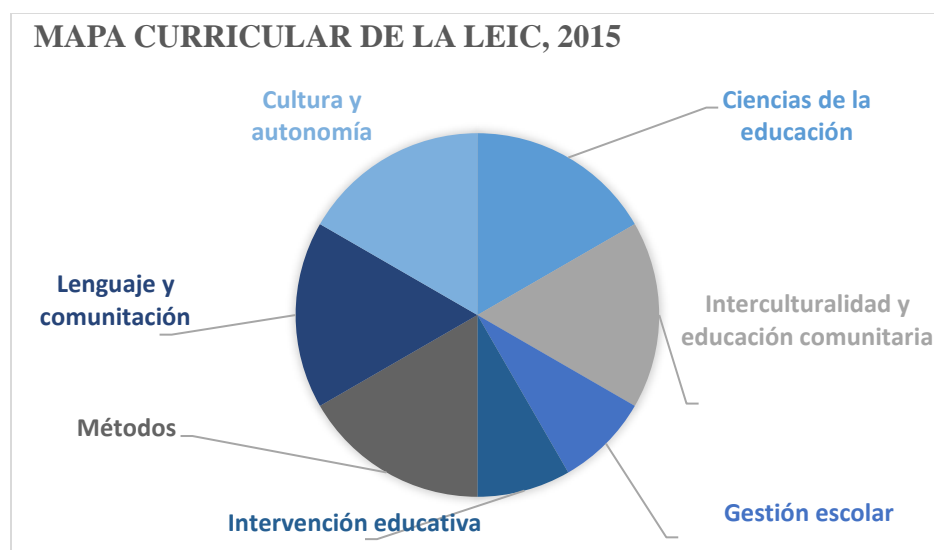
Fuente: Mapa curricular del plan de estudios (CSEIIO 2015, 1).



Se observa que los cambios en el mapa curricular están del plan de estudios LPC al LEIC. Para acreditar la LEIC se deben cursar 48 materias más el servicio social. El mapa curricular está dividido en tres ejes: *Disciplinario, Investigación y Formativo Institucional*. Conserva siete áreas de conocimiento: *Ciencias de la Educación; Interculturalidad y Educación Comunitaria; Gestión Escolar; Intervención Educativa; Métodos, Lenguaje y Comunicación; y Cultura y Autonomía*. Tiene materias con seriación, por ejemplo para cursar corrientes pedagógicas 2 debes aprobar antes corrientes pedagógicas 1. Su nivel de seriación es mínima.

A continuación se presentan los porcentajes por áreas de conocimiento respecto del total del plan de estudios de la LEIC:

**Ilustración 16. Gráfica de porcentajes por área de formación de la LEIC**



LEIC 2015		
Área	Porcentaje por área	No. Materias
<b>Ciencias de la Educación</b>	16.66%	8
<b>Interculturalidad y Educación Comunitaria</b>	16.66%	8
<b>Gestión Escolar</b>	8.33%	4
<b>Intervención Educativa</b>	8.33%	4
<b>Métodos</b>	16.66%	8
<b>Lenguaje y Comunicación</b>	16.66%	8
<b>Cultura y Autonomía</b>	16.66%	8
<b>Prácticas Profesionales</b>	Una materia	1
<b>Total</b>	99.96%	49

Fuente: Elaboración propia con base en el plan de estudios CSEIIO 2015.

Las áreas de conocimiento que oferta la LEIC se contradicen con el objetivo general, con los perfiles de ingreso y egreso; porque en sus objetivos desean un pedagogo que pueda desarrollar proyectos educativos desde un enfoque multicultural, sin embargo escasamente en el mapa curricular le dedican un 8.33% al área de conocimiento de *Gestión Escolar e Intervención Educativa*.

Con lo anterior dan pista que no existió una fundamentación de plan de estudios para la LEIC. Realizar una nueva fundamentación llevaría a tensiones durante el 2014-2015 porque ya estaba el movimiento estudiantil en su máxima efervescencia, la sobredeterminación curricular (De Alba, 2007) hubiera desgastado aún más al Consejo Directivo del CSEIIO, al personal del CSEIIO y le otorgaría tiempo y espacio a las y los estudiantes de la UESA para que intervinieran y logaran introducir sus solicitudes en la nueva fundamentación, además que las y los estudiantes pensaban en un plan de estudios LEMSC.

También se debe mencionar la ausencia de voluntad política para registrar el primer plan de estudios. Llegaban rumores respecto a las modificaciones de los planes de estudio a la UESA, entre ellos destaca el Director General del CSEIIO que arbitrariamente comenzó a quitar las materias que desde su criterio no eran necesarias. “Eliminó materias para asemejar el plan de estudios y se acercara superficialmente a la de un pedagogo intercultural” (E-M3-201017), en otras entrevistas señalan que “este personaje había sido director en la UPN y cuenta con escuelas particulares” (GF7-251115), quizás su lógica respondía a sus saberes previos de una educación funcional y no a la comunal. A pesar de ello no se logra entender, según uno de los entrevistados, cuando expresó lo siguiente:

Él [Director general del CSEIIO] nos repartió el mapa curricular [...] y plumones [decía] haber vamos a empezar a tachar para rehacerlo [el mapa], pero [recalca el entrevistado] ¡como si eso no puede ser!, sí, [responde el director] para eso los invitamos les van a traer de comer. Llevaron una torta y un... (E-F1-171117).

Por tanto no existió voluntad política por registrar el primer plan de estudios y las presiones políticas y económicas externas hicieron desvirtuar el plan de estudios original.

### **Comparación de los programas de estudio de la LEMSC y la LEIC**

En este apartado presentamos el análisis de algunos programas de estudio con el fin de evidenciar la deformación del currículum etnopolítico.

La LEMCS y la LEIC en el primer semestre tiene cinco programas de estudio en su mapa curricular con nombre idéntico: *Modelos Educativos en México; Educación Intercultural; Métodos Etnográficos; Compresión Lectora y Producción de Textos; y Los Pueblos y Comunidades Indígenas*. Las tres materias que desaparecen de la LEMSC a la LEIC son: *inglés I; Entrenamiento y Práctica Deportiva Escolar I; y Taller de discusión I*. Estas últimas tres materias forman parte del área de conocimiento de *Expresión Multilingüística y Educación Deportiva y Formación Autónoma*. Algunas materias de *Expresión Lingüística* reaparecen más adelante.

Me parece que fue un exceso que los estudiantes tomaran diez materias por semestre en la LEMSC y LPC, sin embargo analizando las materias sobrantes se puede decir que eran materias de recreación. El programa de estudios de inglés puede considerarse como una materia donde se dedica mucho tiempo por parte del estudiante para lograr aprobarla, pero el 90% de los estudiantes en ese momento eran bilingües. Por lo enunciado en las entrevistas de campo, las y los jóvenes durante las tardes comparaban sus lenguas originarias, sus alfabetos, sonidos y de igual forma lo hacían con el inglés.

Respecto al multilingüismo, los estudiantes demostraron sus co-aprendizajes en lenguas indígenas cuando realizaron pintas en el CSEIIO porque escriben varias frases en mixe, pocos lograron entender que la mayoría de las y los estudiantes eran de otras regiones y hablan otras lenguas indígenas. Tanta fue la confusión que el 23 de abril 2015 varios estudiosos de los temas interculturales y de educación indígena firman una carta solidarizándose con la causa del movimiento estudiantil de la UESA y señalan que se *solidarizan con estudiantes mixes*.

La cantidad de estudiantes en el movimiento “era alrededor de 100” (E-E1P-311017), de los cuales menos del 5% eran de origen mixe, porque “a varios sus padres no los dejaron participar en el movimiento” (GF7-25115-JG).

Además de la reducción de materias del área de conocimiento de multilingüismo, fueron eliminadas las áreas de *Educación Deportiva y Formación Autónoma* del mapa curricular de la LEIC. Son materias que no provocan controversia entre la norma institucional y los movimientos sociales indígenas. Son materias que no tiene que ver con la radicalización del discurso político de los indígenas, más bien son parte de una educación integral.

Respecto a materias que presentaron cambios radicales entre la LEMSC y la LEIC en el primer semestre, la materia de *Introducción al Sistema Modular* cambió a *Administración Escolar*. Esta modificación se debe a que los estudiantes ya no contarían con un perfil de egreso docente,

más bien sería un perfil de egreso como pedagogo intercultural. Cabe añadir que el programa de estudios de *Administración Escolar* es modificado ya que se encuentra en el primer semestre en la LEIC cuando en la LEMSC estaba en el sexto semestre.

En el segundo semestre, los programas de estudio repetidos son los de *Educación Comunitaria, Métodos y Técnicas y Derechos de los Pueblos Indígenas*. Los cambios en el mapa son *Planeación Modular* en la LEMSC a *Planeación Escolar* en la LEIC. La LEMSC ofrece *Educación por Competencias, Manejo y Aplicación de las TIC en la Educación II, Entrenamiento y Práctica Educativa II y Taller de Discusión II*. En la LEIC se ofrece *Política Educativa, Planeación Escolar y Oralidad y Escritura*. Ello demuestra que la LEMSC cumplió con el enfoque por competencias, algo que discursivamente se le criticó al plan de estudios por parte de algunas autoridades del CSEIIO, apelando que era un plan de estudios mal hecho, anacrónico y sin el enfoque institucional promovido por la SEP: el enfoque por competencias.

En el tercer semestre resalta una diferencia entre dos materias en los dos mapas curriculares: en la LEMSC ofrecen *la Escuela en Contextos Comunales* y en la LEIC ofrecen *La Escuela en Contextos Comunitarios y Multiculturales*. Se revisó a profundidad ambos programas de estudio y se presenta en el siguiente apartado.

### **Análisis comparativo de los programas de estudios *La Escuela en Contextos Comunales* del plan LEMSC y *La Escuela en Contextos Comunitarios y Multiculturales* del plan LEIC**

En este apartado presentamos el análisis de dos programas de estudio titulados “La escuela en contextos comunales” y “La escuela en contextos comunitarios y multiculturales”, con el fin de ver las similitudes y diferencias. Ambos programas conservan el mismo nombre, con diferente terminación, lo cual denominamos aquí “*programas de estudio con el mismo nombre pero diferente apellido*”.

En el objetivo general del programa de estudios *La Escuela en Contextos Comunales* de la LEMSC es: “Analizar las características en las que se fundamenta la escuela en contextos comunales”. Y en sus objetivos específicos expresa:

- *Comprender las características de la escuela como institución colonizadora.*
- *Analizar la relación entre los diferentes actores de la educación comunal*
- *Estudiar la relación entre la escuela, el Estado y la comunidad en la educación comunal.*

De manera muy similar en el programa de estudios *La Escuela en contextos comunitarios y multiculturales* de la de la LEIC 2015 objetivo general es:

*Comprender el papel de las escuelas como institución colonizadora, a partir de la revisión de los vínculos de ésta con el Estado y la comunidad, con el objeto de favorecer la aplicación del enfoque intercultural en el diseño y operatividad de proyectos pedagógicos para contextos multiculturales y comunitarios (CSEIIO, 2014).*

Los programas de estudio surgen varias controversias, es evidente que el programa de estudios LEIC retoma casi al pie de la letra los objetivos del programa de estudios LEMSC. Entonces ¿Por qué se cambiaron los planes y programas de estudio? ¿Por qué no se registró el plan y programas de estudios LEMCS?

Para contestar las preguntas se debe entender tres “controversias”. Las controversias son: primero la descalificación de las autoridades del CSEIIO del plan y programas de estudios LEMSC con los fundadores su argumento principal fue decir en una asamblea en la comunidad de Alotepec “no cumple con los requisitos mínimos para ser registrada según el director [del CSEIIO]” (E-E2C-130917), en contraparte están los maestros y estudiantes que reconocían como legítimo y buen fundamentado el plan de estudios.

Segundo confundir el registro del plan de estudios y las condiciones de trabajo de la UESA, los estudiantes reconocieron que la licenciatura tenía deficiencias pero no en el sentido de contenido, más bien reconocen las carencias normativas-administrativas del CSEIIO:

[...] no se pueden graduar, no se pueden titular, porque el CSEIIO no expide títulos, y esto causa [el no registro], y a raíz de eso, de esas circunstancias, se decide, entonces, que tendríamos que movernos hacer como presión, para hacer, para que esta onda se agilizara y al fin expedir eh... el título (GF7-251115-LC).

Los estudiantes en el análisis de las condiciones de la UESA reconocen que el registro de la UESA no se daría hasta el cambio de las facultades del CSEIIO para expedir títulos de licenciatura.

Tercero el aplazamiento constante del registro del plan de estudios por los directivos del CSEIIO:

[...] se aprobó el plan, este le pedí al director del CSEIIO que se iniciará el proceso de registro y yo creí que él conocía, o sabía, o que el consejo lo iba a asesorar, y entonces habíamos, nos habíamos informado en profesiones más o menos que se necesitaba y ya. Entonces le dijimos esto es lo que se necesita [para el registro] y él [director] dijo no. Lo primero que se necesita es conseguir la clave del centro de trabajo para la UESA. Pues él es el que sabe entonces se dedicó a conseguir los papeles, fuimos al IEEPO total que ya dieron la clave del centro de trabajo para la UESA (E-F1-171117).

Además se presentaron cambios constantes en directores del CSEIIO durante el 2011 al 2017. Cuatro directores transitaron por este periodo: “Saúl Vicente Vásquez, Francisco Pablo Munguía Gaytán, Guillermo Bernal Gómez y Emilia García Guzmán” (Maldonado, 2017, pp. 91-92). El

CSEIIO siendo una institución importante que representa a 49 BIC y la UESA no puede darse lujos de cambiar constantemente de director, por ello también existió mucho desconocimiento sobre el proceso de registro de la Licenciatura en la UESA.

Hasta este punto de análisis se puede decir que el cambio de planes y programas de estudios se debe al desconocimiento de las nuevas autoridades sobre el currículum etnopolítico que fue la UESA cuando funcionaba como LEMSC. A pesar de las modificaciones que se hicieron en perfiles de ingreso y egreso en la LPC, se continúa con el contenido etnopolítico.

Sin embargo en la LEIC se distorsiona el contenido político en sus objetivos como vimos anteriormente y además el programa de estudios de la LEIC no muestra competencias a desarrollar como si sucede en los programas de estudio de la LEMSC y LPC. Las competencias a desarrollar en el programa de estudios *La escuela en contextos comunales* de la LEMSC son:

- Mantiene una actitud respetuosa hacia la diversidad étnica, lingüística y cultural, así como también de creencias, valores, conocimientos, habilidades, actitudes ideas y prácticas sociales
- Promueve en diversos espacios la creación de condiciones para la construcción de la interculturalidad como principio y tipo de relación igualitaria y respetuosa entre diferentes culturas (CSEIIO, 2012).

Por tanto, el plan y programas de las primeras dos licenciaturas aporta más argumentos con base en el enfoque por competencias para su desarrollo como plan y programas de la LEIC. Respecto a los temas a desarrollar durante el semestre y la bibliografía de programa de estudios de *Contextos Comunales* y de *Contextos Comunitarios* y *Multiculturales* son idénticos con algunas diferencias (ver tabla 17):

**Tabla Comparativa 17. Los temas de los programas de estudio de La Escuela en Contextos Comunales y La Escuela en Contextos Comunitarios y Multiculturales**

LEMSC 2012 y LPC 2014	LEIC 2015
UNIDAD 1	TEMAS Y SUBTEMAS
La institución escolar	1. La institución escolar
1.1 La función de la escuela en contextos indígenas	1.1. La función de la escuela en contextos indígenas
1.2 Los elementos de la institución escolar comunitaria	1.2. Los elementos de la institución escolar comunitaria
UNIDAD 2	1.3 Problemática y desafíos actuales
Los actores: estudiantes, maestros, padres y burocracia	2. Los actores: estudiantes, maestros, padres y burocracia
2.1 <i>El papel de los actores en la educación comunal:</i>	2.1. Estudiantado y profesorado
- Los estudiantes	2.2. La ética profesional del profesorado
- Maestros	2.3. Padres de familia
- Padres de familia	2.4. Burocracia
- Burocracia	2.5. La relación entre los actores
2.2 La relación entre los actores	
2.2.1 La ética profesional del docente	3. La escuela entre el Estado y la comunidad
UNIDAD 3	3.1. El interés del Estado en la escuela

La escuela entre el Estado y la comunidad	3.2. <i>El vínculo entre la escuela y la comunidad en la educación comunal</i>
3.1. El interés del Estado en la escuela	3.3. El conflicto de intereses
3.2. <i>El vínculo entre la escuela y la comunidad en la educación comunal</i>	3.4 <i>Estudiar la relación entre la escuela, el Estado y la comunidad</i>
3.3. El conflicto de intereses	

Fuente: Con base en los datos de los programas de estudio del plan de estudios LEMSC, LPC y LEIC (CSEIIO, 2012, 2014 Y 2015)

El contraste que se observa en la tabla comparativa de los programas de estudio está en el apartado 3.2 el tema a desarrollar es idéntico, además se contradice ya que el segundo programa cambio el enfoque de comunal a comunitario multicultural, sin embargo encontramos que trabaja el tema desde el enfoque comunal.

Respecto a la bibliografía detalla lo siguiente:

### Tabla Comparativa 18. Bibliografía de los programas de estudio: La Escuela en Contextos Comunales (LEMSC y LPC) y La Escuela en Contextos Comunitarios y Multiculturales (LEIC)

LEMSC, 2012	LPC, 2014	LEIC, 2015
Bertely, M (2007). Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los altos, la región norte y la selva lacandona de Chiapas. México: CIESAS.	Baronnet, Bruno, Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de la selva lacandona de Chiapas, México. Abya-Yala, Quito, 2012.	Bertely, María (2007). Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los altos, la región norte y la selva lacandona de Chiapas. CIESAS, México.
Dietz, G; Mateos, L (2011) Interculturalidad y Educación Intercultural en México. SEPCGEIB, México.	DEI, Documento base de la educación de los pueblos originarios. IEEPO, Oaxaca, 2011.	Flores, Ana Luz (2009), Educación y cultura. Resistencia al cambio. Gernika, México.
Gasche (2008), "La motivación Política de la Educación Intercultural Indígena y sus exigencias pedagógicas". En línea: <a href="http://www.ibcperu.org/doc/isis/13049.pdf">http://www.ibcperu.org/doc/isis/13049.pdf</a>	Dietz, Gunther y Mateos, Laura (2011) Interculturalidad y Educación Intercultural en México. SEP-CGEIB, México.	González, Erika (2009). "Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas". CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 9, julio-diciembre.
González, E. (2009). "Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los". CPUe, Revista de Investigación Educativa, 9.	García, Alfonso, Juan Sáez y Andrés Escarbajal, "Las tareas socioeducativas ante la interculturalidad: el papel de la escuela comunitaria". Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social nº 3, Sevilla, España, 1999	Jiménez, Yolanda. (2009), Cultura Comunitaria y Escuela Intercultural, CGEIB, México.
Jiménez, Y. (2009), Cultura Comunitaria y Escuela Intercultural, CGEIB, México.	García Pérez, Francisco F., "El papel de las concepciones de los alumnos en la Didáctica de las Ciencias Sociales". Revista Investigación en la Escuela No. 39, España, 1999	Ruíz, P., J. L. Rosales y E. Neira (2006), "Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje", en: Los desafíos de la escolaridad en el Perú, Martín Benavides (Ed.), Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
Maldonado, B. (2011). Comunidad, Comunalidad y Colonialismo en Oaxaca. CSEIIO, Oaxaca (CSEIIO, 2012)	Greaves, Cecilia, Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964. El Colegio de México, México, 2008.	BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA Dietz, Gunther y Mateos, Laura (2011) Interculturalidad y Educación Intercultural en México. SEP-CGEIB, México.
	Jiménez, Julián, "Educación comunitaria y educación escolar: procesos educativos en desigualdad". Educación Comunal No. 3, CSEIIO, Oaxaca, 2010	Hernández, Jorge, comp. (2003). Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la
	Jiménez, Yolanda. (2009), Cultura Comunitaria y Escuela Intercultural, CGEIB, México	
	La Cueva, Aurora, "La investigación en la escuela necesita otra escuela". Revista Investigación en la Escuela No. 38, España, 1999.	
	Maldonado, Benjamín. (2011). Comunidad, Comunalidad y Colonialismo en Oaxaca. CSEIIO, Oaxaca.	
	Perales, Felipe de Jesús, "La participación social en educación: entre el habitus comunitario y la obligación administrativa". Revista de Investigación Educativa 19, U. Veracruzana, Xalapa, 2014	
	Ruíz, P., J. L. Rosales y E. Neira (2006), "Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje", en: Los desafíos de la escolaridad en el Perú, Martín Benavides (Ed.), Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo	

---

<p>Bibliografía complementaria sugerida</p> <p>Bertely, María (2007). Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los altos, la región norte y la selva lacandona de Chiapas. CIESAS, México.</p> <p>Flores, Ana Luz (2009), Educación y cultura. Resistencia al cambio. Gernika, México</p> <p>Gasché, Jorge. (2008), "La motivación Política de la Educación Intercultural Indígena y sus exigencias pedagógicas". En línea:<a href="http://www.ibcperu.org/doc/isis/13049.pdf">http://www.ibcperu.org/doc/isis/13049.pdf</a></p> <p>González, Erika (2009). "Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las américas". CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 9, julio-diciembre.</p> <p>Hernández, Jorge, (comp.) (2003). Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México. IEEPO, Oaxaca.</p>	<p>educación indígena en México. IEEPO, Oaxaca.</p> <p>Maldonado, Benjamín. (2011). Comunidad, Comunalidad y Colonialismo en Oaxaca. CSEIIO, Oaxaca.</p>
---	--

---

Fuente: Con base en los datos de los programas de estudio del plan de estudios LEMSC, LPC y LEIC (CSEIIO, 2012, 2014 Y 2015)

Aquí incluimos el programa de estudios *La Escuela en Contextos Comunales* de la LPC porque cambia significativamente del programa de estudios de la LEMSC al de la LPC. Se observa que la bibliografía es la misma entre los diferentes programas de estudio, solo cambian el orden de presentación de la bibliografía.

En síntesis, los cambios realizados fueron solo de apellido en los programas de estudio de *enfoque comunal a enfoque comunitario multicultural*. También existen diferencias en otros programas de estudio, por ejemplo: el de *Educación Centrada en el Alumno Comunal I* y *Educación Intercultural Comunitaria I*.

Se realizó el mismo análisis comparativo entre otros programas de estudio de los planes de estudio LEMSC, LPC y LEIC y los resultados fueron los mismos, cambios en los objetivos generales empleando pequeños cambios en frases. Por ejemplo, en el primer programas de estudios el objetivo (LEMSC y LPC) es "analizar los contextos comunales" (CSEIIO, 2012) ahora, en el nuevo programa de estudios es "analizar los contextos comunitarios y multiculturales" (CSEIIO, 2015).

Las diferencias radican en que desde el título en el primer programa de estudios se coloca al "centro a los estudiantes y como un agente constructor de conocimiento" (CSEIIO, 2012) y en el nuevo es "explicar el juego del profesorado en el contexto". Además que el análisis es en el primero desde lo comunal y en nuevo desde lo multicultural.

Con lo anterior, las autoridades del CSEIIO demuestran que intentaron cambiar el contenido político de los programas de estudio, pero sin tener conciencia de que los cambios fueron superficiales, de enunciación y presentación de las materias, mas no en el fondo del contenido.



Aun así se lograr distinguir el enfoque comunal mediante sus temas y bibliografía. Ahora presentamos una tabla comparativa donde suceden casos parecidos al expuesto primeramente:

**Tabla comparativa 19. Cambios de apellido a los programas de estudio de la LEMSC a la LEIC**

<b>Programas de estudio de la LEMSC y LPC</b>	<b>Programas de estudio de la LEIC</b>
La Escuela en Contextos Comunales	La Escuela en Contextos Comunitarios y Multiculturales
Educación Centrada en el Alumno Comunal I	Educación Intercultural y Comunitaria I
Cosmovisión y Epistemología Comunal	Cosmovisión y Epistemología
Educación Centrada en el Alumno Comunal II	Educación Intercultural y Comunitaria II
Economía y Vida Comunal	Economía y Vida Comunitaria
Proyectos Económicos, Sociales y Culturales	Investigación del Contexto Comunitario
Economía y Vida Comunal	Economía y Vida Comunitaria
Evaluación del Sistema Modular	Evaluación Escolar
Historia Nacional y Vida Comunal	Historia nacional y Vida Comunitaria
Historia Regional y Vida Comunal	Historia regional y Vida Comunitaria
Estudio y Conservación del Patrimonio	Análisis de Experiencias en Educación Intercultural y Comunitaria
Recuperación de lo Propio y Museo Comunitario	Diseño y Proyectos Basados en el Contexto Comunitario

Fuente: Con base en los datos de los programas de estudio del plan de estudios LEMSC, LPC y LEIC (CSEIIO, 2012, 2014 Y 2015).

