Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Tesis

El sentido de la práctica educativa en diálogo con docentes wixáritari en la región del Gran Nayar, México

Presenta:
Sandra Yanet Cruz Carrillo

Director de tesis:
Dr. Bruno Baronnet

Junio de 2021

"Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz"

Agradecimientos

Dedico estas primeras palabras de agradecimiento a las comunidades y equipos de profesoras y profesores wixáritari y na'ayerite. *Pampariyutsi* a los docentes wixáritari por escucharme y permitirme emprender el camino hacia la Sierra para realizar el presente trabajo de investigación educativa. Este documento representa un esfuerzo entre todos y el cual fue posible debido a su participación que siempre me hace aprender a partir del diálogo. De todo corazón, les doy las gracias.

Agradezco a mi familia, en especial a mi padre Guillermo Cruz y mi madre Elena Carrillo por apoyarme en mis repentinos viajes a la Sierra y Veracruz. Esperando pacientemente mi regreso a casa.

También agradezco a los compañeros y las compañeras de aventuras sierreñas. A los abuelos Óscar y Paco por sus sabios e inquietantes consejos y sugerencias. A mis amigas Alondra, Majo, Chío, Samaria, Roxana, Anita, Isaura, Mariana, Paulita, Lisbeth y Cecilia por los momentos risa, baile y plática intensa. Y a Rodri por manejar.

A mis entrañables amigues tapatíos Lalo, Fani, Marcela, Angi, Ali, Susana, Cesar y Kurixi. Pero también mis estimados Huérfanos: Nayashell, Beto, Fer y Amehd. A Elisa y Marius por presionarme para terminar y ponerme a jugar. A Ema por su amistad y Meriene por revisar mis escritos y acompañarme.

A lista de agradecimientos se suma el cuerpo académico de profesores y profesoras del Instituto de Investigaciones en Educación. A la línea TECOAAC por los diversos y enriquecedores seminarios. Gracias Bea, Juliana, Gerardo, Liz y Eliud amigo y compañero en la recomendación musical metalera. De igual forma, agradezco a la Dra. Teresa Rodríguez y la Dra. Natalia De Marinis por recibirme en el Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social, unidad Golfo durante un dos cuatrimestres. Gracias por el aporte de la perspectiva etnográfica.

Asimismo doy gracias a quienes fungieron como lectores de este trabajo. La Dra. Maike Kreisel, quien siempre fue guía clave y profunda; al Dr. Gunther Dietz por su atenta lectura y atinadas observaciones; al Dr. Francisco Morfín por escuchar desde el fondo y desde la experiencia compartida; a las Dras. Verónica Moreno y Elizabeth Ocampo por sus recomendaciones y motivación para aportar análisis; y otros lectores como el Dr. Benjamín Maldonado quien aportó desde la experiencia oaxaqueña.

En especial, agradezco a Bruno Baronnet, asesor comprometido y tenaz, quien hábilmente dirigió este trabajo. Su intensa imaginación, actividad y creatividad pusieron en tensión mis pensamientos. Supo cuidadosamente preguntar y observar desde su lente sociológico. Además, como Dubtor nos puso a bailar, enseñándonos que en la música también está la diversión, la organización y el compromiso con los pueblos.

Finalmente, mi agradecimiento más profundo es a Borja Tomé Castedo quien ha sido amigo y compañero de vida que vino a revolucionar mis ideas, llevándome a los extremos como bajada y subida de montaña rusa. Sus preguntas y su inalcanzable y obstinada reflexión me llevaron a salirme del lugar común para cuestionarme y reconstruirme desde una compañía basada en el cuidado, la ternura y el apoyo solidario. Gracias Borjinha.

Sin duda, diversas voces mencionadas y no mencionadas me han acompañado en la reflexión y, por ello, gracias a todas y todos.

Índice

Introducción **7**

Motivos, problema y preguntas de investigación sobre la práctica educativa wixáritari .. **14**

Construyendo el objeto de estudio **16**

Estructura de la tesis **18**

Capítulo 1. Experiencias de educación comunitaria en México: desde y con los pueblos . **22**

1.1. La educación comunitaria en Oaxaca 23
1.1.1. El Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP) 24
1.1.2. El Instituto Cultural Mixe Kong Oy (ICMKO), en Totontepec Villa de Morelos 29
1.1.3. La Preparatoria Comunitaria José Martí en San Francisco Ixhuatán 32
1.2. Experiencias educativas comunitarias en la Sierra Norte de Puebla 35
1.2.1. El antecedente compartido en la región de la Sierra Norte de Puebla 36
1.2.2. El bachillerato internado en San Andrés Tepexoxuca 39
1.2.3. El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom en Huehuetla 41
1.3. El programa de Aprendizaje para el Buen Vivir, Sierra Tarahumara, Chihuahua 44
1.4. Los aprendizajes desde las experiencias educativas en los pueblos Mixes, Ikoojts, Masehual, Totonaco y Rarámuri 49

Capítulo 2. Aproximación al problema de investigación y contexto general y educativo de la Sierra Wixárika **58**

2.1. Entre la propuesta educativa del Estado y las propuestas comunitarias 59
2.2. Hacia la problematización de la educación en territorio wixárika 66
2.3. Defensa por el territorio: donde habitan los wixáritari 70
2.4. Dinámica comunitaria y “sistema cultural de vida” 74
2.5. Educación escolarizada en el contexto comunitario wixárika 82
2.6. Articulación entre proyectos educativos wixáritari y na’ayerite 88
2.7. Centros educativos participantes 92
2.7.1. Tatuutsi Maxakwaxí: la primera secundaria en territorio wixárika 94
2.7.2. Tatei Yurienaka ‘Iyarieya: la preparatoria “es y debe ser para la comunidad” .. 99
2.7.3. Tamatsi Kauyumarie: “Un proyecto autónomo en vías de legalización” 105
2.7.4. Takutsi Niukieya: Profesionistas impulsando el bachillerato de su comunidad 111

Capítulo 3. Aproximación teórica metodológica y enfoque epistemológico en la construcción del proyecto de investigación 116

3.1. La apropiación de lo escolar para entrever la conformación de la cultura escolar.. 116
3.2. La comprensión de la diversidad del conocimiento 117
3.3. Sujeto e historicidad en los proyectos educativos wixáritari desde la epistemología crítica 121
3.4. Acuerdos y diálogos como ejes de construcción de la metodología colaborativa... 125
3.5. El aporte