Se puede concluir que los nombres cambian pero el contenido de fondo no, se trata de cambiar algunos datos superficiales. Se deduce la siguiente idea clave; para que un plan y programas de estudios sea registrado en las instituciones de educación superior, estos deben apegarse a los requisitos solicitados por las instituciones educativas y por tanto a lo normativamente “correcto”, a esas frases y nombres estandarizados; en otras palabras ser capaz de realizar una conversión del lenguaje para hacer valer frente al Estado y a las instituciones educativas que la “licenciatura x” cumple los estándares y requisitos mínimos; situación que el plan y programas de estudios LEMSC “no cumplió” al usar un “concepto nuevo” comunalidad en vez de comunitario o multicultural.

A pesar de que en LPC mejoró la calidad de fundamentación del plan de estudios, este plan seguía el mismo mapa curricular de la LEMSC, fue tanto que era un “caduco” plan de estudios, fue que no contaba con los requisitos “institucionales”. Por el contrario en la LEIC se modifica el mapa curricular, se quita el concepto de comunalidad, se deforma para registrarse.

Ahora bien, surge una pregunta: ¿qué hubiera pasado si se cambia el mapa curricular conservando el perfil de ingreso y egreso tal y como estaba en la LEMSC? Las autoridades educativas decidieron cambiar el plan de estudios en cuatro aspectos: los perfiles de ingreso,

egreso, el mapa curricular y finalmente cambiar los marcos institucionales de comunales a multiculturales.

Además, en los programas de estudio se cambió el enfoque de *comunal a comercial*. Por ejemplo en *Proyectos Económicos, Sociales y Culturales* de la LEMCS, su objetivo y en sus temas se discute y cuestiona las ideas de desarrollo y progreso. Sin embargo, cuando se hace la conversión del programa de estudios a *Investigación del Contexto Comunitario* los temas de discusión de desarrollo y progreso junto con la bibliografía son borrados y sustituidos por un estudiar a su cultura, sus costumbres y sus tradiciones como patrimonios que van desde lo nacional o lo local. Además de promover su identidad para el turismo cultural.

Para finalizar este apartado, mostramos dos imágenes donde se hace el contraste de los cambios totales que se hicieron en los mapas curriculares de la LEMSC hacia la LEIC:

- Las materias que tienen círculo azul son las que se repiten en los dos mapas curriculares.
- Las materias que tienen círculo naranja son las que cambiaron de apellido de comunal a comunitario o intercultural.
- Las materias que tienen cuadro verde y negro son materias que llevan el mismo nombre pero disminuyeron la cantidad de cursos.
- Las materias de color melón se cursar en diferente semestre.
- Las materias marcadas con un tache negro fueron eliminadas en su totalidad. En otras palabras, las últimas dos áreas de conocimiento del mapa curricular de la LEMSC: *Educación Deportiva y Artística y Formación Autónoma*.
- Las materias marcadas con estrella roja son las que fueron eliminadas en el tercer plan de estudios LEIC y que si estaban en el primer y segundo plan de estudios.

Ilustración 17. Cambios realizados al mapa curricular LEMSC y LPC a la LEIC

Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria								
AREAS	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Interculturalidad y educación comunitaria	Educación intercultural	Educación Comunitaria	La escuela en contextos comunales	Educación centrada en el alumno comunal I	Educación centrada en el alumno comunal II	Diagnóstico educativo comunitario	Intervención educativa comunitaria	
	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	
	Los pueblos y comunidades indígenas	Derechos de los pueblos indígenas	Globalización, colonialismo y autonomía	Cosmovisión y epistemología comunal	Economía y vida comunal	Historia nacional y vida comunal	Historia regional y vida comunal	
Corrientes y modelos pedagógicos	Modelos educativos en México	Educación por competencias	Corrientes pedagógicas I	Corrientes pedagógicas II	Sicología y educación	Sociología y educación	Filosofía y educación	Seminario de titulación III
	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	
	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	
Formación autónoma								

Fuente: Mapa curricular LEMSC 2012 Y LPC 2014 (CSEIIO 2015).

# Ilustración 18 Cambios efectuados en el mapa curricular LEIC respecto a la LEMSC y LPC

EJES	ÁREAS	A	PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE		SÉPTIMO SEMESTRE		OCTAVO SEMESTRE									
			HO	HI	HO	HI	HO	HI	HO	HI	HO	HI	HO	HI	HO	HI	HO	HI	HO	HI						
DISCIPLINARIO	CRISIS DE LA EDUCACION	4	48	10	48	10	48	10	48	10	48	10	48	10	48	10	48	10	48	10						
			EC191	EC207	EC313	EC419	EC535	EC631	EC739	EC843	EC192	EC208	EC314	EC420	EC536	EC632	EC740	EC844	EC193	EC209	EC315	EC421	EC537	EC633	EC741	EC845
			MODELOS EDUCATIVOS EN APLICACION	POLITICA EDUCATIVA	CORRIENTES PEDAGOGICAS I	CORRIENTES PEDAGOGICAS II	PSICOLOGIA Y EDUCACION	SOCIOLOGIA Y EDUCACION	FILOSOFIA Y EDUCACION	EDUCACION POR COMPETENCIAS	EDUCACION INTERCULTURAL	EDUCACION INTERCULTURAL COMUNITARIA I	EDUCACION INTERCULTURAL COMUNITARIA II	DIAGNOSTICO EDUCATIVO COMUNITARIO	INTERVENCIÓN EDUCATIVA COMUNITARIA	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EN EDUCACION INTERCULTURAL Y COMUNITARIA	ADMINISTRACION ESCOLAR	PLANIFICACION ESCOLAR	EVALUACION ESCOLAR	ORIENTACION EDUCATIVA						
INVESTIGACION	METODOS	6	49	16	48	16	48	16	48	16	48	16	48	16	48	16	48	16	48	16						
			EC104	EC210	EC316	EC422	EC538	EC634	EC746	EC846	EC105	EC211	EC317	EC423	EC539	EC635	EC747	EC847	EC106	EC212	EC318	EC424	EC540	EC636	EC748	EC848
			MÉTODOS ETNOGRÁFICOS	MÉTODOS Y TÉCNICAS EN INVESTIGACION EN EDUCACION	INVESTIGACIÓN Y ARTICULACIÓN DE CONOCIMIENTOS	ETNOGRAFIA DE AULA Y DE LA ESCUELA	INVESTIGACION DEL CONTEXTO COMUNITARIO	SEMINARIO DE TITULACION I	SEMINARIO DE TITULACION II	SEMINARIO DE TITULACION II	EVALUACION DE APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE I	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE II	INVESTIGACION DEL CONTEXTO COMUNITARIO	SEMINARIO DE TITULACION I	SEMINARIO DE TITULACION II	SEMINARIO DE TITULACION II	SEMINARIO DE TITULACION II	EVALUACION ESCOLAR	ORIENTACION EDUCATIVA						
FORMATIVO INSTRUMENTAL	LENGUAJE Y COMUNICACION	8	80	48	80	48	80	48	80	48	80	48	80	48	80	48	80	48	80	48						
			EC165	EC211	EC317	EC423	EC539	EC635	EC747	EC847	EC166	EC212	EC318	EC424	EC540	EC636	EC748	EC848	EC167	EC213	EC319	EC425	EC541	EC637	EC749	EC849
			COMPRESION LECTORA Y PRODUCCION DE TEXTOS	ORALIDAD Y ESCRITURA	INGLÉS I	INGLÉS II	INGLÉS II	LENGUA INDIGENA I	LENGUA INDIGENA II	LENGUA INDIGENA III	LENGUA INDIGENA I	LENGUA INDIGENA II	LENGUA INDIGENA III	LENGUA INDIGENA I	LENGUA INDIGENA II	LENGUA INDIGENA III	LENGUA INDIGENA I	LENGUA INDIGENA II	LENGUA INDIGENA III	LENGUA INDIGENA I	LENGUA INDIGENA II	LENGUA INDIGENA III	LENGUA INDIGENA I	LENGUA INDIGENA II	LENGUA INDIGENA III	LENGUA INDIGENA I
CULTURA Y IDENTIDAD	8	54	32	54	32	54	32	54	32	54	32	54	32	54	32	54	32	54	32							
		EC166	EC212	EC318	EC424	EC540	EC636	EC748	EC848	EC167	EC213	EC319	EC425	EC541	EC637	EC749	EC849	EC168	EC214	EC320	EC426	EC542	EC638	EC750	EC850	
		LOS PUEBLOS Y COMUNIDADES INDIGENAS	DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDIGENAS	GLOBALIZACION, COEXISTENCIA Y AUTONOMIA	COSMOS Y SISTEMAS DE CONOCIMIENTO	ECONOMIA Y VIDA COMUNITARIA	ARTESIA NACIONAL Y VIDA COMUNITARIA	HISTORIA REGIONAL Y VIDA COMUNITARIA	DISEÑO DE PROYECTOS BASADOS EN EL CONTEXTO COMUNITARIO	ARTESIA NACIONAL Y VIDA COMUNITARIA	HISTORIA REGIONAL Y VIDA COMUNITARIA	DISEÑO DE PROYECTOS BASADOS EN EL CONTEXTO COMUNITARIO	ARTESIA NACIONAL Y VIDA COMUNITARIA	HISTORIA REGIONAL Y VIDA COMUNITARIA	DISEÑO DE PROYECTOS BASADOS EN EL CONTEXTO COMUNITARIO	ARTESIA NACIONAL Y VIDA COMUNITARIA	HISTORIA REGIONAL Y VIDA COMUNITARIA	DISEÑO DE PROYECTOS BASADOS EN EL CONTEXTO COMUNITARIO	ARTESIA NACIONAL Y VIDA COMUNITARIA	HISTORIA REGIONAL Y VIDA COMUNITARIA	DISEÑO DE PROYECTOS BASADOS EN EL CONTEXTO COMUNITARIO					

Fuente: Mapa curricular LEIC 2015 (CSEIIO 2015).

## II. Los vínculos comunidad y escuela

Los vínculos de la comunidad de Alotepec con la escuela aseguran el trabajo por el bien común. Incentivan a la imaginación y creación de un modelo educativo original a las necesidades comunes de la comunidad, es decir, menos a los intereses externos y neoliberales. Las relaciones, el diálogo entre instituciones y quienes las integran conducen a un mejor entendimiento. Por ende, para la educación desde la comunalidad trabajar en construir vínculos comunidad-escuela debe ser prioridad. De existir los vínculos entre la comunidad-escuela se revelara en el currículum.

Comuneras y comuneros de Alotepec, estudiantes y profesores de la UESA reconocen el poco trabajo colaborativo entre la comunidad de Alotepec y la UESA. La comunidad de Alotepec defiende que han extendido apoyos a la escuela, sin embargo, algunos comuneros (intelectuales y personajes politizados en temas comunitarios) mencionan que han sido mínimas las aportaciones de la UESA en Alotepec. En contraparte la comunidad estudiantil menciona que la comunidad no respaldó el *movimiento estudiantil por el reconocimiento de la UESA*, que pocas veces se han sentido respaldados por la comunidad, también por parte del personal docente consideran que la comunidad rechaza su estancia en la comunidad.

Surge la pregunta ¿A qué se debe la falta de vínculos entre la comunidad y la escuela? ¿Cuáles vínculos prevalecen entre la comunidad y la escuela? Las preguntas son consecuencia de los ideales pedagógicos, una educación cercana al contexto, una pedagogía que se vincula a la realidad de la sociedad y de formar ciudadanos que puedan satisfacer las necesidades de la misma.

Ahora bien, respondiendo a las interrogantes, la UESA, vista por algunos comuneros, fue una imposición de un líder indígena de la región, además el líder poco a poco ha perdido credibilidad, por ello la UESA no posee el apoyo total de la población. Algunos comuneros recalcan que “la UESA no ha hecho algo por la comunidad y la comunidad por la UESA ha hecho mucho” (E-M2-241115).

Agregan los comuneros que Alotepec ha dado facilidades a la UESA para que funcione de la mejor manera, el municipio gestionó varios recursos para la UESA. Las instalaciones y el terreno donde está instalada la UESA pertenecen al pueblo. El comedor comunitario fue instalado y gestionado por el municipio a través de las becas de la CDI. El albergue estudiantil fue instalado por la municipalidad. “El pueblo” donó libros y materiales para la biblioteca de la UESA y actualmente construye un nuevo edificio para reubicar el comedor.

También, desde la perspectiva de los actores de la comunidad: “falta que la UESA corresponda a la comunidad”, (como algunos comuneros politizados lo desean). La cabecera municipal de Alotepec tuvo conflictos con sus agencias y algunos pobladores esperan que “la UESA sea un sujeto interlocutor entre las agencias y Alotepec” (E-M1-110917). Para ellos, la UESA corresponde de forma “superficial”, por ejemplo con eventos del Día de muertos, eventos socioculturales donde participan todas las intuiciones escolares y con proyectos del medio ambiente. El tequio realizado por estudiantes es en la escuela y no con comunidad.

Algunos comuneros solicitan la intervención académica de la UESA en la comunidad en ciertas circunstancias. Por ejemplo, en aspectos relacionados a los procesos de aprendizaje de la niñez, intervención en la secundaria y en el BIC, o incluso en la escritura de actas de asamblea.

Algunos estudiantes y egresados también cuestionan la forma de trabajo en la UESA con la comunidad. Estos estudiantes desean trabajar con proyectos comunitarios, por ejemplo: “instalar una biblioteca pública en la comunidad, el trabajo en la radio comunitaria desde las lenguas indígenas y en especial el ayuuk, ampliar la banda ancha del WiFi o tener señal de teléfono celular, traer investigadores y gente estudiosa de los temas comunitarios, editar un periódico y revistas relacionadas con temas de interés de la comunidad” (diario de campo, 2017). Sin embargo, los estudiantes afirman que les parece complicado realizar estas acciones porque el CSEIIO y los directivos de la UESA se sienten “rebasados”, es decir, las autoridades educativas intentan en repetidas ocasiones apagar la “rebeldía latente” de la comunidad estudiantil, por ello no permite que se realicen eventos entre Alotepec y los estudiantes, existe un temor a que exista una alianza entre los grupos y decidan apropiarse la escuela.

Los elementos para apropiarse la escuela existen en los siguientes aspectos, están varios exprofesores que participaron en los inicios de la UESA, egresados de las primeras generaciones, pobladores que se sienten comprometidos con la escuela y lo importante para las autoridades educativas del CSEIIO es tener alejadas a las nuevas generaciones estudiantiles. A pesar de mencionado, también está un grupo de comuneros que no se muestra realmente muy interesada en apropiarse el proyecto educativo.

En conclusión del cuarto capítulo, se observa que el currículum está en disputa por grupos que tratan de impregnar en él, lo que opinan que será lo “mejor” para la institución educativa de la UESA. Algunos piensan que el currículum debe estar centrado en los aspectos económicos y en el margen de la globalización económica o tangencial. Un currículum centrado en el mercado y en

el campo laboral abierto, es decir, sus egresados pueden ser profesores, gestores e investigadores en los diferentes espacios educativos.

Otros piensan que el currículum debe estar centrado en aspectos políticos y de fortalecimiento de la etnicidad de los pueblos oaxaqueños, en el margen de la globalización circular, que busca hacer alianzas entre los grupos indígenas, de construir una educación propia a partir de los conocimientos y experiencias acumuladas de los pueblos indígenas. Por ello, la prioridad de trabajar bajo perfiles de ingreso cerrado, donde se busca estudiantes con bagaje cultural indígena, para ser profesionalizados y posteriormente introducidos al Sistema de Educación Media Superior.

## CAPÍTULO 5. LA LUCHA ESTUDIANTIL DE LAS Y LOS JÓVENES INDÍGENAS DE LA UESA

*¿A qué se debe el disparo? – preguntó Bóxer.*

*¡Para celebrar la victoria! – gritó Squealer.*

*¿Qué victoria? – exclamó Bóxer. Sus rodillas estaban sangrando, había perdido una herradura, tenía rajado un casco y una docena de perdigones incrustados en una pata trasera.*

*¿Qué victoria, camarada? ¿No hemos arrojado al enemigo de nuestro suelo, del suelo sagrado de Granja Animal?*

*Pero han destruido el molino. ¡Y nosotros hemos trabajado durante dos años para construirlo! (Orwell, 2017, p. 80)*

La lucha consiste en alcanzar los ideales de una causa, estos pueden ser compartidos en un principio; pero, una vez que comienza el movimiento social se diversifican. Algunos desisten de alcanzar la utopía, otros insisten en alcanzarla, mientras que otros terminan obstaculizando en el movimiento el surgimiento de nuevas diversidades.

En este sentido, la lucha estudiantil en la UESA consistió en la defensa y el registro del plan de estudios LEMSC, así como recuperar la historia etnopolítica y valores de sus pueblos expresado en el plan. Lo anterior se aprecia en sus manifestaciones, como son sus escritos dirigidos a las autoridades locales y educativas, también en sus declaraciones en rueda de prensa, en el choque cultural con el pueblo de Alotepec y con la ciudad Oaxaca de Juárez, entre otros aspectos; estas manifestaciones ocasionaron que la comunidad estudiantil tomara distancia de otros grupos sociales, declarándose como distintos.

Los estudiantes toman distancia y se diferencian de las personas más adultas, de los académicos, de los intelectuales, de sus profesores, de las organizaciones civiles, de los funcionarios y administradores; lo cual genera la construcción, interpelación y crítica a la manera en cómo se opera el proyecto educativo de la UESA y la educación hacia los pueblos indígenas. En sus demandas se observa la formación y participación etnopolítica que enriquece los procesos de escolarización en la UESA bajo el enfoque intercultural comunitario.



Por lo tanto, surgen varias preguntas a partir de lo enunciado, ¿cómo es que las y los estudiantes deciden interpelar a “superiores”? ¿Cómo es que comienza el proceso de lucha que deriva en el movimiento estudiantil de la UESA? ¿Qué métodos, estrategias y técnicas utilizaron durante el movimiento para trabajar de forma horizontal? ¿Cómo finaliza el proceso de lucha?

### **¿Cómo es que las y los estudiantes deciden interpelar a sus superiores?**

Son varios los motivos que conllevan a los estudiantes a iniciar luchas por el reconocimiento de la UESA. A grandes rasgos se enumeran cuatro puntos principales. Primero, el plan de estudios LEMSC no estaba registrado ante la Dirección General de Profesiones (DGP). Además, se divulgó en la comunidad estudiantil la existencia de un “nuevo plan de estudios”: la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria (LPC). Esta comunidad emprendió una consulta de información en el CSEIIO respecto al trámite, sin obtener respuestas concretas. Segundo, el CSEIIO cambió la plantilla docente. Tercero, las instalaciones de la UESA se encontraban en condiciones precarias. Cuarto, como estudiantes, “estamos siendo acosados por el nuevo personal docente en la UESA” (GF7-251115).

En aquellas circunstancias los estudiantes de la UESA se inconformaron por el cambio radical que daban las autoridades de la UESA al proyecto educativo.

### **¿Qué métodos y técnicas usaron para poder hacer frente a la adversidad y concretar registrar la licenciatura de la LEMSC?**

La organización, métodos y estrategias que usan los estudiantes parten de la lógica de razonamiento de la *comunalidad*, en la cual destacan dos pilares: *la asamblea* y *el tequio*; mismos que fueron usados como métodos de lucha. Por otra parte, las estrategias que definieron los estudiantes fueron inspiradas en las experiencias vividas en sus comunidades rurales de origen, donde aprendieron a redactar los acuerdos, los avances y las acciones a realizar al finalizar las asambleas locales.

Del mismo modo, el movimiento estudiantil ha producido diferentes actas de acuerdo, mediante la asamblea y el uso de la participación representativa estudiantil. Para comprender mejor lo enunciado, en el siguiente apartado presentamos algunas actas de acuerdo de los estudiantes donde se detalla su forma de trabajo para registrar su plan de estudios.

## I. Actas de acuerdo de las y los estudiantes de la UESA

Una serie de actas ha sido recabada con fechas de enero a julio de 2015, siendo un momento crítico que atravesaron las y los estudiantes indígenas de la UESA. Estos documentos se elaboraron durante el propio movimiento de protesta. Algunos son acuerdos tomados entre estudiantes, otros con líderes y autoridades educativas, y cartas que dirigen a autoridades educativas y gubernamentales. La comunidad estudiantil escribe sus actas en Alotepec, Atzompa y Oaxaca de Juárez. La movilización estudiantil en la ciudad comienza en el mes de febrero de 2015.

### Ilustración 19. Participación de los estudiantes indígenas de la UESA



Fuente: Jesús Segura 22 de septiembre de 2015. Descripción de manta: Leer, lucha, vencer. Tiene las siglas CER que significa Comité Estudiantil Representativo.

La manta se localizaba a unos metros de la UESA, en la zona más elevada de Alotepec. Con la manta, la comunidad estudiantil hace un llamado al pueblo de Alotepec y a los líderes regionales argumentando que: “los estudiantes ahí están y están organizados” (Comunero 9 septiembre 2017). Además, de alguna manera, “falta el respeto a varios integrantes de la comunidad y a la academia del medio indígena” (Comunero 9 septiembre de 2017). Pero sobre todo, remarcan que existen y tienen voz.

Es a partir de este hecho que comienza el movimiento y se formaliza con el primer escrito del 19 de enero de 2015.

*Primer documento redactado por los estudiantes: Acta de acuerdos (anexo 1)*

El primer escrito proviene de quienes se reconocen como “un grupo de estudiantes de séptimo semestre de la UESA que convocan a reunión en las instalaciones del plantel para tratar asuntos entorno al *registro de la Licenciatura, Prácticas Profesionales, Servicio Social y formas de titulación*” (Acta de acuerdos, 19 de enero 2015). Para hacer frente a “las problemáticas todos los presentes coincidieron [...] en establecer un *comité representativo* para solicitar información a los directivos de la UESA” (Acta de acuerdos, 19 de enero 2015).

En el acta, los estudiantes enumeran seis puntos estratégicos para actuar en los próximos días. Destaca el punto de “establecer fechas para la aclaración de inquietudes por parte de los directivos” (Acta de acuerdos, 19 de enero 2015). Finalmente, integran el Comité Estudiantil Representativo y firman tres integrantes: una mujer y dos hombres.

En la primera minuta, observamos la capacidad estudiantil de actuar rápida y estratégica, ya que documentan con fundamento las decisiones tomadas. Además, detrás de este documento, se encuentra la formación que han logrado construir los estudiantes con base en lo observado en sus diferentes comunidades indígenas de Oaxaca, las cuales son comunidades indígenas acostumbradas a elaborar pliegos, minutas y actas de acuerdo mediante el uso de la asamblea. También, localizamos la formación de los espacios escolares como es la redacción, la sistematización de las ideas y la estructuración.

Por otro lado, los jóvenes identifican a un interlocutor a quien dirigen el oficio y que puede responder ante la incertidumbre sobre el registro del plan de estudios: se trata del Director de Estudios Superiores del CSEIIO.

Finalmente, con este escrito los estudiantes de séptimo semestre, sin necesidad de comunicarse con grupos de los otros semestres, convocan a organizarse con los demás semestres para consolidar el registro de la licenciatura. El documento le otorga legitimidad y seriedad a las intenciones desplegadas desde meses anteriores.

*Segundo documento redactado por los estudiantes: Solicitud de información al director de la UESA sobre el registro de la licenciatura (ver anexo 2)*

Quienes “suscriben estudiantes del séptimo semestre de la LEMSC-UESA” (Solicitud, 20 de enero de 2015), solicitan al director información sobre los avances de registro de licenciatura, reglamentación del Servicio Social y Prácticas Profesionales, deciden otorgar una semana para que el director de una respuesta concreta y concluyen enfatizando que las respuestas son necesarias para “evitar incertidumbre [...] y no generar acciones desmerecidas en las próximas semanas” (Solicitud, 20 de enero de 2015). Esta solicitud está firmada por ocho representantes estudiantiles.

Por otra parte, los estudiantes de séptimo semestre reconocen al plan de estudios LEMSC. Sin embargo, manifiestan que “el único problema a resolver es el registro, no se entra en discusiones sobre otros planes de estudio” (GF7-251115). Además, varios estudiantes reconocen que la situación del futuro de la UESA corría peligro: destacan que “se sentían un ambiente dividido, [...] algo se maquinaba y no se sabía quién era o de dónde venía y derivado de este ambiente se suscita el rápido actuar los estudiantes” (GF7-251115).

*Tercer escrito por los estudiantes: Solicitud dirigida al Defensor de Derechos Humanos del pueblo de Oaxaca, 27 de febrero de 2015 (ver anexo 3)*

A un mes de los dos primeros escritos, estudiantes redactan un oficio dirigido a la Defensoría de Derechos Humanos del pueblo de Oaxaca, en el cual se aprecian progresos de organización y presentación de los escritos. Por ejemplo, los estudiantes integran un membrete, un sello y firman como Comité Estudiantil Representativo (CER). Lo anterior genera polémica con algunos de los profesores y directivos del CSEIIO por la forma en cómo los estudiantes se asumen como un colectivo con autoridad.

En el diseño del membrete, al lado izquierdo del oficio, se observa un escudo de cuatro símbolos Tlahtolib. Debajo de los símbolos están las siglas UESA, aparece la clave de la unidad académica y el título de Comité Estudiantil Representativo. Del mismo modo, en medio localizamos algunos datos de la institución y, por último, en la parte derecha el logo del CSEIIO con datos de la UESA (ver ilustración 20).

## Ilustración 20. Encabezado de la tercera minuta elaborada por los estudiantes indígenas:



Las y los estudiantes retoman elementos de la comunidad en la elaboración de los textos, por ejemplo: crear y consolidar una identidad como colectivo. También, buscan liberarse del autoritarismo de parte de las autoridades educativas. El movimiento estudiantil desafiar el quien “debe” o “tiene” el poder de poner membretes en sus documentos. Cabe destacar que las y los estudiantes toman esta posición para reconocerse y ser reconocidos como *autoridad escolar*, es decir adquirir legitimidad.

Finalmente, mediante la *asamblea estudiantil* construyen el poder y la voluntad en la elaboración de escritos, a menudo partiendo de los elementos comunitarios.

## Ilustración 21. Sello del Comité Estudiantil Representativo de la UESA



Un estudiante del grupo focal menciona al respecto de los membretes y el sello de sus escritos:

[...] el proceso decía, el compañero no este, repetíamos no, repetíamos una y otra vez que *actuar inteligentemente* entonces muchas veces los compañeros decían no pues ya hay que ir a la acción ¿no?, ¡hay que ir a tomar y exigir nuestros derechos!, pero siempre los compañeros, pues, ya los que tienen más experiencia no, pues hay que *actuar inteligentemente*, entonces todos los movimientos que hacíamos *giraban los oficios*, inclusive, cuando ya se formó el comité para darle validez como Comité Estudiantil Representativo (CER) sacamos un *sello*, fuimos a la ciudad de Oaxaca tramitamos el sello, un logotipo y tal, y entonces el presidente [del CER] agarró su sello y empezó como a darle autoridad (autoridad menciona GF7-251115-MO y se ríe) a los documentos *ya no necesitábamos sello del director o del colegio sino que nosotros mismos teníamos nuestro sello* (GF7-251115-FV).

Los estudiantes reconocen que la elaboración de escritos es para “actuar inteligentemente” (GF7-251115-MO), para dar formalidad al movimiento estudiantil, mediante el sello y el membrete se asumen con el poder necesario, como para ya no depender del director de la UESA o el Colegio. Además, se auto-manifiestan como sujetos y lo ejercen al asistir a Oaxaca para diseñar y comprar su sello en la serigrafía. Destacan:

[...] no recuerdo, pero incluso el logo del comité se llamaba CER Comité Estudiantil Representativo, pues lo comisionados dijeron saben que, hay que hacer un documento así muy oficial de plano, así muy oficial hasta con sello, no pues va, el compañero tal (GF7-251115-LB).

La idea de valorar la formalidad en los escritos fue externada por algunos estudiantes en la asamblea, ya que el origen de estas ideas tiene su raíz en las comunidades indígenas que viven en constante resonancia con su historia política, con sus conflictos internos y externos, en donde cada municipio, organización, asociación comunitaria cuenta con sello y emblema. Además, estas comunidades organizadas internamente, también están agrupadas con asociaciones civiles regionales como son las Organizaciones Indias por los Derechos Humanos en Oaxaca (OIDHO) (ver ilustración 22) y CODEDI. Ambas organizaciones aglutinan a varios pueblos originarios de Oaxaca en resistencia.

**Ilustración 22. Logo de las Organizaciones Indias por los Derechos Humanos de Oaxaca A.C**



Fuente: Jesús Segura 24 de abril de 2015

La OIDHO respondió ante la situación estudiantil de la UESA, al proporcionar a los estudiantes sus instalaciones ubicadas en Atzompa, lo que facilitó la articulación del movimiento desde un punto cercano a la ciudad de Oaxaca. Además, ofreció condiciones necesarias para el funcionamiento de la organización estudiantil, con “dormitorios, una cancha con gradas para la realización de la asamblea estudiantil, radio comunitaria, comedor con platos y vasos de plástico, herramientas para serigrafía” (diario de campo, 2015). Cabe mencionar que lo único que corría a cuenta de las y los estudiantes fue la alimentación.

La cercanía de OIDHO con los estudiantes se debe, en parte, a que en el primer plan de estudios en su perfil de ingreso se convocó e integró perfiles de ingreso con características etnopolíticas. Estos perfiles, se visibilizaron justo cuando inicia el movimiento estudiantil utilizando las herramientas de organización y acción comunal como el tequio, la asamblea y el trabajo de actas y/o pliegos petitorios.

Las autoridades del CSEIIO y algunos profesores<sup>44</sup> respondieron deslegitimando las acciones de poder de los estudiantes quienes aluden en el grupo focal:

(GF7-251115-MO) [...] quizás de cuando veían documentos firmados y sellados no querían reconocer que no había un comité [estudiantil]. Los maestros pues, dicen pues ustedes no tienen reconocimiento de... CSEIIO [...]

Jesús: aja de ¿quién los eligió?

(GF7-251115-MO): si ¿quién los eligió?, ¡nosotros!, eeh la asamblea tiene su comité [estudiantil], ustedes [los maestros] no tienen su comité, no es mi problema. La asamblea aquí toma las decisiones y entrabamos en un conflicto así bastante grueso por ejemplo...

Jesús: ¿Qué tipos de conflictos tuvieron?

(GF7-251115-MO): Con los directivos con los maestros que estaban, por ejemplo, en mi caso, en mi caso, personalmente una maestra prácticamente me dijo *o te a placas o te jodo*, pues, pero era metáfora no lo dijo tal cual, entonces, yo pues dijimos como quieras no, como quieras y meses antes habíamos tenido una discusión sobre la forma de trabajo con la maestra y nosotros hicimos un, una acta [Donde solicitaron destituirla].

Algunos de los profesores fueron los primeros en desconocer la organización estudiantil. Sin embargo, no lograron aminorar el poder de este, al contrario, lo fortalecieron al desconocerlo. Además las y los estudiantes criticaron a los profesores por su forma de organización respecto a la defensa de sus derechos<sup>45</sup>. Es de destacar que, aunque el conflicto comenzó de manera formal en enero 2015, ya existían con anterioridad, tensiones entre profesores y estudiantes.

El Director General del CSEIIO expresó, con respecto a los escritos membretados y sellados de los estudiantes: “yo no he autorizado este comité’ [...] Así nos dijo, cuando vio nos dijo y expresa ‘ustedes de donde se sacaron esto’ y lo único que decíamos la asamblea y nos hecho un chingo de choro” (GF7-251115-MO).

Una vez que la autoridad del CSEIIO desconoce los escritos de los estudiantes, estos les responden que se debe al trabajo en asamblea. En consecuencia, la autoridad educativa comienza a deslegitimar el trabajo en asamblea:

[...] entrabamos en una disyuntiva de la asamblea, o sea, él decía que la asamblea no era la forma legítima en los pueblos, ‘que por eso los pueblos están como están’, eso fue lo que dijo y lo dijo el director general, nos dice ‘si tú eres inteligente, pues tú tomas tus propias decisiones’ nos dijo (GF7-251115-MO).

Durante el relato enunciado en el grupo focal, la autoridad no descalificó la asamblea como proceso de organización, pero lo hizo para desarticular el movimiento de los estudiantes legitimado por la

---

<sup>44</sup> Varios de las autoridades burocráticas del CSEIIO y los (as) profesores (as) son indígenas y provenientes de varias comunidades indígenas.

<sup>45</sup> Durante el periodo enero-junio 2015 estaban también en dificultades los maestros de la UESA sobre su situación laboral ante la incertidumbre del proyecto educativo.



asamblea. Con este tipo de discurso las autoridades educativas esperaban que algunos estudiantes se autoadscriban como “inteligentes” mirándose desde la democracia liberal y tomen sus decisiones de manera individual.

También vemos que las autoridades del CSEIIO están pensándose desde la teoría de la evolución de *salvajismo, barbarie y civilización* y esperan que los estudiantes dejen en el pasado las “viejas prácticas organizativas de los pueblos indígenas”. Varios personajes del Consejo Directivo y autoridades del CSEIIO comienzan a *terapear*<sup>46</sup> a las y los representantes del CER, por lo que expresan en el grupo focal:

[...] todos los corbatudos, y estaban, y nos dijo si quieren ser líderes no es la forma en la que están haciendo, entonces tú, tú, tú decides no lo decide la asamblea y nos puso un, nos quiso poner en jaque ahí sobre como tomar decisiones (GF7-251115-LB).

Aquí vemos dos tensiones que se van aclarando a través del relato en el grupo focal. Una es la tensión de *democracia representativa* y la *democracia participativa*. Cuando las autoridades señalan a los estudiantes que tomen las decisiones de forma inmediata y sin consultar, lo afirman con las intenciones de apresurar los procesos de decisión, característica de la tradición de la *democracia liberal representativa*. La idea central de esta tradición es que un grupo reducido decida sobre la base porque fueron electos mediante una votación.

Por otro lado, los estudiantes representantes esperaban tomar nota de lo discutido en las reuniones con autoridades del CSEIIO y comunicarlo en plenaria de asamblea haciendo alusión a la *democracia participativa*.

Otro elemento que no era de agrado para las autoridades del CSEIIO, fue cuando las y los jóvenes decidieron *rotarse* cada vez que iban a reuniones de negociación con el objetivo que gran parte del grupo de jóvenes discutirían su punto de vista sobre la UESA frente a la autoridad. Lo cual contribuyó a desarticular las estrategias de sometimiento de las autoridades del CSEIIO frente a las y los estudiantes.

---

<sup>46</sup> Estrategia de las autoridades del CSEIIO, consiste en decirles a los estudiantes representantes del CER que velaran por sus intereses personales y no los del colectivo. Para superar esta estrategia los estudiantes se rotaban en las mesas de negociación y así no compartían mucho tiempo con las autoridades. Al principio el estilo rotativo funcionó, pero al pasar el tiempo decayó y pocos querían asistir a las reuniones, sobre todo las mujeres (E-E1P-311017).

### *Análisis de contenido del cuarto escrito de los estudiantes*

En la carta dirigida a el encargado de la Defensoría de los Derechos Humanos del pueblo de Oaxaca, los estudiantes expresan el contexto de cómo nace el proyecto de la UESA, las condiciones sociales de la juventud indígena en Oaxaca y cómo la UESA responde como alternativa de estudio al nivel superior desde lo indígena.

Los jóvenes enumeran una serie de puntos que han llevado a la UESA, desde su perspectiva, a la decadencia y a la incertidumbre:

Se ha perdido rumbo por no contar con los docentes adecuados que se identifican con la misma [comunidades indígenas, filosofía de la comunalidad];

Existe decepción por parte de los estudiantes de la UESA, ya que hasta la fecha [de agosto 2011 a febrero 2015] la licenciatura [LEMSC] no se encuentra registrada ante la [DGP] del país;

Se ha exigido a directivos que compete el tema a que se nos brinde información verídica respecto al avance del trámite de registro, sin embargo [...] han informado [...] muy escaso y sin evidencia alguna;

El Director General del CSEIIO, quien asumió el cargo el año anterior, y pasados unos meses, en el mes de septiembre, fue a la institución a notificarnos que el Plan de Estudios [LEMSC] [...] tendría que modificarse por algunas deficiencias y que estropeaban el proceso de registro. [...] además el nombre de la Licenciatura (LEMSC) a (LPC) bajo el argumento de agilizar el proceso. [El Director General del CSEIIO se comprometió que con estos cambios en unos meses el registro sería un éxito, sin embargo, no fue así];

[Surgen nuevos problemas, el director general solicitó a la comunidad de Alotepec la donación del predio del terreno donde se ubica la institución [...] que era el último requisito para lograr los fines legales y ser entregados ante la DGP [“la comunidad de Alotepec mando a asamblea la solicitud y el tiempo de espera se alargó, lo que generó disgusto por parte del Director General del CSEIIO” (E-M1-110917)];

Ahora nos llega información por parte del encargado de la dirección de la escuela que ya no se trabajará con el nuevo plan de estudios si no con la que se inició la licenciatura. Esta información deduce que, las personas en el poder, no han hecho nada por agilizar el proceso [de registro]. [Los estudiantes concluyen diciendo] que han existido intereses personales [en la parte de la burocracia del CSEIIO]; y

[Esperan que el Defensor de los Derechos Humanos comprenda la situación] tome medidas oportunas para resolver el problema (Carta al Defensor de Derechos Humanos del pueblo de Oaxaca, 27 de febrero de 2015).

Se trata de una carta redactada un mes después, en la cual las y los estudiantes logran sintetizar el origen, desarrollo del conflicto y las posibles soluciones al problema que identifican. Se le plantea al Defensor que actué como intermediario entre la comunidad estudiantil y la autoridad educativa. Sin embargo, el Defensor ignora la petición y se dirige directamente con el Director General del CSEIIO.

Las y los estudiantes son claros en su petición: desean el registro de la licenciatura LEMSC, quieren que el proyecto de la UESA recupere su filosofía comunal; explicitan que la UESA está

conformado por estudiantes de escasos recursos y de orígenes indígenas; que además, pretenden participar en la selección de los profesores y resaltan la característica de los mismos, es decir, que sean profesores con enfoque comunitario, profesores que comprendan el modelo educativo comunal y que conserven intereses por el proyecto educativo comunal; apelan con terminar el rumbo incierto de ese momento en la UESA; y finalmente desean terminar con los cotos de poder e intereses personales que se estaban suscitando en la burocracia del CSEIIO.

Durante la investigación de tesis se buscó la respuesta del Defensor a la comunidad estudiantil, pero entre los estudiantes afirman que no obtuvieron una respuesta por escrito, un integrante del CER respecto del tema nos comenta:

Si, algo así me acuerdo, no dieron respuesta directamente. ¡Ah! mmm, parece que si le giraron oficio al Director del CSEIIO y le pidieron informe al respecto. Pero hasta ahí nomás se quedó. Si le pidieron su informe al respecto. Y sí lo rindió. Recuerdo haberlo leído, pero no dispongo de alguna copia. Ellos dieron su versión y de ese oficio no nos dieron copia (E-E1P-311017).

Las y los estudiantes se quedaron sin recibir respuesta del Defensor. El diálogo se estableció entre el Defensor y el Director General del CSEIIO. Ahora bien, en los días siguientes el Director General del CSEIIO comenzó a dirigir algunos oficios al Visitador General de la Defensoría de los Derechos Humanos del pueblo de Oaxaca, donde menciona el oficio del día 28 de febrero. Este nuevo oficio corresponde al día siguiente del tercer escrito de los estudiantes de la UESA.

A partir del 27 de febrero, se intensifican las tensiones y negociaciones entre los estudiantes de la UESA, el Director General del CSEIIO y el Consejo Directivo del CSEIIO. En el análisis de este tercer escrito de los estudiantes, se observan peticiones racionales, es decir, demandas de recuperar un ambiente de trabajo como el que había preexistido.

Después de este oficio pareció que esta carta nunca existió, porque las autoridades gubernamentales y las del CSEIIO ignoraron por completo el escrito de petición e hicieron lo que ellos desearon. Las autoridades vieron el problema y lo resolvieron sin afectar intereses de la burocracia educativa y de gobierno estatal y federal. Con su actuar confirman el poco interés por el proyecto etnoeducativo UESA, por el contrario, destaca el interés en no salir perjudicados en sus irresponsabilidades de hacer cumplir la ley y el derecho a petición como lo marca el Artículo 8 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos.

Finalmente, en este escrito, los estudiantes terminan firmando como Comité Estudiantil Representativo (CER). En las firmas se evidencia la estructura en la que se han articulado, compuesta por un presidente, un vicepresidente, un tesorero, un secretario y tres vocales como se

aprecia en la ilustración siguiente. El tipo de estructura es parecida a la que funciona en las asambleas comunitarias y en los gobiernos municipales que se rigen por la *libre determinación*, la cual funciona de la siguiente manera: “un presidente, un alcalde, un síndico y suplente, un tesorero, tres secretarios (secretario para el presidente, secretario municipal, secretario del tesorero, secretario de juzgado de menor que trabaja con alcalde). Además, los regidores; de hacienda, de obras, de educación, de salud y los regidores tienen sus suplentes [...] [finalmente] los topiles, en total son 18” (E-E5T-241017).

**Ilustración 23 Estructura de los integrantes del Comité Representativo Estudiantil**



*Cuarto y quinto escrito: Solicitud de compromiso al director general del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca CSEII y Pliego petitorio (ver anexo 4 y 5)*

Tres días después del escrito dirigido al Defensor de Derechos Humanos, la organización estudiantil decide escribirle al Director General del CSEII solicitando de la siguiente manera: “como integrantes de la institución merecemos información verídica y congruente para seguir con las actividades educativas correspondientes” (Solicitud de compromiso, 2 de marzo de 2015). Mencionan los estudiantes en las diferentes entrevistas que las respuestas han sido lentas y las autoridades del CSEII han prolongado el proceso de registro.

Desde la perspectiva estudiantil, las autoridades muestran desinterés en su forma actuar ante la “crisis escolar”. El cuarto escrito es firmado por el presidente, vicepresidente, tesorera, secretario y nueve vocales. También se integran firmas de todos los estudiantes presentes en la asamblea.

Apreciamos aquí lo que afirmamos en el *cap. 2* sobre las relaciones pospanópticas: las autoridades del CSEIIO se sitúan fuera del alcance de los estudiantes, pero este juego ha sido comprendido por los estudiantes; es por ello que se anticiparon a la jugada pospanópticas y decidieron “bajar” de Alotepec a la ciudad de Oaxaca desde el “20 al 22 de febrero de 2015. La comunidad estudiantil “decide mediante asamblea viajar a la ciudad” (E-E1P-311017, GF7-251115, E-E1P-311017, E-E4A-120917). Durante estos días, “llegaron como ochenta estudiantes, en la semana llegaron más para hacer mayor presión” (E-E1P-311017).

Cuando los estudiantes deciden trasladarse a Oaxaca, se dividen en comisiones para organizar el movimiento, tenían responsables en varias comisiones como las de mantas y pancartas, de comunicación frente a los medios de comunicación, de elaboración de pliegos petitorios, de recaudación de fondos, del comedor, de limpieza en cuartos y áreas de esparcimiento, de diseño e impresión de panfletos, de diseño de playeras y mantas mediante uso de serigrafía (ver ilustración 24), entre otros que surgieron derivado de las circunstancias.

## Ilustración 24. Diseño de playeras con serigrafía



Fuente: Jesús Segura 26 de abril 2015

El poder estudiantil fue dinámico durante las movilizaciones de 2015, en ocasiones dicho poder transitaba en lo horizontal y otras en lo vertical (ver Adams, 2007), es decir, siempre se trató durante el movimiento tomar las decisiones de forma horizontal, aunque por los tiempos y ritmos de llevar a cabo las tareas se veían forzados a delegar a alguien mayor poder para que mandara al colectivo sobre las actividades que se debían cumplir, aunque a veces esas personas que tenían el poder de mandar se les “pasaba la mano” (GF7-251115-SS), en consecuencia a este tipo de comportamiento se comentaba en asamblea y se le quitaba ese “poder” de mandar.

Los jóvenes hicieron uso de la asamblea como espacio de concentración del poder (la acumulación del poder individualidad). La asamblea fungió como el centro de poder, asimismo al sumar la participación y opinión de todos se convierte en espacio donde se ejerce el *poder colectivo* y cuando fue necesario las y los jóvenes *delegaban su poder* al presidente del CER que los representaba frente a las autoridades del CSEIIO.

En los momentos en que el presidente del CER se debilitaba, o como decían algunos estudiantes, se estaba “viendo tibio o se quería vender frente a las autoridades” (E-E4A-120917; E-E5T-241017) las y los jóvenes regresaban al *poder individual* desconociendo las decisiones del presidente y del “pequeño grupo” de representantes.

Para evitar conflictos entre la comunidad estudiantil respecto a la toma de decisiones en las mesas de negociación, las y los estudiantes realizaron la estrategia de *poder aleatorio* que consiste en ir cambiando periódicamente a los representantes, la elección rotativa de los nuevos representantes fue deliberada en asamblea. Por consecuencia, en las mesas de negociación pasaron decenas de estudiantes a externar su sentir frente a la situación que atravesaba su proyecto educativo.

También existió una evaluación del desempeño de los estudiantes que pasaban a las mesas de negociación. “Evaluaban varios puntos, por ejemplo: los puntos resueltos en el pliego, la habilidad de expresar las ideas y la capacidad de no dejarse captar frente a las autoridades. En ocasiones sucedió que algunos estudiantes se aceleraban, otros al momento de la acción en las mesas de negociación no lograban articular la palabra frente a las autoridades del CSEIIO y ese tipo de cosas se comentaron en asamblea” (Diario de campo, octubre 2017).

Esta estrategia de *poder aleatorio* funcionó satisfactoriamente un tiempo, hasta que “los hombres tomaron ventaja sobre las mujeres” en la comunidad estudiantil movilizada. En ocasiones algunos líderes regionales y algunos comuneros acusaron al movimiento respecto a que sus dirigentes solo estaba integrada por hombres; sin embargo, durante la estancia de investigación que realizamos en los días del movimiento en OIDHO en abril 2015, notamos que cuando los hombres regresaban de las mesas de negociación con decisiones que no agradaban a la mayoría, las primeras en regañarlos fueron las mujeres, y en muchas ocasiones ellas, desde la asamblea, decidían qué rumbo debía tomar el movimiento (ver Ilustración 25).



## Ilustración 25. Estudiantes en asamblea en las instalaciones de OIDHO, Oaxaca



Fuente: Jesús Segura 23 de abril de 2015

El 4 de marzo de 2015 las y los estudiantes movilizados elaboran un pliego petitorio donde solicitan trabajar en mesas de diálogo en el cual se encontraran cara a cara estudiantes con autoridades del CSEIIO.

Hasta este momento de lucha los estudiantes han construido toda una estructura con mayor solidez organizativa. Conservan su sello, su escudo, su Comité Estudiantil Representativo (CER) y consolidan la institución de la *asamblea*, ya con la integración de los estudiantes de todos los semestres, en un principio solo eran estudiantes de octavo semestre.

En el pliego petitorio del 4 de marzo exigen 10 puntos:

[...] registro inmediato de la LEMSC; calidad educativa (docente y administrativo); recursos y materiales académicos y didácticos; académicos con experiencia de acuerdo al modelo educativo que se implementa en la UESA; *no a la divergencia del nombre de la licenciatura*; vehículos de transporte para Alotepec-Oaxaca; diversas modalidades de titulación; infraestructura; y en caso de incumplimiento en el registro, que la institución competente indemnice económicamente a cada estudiante (pliego petitorio, 4 de marzo de 2015).



Después de este documento, las y los estudiantes indígenas oaxaqueños logran romper la liquidez de las autoridades del CSEIIO y con las relaciones pospanópticas, ya que en las próximas horas instalarían una mesa de negociación.

*Sexto escrito: Minuta de acuerdos para dar solución a la problemática existente en la UESA. 4 de marzo de 2015 (ver anexo 6)*

Ante la movilización estudiantil el Director General del CSEIIO responde con la elaboración de una *minuta de acuerdos* que firman representantes estudiantiles, el Director de la UESA, el Director General del CSEIIO y testigos de asistencia. Los acuerdos de esta minuta comprometen a las partes en negociación, como se lee en la minuta del 4 de marzo de 2018:

1) El CSEIIO se compromete: a) continuar con los trámites y procedimientos de validación y de registro del Plan y Programas de Estudio; b) valorar la pertinencia para operar los semestres II, IV, VI y VIII con las asignaturas de la propuesta original o con las asignaturas de la nueva propuesta; c) con octavo semestre se definirán las formas de regularización, tanto en el Servicio Social como Prácticas Profesionales a fin de validar los avances; d) exhortar al personal de la UESA y el CSEIIO de evitar represalias en contra de los estudiantes que integran el CER de la UESA; y e) definir la situación del director de la UESA.

2) El CER de la UESA se compromete: a) concluir con la manifestación y suspensión de actividades en la UESA; b) desarrollar una conducta de respeto hacia el personal Directivo, Docente, Administrativo, de Servicios y de la comunidad estudiantil; y c) acatar las indicaciones académicas y administrativas que se emitan desde la Dirección de la UESA, así como de la Dirección General del CSEIIO (Minuta de acuerdos, 04 de marzo de 2015).

Es cuando el movimiento se divide, al firmar la *minuta de acuerdos* los estudiantes se ven obligados a regresar a clases “sin tomar ventaja o llevarse algo en las manos”. Nuevamente el Director General CSEIIO y el Director de la UESA “toman ventaja”, porque no se comprometen concretamente más que a “continuar con los trámites”, a “valorar la pertinencia” y “exhortar a evitar represalias”. Estas frases no contienen un compromiso claro y preciso, sin “castigos” de no cumplir los acuerdos y sin fechas para fijar su cumplimiento.

En contraparte, los estudiantes sin tener las intenciones firman su renuncia a la lucha, firman su subordinación mediante la “conducta” de respeto hacia el personal directivo, docente y administrativo. Además, en los oficios girados por los estudiantes a las diferentes autoridades educativas, se lee con claridad que nunca le “faltaron al respecto al personal que laboral para el CSEIIO”. Por el contrario, se observa una relación asimétrica en la cual el personal del CSEIIO pocas veces ha respondido con claridad y certidumbre a las y los jóvenes indígenas de la UESA.

Las autoridades del CSEIIO, en especial el Director General del CSEIIO, han descalificado la organización de las y los estudiantes discursivamente<sup>47</sup>, también ha jugado con ambigüedades para someter a las y los estudiantes como justo sucede en esta minuta de acuerdos.

Lo enunciado anteriormente, desde la perspectiva teórica y empírica de esta investigación, es falta de respeto, alimenta la continuación del colonialismo vista desde la jerarquía donde él de arriba puede exigir al de abajo, pero no él de abajo al de arriba. Las autoridades educativas son colonizadoras en este sentido, puesto que ellas no se imaginan que “él de abajo” habla, mucho menos opina y ni de ensueños esperan que exija un trato digno. Quizás desde esta lógica de razonamiento colonial, se puede imaginar o deducir, que expone una demanda representa una falta de respeto<sup>48</sup> de los estudiantes hacia las autoridades.

Como último punto en la minuta, se observa que se sepulta a las y los estudiantes cuando se les dicta que “acaten” las demandas de los superiores, sin embargo, el Director General del CSEIIO no se compromete de igual forma a “acatar” los compromisos mutuos. Las palabras escritas de la autoridad hacia a los estudiantes son de razonamientos de vigilo, castigo y sometimiento. Ahora de los estudiantes hacia la autoridad son superfluas, livianas y sin consecuencias, son de continuidad, de deslinde de la autoridad a asumir sus compromisos.

Además, la comunidad estudiantil no se percató respecto ¿a qué plan de estudio se va a registrar?, ¿qué tipo de profesores se va a contratar?, ¿qué enfoque y filosofía educativa tendrá la UESA?, ¿si van a mejorar las condiciones escolares y administrativas para la comunidad estudiantil? y si los estudiantes podrán incidir en la toma de decisiones de las actividades que se realicen de ese momento en la UESA.

Aquí juega mucho las nociones de modernidad solidad y líquida, de certidumbre e incertidumbre donde lo fijo lo obtiene la autoridad y lo líquido lo obtienen los estudiantes. La noción de conquista está dada; el colonialismo del adulto paternalista o el adultocentrismo, aunque sus raíces fuesen indígenas, este somete al joven indígena, somete su futuro de formación escolarizada y su futuro egreso.

---

<sup>47</sup> Con base en las entrevistas a profundidad realizadas.

<sup>48</sup> Una falta de respeto se entiende en este trabajo como si alguien de “abajo” te solicita algo, cuando la “costumbre histórica” es que no se quejan.

*Séptimo escrito: Oficio de informe del Director General del CSEIIO al visitador general de la Defensoría de Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca, 13 de marzo de 2015*

En el oficio redactado por el Director General del CSEIIO hacia el visitador general de la defensoría se menciona que tuvieron una reunión de trabajo autoridades educativas y estudiantes donde llegaron a acuerdos al fin de la reunión (en mayúsculas aparece en el oficio). Expresa los puntos mencionados en la minuta de 4 de marzo 2015. Desde la perspectiva de esta investigación se observa el escrito como un “usted disculpe nosotros ya nos encargamos de desmontar el movimiento estudiantil, ya los tenemos bajo control señor autoridad, no volverá a suceder”.

Con muchos esfuerzos colectivos, los estudiantes lograron las reuniones mencionadas y la firma de varios pliegos petitorios, a pesar del desgaste del traslado a la ciudad de Oaxaca en el mes febrero y la logística para vivir en la ciudad de Oaxaca de Juárez.

La comunidad estudiantil se ha dado cuenta que sirvió poco su esfuerzo, ya que no lograron resolver gran cosa mediante el diálogo, la inteligencia, la organización y presentación de oficios, por lo tanto, de manera “desesperada” o “en caliente” como mencionan varios de los entrevistados decidieron aplicar medidas de presión social mediante la toma de instalaciones para darse a conocer en los medios de comunicación.

Los estudiantes señalan que pareciera que las autoridades no parecían tener intenciones reales de dialogar o resolver el problema curricular hasta que “manchan su imagen política”, porque antes de ser autoridades educativas, son personajes con una trayectoria política que requiere conservar una buena imagen frente a la población.

Cuando las y los jóvenes indígenas deciden tomar las instalaciones del CSEIIO, afirman que “las cosas cuando se hacen en ‘caliente’ se pueden salir de control” (E-E4A-120917). El día 20 de abril de 2015 realizan la toma (cierre) de las instalaciones del CSEIIO y escriben algunas frases en mantas y paredes sobre los personajes que formaban parte del CSEIIO y del Consejo Directivo. (Ver Ilustración 26)

## Ilustración 26. Toma de las instalaciones del CSEIIO



Fuente: Noticias Organización Radiofónica de Oaxaca, 30 de abril 2015.

Derivado de las disputas y raspones políticos que recibieron las autoridades del CSEIIO e integrantes del Consejo Directivo del CSEIIO, la toma estudiantado produjo que se volviera a iniciar un proceso de negociación, pero ahora directamente con la dirigencia del Consejo Directivo del CSEIIO. Surge el octavo documento en estas condiciones de incertidumbre.

*Octavo escrito: Minuta de la reunión de trabajo de representantes del Consejo Directivo del CSEIIO y el Comité Estudiantil Representativo (CER) de la UESA, 21 de abril de 2015 (ver anexo 8)*

En este escrito las y los estudiantes plasman en el escrito que tanto el Director General del CSEIIO y el Director de la UESA resultaron incompetentes para resolver los problemas de registro, por ello fue necesario la intervención del Consejo Directivo del CSEIIO. También, la comunidad estudiantil expresa que respetó las jerarquías en el organigrama del CSEIIO para tratar de resolver sus dudas respecto al registro de la licenciatura. Finalmente, la movilización con el uso de la fuerza física produjo que las autoridades educativas tomaran en serio a la comunidad estudiantil y comenzaron a tomarles “respeto”.

La movilización estudiantil se dirigió con respeto a todas las instancias de mando en el CSEIIO para resolver sus problemas. El Director de la UESA, el Director de la Dirección de Estudios Superiores del CSEIIO acudieron a instancias de gobierno como fue la Defensoría de Derechos Humanos del pueblo de Oaxaca, con el Director General del CSEIIO. Sin embargo, las autoridades educativas y gubernamentales no respetaron el derecho a petición de información clara y precisa, además de ignorar y aplazar los compromisos cumplidos.

El resultado de las insolencias de las autoridades educativas y de gobierno explica la acción de tomar las instalaciones del CSEIIO. La aparente incompetencia de las autoridades educativas del CSEIIO fue un detonante de la toma de instalaciones, lejos de supuestos motivos de “rebeldía sin razón” de los jóvenes. A pesar de todo lo que se ha mencionado, durante las mesas de negociación, las autoridades del CSEIIO y de gobierno estatal recalcan en cada momento que estaban ofendidos por el actuar estudiantil.

Durante las mesas de negociación un integrante del Consejo Directivo de origen indígena (la gran mayoría en esa mesa ese día era indígena), comenzó expresando a los estudiantes su sentir de la siguiente manera “¿Qué les pasa?, ¿Por qué vandalizaron las instalaciones educativas?” y uno de los estudiantes les contestó:

[...] no venimos a hablar de la pintura de tal no, venimos a hablar sobre el registro de nuestra escuela, sobre los lineamientos [42: 46] por el cual se va a regir las prácticas y sobre el servicio social, venimos hablar de eso, y no lo que pasó, y de ahí nos encarrilamos de nuevo (E-E1P-311017).

El directivo de origen indígena guardó silencio y ante el “desprestigio político” hacia los integrantes del CSEIIO y el Consejo Directivo no tuvo otra opción que continuar con la mesa y dejar de tratar a los jóvenes de la UESA como si fueran “gente que no piensa, que no contesta”.

En la minuta del 21 de abril estaban reunidos representantes de la Coordinación General de Educación Media Superior y Superior Ciencia y Tecnología (CGEMSySCyT), el Director General del CSEIIO, el Secretario de Asuntos Indígenas (SAI) y la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior en el estado de Oaxaca (COEPES), en total fueron cuatro los funcionarios que representaron al Consejo Directivo del CSEIIO. Por parte de los estudiantes estuvieron los representantes del CER, en total fueron nueve, tres mujeres y seis hombres. No hubo en esta ocasión testigos de calidad en la reunión.

Derivado de la reunión llegan a seis puntos de acuerdo:

- 1) El Consejo Directivo aprobará el plan y programa de estudio el día 29 de abril del 2015 [...] se presentará el expediente para el trámite de autorización al Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) [...] continuará con las gestiones para el registro en la Dirección General

- de Profesiones (DGP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los consejeros se comprometen a realizar todas las gestiones necesarias a fin de agilizar el plazo dicho proceso.
- 2) Integrar el día 30 de abril 2015 la Comisión Mixta de Seguimiento y Evaluación [...] conformará 3 representantes del CER, 1 representante del Consejo Directivo del CSEIIO, 1 representante de la Dirección General del CSEIIO, el Director de la UESA, como Coordinador de la Comisión Mixta un representante de la CGEMSySCyT y un representante de la SAI como observador. Estos se reunirán para atender temas relacionados con el proceso de titulación de los estudiantes de la primera generación.
  - 3) Reconocimiento del CER de la UESA o el nombre que se le asigne, previa acreditación con el acta de elección. Dirección de la UESA y Director del Colegio reconocen al CER.
  - 4) El trámite de Título y Cédula Profesional iniciará cuando se concluya el registro de la licenciatura.
  - 5) Para el proceso de mejora continua se realizarán evaluaciones permanentes con el propósito de mejorar la calidad de la Licenciatura y el personal docente de acuerdo a los estándares establecidos para la educación superior.
  - 6) Se integrará una comisión especial para la revisión del perfil del personal docente de la UESA con la participación de la Dirección General del CSEIIO y el CER, el 22 de abril de 2015 a las 10 horas (Minuta de reunión de trabajo Consejo Directivo del CSEIIO y CER, 21 abril de 2015).

Se aprecian muchos cambios de actitud por parte de las autoridades educativas del CSEIIO y por primera vez en la mesa de diálogo algunos estudiantes argumentan que el cambio de actitud se debió a que se integraron los personajes que pertenecen al Consejo Directivo del CSEIIO; otros afirman que fue porque a nivel estatal y nacional se había manchado la imagen de estos políticos indígenas que “juegan” con la bandera de identificarse como indígena y que por tanto era “irracional” que otros indígenas los desconocieran como líderes o gente capaz de resolver los problemas de sus dependencias educativas.

Ahora bien, una de las hipótesis que dedujo el movimiento estudiantil fue que forzosamente la comunidad estudiantil debería actuar con la toma simbólica de las instalaciones donde se ubicaban las autoridades educativas para obtener resultados concretos.

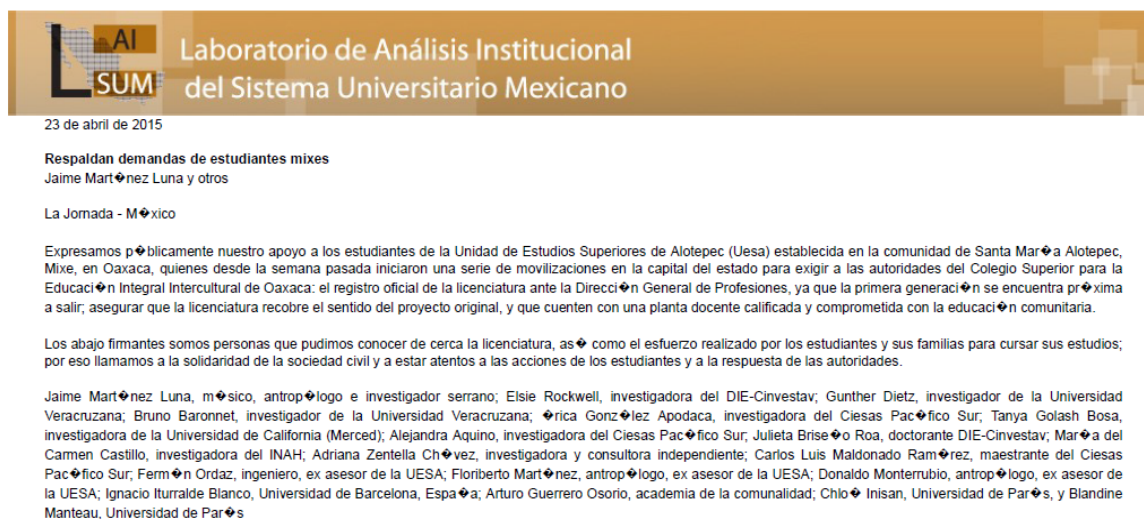
Después de la toma de instalaciones del Consejo Directivo y las pintas realizadas, la autoridad educativa firma la minuta de acuerdos con la creación de comisiones para dar seguimiento a las peticiones. Por otra parte, las autoridades ya no intimidan o tratan de provocar miedo a los estudiantes solicitándoles que se subordinen a sus superiores inmediatos. También, reconocen por primera vez al CER como organismo estudiantil y lo constituyen como parte del organigrama de la UESA.

A pesar de los avances sobre el respeto de las autoridades hacia los estudiantes, se observa que se continúan situando varios puntos en la ambigüedad, por ejemplo, en primer lugar, no quedó claro en el documento que plan de estudios se iba a registrar, durante todo el movimiento estudiantil fue el punto principal.

Segundo, el punto seis que refiere a integrar la comisión para revisar los perfiles del personal docente, pero nunca se inició. Al respecto algunos estudiantes argumentan que tuvieron reuniones, pero jamás se tomaron decisiones para modificar la planta docente de la UESA.

El movimiento estudiantil recibió apoyo de un grupo de intelectuales y académicos expertos en los temas de la educación intercultural-comunitaria y de la vida en los pueblos indígenas, sin embargo, el escrito de solidaridad fue publicado el 23 de abril en *La Jornada*, dos días después de la firma de acuerdos entre estudiantes y autoridades del CSEIIO.

### Ilustración 27. Respaldan demandas de estudiantes mixes, diario *La Jornada*, 23 de abril de 2015



Fuente: Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano, 23 de abril de 2015

#### *¿Cómo finaliza el proceso de lucha estudiantil por reivindicar y registrar su licenciatura?*

Con la firma de acuerdos del 21 de abril de 2015, según los datos recabados, se cumple una etapa de los conflictos entre estudiantes y autoridades del CSEIIO por el registro del plan de estudios. Aunque formalmente el registro de la licenciatura LEIC fue hasta el 2016, a pesar de ello, de alguna manera la comunidad estudiantil se confió que los acuerdos eran sólidos.

Ahora bien, algunos estudiantes de sexto y cuarto semestre critican las decisiones y culpan a estudiantes de octavo de ya no exigir mejoras a la UESA y al plan de estudios. En las entrevistas a profundidad varios estudiantes comentan el proceso “acelerado de las decisiones tomadas” (E-

E2C-130917), también afirman que estudiantes de octavo semestre cursan y concluyen sus Prácticas Profesionales y su Servicio Social de “forma exprés” (E-E2C-130917), como consecuencia se suscitan sospechas al decir que negociaron aparte con las autoridades del CSEIIO.

Los estudiantes de semestres anteriores a los de octavo solicitan luego un cambio de representantes del CER, que formalmente pasó a llamarse Consejo Estudiantil de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec por los acuerdos firmados el 21 de abril de 2015.

En septiembre 2017 el Consejo Estudiantil tiene como función cobrar las cuotas de recuperación de la comunidad estudiantil, además de gestionar los recursos para el bienestar de la UESA, un entrevistado de la cuarta generación comenta que “[las] cosas que se compran [en la mayoría de los casos] es para satisfacer las necesidades de los docentes y no para comprar libros, mobiliario y/o computadoras” (E-E4A-120917) más bien es para “comprar impresoras para uso de los docentes” (E-E4A-120917).

Existe todavía cierta tensión y desconfianza entre profesores y estudiantes. Muchos cambios de docentes ocurren semestre con semestre. Los jóvenes siguen exigiendo profesores que muestran tener un compromiso real en sus formas de enseñar desde un enfoque comunal, es decir profesores comprometidos a asistir constantemente a clases, dando mayor continuidad a las actividades pedagógicas llevadas a cabo en la UESA. El personal docente, además de tener cierto grado de estudio, debe contar de antemano con un compromiso personal con los temas comunales.

Durante la estancia de investigación se encontraron varias características del personal docente en la UESA, profesores que tiene compromiso comunal y con título profesional o sin título, también profesores sin compromiso comunal pero con título profesional y hasta quienes no tenían título ni compromiso comunal.

Por lo que ha pasado entre 2016 a 2018, según los relatos de la comunidad estudiantil y las observaciones realizadas, el CSEIIO sigue cambiando constantemente el personal docente en la UESA. No existe ninguna forma congruente de continuidad en el trabajo académico.

Además, varios comuneros de Santa María Alotepec y egresados de la UESA en repetidas ocasiones han tratado de incidir en la toma de decisiones en la elección de profesores, pero sin éxito. En agosto 2018 algunos comuneros respaldados por integrantes del ayuntamiento clausuraron las instalaciones de la UESA exigiendo comprobar la realidad de los títulos y cédulas de los profesores que están frente a grupo. La inconformidad estudiantil, entre los egresados y en la comunidad mixe sigue latente, pero ahora con peticiones de diferente naturaleza.



## II. Tensiones

Durante el desarrollo de trabajo de investigación, se evidencian varias tensiones que dan sentido a la complejidad que se vive en la educación escolarizada en contextos comunitarios. Las cuales abordamos a continuación:

*Choque cultural entre jóvenes y adultos: autoridades del CSEIIO, profesores, padres de familia, comunidad, líderes indígenas y estudiosos de los temas comunitarios*

La racionalización de pensamiento entre adultos y jóvenes son distintas, no se quiere decir que así son todas las relaciones entre jóvenes y adultos, como dos grupos incompatibles; pero en el tenor de esta investigación, observamos dos lógicas de pensamiento que van en dos vías diferentes. Por ende, se considera pertinente analizar las lógicas de razonamiento para comprender el fenómeno de tensiones entre los “grupos” mencionados.

En varios momentos del proceso de formación y participación etnopolítica de la comunidad estudiantil de la UESA algunos adultos recomendaron a los estudiantes que su movimiento se desarrollara con el fin de lograr registrar el plan de estudios original, y los estudiantes asumieron esa postura. Pero al pasar los meses y el desgaste del movimiento, se produjo en la comunidad estudiantil el propósito de obtener una firma de minuta de acuerdos. Se debe hacer énfasis en que se firmaron varios puntos de acuerdo que fueron violados por las autoridades educativas y como consecuencia convocaba a las y los estudiantes a solicitar otra nueva reunión para fijar puntos de acuerdos.

También se debe hacer énfasis que jamás, en ninguna minuta de acuerdos se firmó registrar el plan de estudios LEIC, como en muchas entrevistas se enunció que algunos estudiantes firmaron dicho acuerdo. Más bien fue una jugada “engañosa” de parte de las autoridades del CSEIIO, en palabras estudiantiles “por sus pistolas” de registrar, sin el consentimiento ni voluntad de los estudiantes, el plan de estudios de la LEIC.

Como consecuencia varios adultos que estaban a favor del movimiento estudiantil, criticaron a los estudiantes sobre las decisiones tomadas respecto al registro del “nuevo plan de estudios LEIC”. Estas críticas se sumaron con las de estudiantes de sexto, cuarto y segundo semestre, de ese momento, del 2015.

Es así que se aprecia la primera tensión entre adultos y jóvenes, en el sentido, de que estudiosos de los temas interculturales y comunitarios hicieron crítica a las y los jóvenes por dejar que se registrara el nuevo plan de estudios sin hacer una resistencia más “dura”. También se dio por hecho que los jóvenes avalaron la nueva decisión cuando en ningún escrito formal aparece que los jóvenes acepten las modificaciones al plan de estudios.

Asimismo, otra de las tensiones entre jóvenes y adultos se presentó cuando los adultos que registraron el plan de estudios violentando la minuta de acuerdos. Los adultos prefirieron cumplir con las demandas del gobierno estatal y federal y no cumplir las exigencias de la comunidad estudiantil y del proyecto original etnopolítico de la UESA, destacando, una tensión más entre adultos y jóvenes. Lo inaudito fue que varios de quienes avalaron esta decisión habían trabajado y participado en el plan de estudios original LEMSC.

Un punto de quiebre de mayor relevancia para la comunidad estudiantil fueron las presiones coercitivas respecto a su futuro egreso de la licenciatura. Por medio de sutiles comentarios que producían incertidumbre sobre su futuro egreso. Como consecuencia de esos comentarios poco a poco las y los estudiantes disminuyeron su intensidad de sus demandas. Por ejemplo, autoridades educativas de la UESA y CSEIIO comentaban personalmente a cada estudiante que “tenían una lista de estudiantes ‘buenos’ y ‘malos’ pues, que había tiempo de reconsiderar y cambiar la postura política” (E-E1P-311017). Situación que preocupó mucho a la comunidad estudiantil, por las maneras en cómo se acercaban, cuatro o cinco autoridades rodeaban a un estudiante, a solas en un territorio propio de la institución educativa, tanto en el CSEIIO como en la UESA, para mencionar que su futuro académico era incierto.

También los padres de familia jugaron un papel para desarticular el movimiento, en repetidas ocasiones rondaban en los bordes del movimiento, los padres expresaban su temor el cual tenía relación con los normalistas de Ayotzinapa. Ante ello, presionaban a sus hijos para abandonar el movimiento. Además, algunos padres, de familia consideraban el movimiento como “tiempo perdido, había prioridades como son el trabajo en el campo y el estudio” (GF7-251115-FV).

De igual manera, en la comunidad de Alotepec se presentaron presiones hacia los estudiantes. Por ejemplo, se comentaba que deberían “ir a la escuela a estudiar no a grillar”. En la comunidad se decía: “¿qué les hacen en la escuela?, ¿qué les dijeron para que tomaran la decisión de irse a paro?” (GF7-251115-MCE).

Por tanto, la tensión entre estudiantes y la comunidad, padres de familia y autoridades educativas hacia ver que la comunidad estudiantil estaba en un error en su forma de “actuar”. Lo psicológico fue el golpe más duro para la comunidad estudiantil al grado de “pensar que estábamos en un error” (GF7-251115-MO). Recalcan los estudiantes en su análisis “viendo los hechos desde ahora no estábamos en un error” (GF7-251115-MO).

Además, la comunidad, ya tenía ciertos prejuicios sobre la juventud estudiantil, algunos los consideraban libertinos, se rumoraba en el pueblo que era “la primera vez en nuestra historia que llegaba gente a extraña a vivir [a Alotepec] [...] primero fue el conflicto de pero ¿por qué se abrazan?, ¿por qué toman?, ¿por qué se be...? ¿Por qué eso? y empezó a verse a los chavos como gente no deseada” (E-M2-241115).

Las interrogantes anteriores se relacionaban con que la comunidad estudiantil es ajena al pueblo, que terminaron con la tranquilidad del pueblo, entre otras cosas. Pero al pasar el tiempo, la gente de Alotepec pensó que se acostumbró a convivir con las y los jóvenes, sin embargo, en las observaciones de campo se aprecia que “Alotepec no se acostumbró a las y los estudiantes, sino que los jóvenes disminuyeron sus niveles de libertinaje” (Diario de campo, octubre 2017). Se aprecia que cada generación de estudiantes que llega a Alotepec, al principio buscan la diversión en el pueblo, pero al pasar el tiempo se adaptan a las reglas de la comunidad” (Diario de campo, octubre, 2017).

La comunidad comenzó poco a poco a controlar a los jóvenes, aplicaron la ley con vigor, en otras palabras, los estudiantes se sometieron a las reglas de la comunidad y la comunidad no se dejó someter por la comunidad estudiantil. “Con frecuencia las autoridades del municipio asisten al plantel de la UESA para dar pláticas de cómo deben comportarse las y los estudiantes en el pueblo, enumeran las autoridades municipales las ocasiones que la comunidad estudiantil ha realizado escandalo durante el mes, advierten de que si continúan con el libertinaje los topiles los van encerrar en la cárcel del pueblo, la advertencia también va dirigida hacia docentes y directivos de la UESA”.

Algunos estudiantes tienen el “atrevimiento” de responder a las autoridades municipales afirmando que “¿por qué no se aplica la ley parejo?” por qué a los hombres que viven en Alotepec si se les puede ver en ocasiones tomados caminando por la calle y no son arrestados. Lo cual genera tensiones entre la autoridad comunitaria y la comunidad estudiantil de la UESA.

Algunos adultos de la comunidad y autoridades educativas observan a los jóvenes como unos rebeldes sin causa (Diario de campo, conversaciones, octubre 2017), como personas que todavía no tiene la noción y la capacidad de tomar decisiones por sí mismos, por el contrario, los adultos se ven a sí mismos como gente con experiencia y con la capacidad de tomar las decisiones por los jóvenes.

Sin embargo, esta hipótesis de la comunidad y también la de las autoridades educativas se derriba cuando analizamos los escritos que las y los estudiantes que dirigieron a los adultos. Ahí observamos esa capacidad de sentarse a dialogar.

Las y los jóvenes resultaron ser rebeldes con causa, con ideas, con congruencia y organizados. Aunque todo eso fue menospreciado por los adultos, de hecho en algunos escritos dirigidos a los adultos no fueron respondidos pertinentemente. No existió una respuesta por escrito, por el contrario los adultos que representan a las autoridades educativas trataron de identificar quienes eran los líderes del movimiento y en conversaciones personales les daban “un jalón de orejas” (E-E1P-311017) respecto a sus acciones.

En cuanto al personal docente, se encontró que también confrontaron a los estudiantes de forma directa mediante discusiones dentro y fuera de las instalaciones de la UESA. Algunos del personal docente denunciaron a los estudiantes ante derechos humanos y entre ellos (los adultos) si tuvieron una respuesta personal por escrito. Además, no realizaron una autocrítica de su comportamiento, de sus abusos constantes que orillo a las y los estudiantes a organizarse y solicitarles de forma cordial que abandonaran el edificio.

Las preguntas que emergen de la actitud asumida por el personal docente son ¿qué hubiera pasado si los estudiantes resultaran ser personas violentas como según ellos lo afirmaban? La mayoría de estos “profesores que denunciaron fueron contratados y laboraron entre noviembre 2014 a julio 2015” (E-M3-201017; GF7-251115-MO), si fuera verdad los dichos de los profesores, varios de los estudiantes hubieran sido suspendidos derivado de las asimetrías de poder entre adultos y jóvenes, nunca se comprobaron las denuncias presentadas.

La comunidad estudiantil veía a los profesores y personal de confianza de la UESA como los ahijados” políticos de la burocracia del CSEIIO. El personal de la UESA vista como los apadrinados. Algunos estudiantes afirmaban que:

[...] había buenos profesores recomendados de parte de Director General del CSEIIO [2014-2015] dentro de la UESA, pero se ofendieron cuando los estudiantes se levantaron en el movimiento estudiantil, enseñaban bien la materia, eran dedicados y comprometidos con la comunidad y con los estudiantes, pero al momento del movimiento le dieron la espalda a los estudiantes (E-M2-241115).

“Al tener padrino, los profesores y personal administrativo tenían que ‘rendir tributo’ [tenían que] avisar y ser las ‘orejas’” (E-M2-241115). Los profesores no tenían el interés de pasar el fin de semana en Alotepec, llegaban los lunes en la tarde y se iban los jueves en la tarde al estilo “mochila veloz” (Baronnet, 2013, p. 101), debido a sus múltiples “compromisos” en la ciudad.

Con lo descrito anteriormente, comprobamos que las lógicas de colonialidad entre adultos y jóvenes están presentes en la UESA, que se impone una forma de hacer las cosas de manera vertical.

Las relaciones de colonialismo interno se manifestaron cuando las autoridades del CSEIIO, en su mayoría indígenas, sometieron a un nuevo plan de estudios a los estudiantes y los presionaron por varios lados para que aceptaran dicho plan.

Después emplearon la división del grupo de estudiantes, en especial con los estudiantes de octavo semestre contra los de sexto y cuarto semestre, a través de “dar palmadas de espalda a unos y a otros patadas, [por ejemplo] dar algunas becas para servicio social” (E-E1P-311017). Las autoridades educativas “invitaron” a líderes estudiantiles de octavo a eventos del CSEIIO que terminaban en fiestas de banquete en salones. Con algunas fotografías que se divulgaron en la UESA lograron romper el grupo.

Después de ese punto el CER o Consejo estudiantil ya no tuvo la fuerza necesaria para darle seguimientos a muchos puntos que quedaron pendientes en los pliegos petitorios. Agregamos que, los adultos jugaron con la incertidumbre sobre el futuro de los estudiantes y los orillaron a la desesperación y las firmas de pliegos redactados con compromisos ambiguos de parte de los adultos hacia los estudiantes.

De igual forma, la situación de crisis a nivel nacional como fue el caso Ayotzinapa, problema grave del gobierno federal y su error, afectó directamente a los proyectos educativos indígenas de los estados de la República. En repetidas ocasiones durante las diferentes estancias de investigación sale a relucir que se relacionaba el proyecto educativo de la UESA con las normales rurales del país, y el mandato “supremo” era ya no construir escuelas bajo este modelo.

Las autoridades educativas mostraron sus conocimientos y nociones de poder neoliberal al afectar dichas acciones. Pero al mismo tiempo su forma de actuar, muestra los puntos clave que se deben trabajar en la educación superior para superarlos y así, imaginar y construir procesos de escolarización interculturales críticos. Sin duda estudiar y de-construir este tipo de relaciones coloniales y asimétricas en la burocracia educativa del nivel superior sirve para comprender la

realidad que enfrenta la juventud indígena en su proceso de formación. Falta mucho para comenzar una verdadera interculturalización de la educación superior.

*Los proyectos y filosofías en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec: neoliberal, liberal y comunal*

Durante el análisis del proceso de formación y participación etnopolítico de la comunidad estudiantil de la UESA se encontraron varias ideas filosóficas y de enfoques de proyectos que vislumbraban en los debates por una educación para los pueblos indígenas. Estos debates ocasionaban tensiones entre la comunidad estudiantil, entre el personal docente y de confianza, entre las autoridades educativas y entre los intelectuales que iniciaron el proyecto educativo UESA.

Primero están las tendencias neoliberales, su filosofía es voraz con los bienes comunales (naturales), su forma de pensamiento llega a la comunidad a través de los partidos políticos y empresas transnacionales. Este modelo compra o extorsiona a la gente para que cedan sus tierras y formas de vida (reflexión en diario de campo, noviembre 2017).

El segundo es el modelo liberal-democrático, que es el que construyen día con día varios adultos indígenas y no indígenas formados en escuelas convencionales, que buscan disminuir las desigualdades a través de la inclusión del indígena al Sistema Educativo Mexicano (SEM), en otras palabras, la escolarización desde lo liberal para que los grupos “indígenas sean democráticos”. No se quiere decir que todos los proyectos educativos tienen este enfoque, pero sí existe una tendencia marcada.

Finalmente, está el proyecto educativo desde la comunalidad, que tiene su base filosófica en la tierra, la gente, el trabajo y la fiesta desde lo comunal (común), esta marcha bajo dos instituciones la asamblea y el tequio. Desde esta perspectiva se procura que participe toda la comunidad, su fin es comenzar a re-imaginar lo común, retomando los lemas de “la tierra es de quien la trabaja” (Zapata), “tierra y libertad” (Magonismo).

La idea anterior es controversial entre comuneros que marchan entre la comunalidad y la democracia liberal porque no logran bien definir hasta donde están los límites de la comunalidad y de la democracia. No olvidemos que vivimos en una sociedad que se ve en el ideal como liberal y funciona con base en el neoliberalismo. Pocos se atreven a definir la comunalidad. Entre los

mismos comuneros existen disputas sobre el término y el proyecto. Existen algunos comuneros que afirman que “no existe tal filosofía, idea o ideología de la comunalidad” (CIC-211117).

En este estudio lo que queda claro es que a través de los bienes comunales, se puede imaginar una filosofía de lo común. A partir de esta filosofía se puede construir un proyecto político diferente al neoliberal y al liberal. Situación que varios académicos, personal docente, comunidad, estudiantes e intelectuales indígenas de la UESA no lograron comprender del todo. El trasladar esta filosofía y etnopolítica a la escuela apoya para comenzar a imaginar un mundo fuera del liberalismo, que supere las crisis actuales que poco a poco nos acercan a un desastre descomunal.

Estas tres formas de pensamiento entraron en tensión cuando se quería redefinir el proyecto educativo de la UESA, lo incomprensible es como el proyecto con su filosofía de la comunalidad ya estaba funcionando desde el 2011 y no tuvo inconveniente por las instituciones y autoridades educativas.

Los cambios realizados fueron superficiales y el enfoque de la comunalidad sigue vigente en la bibliografía del plan y programas de estudio. Las nuevas autoridades del CSEIIO limpiaron la biblioteca, eliminando libros que contenían la palabra comunalidad (Observación de campo de 2014 y 2017). Pero no obtuvieron éxito.

La biblioteca aún conserva material bibliográfico que es de filosofía de la comunalidad pero que no expresa la palabra en sus títulos de libros. Por ejemplo, los libros Jaime Martínez Luna. Además, conserva un exceso de material de ciencias sociales como antropología, lingüística y sociología.

A pesar que la licenciatura es en educación comunitaria, la bibliografía es densa en otras áreas disciplinares, de educación no tiene gran cosa, mucho menos de pedagogía. Apenas y tiene libros de texto gratuito de nivel básico y medio superior. Faltan libros de grandes pedagogos como Freire, Montessori, Freinet, Rousseau entre otros. De pedagogías comunitarias. El material pedagógico está enfocado en analizar las prácticas docentes para la educación media superior bajo el modelo modular y con un enfoque de la comunalidad. No sé un esfuerzo por parte del CSEIIO por proporcionar libros de estudios multiculturales para adecuarse al plan de estudios que registraron.

Sin duda, un proyecto etnopolítico no se puede destruir de la noche a la mañana, son buenas noticias para los jóvenes etnopolítizados, sin embargo, siguen las presiones de las autoridades

educativas por cambiar de enfoque aunque no saben muy bien cómo hacerlo. El plan de estudios conserva y funciona con la filosofía de la comunalidad. Solo falta tener profesores con el compromiso comunal.

### *Autoridad democrática liberal y autoridad comunal*

Otra tensión que surgió mucho en las entrevistas fue el de las diferentes concepciones de autoridad. ¿Qué entiende cada quien por autoridad? Por un lado, consideramos la autoridad democrática liberal y, por otro lado, la autoridad comunal. Lo crucial en la dicotomía es la forma en cómo se toman decisiones. La autoridad democrática toma decisiones desde un centro jerárquico, para conservarse en esa jerarquía debe solicitar el voto de cada “individuo”.

Además, la autoridad democrática es representativa, decidida por una “mayoría”, al triunfar la democracia representativa, el ganador se puede desentender de sus votantes. La democrática representativa toma las decisiones por el colectivo, es decir fue electo bajo la idea de que es el “mejor preparado” y por lo tanto puede tomar decisiones desde su personal e individual criterio.

La autoridad comunal toma decisiones con base en la asamblea es aquí donde lo relevante son las discusiones, debates y consensos que pueden durar horas o días. La autoridad comunal también es electa a través de una votación donde se considera que obtenga la mayoría de votos, que cuente con una discusión, además que se llegue a un consenso y antes de aparecer en la lista de los que pueden ser autoridad este debe cumplir con ciertos méritos que solicita la comunidad, por ejemplo, los cargos comunitarios.

Cabe agregar que, la autoridad comunal puede ser removida si falla en su actuar por el bien de la comunidad. Durante la investigación se buscó a varias autoridades comunales, y nos dimos cuenta que en Alotepec existen demasiados ciudadanos que han tenido cargos pequeños, medios y altos. La gran mayoría que ha asumido cargos son hombres. Muchos de esas autoridades comunales han mejorado un mínimo su calidad de vida, otros dicen que empeoraron y se hicieron de muchas enemistades.

Con lo mencionado anteriormente, se debe decir que existe una crisis en la autoridad comunal, según algunos comuneros comenzó en 1988 cuando varios intelectuales indígenas se fortalecieron a nivel estatal y presionan desde el liberalismo para tomar poder en lo local. Los cargos comunales se están comenzando a ver como estaños políticos que te dan un ascenso a lo



estatal. Además, de quienes tiene el poder económico asumen los cargos de mayor rango y la gente de escasos o nulos recursos son estancados en los cargos de bajo rango.

En conclusión, lo que se aprecia son las tensiones entre el proyecto moderno vanguardista versus el proyecto comunal de retaguardia; la modernidad progresista versus la comunalidad a base de tequio y asamblea; el proyecto escolar comunitario versus el proyecto escolar comunal; el idealismo de líderes indígenas escolarizados en escuelas convencionales versus el idealismo estudiantil indígena con ideas previas que se asumen como parte de lo comunal.

Estas tensiones de ideas de proyecto educativo son expuestas con una idea de autoridad democrática o comunal, que chocan y se interpelan pero que pueden ser resueltas, si cada quien expresa su locus de enunciación. Aseveramos que, las autoridades de gobierno y de educación deben asumir, escuchar con respeto y trabajar las ideas y visiones de mundo de la educación comunal.

## **REFLEXIONES FINALES: LA FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES INDÍGENAS Y EL PROYECTO ETNOPOLÍTICO EDUCATIVO LATENTE DE LA UNIDAD DE ESTUDIOS SUPERIORES DE ALOTEPEC**

Para entender como ha sido el funcionamiento de la UESA en relación a la formación y participación de las y los egresados y la comunidad estudiantil; se debe reflexionar sobre diferentes ámbitos, tales como histórico-culturales, educativos y políticos.

Primero, la cultura Ayuuk tiene presente su pasado, en conversaciones cotidianas sobresale el periodo de los caciques en Alotepec. Los caciques mantuvieron el poder centralizado en intereses particulares y explotando a los Ayuuk. Lo que obligo a la población a pensar en una educación etnopolítica y crítica para hacer frente a la dominación.

Para la defensa han pensado en la construcción de instituciones educativas donde se tome en cuenta la identidad y la cultura como centro. En consecuencia, la comunidad Ayuuk, ha realizado diversos esfuerzos en la región<sup>49</sup> para obtener una educación escolarizada.

Los Ayuuk piensan a la escolarización como un medio para liberarse de la dominación, de la explotación interna y externa. Sus principios son estudiar para la organización, revitalización, y trabajar en colectivo en beneficio del bien común.

La comunidad está consciente que los proyectos educativos en la región son propios, razón por la cual consideran pertinente que los profesionistas de la comunidad sean las figuras que lleven la batuta de la educación comunitaria Ayuuk. Ya que serán quienes puedan reproducir sus conocimientos en lenguas propias. Premisa que ha generado críticas en la comunidad, porque algunos comuneros piensan que es necesario realizar dicha acción para fortalecer lo propio y otros piensan que es una estrategia que goza de fines particulares. A pesar de ello, las nociones de un proyecto etnopolítico siguen latentes.

Segundo, lo educativo para los Ayuuk y la UESA debe tener un sentido etnopolítico para lograr satisfacer la demanda comunitaria. Si el personal docente que labore en el pueblo no comprende el sentido político de la escolarización en Alotepec no podrán alcanzar el éxito y reconocimiento.

---

<sup>49</sup> Existen cabeceras municipales con 2 mil habitantes y con una institución de nivel superior.

La UESA es resultado del sentido político de escolarizar a nivel licenciatura a las nuevas generaciones de la zona Ayuuk, también se incorporaron jóvenes de otras regiones del estado de Oaxaca, con raíces indígenas y con vitalidad en alguna lengua ordinaria.

La comunidad estudiantil que estudió entre el 2011 al 2014 logró apropiarse del modelo comunitario y lo externo durante el movimiento estudiantil. Su formación comunitaria se evidenció en la manera en como trataron de resolver el problema de registro de la licenciatura.

Se observó el uso de su lengua originaria durante las movilizaciones, en la redacción de sus textos colocando argumentos claros, contundentes y con un posicionamiento que tiene sus raíces en la colectividad.

Por otro lado la participación estudiantil tenía sus orígenes en la organización de los pueblos indígenas; el uso de la asamblea con un enfoque comunitario y agregando una estructura de cargos (presidente, secretario, entre otros); el trabajo colaborativo a base de tequio; la creación de comisiones para articular el movimiento estudiantil; la elaboración de pliegos con firmas, sellos y emblemas del movimiento; y de una representación estudiantil.

Los estudiantes entrevistados reconocen que su funcionamiento durante el movimiento fue espontaneo y que no pensaron en aquel momento en retomar los elementos de organización comunitaria.

Con lo anterior, se reflexiona que no es lo mismo un movimiento estudiantil en una “universidad convencional” que un movimiento estudiantil en una “universidad intercultural”. También nos ofrece una riqueza de elementos que deben seguir siendo estudiados para comprender la lógica de razonamiento de los pueblos originarios.

Muchos de estos jóvenes participan ahora en sus comunidades, en organizaciones civiles indígenas y reconocen que el movimiento fue crucial para entender cómo funcionan las instituciones educativas de gobierno y sus tácticas de desarticulación de los movimientos sociales.

El proyecto etnopolítico de la UESA es resultado de una demanda colectiva, pero al mismo tiempo, dentro de esa colectividad que participó en su creación, se dieron disputas entre grupos de comuneros, estudiantes y personal que laboró en la institución. Como consecuencia el movimiento estudiantil es resultado de una disputa de grupos que participaron en la creación de la UESA.

Existieron grupos que defendieron una postura con base en el liberalismo otros que defendieron la posición de incentivar lo comunitario. En la actualidad quienes han tomado el

control de la UESA y del CSEIIO han eliminado lo intercultural crítico de la educación, tanto en la UESA como en los BIC.

Por una parte, en la UESA, cada semestre que pasa, llegan a laborar docentes que no conocen la raíz etnopolítica del proyecto, algunos trabajan por recomendación o por favores políticos, del mismo modo los actuales funcionarios del CSEIIO no logran comprender la complejidad del proyecto educativo y también son recomendados o allegados al partido en el poder en Oaxaca.

Por tanto, la UESA tiene problema de organigrama y de personal laboral. Primero quienes dirigen la educación intercultural en Oaxaca, de los BIC y la UESA, son personajes que no tiene una formación profesional para enfrentar los retos de trabajar con pueblos originarios, no comprenden la riqueza cultural o, en el peor de los casos, son personajes que no cuentan con un grado de estudios de nivel superior.

En su origen 2011, la UESA tuvo con trabajadores del CSEIIO y docentes comprometidos con el plan de estudios etnopolítico, lo diseñaron y trabajaron. Pero durante el 2015 fueron descendidos en el organigrama, o despedidos del CSEIIO y la UESA. Quienes dirigían el proyecto en sus orígenes poseían experiencia, conocimientos teóricos y compromiso etnopolítico para imaginar un proyecto cercano a las necesidades de los pueblos indígenas de Oaxaca.

En el momento que se dan los cambios en el organigrama la prioridad también cambió, ahora solamente es cumplir con la agenda nacional y estatal, sobre todo con el partido en el poder. Por lo tanto, el punto débil de la educación intercultural comunitaria de Alotepec recae en la falta de compromiso político con los pueblos indígenas y de conocer el modelo educativo comunitario por parte de los funcionarios del CSEIIO.

En cuanto a los docentes de la UESA algunos se retiraron del proyecto educativo por iniciativa propia, los nuevos docentes no poseían con la capacitación para dar clases frente a grupo con el enfoque comunitario. Ante ello, el proyecto etnopolítico pierde sentido.

El nuevo personal docente, no comprenden el *proyecto de educación comunal*. “Algunos de los nuevos profesores cuentan con estudios de maestría” (Diario de campo, 2107) y están vinculados a los procesos comunitarios, pero se centran en aspectos superficiales de la cultura y no en la construcción filosófica de lo comunal en lo educativo.

Otros de los puntos clave son los cambios realizados al plan de estudios. Quienes modificaron el plan de estudios fueron las nuevas autoridades del CSEIIO. Para comenzar pocos

leen el plan y programas de estudios actual, mucho menos comparan el plan de estudios registrado con las anteriores versiones.

A esto se agrega que una de los objetivos de ingreso a la UESA fue que los alumnos estudiaran el plan y programas de estudios con base en una evaluación colectiva, situación que actualmente ya no se fomenta. Por el contrario, las autoridades educativas restringen el acceso al plan y programas de estudio, también como lo recalcamos en el *cap. 4* el plan de estudios actual es una deformación del plan original, es decir no es un cambio total.

Lo anterior concluye a posicionarnos que es necesario cambiar los métodos en cómo se insertan funcionarios en el CSEIIO y los profesores en la UESA. Además recuperar el sentido etnopolítico de la licenciatura y del plan de estudios de la UESA para el beneficio de los Ayuuk y de los pueblos de los estudiantes que provienen de otras regiones. Al mismo tiempo, vislumbra una realidad que vive la educación intercultural en el estado. Tener que luchar contra este tipo de factores que desgastan y desvirtúan la educación intercultural.

Una reflexión más, va en el sentido de los cambios curriculares en el plan y programas de estudio. Las autoridades del CSEIIO en educar para “convivir con el mercado” y los estudiantes se posicionaban de que desean recibir una educación para “la defenderse del mercado”; en otras palabras ser un currículum vanguardista o de retaguardia.

Las autoridades educativas que modificaron el plan de estudios original, lo realizaron pensando que era un plan de estudios muy local, a pesar que si cumplía con los requisitos que fortalecen los conocimientos propios, nacionales y globales.

La realidad fue que las modificaciones fueron superficiales, trataron de borrar los elementos de la comunalidad, pero sin éxito. Las autoridades educativas no comprenden el sentido del proyecto como necesidad para la defensa y construcción de una educación con los pueblos originarios, por tanto se centran solamente en responder la carencia de oferta educativa en el nivel superior para la población indígena.

Con los datos enunciados a lo largo de la tesis, comprendemos que el proyecto educativo de la UESA en su origen, fue una propuesta alternativa que se posiciona frente a la desaparición/invisibilización de los pueblos indígenas, de sus saberes, de su cultura, su cosmovisión y su forma de vida. Intenta frenar las tendencias etnocidas y epistemicidas que están incrustadas en el currículum de la educación formal.

Además coloca al centro los bienes comunales, estos, dan apertura a pensar otra educación posible, las preguntas surgen ¿Cómo sería educar desde los bienes comunales? ¿Cómo sería una educación desde lo comunal o lo común? ¿Estas dos preguntas abonarían a contestar las deficiencias educativas en México?

Quienes impulsan este proyecto etnopolítico hacen una crítica a la escuela, pero no para desecharla, como han planteado algunos autores que se posicionan desde la desescolarización, sino para transformarla, usarla como un dispositivo de lucha.

En otras palabras, lo que sucedió en la UESA y en sus inicios fue un proceso de construcción del vínculo currículum-sociedad. Buscaron alianzas desde lo macro, es decir, relaciones con varias universidades nacionales y del extranjero. Al igual con los comuneros de la región mixe y con la comunidad. Pero faltó trabajar en ello, después del cambio de enfoque del plan de estudios se abandonó ese intento de vincular la escuela con la comunidad. Como consecuencia, se limitó la creatividad para el diseño de profesionistas educativos desde lo comunitario.

Otra reflexión es comprender la forma de vida que llevaron los jóvenes entre el 2010 al 2018, ya que la comunidad estudiantil de la UESA evidencia, las asimetrías entre jóvenes y adultos indígenas o no indígenas. Además las carencias que vive la juventud en la actualidad.

El actuar de la comunidad estudiantil de la UESA rompe con el estereotipo de que los jóvenes son inmaduros, ya que las y los jóvenes deciden empezar su movimiento estudiantil por el registro de la UESA con la elaboración de cartas, minutas de acuerdo y pliegos petitorios y se dirigen con respeto a sus superiores.

Los adultos en cambio mostraron desinterés por escuchar a la comunidad estudiantil. Por el contrario, buscaron desarticular y desgastar a las y los estudiantes para que declinaran; además, incidieron para que la juventud diera respuestas y acciones superficiales y no las acciones profundas en el plan de estudios.

Finalmente encontramos que el plan y programas de estudio, aún conserva los contenidos etnopolíticos en la bibliografía; además, todavía hasta febrero 2018, se escuchan las anécdotas del movimiento, y está latente la exigencia de buenos profesores, además la nueva comunidad estudiantil a veces cuestiona el por qué existe una universidad en un pueblo tan pequeño, por qué estudiar desde el enfoque intercultural comunitario. Las preguntas figuran en “los debates en clases y el personal docente contesta lo que percibe o entiende por el modelo intercultural” (Diario de

campo, 2017), en otras palabras, existe la duda sobre cuál es el fin del proyecto y que su fin va más allá de la escolarización.

Para algunos la UESA está en un proceso de debilitamiento, la comunidad y el CSEHO la han abandonado, pero al mismo tiempo, está latente esa lucha indígena, la cosmovisión, la filosofía comunal y en cualquier momento pueden resurgir sus orígenes etnopolíticos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, Richard (2007). *La red de la expansión humana*. Traducción de Megan Thomas. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Universidad Autónoma Metropolitana / Universidad Iberoamericana.
- Aké Kob, Jesús y Ornelas Tavarez, Gloria (2009). Representaciones mutuas: vínculo de los protagonistas del proceso orientador, Ponencia X Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, A. C. Memoria Electrónica. Área 14: Práctica educativa en espacios escolares.
- Althusser, Louis (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Álvarez, Juan y Jurgenson, Gayou (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anderson, Benedict (1997). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Ansión, Juan y Tubino, Fidel (Ed.) (2007). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Arfuch, Leonor (2002). El espacio biográfico en las ciencias sociales. En: Leonor Arfuch *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. (pp. 177-202). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Azuela, Mariano (1996). *Los de abajo*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Baronnet, Bruno y Tapia Uribe, Medardo (Coords.) (2013). *Educación e interculturalidad. Política y Políticas*. Cuernavaca: CRIM-UNAM.
- Baronnet, Bruno (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Abya-Yala.
- Bartolomé, Miguel Alberto (2006). “Primera declaración de Barbados: Por la liberación del indígena”. En: Miguel Alberto Bartolomé, *Procesos interculturales antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. (pp. 320-326). México: Siglo XXI.
- Bauman, Zygmunt (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Bautista y Briseño (2010). La educación indígena en Oaxaca, entre la Pedagogía y la Política. Matices revista de posgrado / Revista UNAM, 5(11), pp. 133-146.
- Benjamin, Walter (s/f). *Tesis sobre la historia*. Edición y traducción de Bolívar Echeverría.



- Bertely Busquets, María, Dietz, Gunther y Díaz Tepepa, María Guadalupe (Coords.) (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: ANUIES / COMIE.
- Bertely Busquets, María (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México: CIESAS.
- Boivin, Mauricio, Rosato, Ana. y Arribas, Victoria. (1998). Introducción. En: Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. (pp. 7-26). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1987), *México profundo: una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Bonfil Batalla, Guillermo; Mosonyi, Esteban; Aguirre Beltrán, Gonzalo; Arizpe, Lourdes; y Gómez Tagle, Silvia (1977). La declaración de Barbados II y comentarios. *Nueva Antropología, II* (7), pp.109-125.
- Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola y Pasquino, Gianfranco (1993). *Diccionario de política I-Z*, Argentina Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (abril 2006). La identidad y la representación: elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región (Análisis). *Ecuador Debate*, 1(67), pp. 165-184.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2005). *La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Briseño Roa, Julieta (2014). Los retos docentes en la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria. En: Cuauhtémoc Faustino y Benjamín Maldonado (Comps.). *Investigaciones y debates de la UESA* (pp. 59-64). Oaxaca: CSEIIIO.
- Castillo Cisneros, María del Carmen (2006) Tacuates pueblos indígenas del México contemporáneo. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas CDI.
- Castro-Gómez, Sergio y Grosfoguel, Ramón (2007). Prólogo: giro decolonial, Teoría Crítica y pensamiento heterárquico. En: Castro-Gómez, Sergio y Grosfoguel, Ramón (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 9-24). Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/ Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/ Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y Fondo de las Naciones para la Infancia (UNICEF) (2011). *Voces de jóvenes indígenas: adolescencia etnicidades y ciudadanías en México*. México: CIESAS / UNICEF. Recuperado en: [http://files.unicef.org/mexico/spanish/mx\\_Voces\\_de\\_los\\_jovenes\\_indigenas.pdf](http://files.unicef.org/mexico/spanish/mx_Voces_de_los_jovenes_indigenas.pdf).
- Chambers, Ian (1997). El Convenio 169 de la OIT: avances y perspectivas. En: Magdalena Gómez

- (Coord.), *Derecho indígena* (pp. 123-141). México: Instituto Nacional Indigenista / Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C.
- Cisneros Paz, Erasmo (1990). *El proceso de transmisión cultural y la educación formal en las comunidades indígenas mexicanas. Un estudio en antropología de la educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional / Secretaría de Educación Pública.
- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. "Vivir juntos con igual dignidad"*. Estrasburgo, Francia: Consejo de Europa.
- Contreras, I. A. (2018). *Pedagogía de la comunalidad. Herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakuu*. Oaxaca, El autor.
- Czarny, Gabriela (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: UPN.
- De Alba, Alicia (2007). Curriculum complejo e imaginario social. En: Alicia de Alba, *Curriculum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. (pp. 143-186). México: IISUE / Plaza y Valdés.
- De Alba, Alicia (junio 2009). Presentación de power point "Modulo I Herramientas del análisis curricular. El curriculum en la primera década del siglo XXI. Tensión globalización crisis estructural generalizada". México: IISUE
- De la Garza, Enrique (2006). ¿Hacia dónde va la Teoría Social? En: De la Garza, Enrique (Coord.) *Tratado Latinoamericano de Sociología*. Barcelona: Anthropos.
- De Sousa Santos, Boaventura (2005). Capítulo 5. Desigualdad, exclusión y globalización: hacia una construcción multicultural de la igualdad y la diferencia. En: De Sousa Santos, Boaventura, *El milenio huérfano*. (pp. 295-305). Bogotá: Editorial Trotta.
- Della Porta, Donatella y Keating Michael (Eds.) (2013) ¿Cuántos enfoques hay en ciencias sociales? Introducción epistemológica. En: Della Porta, Donatella y Keating Michael (Eds.), *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista*. (pp. 31- 52). Madrid: Akal Ciencia Política.
- Díaz Tepepa, María Guadalupe y Pérez, Elías (2013). Epistemologías indígenas e integridad sociedad naturaleza en educación intercultural. En: Bertely, María, Dietz, Gunther y Díaz, María (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. (pp. 449-475). México: ANUIES/ COMIE.
- Díaz, Floriberto (11 de marzo 2001). Comunidad y comunalidad. *La jornada* (p. s/p)
- Díaz-Barriga, Ángel y Luna Miranda, Ana Bertha (Coords.) (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

- Díaz-Couder, Ernesto (2009). *Multiculturalismo y educación*. México: UPN.
- Díaz-Polanco, Héctor (2006). *El laberinto de la identidad*. México: UNAM / Programa Universitario México Nación Multicultural.
- Dietz, Gunther y Álvarez Veinguer, Aurora (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. En: Oemichen Bazán, Cristina (Ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 55-89). Ciudad de México: UNAM.
- Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: CFE.
- Dietz, Gunther (julio 2011), Comunalidad e interculturalidad: por un diálogo inter-actoral entre movimiento indígena y escuela pública. *Educación comunal*, núm. 4-5, pp. 77-88.
- Domínguez Rueda, Fortino (2013). *La comunidad transgredida: Los zoches en Guadalajara*. México: UACI-UdG / La casa del mago.
- Dube, Saurabh, (2001). *Sujetos subalternos*. México: Colegio de México.
- Dussel, Enrique (2006). Tesis 19. Transformación de las instituciones de la esfera de la legitimidad democrática. Irrupción de los nuevos derechos. La paz perpetua y la alteridad. En: *20 Tesis de política*. (141-150). México: Siglo XXI.
- Escobar, Arturo (2002). *Globalización, desarrollo y modernidad*. Madrid: OEI. En línea: <http://www.oei.es/salactsi/escobar.htm>.
- Escotet, Miguel Ángel (1997). *Universidad y Devenir, entre la certeza y la incertidumbre*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Faustino, Cuauhtémoc y Maldonado, Benjamín. (Coomp.) (2014). *Investigaciones y debates de la UESA*. Oaxaca: CSEIHO.
- Fernández Osorio, Oscar (1999), Ponencia presentada en el Coloquio “Conflicto agrario y perspectivas del campo oaxaqueño”, 15-16 de abril de 1999. La información proviene de diferentes reportes de la SRA, PA, RAN, TUA, TSA y JCA. Título de la ponencia “Conflicto agrario en Oaxaca”.
- Flick, Uwe (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, Michel (2015). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1988). “El sujeto y el poder”. En: *Revista Mexicana de Sociología*. 50 (3). Pp. 3-20.

- Freire, Paulo (1993). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Uruguay: Siglo XXI.
- Galeano, Eduardo (2017). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Gallino, Luciano (1995). *Diccionario de sociología*. México: Siglo XXI.
- García Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, Néstor (1999). Introducción: cultura y política en los imaginarios de la globalización. En: García Canclini, Néstor. *La globalización imaginada*. (pp. 9-20). Barcelona: Paidós.
- Giddens, Anthony (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu editores.
- Giddens, Anthony (2003). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Traducción Cifuentes, Pedro. Madrid: Taurus pensamiento.
- Giddens, Anthony (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Traducción de Gil Aristu, José Luis. Barcelona: Península.
- Giglioli, Giovanna (1994). Bloque histórico y hegemonía en Antonio Gramsci. Número 79 extraordinario. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*. pp. 253-285.
- Giménez, Gilberto (1995). Modernización, Cultura e Identidad Social. En *Espiral*. I (2), pp. 35-55.
- Gimeno Sacristán, José (Comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. México: Editorial Morata.
- Giroux, Henry (1995), *Teoría de la resistencia*. México: Siglo XXI.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gómez, Magdalena (Coord.) (1997). *Derecho indígena*. México: INI / Asociación Mexicana Para las Naciones Unidas.
- González Apodaca, Erica (2016), *Aproximaciones escolares en contextos etnopolíticos: Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk*. México: CIESAS / Casa Chata.
- González Apodaca, Erica (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural: Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: UAM.

- González Apodaca, Erica (2004). *Significados escolares en un bachillerato mixe*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe CGEIB.
- González Casanova, Pablo (2009). *De la sociología del poder a la sociología de la explotación. Pensar América Latina en el siglo XXI*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/CLACSO.
- González Casanova, Pablo (octubre 2003). Colonialismo interno (una redefinición). En: revista *Rebeldía*, núm. 12, pp. 1-30. Disponible en: [http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/412trabajo.pdf](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/412trabajo.pdf).
- Gore, Jennifer (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid / La Coruña: Ediciones Morata/Fundación Paideia.
- Grosfoguel, Ramón (2007), Descolonizando los universalismos occidentales. El pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En Castro-Gómez, Sergio y Grosfoguel, Ramón (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 63-78). Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos / Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Guerrero Osorio, Arturo (2015). La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral II. *Bajo el Volcán*. 15 (23), pp. 113-129.
- Habermas, Jürgen (1992). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid, España: Taurus.
- Hirnas, Carolina (2008). *Educación y diversidad cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Chile: Unesco.
- Illich, Iván (2006), La sociedad desescolarizada. En: Iván Illich. *Obras reunidas volumen I (revisión de Valentina Borremans y Javier Sicilia)*. (pp. 189-326). México: FCE.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2009). Indeterminación conceptual en las prácticas educativas interculturales: los conceptos de cultura e identidad a examen. En: Valladares, Laura *et al.* Estados plurales: el reto de la diversidad y la diferencia. (pp. 349-373). Ciudad de México: UAM-Iztapalapa/Juan Pablos Editor
- Juan de la Hara, Enrique Santamaría (2001). Dilemas de la Globalización Hibridación cultural, comunicación y política. Entrevista a Néstor García Canclini. *Voces y culturas revista de comunicación*, núm. 17, Barcelona, pp. 143-165.
- Kafka, Franz (2001). *La metamorfosis y otros relatos*. Editorial Andrés Bello: México.
- Kincheloe, Joe y Steinberg, Shirley (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Kraemer Bayer, Gabriela (2003). *Autonomía indígena región Mixe: Relaciones de poder y cultura política*. México: Plaza y Valdés.

- Kreisel, Maikel (2016). De lo comunitario a lo escolar: elementos para el debate sobre la escuela comunitaria indígena. *Diálogos en Educación*, 7 (13). pp. 1-24. En línea: [www.revistascientificas.udg.mx/index.php/DSE/article/view/6454](http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/DSE/article/view/6454).
- Laclau, Ernesto (1993). Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. En: Laclau, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. (pp. 76-99). Buenos Aires, Nueva Visión.
- Lenkersdorf, Carlos (2012). *Aprender a escuchar*. México: Plaza y Valdés.
- Lindón, Alicia (1999). Narrativa autobiográfica, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. En: *Economía, sociedad y territorio*. 2 (6). pp. 295-310.
- Londoño, Olga Lucía; Maldonado, Luis Facundo; y Calderón, Liccy (2004). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: Internacional Corporation of Networks of Knowledge.
- Löwy, Michael (2003). *Walter Benjamin: Aviso de incendio. Una lectura de las tesis "Sobre el concepto de historia"*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Lukács, Georg (1969). *Historia y conciencia de clase*. México: Grijalbo.
- Maldonado Ramírez, Carlos (2017). La configuración de la cultura escolar en el proyecto educativo de la UESA-LEMCS. Procesos de apropiación y resignificación de lo comunitario en contextos de conflicto. (Tesis de Maestría en Antropología Social). Oaxaca: CIESAS Pacífico Sur.
- Maldonado, Benjamín (2016). "Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero", *Liminar*, 14, pp. 47-59.
- Maldonado, Benjamín (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca la nueva educación comunitaria y su contexto*. México: CSEIO, IEEPO.
- Maldonado, Benjamín (2005). *Desde la pertenencia al mundo comunal: propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca*. Oaxaca, México: Centro de Estudios Ayuuk Universidad Indígena Intercultural Ayuuk CEA-UIIA / Sistema Universitario Jesuita / Fundación Ford.
- Manzo, Carlos (2012). *Comunalidad, resistencia indígena y neocolonialismo en el Istmo de Tehuantepec (siglos XVI-XXI)*. México: Universidad de Guadalajara / Unidad de Apoyo de Comunidades Indígenas / Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo / Centro de Estudios Antropológicos, A.C.
- Marí Ytarte, Rosa (2007). *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Martínez Luna, Jaime (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Oaxaca: Conaculta.

- Mato, Daniel (Coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- May, Stephen y Sleeter, Christine (Eds.) (2010). *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. Londres: Routledge.
- McCarthy, Cameron (1994). *Racismo y currículum*. Madrid: Morata.
- McLaren, Peter y Kincheloe, Joe (Eds.) (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Medina Melgarejo, Patricia (Coord.) (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos políticos pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras de América Latina*. México: Juan Pablo / Centro de Estudios Superiores de México / Centroamérica-UNICACH.
- Mendoza Fuentes, Yeselmi (2014). Educación comunitaria de calidad: dos proyectos de apoyo a la UESA. En: Cuauhtémoc Faustino y Benjamín Maldonado. (Comps.) *Investigaciones y debates de la UESA* (pp. 65-92). Oaxaca: CSEIIO.
- Mignolo, Walter (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa* (8), pp. 243-281.
- Mira Tapia, Alejandro (2017). *El papel de la profesionalización intercultural en los procesos de afirmación étnica y resignificación identitaria: los jóvenes otomíes de la Licenciatura en Emprendimientos en Economías Solidarias del Instituto Intercultural Nõño, Querétaro*. (Tesis de Maestría en Investigación Educativa). México: Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana.
- Odrenasij, Codeco y Codremi (junio, 1982). La lucha de los pueblos autóctonos, su organización y las alternativas de alianza con los demás sectores sociales. *Segundo Congreso Nacional sobre Problemas Agrarios*. Guerrero, pp. 267-274.
- Ornelas Tavarez, Gloria Evangelina y García Buendía, Luis Alfonso (abril 2013). La interculturalidad construida por estudiantes y egresados de la MDE. *Reencuentro*, núm. 66. México: UPN-Ajusco, pp. 31-39.
- Orozco Fuentes, Bertha (2015). Vínculo currículum y sociedad desde una perspectiva regional latinoamericana: lectura e intervención práctica. En B. Orozco Fuentes. *El cambio curricular en la Facultad de Enfermería de la UASLP. Una mirada a su historia discontinua*. (pp. 110-123). México: UNAM (mecanograma inédito).
- Orwell, George (2017). *Rebelión en la granja*. México: Grandes de la Literatura.
- Pérez Ruíz, Maya Lorena y Vadallares, Laura (Coords.) (2014). *Juventudes indígenas. De hip hop y protesta social en América Latina*. México: INAH.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2015). Panorama general Informe sobre Desarrollo Humano 2015. Estados Unidos: PNUD.
- Quijano, Aníbal (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Edgardo Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Rebolledo Recéndiz, Nicanor y Miguez Fernández, María del Pilar (2013). Multilingüismo y educación bilingüe. En: Bertely, María, Dietz, Gunther y Díaz, María (Coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. (pp. 185-209). México: ANUIES.
- Regino, Adelfo (1999). Los pueblos indígenas: diversidad negada. En *Revista Chiapas* núm. 7. México: Instituto de Investigaciones Económicas / UNAM / ERA. p s/p. recuperado: <https://revistachiapas.org/No7/ch7regino.html>
- Reguillo, Rossana (2013). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rendón Monzón, Juan José (1991). Los 500 años y la enseñanza en la antropología en Oaxaca. En: Castellanos Guerrero, Alicia y López y Rivas, Gilberto (Coords.), *Etnia y sociedad en Oaxaca*. (pp. 213-217). México: INAH / UAM / CONACULTA.
- Rendón Monzón, Juan José (2004). *Taller de diálogo cultural: Metodología participativa para estudiar, diagnosticar y desarrollar las culturas de nuestros pueblos*. Oaxaca: Universidad de Guadalajara / Universidad Iberoamericana León / Centro de Estudios Antropológicos, Científicos, Artísticos, Tradicionales y Lingüísticos Ce-Acatl, A.C.
- Rendón Monzón, Juan José (2011). *La flor comunal*. Oaxaca: CNEII / CMPIO / CEEESCI CSEIIO.
- Ricco, Sergio y Rebolledo, Nicanor (2010). *Educación y comunalidad. Prácticas autonómicas en la Mazateca Alta*. México: UPN.
- Robles, Sofía y Cardoso, Rafael (comps.) (2007). *Floriberto Díaz. Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe Ayuujktsënää'yën – ayuujkwënää'ny – ayuujk mēk'äjten*. México: UNAM / México Nación Multicultural.
- Rockwell, Elsie (2004). Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas. En: Meyer, Lois y Maldonado, Benjamín (comps.) *Entre la normatividad y la comunalidad, experiencias innovadoras del Oaxaca indígena actual*. (pp. 3-23). México: Fondo Editorial IEEPO.
- Sánchez Cerezo, Sergio (Dirección) (1983). *Diccionario de las ciencias sociales de la educación, Vol. II de la I-2*. Madrid: Santillana.
- Santillana (1995). *Diccionario de las ciencias de la educación*. México: Santillana.



- Stavenhagen, Rodolfo (junio 2011). México en el bicentenario: la ciudadanía indígena a debate. *Revista andaluza de antropología*, Antropologías del sur. 1(1), pp. 86-98.
- Torres Cisneros, Gustavo (2003). *Fiestas de los pueblos indígenas mëj xëew la gran fiesta del señor de Alotepec*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Torres Mejía, Patricia (2006). Introducción. En: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*. (pp. 7-15). México: ANUIES.
- Torres Santomé, Jurjo (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tubino, Fidel (2007). Presentación. En: Bertely Busquets, María (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. (pp. 7-15). México: CIESAS.
- Valles, Miguel (1999). Capítulo 8. Técnicas de conversación, narración (III): Los grupos de discusión y otras técnicas afines. En: Valles, Miguel. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* (pp. 279-334). Madrid: Síntesis.
- Vasconcelos, José (1948). *La raza cósmica* México. Espasa Calpe.
- Vattimo, Gianni (1997). *El fin de la modernidad, Nihilismo y Hermenéutica de la cultural posmoderna*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Villoro, Luis (1993, mayo). Filosofía para un fin de época. *Nexos*. En línea: <http://www.nexos.com.mx/?p=6760>.
- Wallerstein, Immanuel. (2005). La imagen global y las posibilidades alternativas de la evolución del sistema-mundo, 1945-2005. En Immanuel Wallerstein, *La crisis estructural del capitalismo* (pp. 77-124). México: Contrahistorias.
- Wallerstein, Immanuel (1996). El moderno sistema mundial, vol. I. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI. México: siglo XXI.
- Walsh, Catherine (2013). *Pedagogías decoloniales*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, Catherine (2008). Interculturalidad crítica pedagogía de-colonial. En: Wilmer Villa y Arturo Grueso (Comps.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp.44-63). Colombia: UPN / Bogotá Positiva / Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
- Willis, Paul (2008), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Editorial Akal.

Zizek, Slavoj (2014). *Pedir lo imposible*. Madrid: Editorial Akal.

## DOCUMENTOS OFICIALES:

- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) (2015). *Fundamentación del Plan de Estudios*. México: CSEIIO.
- CSEIIO, Colegio Superior Para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (2015). *Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria*. Oaxaca: CSEIIO / SEP.
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) (2014). *Fundamentación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria*. Oaxaca: CSEIIO / Dirección de Estudios Superiores.
- CSEIIO, Colegio Superior Para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (2014), *Licenciatura en Pedagogía Comunitaria*. Oaxaca: CSEIIO.
- CSEIIO, Colegio Superior Para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (2012), *Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria*. Oaxaca: CSEIIO.
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). Anuario estadístico y geográfico de Oaxaca 2015. México: INEGI.
- Periódico Oficial Órgano del Gobierno Constitucional del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. (2016). *Sumario Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca. Reglamento Interno del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca*. México: Periódico Oficial.
- SEP, Secretaría de Educación Pública (2013), *Resumen ejecutivo reforma educativa*. México: Gobierno de la Republica / SEP. Link: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen\\_Ejecutivo\\_de\\_la\\_Reforma\\_Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf)
- SEP, Secretaría de Educación Pública, (2017). *Estadística del sistema educativo Oaxaca, ciclo escolar 2016-2017*. México: Subsecretaria de Planeación, Evaluación y Coordinación / Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Link de consulta: [http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica\\_e\\_indicadores/estadistica\\_e\\_indicadores\\_educativos\\_20OAX.pdf](http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_20OAX.pdf)

## FUENTES ELECTRÓNICAS:

[http://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_06Esteban\\_Ruiz-Auxiliadora\\_Gonzalez-JoseA\\_Sanchez.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G28_06Esteban_Ruiz-Auxiliadora_Gonzalez-JoseA_Sanchez.html)

consultado el día 2 de marzo de 2016.

<https://es.scribd.com/doc/207163133/EducacionyMulticulturalismo-2013> consultado el día 2 de marzo de 2016.

<http://www.ceppemsoax.com/catalogo/subsistemas.php?Id=CSEIIO> consultado el día 21 de febrero de 2016

<http://bic29.blogspot.mx/> consultado el día 21 de febrero de 2016

<http://www.upn.edu.mx/pdf/publicaciones/GuiaparaPresentaciondeTesis.pdf> consultado el día 14 de enero de 2016.

<http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/posgrado/226-mde-estructura-curricular>

consultado el día 14 de enero de 2016

<http://biblioteca.ajusco.upn.mx/index.php/menu/2013-01-29-09-31-47/tesis-upn> consultado el día 13 de enero de 2016

<http://www.oaxaca.gob.mx/avalan-plan-de-estudios-de-la-licenciatura-de-la-uesa/> consultado el día 12 de enero de 2016.

<http://www.cseiio.edu.mx/coberturas/directorio.html>

Cseiio 2016 consultado el 15 de noviembre de 2015.

<http://www.bicap.edu.mx/bicap/historia.htm>

<http://www.edi.gob.mx/localidades2010-gobmx/index.html>

<http://umarista.edu.mx/2016-11-03-17-24-22/146-bienvenida-lemsi>

[cuazteca.edu.mx/new/oferta\\_detalle.php?id=38](http://cuazteca.edu.mx/new/oferta_detalle.php?id=38).

## ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD Y SUS CÓDIGOS

- (E-E1P-311017) Estudiante de la primera generación, representante del Comité representativo estudiantil (CER), participó en las mesas de negociación con el Consejo Directivo del CSEIIO.
- (E-E2C-130917) Estudiante de la segunda generación, representante del CER y miembro del comité del comedor comunitario en el movimiento estudiantil, participó en las mesas de negociación con el Consejo Directivo del CSEIIO.
- (E-E3M-120917) Mujer estudiante de la primera generación y representante del CER, participó en las mesas de negociación con el Consejo Directivo del CSEIIO.
- (E-E4A-120917) Estudiante de la cuarta generación y representante del CER, participó en las mesas de negociación con el Consejo Directivo del CSEIIO.
- (E-E5T-241017) Estudiante de la segunda generación y representante del CER, participó en las mesas de negociación con el Consejo Directivo del CSEIIO.
- (E-E6T-261017) Estudiante de la primera generación, comunero vecino de Alotepec, participó en las mesas de negociación con el Consejo Directivo del CSEIIO.
- (E-F1-171117) Funcionario del CSEIIO, participó en el proyecto educativo de la UESA.
- (E-M1-110917) Exprofesor de la UESA.
- (E-M2-241115) Exprofesor de la UESA.
- (E-M3-201017) Exprofesor de la UESA.
- (CIC-211117) Conversación con comunero de la comunidad de Santa María Alotepec.
- (GF7-251115) Grupo focal *siete participantes*:
- (GF7-251115-MCE) Estudiante de primer semestre, interesada en el movimiento, madre de una niña de un año. Deseo entrar a estudiar en la UESA desde hace dos generaciones pero no tenía posibilidades económicas. Trabaja en un ciber café de Alotepec y fue donde tuvo acceso a información del movimiento, apoyo al movimiento dentro de sus posibilidades y de su trabajo.
  - (GF7-251115-LB) Estudiante de tercer semestre. Fue de los pocos que estuvo en el movimiento de su generación.
  - (GF7-251115-FV) Estudiante de la primera generación de la UESA. Bilingüe
  - (GF7-251115-MO) Estudiante de séptimo semestre. Bilingüe zapoteco
  - (GF7-251115-SS) Estudiante de séptimo semestre. Músico
  - (GF7-251115-JG) Estudiante de séptimo semestre. Bilingüe Mixe
  - (GF7-251115-LC) Estudiante de tercer semestre.

## GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AEGO	Anuario Estadístico y Geográfico de Oaxaca
BIC	Bachilleratos Integrales Comunitarios
BICAP	Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CEG	Crisis Estructural Generalizada
CGEMSySCyT	Coordinación General de Educación Media Superior y Superior Ciencia y Tecnología
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CMPIO	Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca
CODECO	Consejo para el Desarrollo Comunitario
CODEDI	Comité por la Defensa de los Derechos Indígenas
CODREMI	Comité de Defensa y Desarrollo de los Recursos Naturales de la Región Mixe
COEPES	Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior en el estado de Oaxaca
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación de Investigación Educativa
CSEIIO	Colegio Superior Para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
ENBIO	Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
IIEPO	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
IES	Institución de Educación Superior
IISEO	Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca
IISUABJO	Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INI	Instituto Nacional Indigenista

IPN	Instituto Politécnico Nacional
ISIA	Instituto Superior Intercultural Ayuuk
LEIC	Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria
LEMSC	Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria
LPC	Licenciatura en Pedagogía Comunitaria
ODRENASIJ	Organización para la Defensa de los Recursos Naturales de la Sierra de Juárez
OIDHO	Organizaciones Indias por los Derechos Humanos en Oaxaca
OMS	Organización Mundial de la Salud
PTEO	Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca
RAE	Real Academia Española
SAI	Secretario de Asuntos Indígenas
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaria de Educación Pública
SER	SERVICIOS del Pueblo Mixe A.C.
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TBC	Telebachilleratos Comunitarios
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UESA	Unidad de Estudios Superiores de Alotepec
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones para la Infancia
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UV	Universidad Veracruzana

## ANEXOS

### ANEXO 1: Acta de acuerdos 19 de enero de 2015

Santa María Alotepec, Mixe, Oaxaca, a 19 de enero de 2015.

ASUNTO: Acta de acuerdos

Siendo a las 10:00 hrs, lunes 19 de enero del 2015, un grupo de estudiantes del séptimo semestre de la Unidad de Estudios Superiores Alotepec (UESA), convocaron una reunión en las instalaciones del plantel para tratar asuntos entorno al registro de la licenciatura, práctica profesional, servicio social y las formas de titulación.

Después de detectar las diversas problemáticas y todos los presentes coincidieron en la urgencia de establecer un comité representativo para solicitar información a los directivos de la UESA, respecto a las temáticas que aquejan al cuerpo estudiantil.

Los acuerdos tomados en dicha reunión fueron:

- Conformar un comité representativo para exigir la información al Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO).
- Dar a conocer la información respecto al registro a los demás grupos de la UESA.
- Establecer fechas para la aclaración de las inquietudes por parte de los directivos.
- La cooperación para los viáticos del comité representativo que se trasladará a la capital.
- Dar seguimiento a la exigencia de información solicitada.
- Redacción de una carta de solicitud de información convincente al Director de Estudios Superiores del CSEIIO.

Una vez consensado lo anterior, se nombró al comité representativo, quedando los siguientes:

  
**FIRMAN UNA MUJER Y DOS HOMBRES DE SEPTIMO SEMESTRE**



**ANEXO 2: Solicitud 20 de enero de 2015, son dos copias una se dirigen al director como licenciado**

Santa María Alotepec, Mixe, Oaxaca a 20 de enero del 2015.

**ASUNTO:** Solicitud

**ING. GILDARDO RAMÍREZ**  
DIRECTOR DE LA DIRECCIÓN  
DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL CSEIIIO.

**PRESENTE:**

Los que suscriben alumnos del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec, nos dirigimos de manera más atenta y respetosa ante su digno cargo, para solicitarle la información pertinente, clara y precisa de manera inmediata, respecto al avance del registro de la Licenciatura, reglamentación del servicio social y prácticas profesionales misma que esta próxima y no existe información al respecto; por lo tanto nos vemos en la necesidad de su respuesta inmediata que pudiera proporcionar en las instalaciones de la UESA este 26 de enero del 2015. Esto con la finalidad de evitar la incertidumbre que hasta el momento existe en el cuerpo estudiantil y no generar acciones desmerecidas en las próximas semanas.

No habiendo otro asunto que tratar, le enviamos saludos cordiales y agradeciendo la atención que sirva dar a la presente.

**ATENTAMENTE**

NOMBRE	FIRMA
[Redacted]	[Redacted]

## Solicitud complementaria del 20 de enero de 2015

Santa María Alotepec, Mixe, Oaxaca a 20 de enero del 2015.

**ASUNTO:** Solicitud

**ING. GILDARDO RAMÍREZ**  
DIRECTOR DE LA DIRECCIÓN  
DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL CSEHO.

**PRESENTE:**

Los que suscriben alumnos del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec, nos dirigimos de manera más atenta y respetosa ante su digno cargo, para solicitarle la información pertinente, clara y precisa de manera inmediata, respecto al avance del registro de la Licenciatura, reglamentación del servicio social y prácticas profesionales misma que esta próxima y no existe información al respecto; por lo tanto nos vemos en la necesidad de su respuesta inmediata que pudiera proporcionar en las instalaciones de la UESA este 26 de enero del 2015. Esto con la finalidad de evitar la incertidumbre que hasta el momento existe en el cuerpo estudiantil y no generar acciones desmerecidas en las próximas semanas.

No habiendo otro asunto que tratar, le enviamos saludos cordiales y agradeciendo la atención que sirva dar a la presente.

**ATENTAMENTE**

NOMBRE	FIRMA
[Redacted]	[Redacted]

### ANEXO 3: Solicitud dirigida al Defensor de Derechos Humanos del pueblo de Oaxaca 27 de febrero de 2015



Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca  
Dirección de Estudios Superiores  
Unidad de Estudios Superiores de Alotepec  
CCT. 20ESU0004Q  
COMITÉ ESTUDIANTIL REPRESENTATIVO



Santa María Alotepec, Mixe, Oaxaca, 27 de febrero de 2015

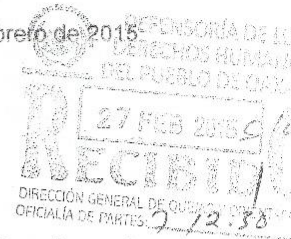
LIC. ARTURO DE JESÚS PEIMBERT CALVO  
DEFENSOR DE LOS DERECHOS  
HUMANOS DEL PUEBLO DE OAXACA

PRESENTE

El Comité Estudiantil Representativo de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), perteneciente al Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), hace de su conocimiento que desde el año 2011 se puso en marcha el proyecto educativo de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria, perteneciente al mismo subsistema mencionado, que perseguía una educación pertinente de acuerdo a las necesidades de las comunidades indígenas bajo la premisa de una educación comunitaria, éste surgió como una propuesta alternativa que favorece a los pueblos para el reconocimiento de sus derechos que ya están establecidos en Convenios y Tratados Internacionales. Por lo cual, jóvenes de las comunidades indígenas de escasos recursos económicos consideraron esta opción educativa muy oportuna para sobresalir y ayudar sus respectivas comunidades; pero desafortunadamente en la actualidad se ha perdido el rumbo por no contar con los docentes adecuados que se identifican con la misma.

Por lo anterior, existe decepción por parte de los estudiantes de la UESA, ya que hasta la fecha la Licenciatura mencionada no se encuentra registrada ante la Dirección General de Profesiones del país. Ante esto, se ha exigido a los directivos que compete el tema a que se nos brinden información verídica respecto al avance del trámite de registro, sin embargo lo que nos han informado ha sido muy escaso y sin evidencia alguna, por lo que surge la inquietud y la duda si este proyecto educativo seguirá funcionando o decaerá.

Así mismo, por medio de la presente exponemos nuestras quejas respecto al manejo de información que se nos ha brindado en lo que respecta a la reglamentación y validación del Servicio Social, lineamientos de la Práctica Profesional y las Modalidades de Titulación, ya que estos son urgentes debido a que en este año debe egresar la primera generación; además es evidente que la información que se ha





Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca  
Dirección de Estudios Superiores  
Unidad de Estudios Superiores de Atoyac  
CCT. 20ESU0004Q  
COMITÉ ESTUDIANTIL REPRESENTATIVO



venido manejando por parte de los encargados que dirigen dicha institución, el Director General del CSEIO, quien asumió el cargo el año anterior y pasados unos meses, en el mes de septiembre, fue a la institución a notificarnos que el Plan de Estudios que en ese momento operaba tendría que modificarse por algunas deficiencias y que estropeaba el proceso del registro. En ese momento expresó que el registro de la licenciatura se obtendría lo más pronto posible, que solo duraría entre dos o tres meses, además el nombre de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria, cambiaría a Licenciatura en Pedagogía Comunitaria bajo el argumento de agilizar el proceso.

Después de unos meses volvió a visitar a la institución con el motivo de aclarar algunos temas de relevancia como son: el servicio social y la práctica profesional. En ese momento dijo que todo el proceso de registro iba por buen camino y que el problema era la reglamentación. Expuso y se comprometió que toda la reglamentación faltante se resolvería alrededor de un mes. Se esperó esa fecha pero nunca llegó hasta la actualidad. El problema continuó, ahora ya era sobre el precio del terreno donde se ubica la institución con otra evasiva que era el último requisito para lograr los fines legales y ser entregados ante la Dirección General de Profesiones.

En el mes de enero de 2015, cuando el Comité Estudiantil Representativo acudió con el Director de Estudios Superiores del CSEIO para exigir información verídica del tema latente, pero solamente dijo que todo seguía en proceso y que sólo quedaba es esperar unos días, y que el nombre de la licenciatura pasaría a llamarse a Pedagogía Intercultural Comunitaria; además se aseguraron algunas fechas en que se firmarían documentos que resolvían el trámite del registro y las reglamentaciones que han de regir la vida académica de la institución. Pero hasta el momento, el responsable de la dirección de la licenciatura maneja otra información a la que su jefe inmediato nos brinda, por lo cual existe una gran contradicción en la información que manejan. Ahora nos llega la información por parte del encargado de la dirección de la escuela que ya no se trabajará con el nuevo plan de estudios si no con la que se inició la licenciatura. Esta información deduce que, las personas que están en el poder, no han hecho nada por agilizar el proceso. Por lo demás la filosofía comunitaria con la que inició la escuela, una propuesta alternativa que favorece a nuestros pueblos indígenas ha perdido el rumbo por lo que se presta a considerar que han existido intereses personales.

Por lo expuesto, es menester que se atiendan las necesidades que nos aquejan como estudiantes indígenas, y ya no admítimos que nos sigan mal informando,





Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca  
Dirección de Estudios Superiores  
Unidad de Estudios Superiores de Alotepec  
CCT. 20ESU0004Q  
**COMITÉ ESTUDIANTIL REPRESENTATIVO**



mismo que se presta a chantajes y a considerar que con sus palabras y el tiempo que nos han hecho esperar es para mantenernos sumisos.

Agradecemos la atención que sirva dar lo expuesto y nos despedimos de usted esperando su comprensión y que se tomen medidas oportunas para resolver el problema.

ATENTAMENTE



Presidente



Vicepresidente



Tesorera



Secretario



Vocal 1



Vocal 2



Vocal 3

C.c.p. Archivo.

**ANEXO 4: Solicitud de compromiso al director del CSEIIO 2 de marzo de 2015**



Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca  
Dirección de Estudios Superiores  
Unidad de Estudios Superiores de Alotepec  
CCT: 20ESU00040  
COMITÉ ESTUDIANTIL REPRESENTATIVO



ASUNTO: SOLICITUD DE COMPROMISO.

SANTA MARÍA ALOTEPEC, MIXE, OAXACA, A 2 DE MARZO DE 2015.

LIC. GUILLERMO BERNAL GÓMEZ  
DIRECTOR GENERAL DEL COLEGIO  
SUPERIOR PARA LA EDUCACIÓN  
INTEGRAL INTERCULTURAL DE  
OAXACA



PRESENTE

El que suscribe el Comité Estudiantil Representativo a nombre de la comunidad estudiantil de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA).

Nos dirigimos a usted de la manera más atenta y respetuosa para exigirle información precisa respecto al registro oficial de la UESA autorizado por la Dirección General de Profesiones. Teniendo por entendido que como integrantes de la institución merecemos información verídica y congruente para seguir con las actividades educativas correspondientes.

No dudando que obtengamos una respuesta favorable a nuestra petición, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE



Presidente



Vicepresidente



Tesorera



Secretario



Vocal



Vocal



UESA  
ESTUDIANTES  
COMITÉ ESTU-  
DIA-  
NTE REPRESENTA-  
TIVO

3833  
Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca  
Dirección de Estudios Superiores  
Unidad de Estudios Superiores de Atoyac  
CCT: 20ESU0004Q  
COMITÉ ESTUDIANTIL REPRESENTATIVO



CSEHO  
COMITÉ SUPERIOR DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OAXACA  
ALOTEPÉC



Vocal



Vocal



Vocal



Vocal



Vocal



Vocal


COMITÉ ESTU-  
DIA-  
NTE REPRESENTA-  
TIVO  
Santa María Atoyac Oaxaca




Vocal

C.p. Archivo

## ANEXO 5: Pliego petitorio dirigido al Director del CSEIIO 4 de marzo de 2015


  
UESA  
CCT. 20ESU0004Q  
COMITÉ ESTUDIANTIL REPRESENTATIVO

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca  
Dirección de Estudios Superiores  
Unidad de Estudios Superiores de Alotepec  
CCT. 20ESU0004Q  
COMITÉ ESTUDIANTIL REPRESENTATIVO

  
CSEIIO  
UNIDAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ALOTEPEC

Santa María Alotepec, Mixe, Oaxaca, 04 de marzo de 2015

MTRO. GUILLERMO BERNAL GÓMEZ  
DIRECTOR GENERAL DEL COLEGIO  
SUPERIOR PARA LA EDUCACIÓN  
INTEGRAL INTERCULTURAL DE  
OAXACA.

  
COLEGIO SUPERIOR PARA LA EDUCACIÓN  
INTEGRAL INTERCULTURAL DE OAXACA  
04 MAR 2015 HORA

**PLIEGO PETITORIO RECIBIDO**  
DIRECCIÓN GENERAL

Nosotros estudiantes indígenas de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), con C.C.T. 20ESU0004Q, perteneciente al Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), nos encontramos en una situación crítica respecto a la Licenciatura que, debido a que no se encuentra legalmente registrada ante la Dirección General de Profesiones, con ello, la inexistencia de reglamentos que administren la vida académica ha conllevado a la incertidumbre en todos los estudiantes; además, el CSEIIO, tampoco tiene la facultad de expedir títulos profesionales y en este ciclo escolar debe egresar la primera generación, por lo tanto,

**EXIGIMOS**

1. Registro inmediato de la licenciatura única ofertada en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec ante la Dirección General de Profesiones, antes del egreso de la primera generación en Julio de 2015.
1. Calidad educativa, debido a la inestabilidad académica en la institución por parte del personal docente y administrativo.
2. Recursos y materiales académicos y didácticos (Internet, biblioteca, computadoras).
3. Académicos con experiencia de acuerdo al modelo educativo que se implementa en la UESA
4. La no divergencia acerca del nombre la licenciatura que oferta el CSEIIO.
5. Vehículos o transportes escolares, debido a la lejanía de la UESA a la capital oaxaqueña.
6. Diversas modalidades de Titulación: por trayectoria académica, tesis, tesina, promedio 9.0 en adelante, proyecto de innovación educativa, estudio de





Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca  
 Dirección de Estudios Superiores  
 Unidad de Estudios Superiores de Atoyac  
 CCT. 20ESU00040  
 COMITÉ ESTUDIANTIL REPRESENTATIVO



9. Infraestructura (pavimentación, aulas, espacios recreativos y deportivos, comedor estudiantil).
10. En caso de incumplimiento en el registro, que la institución competente indemnice económicamente a cada estudiante, considerando los gastos generados, el tiempo invertido, el trabajo que se pudo haber tenido y la multa por fraude.

ATENTAMENTE

"UNIDOS VENCEREMOS"

COMITÉ ESTUDIANTIL REPRESENTATIVO DE LA UNIDAD DE ESTUDIOS  
 SUPERIORES DE ALOTEPEC

COMITÉ POR LA DEFENSA DE LOS DERECHOS INDÍGENAS (CODEDI)



COLEGIO SUPERIOR PARA LA EDUCACIÓN  
 INTEGRAL INTERCULTURAL DE OAXACA  
 06 MAR 2018 HORA  
**RECIBIDO**  
 DIRECCIÓN GENERAL

**ANEXO 6: Minuta de acuerdos para dar solución a la problemática existente en la UESA...  
miércoles 4 de marzo de 2015**

*MINUTA DE ACUERDOS PARA DAR SOLUCIÓN A LA PROBLEMÁTICA EXISTENTE EN LA UNIDAD DE ESTUDIOS SUPERIORES QUE SE ENCUENTRA EN LA COMUNIDAD DE SANTA MARÍA ALOTEPEC MIXE, OAXACA.*

Oaxaca de Juárez, Oaxaca; siendo las doce horas del día miércoles cuatro de marzo de del año dos mil quince en las oficinas que ocupa la Dirección General del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, con domicilio en la casa marcada con el número doscientos diecisiete, planta alta de la calle de cinco de mayo del Barrio de Jalatlaco en esta ciudad capital, en presencia del Lic. Guillermo Bernal Gómez, Lic. Gildardo Ramírez, Director General y Director de Estudios Superiores del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, respectivamente, así mismo se tiene la presencia del Comité estudiantil Representativo de la Unidad de Estudios Superiores de Santa María Alotepec, Mixe, Oaxaca, mismo comité que en este acto presenta el pliego petitorio donde hacen saber sus demanda e inconformidades misma que es recibida por la Dirección General del Colegio acusando sello de recibido correspondiente, Así también en este acto se tiene la presencia en su calidad de testigos de asistencia la LIC. DESIRE CLIMACO ORTEGA, Jefa del departamento de fortalecimiento político de la Secretaría General de Gobierno del Poder Ejecutivo del Estado de Oaxaca, y del C. Abrahán Ramírez Vásquez, representante de la Organización denominada CODEDI. Una vez de haber realizado el planteamiento respectivo y haciéndoles saber el motivo de la presente reunión y dando atención a los punto de su escrito mismo que se anexa al presente y que como punto principal requieren la regularización del Registro de la UESA, ante las instancias respectivas, a lo anterior se toman los siguientes acuerdos:

1) El Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, se compromete:

a).- Continuar con los trámites y procedimientos de validación y registro del plan y programas de estudio, ante el Consejo Directivo del CSEIIO y el Departamento de Incorporación y Validación del IEPEO.

b).- Valorar la pertinencia para operar los semestres II, IV, VI y VIII, con las asignaturas de la propuesta original o con las asignaturas de la nueva propuesta.

c).- En lo relativo a los estudiantes del octavo semestre se definirán las formas de regularización, tanto de Servicio Social como de Prácticas Profesionales a fin de validar los avances que a la fecha han realizado, acatándose a los planteamientos de los reglamentos incluidos en la nueva propuesta curricular.

d).- Exhortar al personal Directivo, Docente, Administrativo y de Servicio de evitar represalias en contra de los estudiantes que integran el Comité Representativo Estudiantil de la UESA y del resto de la comunidad estudiantil.

e).- Definir con claridad la situación del Director de la UESA y realizar a la brevedad posible a la reposición del sello oficial de la UESA.


2) El Comité Estudiantil Representativo de la UESA, se compromete:

a).- Concluir con la manifestación y suspensión de actividades en la UESA. A partir del día de jueves cinco de marzo del año dos mil catorce.

b).- Desarrollar una conducta de respeto hacia el personal Directivo, Docente, Administrativo, de Servicios y de la comunidad estudiantil.

c).- Acatar las indicaciones académicas y administrativas que se emitan desde la Dirección de la UESA, así como de la Dirección General del Colegio. -----

En virtud de que no hay otro asunto o hecho que asentar se cierra la presente siendo las doce horas con veinte minutos del mismo día de su inicio, firmando al calce y margen los que en ello intervinieron y quisieron hacerlo. -----

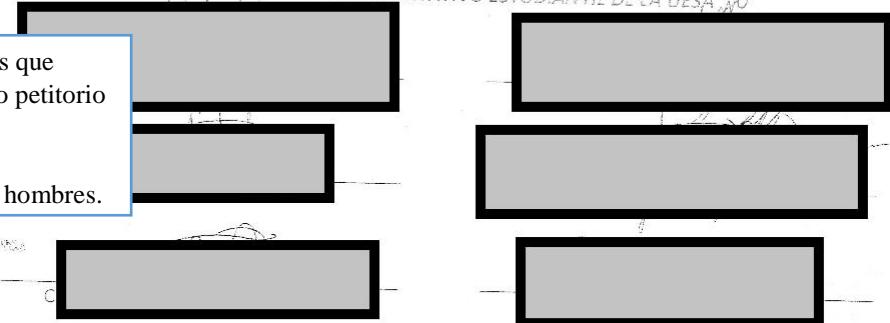
  
LIC. GUILLERMO BERNAL GÓMEZ  
DIRECTOR GENERAL DEL CSEHO

POR EL CSEHO

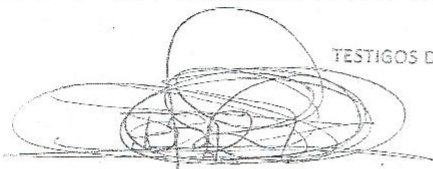
  
LIC. GILDARDO RAMÍREZ  
DIRECTOR DE ESTUDIOS SUPERIORES

POR EL COMITÉ REPRESENTATIVO ESTUDIANTIL DE LA UESA

Nota: Todos los que firman el pliego petitorio del Comité Representativo Estudiantil son hombres.



TESTIGOS DE ASISTENCIA

  
LIC. DESIREE CLIMACO ORTEGA  
JEFA DEL DEPTO. DE FORTALECIMIENTO  
POLÍTICO DE LA SECRETARÍA GENERAL DE  
GOBIERNO.

  
C. ABRAHAM RAMÍREZ VASQUEZ.  
REPRESENTANTE DE LA CODEDI

LAS FIRMAS QUE APARECEN EN LA PRESENTE FOJA SON COPIA FIEL Y EXACTA DE LA MINUTA DE FECHA CUATRO DE MARZO DEL AÑO DOS MIL QUINCE -----

**ANEXO 7: Oficio de informe del Director General del CSEIIO al visitador general de la Defensoría de Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca, 13 de marzo de 2015**



**Colegio Superior para la Educación  
Integral Intercultural de Oaxaca**



Expediente número DDHPC/274/(14)OAX/2015.  
Asunto: Se rinde INFORME solicitado.

Oaxaca de Juárez, Oaxaca a 13 de marzo del 2015.

CIUDADANO  
MTRO. JUAN RODRIGUEZ RAMOS  
VISITADOR GENERAL DE LA DEFENSORIA DE  
LOS DERECHOS HUMANOS DEL PUEBLO DE OAXACA  
P R E S E N T E.



Atenta y respetuosamente me permito en relación a su oficio número 002300 dentro del expediente supraindicado de fecha 28 de febrero del actual y recibido en estas oficinas el 5 de marzo del presente año, y fundamentándome en lo dispuesto por el artículo 8 fracciones II y X del decreto que crea el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca; 7 y 8 fracciones I y II de nuestro Reglamento vigente, atenta y respetuosamente, me permito rendir, en tiempo y forma, el **INFORME** siguiente:--

**PRIMERO.-** Como lo acredito fehacientemente con el cuadernillo debidamente CERTIFICADO, el pasado miércoles cuatro de marzo del actual, sostuvimos en las oficinas de esta Dirección General del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca una REUNION DE TRABAJO con el COMITÉ ESTUDIANTIL REPRESENTATIVO de la Unidad de Estudios Superiores de Santa María Alotepec, Mixe, Oaxaca, llegando ambas partes a ocho ACUERDOS (los cuales están plasmados en la minuta levantada y que debidamente certificada forma parte del cuadernillo antes mencionado) entre esos acuerdos están los siguientes:

a).- Continuar con los trámites y procedimientos de validación y registro del plan y programas de estudio, ante el CONSEJO DIRECTIVO del CSEIIO y el Departamento de Incorporación y Validación del IEEPO.

Calle 5 de Mayo, No. 217, Barrio de Jalatlaco, C.P. 68080, Oaxaca de Juárez, Oax., Tels: (01 951) 5203924/5203925, e-mail: cseiio@cseiio.edu.mx



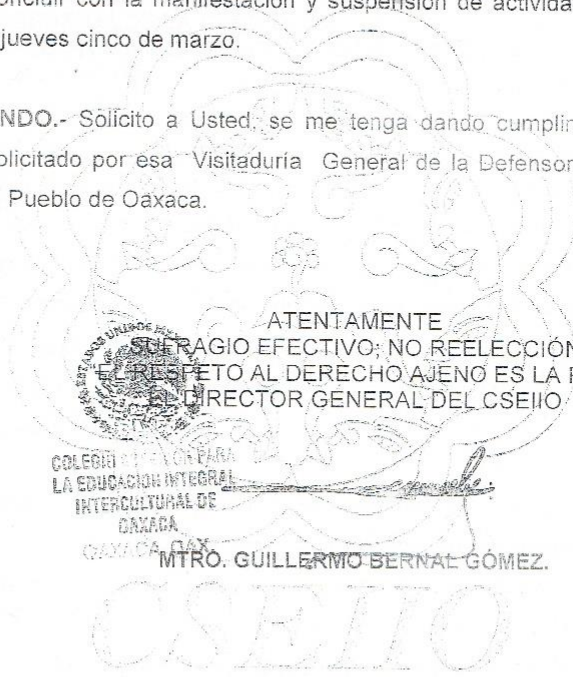


b).- Definir con claridad la situación del Director de la UESA y realizar a la brevedad posible la reposición del sello oficial de la UESA.

c).- Comprometiéndose el COMITÉ ESTUDIANTIL REPRESENTATIVO de la Unidad de Estudios Superiores de Santa María Aioitepec, Mixe, Oaxaca, a acatar las indicaciones académicas y administrativas que se emitan desde la Dirección de la UESA así como de la Dirección General del Colegio.

d).- Concluir con la manifestación y suspensión de actividades en la UESA, a partir del día jueves cinco de marzo.

SEGUNDO.- Sólícito a Usted, se me tenga dando cumplimiento en tiempo y forma a lo solicitado por esa Visitaduría General de la Defensoría de los Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca.



ATENTAMENTE  
"ERAGIO EFECTIVO; NO REELECCIÓN  
"EL RESPETO AL DERECHO AJENO ES LA PAZ"  
EL DIRECTOR GENERAL DEL CSEIIO

COLEGIO SUPERIOR PARA  
LA EDUCACION INTEGRAL  
INTERCULTURAL DE  
OAXACA  
OAXACA, OAX.  
MTRO. GUILLERMO BERNAL GÓMEZ.

**ANEXO 8: Minuta de la reunión de trabajo de representantes del Consejo Directivo del CSEIIO y el Comité Estudiantil Representativo de la UESA, 21 de abril de 2015**

Minuta de la reunión de trabajo de representantes del Consejo Directivo del Colegio Superior de Educación Integral Intercultural de Oaxaca y el Comité Estudiantil Representativo de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec.

En la ciudad de Oaxaca de Juárez, Oaxaca, siendo las diecisiete horas del día martes veintiuno de abril del dos mil quince en las instalaciones de la Coordinación General de Educación Media Superior y Superior, Ciencia y Tecnología, sita en la calle de Anapolas, Número 510, de la Colonia Reforma, se reunieron los ciudadanos [REDACTED]

[REDACTED] Coordinador General de Educación Media Superior y Superior, Ciencia y Tecnología (CGEMSySCyT) y Presidente Suplente del Consejo Directivo del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO); [REDACTED]

[REDACTED], Director General del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca y Secretario Técnico del Consejo, los Consejeros [REDACTED] Secretario de Asuntos Indígenas (SAI) y [REDACTED]

[REDACTED] Secretario Técnico de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior en el estado de Oaxaca (COEPES) y por parte del Comité Estudiantil Representativo de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA): [REDACTED]

[REDACTED] para atender el Pliego Petitorio presentado con relación a la Licenciatura que se ofrece en la mencionada unidad académica.

En uso de la palabra el [REDACTED] en representación del Comité Estudiantil dio lectura el pliego petitorio dirigido al [REDACTED] Director General del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca y al Consejo Directivo del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca en donde se plantean diversas solicitudes referentes al registro de la Licenciatura, aspectos académicos y administrativos de los estudiantes de la UESA.

En sus intervenciones los Consejeros propusieron respuestas a las diversas peticiones del Comité Estudiantil Representativo, las cuales fueron concretadas en los siguientes:

-----ACUERDOS:-----

Primero.-En relación a la aprobación del Plan y Programas de Estudio que actualmente se imparte en la UESA, se acuerda que el Consejo Directivo en reunión extraordinaria, el miércoles 29 de abril del 2015 aprobará dicho Plan y Programas de Estudio; ese mismo día presentará el expediente para el trámite de autorización al Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y posteriormente continuará con las gestiones para el registro en la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública. Los Consejeros se comprometen a realizar todas las gestiones necesarias a fin de agilizar dicho proceso ante las instancias correspondientes.

Segundo.-Integrar el día 30 de abril del 2015 la Comisión Mixta de Seguimiento y Evaluación que se conformará con 3 representantes del Comité Estudiantil Representativo, 1 representante del Consejo Directivo del CSEIIO, 1 representante de la Dirección General del CSEIIO, el Director de la UESA, como Coordinador de la Comisión Mixta un representante de la CGEMSySCyT y un representante de la SAI como observador. La Comisión Mixta se reunirá de manera periódica para atender los temas

**Minuta de la reunión de trabajo de representantes del Consejo Directivo del Colegio Superior de Educación Integral Intercultural de Oaxaca y el Comité Estudiantil Representativo de la Unidad de Estudios Superiores de Atoyac.**

relacionados al proceso de Titulación de los estudiantes de la primera generación, creación de una bolsa de trabajo para canalizar a los egresados a probables espacios laborales, establecer convenios con dependencias e instituciones educativas para realizar prácticas profesionales y servicio social, así como la liberación de los mismos para la primera y segunda generación.

Tercero.- Para el reconocimiento del Comité Estudiantil Representativo de la UESA o el nombre que se le asigne, previa acreditación con el acta de elección, la Dirección de la UESA extenderá el oficio respectivo al Comité para participar en las actividades de la institución con el Visto Bueno del Director del Colegio.

Cuarto.-El trámite del Título y Cédula Profesional se iniciará cuando se concluya el registro de la licenciatura y previo cumplimiento de los requisitos académicos y administrativos. El pago de aranceles será por cuenta de los egresados.


Quinto.-Para el proceso de mejora continua se realizarán evaluaciones permanentes con el propósito de mejorar la calidad de la Licenciatura y del personal docente de acuerdo a los estándares establecidos para la educación superior.

Sexto: Se integrará una comisión especial para la revisión del perfil del personal docente de la UESA con la participación de la Dirección General del CSEIIO y el Comité Estudiantil Representativo, el 22 de abril de 2015 a las 10:00 horas en la Dirección General del CSEIIO.

Una vez que fue leída la presente minuta y estando las partes de acuerdo con el contenido y alcance de los acuerdos expresados, se firma al calce y margen por los que en el acto intervinieron siendo las diecinueve horas en el mismo lugar y día en que se inició.

Por el Consejo Directivo

  
Coordinador General de Educación Media Superior y Superior, Ciencia y Tecnología.

  
Director General del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.

  
Secretario de Asuntos Indígenas.

  
Secretario Técnico de la COEPES.

Minuta de la reunión de trabajo de representantes del Consejo Directivo del Colegio Superior de Educación Integral Intercultural de Oaxaca y el Comité Estudiantil Representativo de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec.

Por el Comité Estudiantil Representativo

[Redacted signature box]

[Redacted signature box]

Por parte del Comité estudiantil representativo firman 3 mujeres y 6 hombres.

[Redacted signature box]

[Redacted signature box]

[Redacted signature box]

[Redacted signature box]

[Redacted signature box]

[Redacted signature box]

[Redacted signature box]

Este apartado de firmas corresponde a la minuta de la reunión de trabajo de representantes del Consejo Directivo del Colegio Superior de Educación Integral Intercultural de Oaxaca y el Comité Estudiantil Representativo de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec, consta de tres páginas.



**ANEXO 9: Oficio de asunto: se remite información escrita por el jefe de la Unidad Jurídica del CSEIIO al Visitador general de la Defensoría de los Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca, 23 de abril 2015**



Gobierno  
del Estado  
de Oaxaca

Colegio Superior para la Educación  
Integral Intercultural de Oaxaca



OFICIO: CSEIIO/U.J/041/2015  
EXP. DDHPO/274/(14)OAX/2015  
ASUNTO: Se remite información

Oaxaca de Juárez, Oaxaca; 23 de abril de 2015

MTRO. JUAN RODRIGUEZ RAMOS.  
VISITADOR GENERAL DE LA DEFENSORÍA DE LOS  
DERECHOS HUMANOS DEL PUEBLO DE OAXACA  
P R E S E N T E .

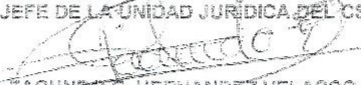
Nota: la parte en negro va el nombre de un profesor de la UESA.

Por medio del presente hago de su conocimiento de los hechos que han acontecido en relación a la queja interpuesta por [REDACTED] de número supra indicado; En fechas 16 y 20 de Abril del año en curso, los estudiantes de la Licenciatura que se imparte en la Unidad de Estudios de Alotepec del CSEIIO, tomaron las oficinas centrales del Colegio negando la salida de los trabajadores, en tanto no se resolviera su petición REGISTRO DE LA LICENCIATURA, hago del conocimiento de esa autoridad que se han estado realizando las gestiones necesarias para el registro correspondiente ante las dependencias competentes, cubriendo los requisitos necesarios señalados por la normatividad previamente establecidos para ello.

Es necesario mencionar que con fecha veintiuno de abril del año en curso se levantó una minuta de trabajo celebrada entre representante del Consejo Directivo del Colegio y el Comité Estudiantil representativo de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec. En el cual se tomaron acuerdos para la solución de dicho conflicto y para soportar lo referido anexo al presente copia certificada de dicha minuta así como copia certificada del Periódico Oficial Extra del Gobierno del Estado de Oaxaca de fecha 30 de enero del año 2015, el cual contiene **DECRETO DE REFORMA Y DEROGA DIVERSAS DISPOSICIONES DEL DECRETO QUE CREA EL COLEGIO SUPERIOR PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL INTERCULTURAL DE OAXACA.**

Sin otro en particular quedo de usted

ATENTAMENTE  
SUPRAGIO EFECTIVO. NO REELECCIÓN  
"EL RESPETO AL DERECHO AJENO ES LA PAZ"  
EL JEFE DE LA UNIDAD JURÍDICA DEL CSEIIO

  
RAQUENDO E. HERNÁNDEZ VELASCO.

"2015, AÑO DEL CENTENARIO DE LA CANCIÓN MIXTECA"

**ANEXO 10: oficio del visitador oficial con asunto se da a conocer el informe a profesor de la UESA que interpuso una queja sobre los estudiantes de la UESA, 24 de abril de 2015**

DEFENSORÍA DE LOS DERECHOS HUMANOS DEL PUEBLO DE OAXACA

Oficio No. 004879  
Expediente: DDHPO/274/(14)/OAX/2015  
Asunto: Se da a conocer informe.  
Oaxaca de Juárez, Oax., 24 de abril de 2015

27 ABR 2015

**DES** **PACHADO**

SECRETARÍA DE OAXACA

DOMICILIO CONOCIDO, ALOTEPEC MIXE, OAXACA.  
PRESENTE.

En cumplimiento al acuerdo dictado en esta propia fecha, en autos del expediente de número al rubro indicado, y con fundamento en lo preceptuado por el artículo 120 fracción I y III, del Reglamento Interno de esta Defensoría, adjunto al presente, copia simple sin número, signado por el licenciado Facundo E. Hernández Velasco, Jefe de la Unidad Jurídica del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, mediante el cual rinde informe a fin de que se entere de su contenido y dentro del plazo de quince días naturales, contado a partir de la legal notificación del presente manifieste lo que a sus derechos convengan y aporte o señale las pruebas con que cuente para acreditar los hechos constitutivos de la queja.

Sin otro asunto en particular, le reitero las muestras de mi atenta y distinguida consideración.



ATENTAMENTE  
EL VISITADOR GENERAL

SECRETARÍA DE OAXACA  
VISITADURÍA GENERAL, MTRO. JUAN RODRIGUEZ RAMOS.

Visitaduría General

Calle de los  
Derechos Humanos  
No. 210, Col. América  
C.P. 68050  
Oaxaca, Oax.

PSM/kmar  
(951) 503 02 15  
503 02 20  
513 51 85  
513 51 91  
513 51 87

ddhpo@derechoshumanos.oaxaca.gob.mx  
defensoria@secretaria@oaxaca.gob.mx  
www.defensoriahumanaoaxaca.org

C.c.p. Lic. Arturo Palombert Calvo, Defensor de los Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca. Para su conocimiento Expediente/Minutario

## ANEXO 11: acta constitutiva del Consejo Estudiantil de la UESA, 14 de mayo de 2015

### ACTA CONSTITUTIVA DEL CONSEJO ESTUDIANTIL DE LA UNIDAD DE ESTUDIOS SUPERIORES DE ALOTEPEC

En las instalaciones que ocupa la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), con sede en la comunidad de Santa María Alotepec, Mixe, siendo las 10:00 A.M. (diez de la mañana) del día 14 (catorce) de mayo de 2015 (dos mil quince), reunidos con previa convocatoria los estudiantes de la UESA a una asamblea, donde asistió la mayoría, para la reestructuración del Comité Estudiantil Representativo y para su nombramiento como Consejo Estudiantil; la cual se desarrolló bajo el siguiente orden del día:

#### .....ORDEN DEL DÍA.....

1. BIENVENIDA.....
2. VERIFICACION DEL QUÓRUM LEGAL.....
3. INSTALACIÓN LEGAL DE LA ASAMBLEA.....
4. REESTRUCTURACIÓN DEL COMITÉ.....
5. CONSTITUCION DEL CONSEJO ESTUDIANTIL.....
6. ASUNTOS GENERALES.....
7. CLAUSURA.....

La asamblea inicia con una bienvenida por parte del presidente del Comité Estudiantil Representativo, posteriormente se expone el orden del día por parte del secretario del mismo Comité y se verifica el quórum legal para la continuidad de la asamblea, una vez estando presente la mayoría de los estudiantes de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec se instala legalmente la asamblea. Hecho lo anterior, se expone la situación del comité y sobre la necesidad de integración de más integrantes, hecho que da inicio con la reestructuración del Comité y por consiguiente se eligieron los estudiantes que han de integrarse. Una vez terminado lo anterior, a petición de la comunidad estudiantil de la UESA se procede al cambio de nombre del Comité Estudiantil Representativo, pasando a constituirse como **Consejo Estudiantil de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec**, quedando conformado por dos estudiantes de octavo semestre, tres de sexto, dos de cuarto y uno de segundo siendo un total de ocho integrantes. Lo representantes electos se dan a conocer en el siguiente orden:

██████████ Presidente; ██████████, Vicepresidente; ██████████  
██████████ Secretario; ██████████ Tesorera; ██████████, vocal 1;  
██████████ vocal 2; ██████████, vocal 3 y ██████████, vocal 4.  
Concluido la presentación de los integrantes, la mayoría de los estudiantes exhortan al Consejo Estudiantil a desempeñar el cargo con responsabilidad para trabajar de manera eficaz y transparente con los asuntos que compete a los estudiantes de esta Unidad y así mismo de las inquietudes que pudieran tener en el futuro. Inmediatamente se procede al punto seis relativo a asuntos generales, por lo que no habiendo tema alguno que tratar se pasa a la clausura de la asamblea, siendo a las 12:15 P.M. (doce y cuarto del día) del mismo día, mes y año, firmando al calce los estudiantes que intervinieron en ella.....

POR EL CONSEJO ESTUDIANTIL ELECTO

██████████

Presidente

██████████

Vicepresidente

██████████

Secretario

██████████

Tesorera

██████████

Vocal 1

██████████

Vocal 2

██████████

Vocal 3

██████████

Vocal 4



## ANEXO 12: Solicitud de renuncia del Director General del CSEIIO, 12 de junio de 2015



UESA  
CCT: 20ESU004Q  
COMITÉ ESTUDIANTIL  
REPRESENTATIVO  
Santa María Ahuatemoc, Mixe,  
Oaxaca

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca  
Dirección de Estudios Superiores  
Unidad de Estudios Superiores de Alotepec

COMITÉ ESTUDIANTIL REPRESENTATIVO

Santa María Alotepec, Mixe, Oaxaca a 12 de junio de 2015.

**ASUNTO: SOLICITUD DE  
RENUNCIA DEL DIRECTOR  
GENERAL DEL CSEIIO**

**LIC. GABINO CUE MONTEAGUDO**  
GOBERNADOR CONSTITUCIONAL  
DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO  
DE OAXACA

**PRESENTE**

Los que suscriben integrantes del Comité Estudiantil Representativo de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA) perteneciente al Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) en representación de la comunidad estudiantil, nos dirigimos y le enviamos saludos cordiales deseándole un grato día ante su digno cargo, para exigir la renuncia del actual Director General del CSEIIO, Prof. Guillermo Bernal Gómez; debido a lo siguiente:

1. Por su incumplimiento a los acuerdos establecidos con los estudiantes, tal como fechas para proceder al trámite de registro de la licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria de la UESA en la cual estamos cursando.
2. Por haber presentado un Plan y Programas de Estudio para la licenciatura en Pedagogía Intercultural Comunitaria, cuyo nombre fue asignada por él mismo y asegurado que dicho plan procedería de manera inmediata al proceso de registro sin previa consulta al Consejo Directivo del CSEIIO.
3. Por mostrar una actitud prepotente hacia la comunidad estudiantil de la UESA, tal como la falta de respeto, autoritarismo y discriminación.
4. Por la indiferencia hacia las necesidades de la institución y de las peticiones de los estudiantes como la falta de energía eléctrica que lleva 2 meses sin servicio.
5. Por no atender a las carencias educativas que coadyuvan a la vida académica de los estudiantes tales como la falta de mobiliario, computadoras, servicio de internet, biblioteca abastecida y materiales didácticos.
6. Por no contar con un director formal en la UESA, sino únicamente un encargado, lo cual es urgente ya que la primera generación debe egresar



UESA  
CCT: 20ESUD0042  
COMITÉ ESTUDIANTIL  
REPRESENTATIVO  
Unidad de Estudios Superiores de Atoyac

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca  
Dirección de Estudios Superiores  
Unidad de Estudios Superiores de Atoyac

### COMITÉ ESTUDIANTIL REPRESENTATIVO

en julio del presente año y es necesario formalizar el asunto directivo y administrativo para los trámites legales que se requieran.

Por lo expuesto, nos vemos a la necesidad de hacerle esta petición y solicitarle de su intervención para resolver estas problemáticas y atender de manera inmediata a la renuncia solicitada.

Sin otro particular, aprovechamos la ocasión para enviarle un afectuoso saludo y éxito en su gobierno.

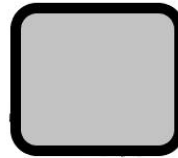
ATENTAMENTE



Presidente



Vicepresidente



Tesorera



Vocal



Vocal























Vocal







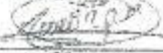

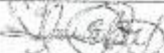

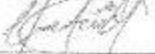














Vocal

C.c.p. Dr. Fausto Díaz Montes, presidente representativo del Consejo Directivo del CSEIIO.  
C.c.p. integrantes del Consejo Directivo del CSEIIO.

LISTA DE LOS PARTICIPANTES EN LA ASAMBLEA



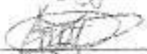
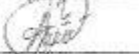
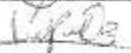




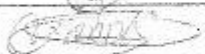







NOMBRE	FIRMA
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	

Lista de estudiantes con firma, se ubican firmas de estudiantes de diferentes semestres...

NOMBRE	FIRMA
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	

Lista de estudiantes con firma, se ubican firmas de estudiantes de diferentes semestres...



	FIRMA
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	


Lista de estudiantes con firma, se ubican firmas de estudiantes de diferentes semestres...

**ANEXO 13: acta de entrega y recepción de integrantes del comité representativo estudiantil, 18 de junio de 2015**

Santa María Alotepec, Mixe, Oaxaca a 18 de junio de 2015.

**ASUNTO:**

**ACTA DE ENTREGA Y RECEPCIÓN**

En las instalaciones que ocupa la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), con sede en la comunidad de Santa María Alotepec, Mixe, siendo las 11:00 A.M. ( once de la mañana) del día 18 (dieciocho) de junio de 2015 (dos mil quince), reunidos con previa convocatoria los estudiantes de la UESA a una asamblea, donde asistieron los alumnos de segundo, cuarto, sexto y octavo semestre, para la reestructuración del Comité Estudiantil Representativo y para su nombramiento como Consejo Estudiantil, 

viendo pertinente el cambio por que los estudiantes de octavo semestre se encuentran próximos a culminar la licenciatura. Valorando esta situación se cita a otra asamblea en la explanada municipal a las 6:00 PM ( seis de la tarde) donde se hace entrega formal del cargo a los nuevos integrantes del Consejo Estudiantil quienes velarán por la vida académica de la institución entre otros problemas latentes.

Nombre y firma de los integrantes del Comité Estudiantil Representativo quienes entregan el cargo:

 (presidente) \_\_\_\_\_  
(vicepresidente) \_\_\_\_\_  
(tesorera) \_\_\_\_\_  
(secretario) \_\_\_\_\_

6 [Redacted] (vocal) \_\_\_\_\_  
7 [Redacted] (vocal) \_\_\_\_\_  
8 [Redacted] (vocal) \_\_\_\_\_

Nombre y firma de los integrantes del Consejo Estudiantil quienes reciben el cargo:

1 [Redacted] (a) \_\_\_\_\_  
2 [Redacted] (presidente) \_\_\_\_\_  
3 [Redacted] (o) \_\_\_\_\_  
4 [Redacted] (sorera) \_\_\_\_\_  
5 [Redacted] \_\_\_\_\_  
6 [Redacted] \_\_\_\_\_  
7 [Redacted] (ocal) \_\_\_\_\_  
8 [Redacted] (al) \_\_\_\_\_

Una vez terminado el punto anterior se exhorta a los integrantes del Consejo Estudiantil a desempeñar de manera eficiente, transparente y con responsabilidad.

LISTA DE LOS ESTUDIANTES QUIENES ASISTIERON A LA ASAMBLEA

NOMBRE DE LOS ESTUDIANTES	FIRMA
11	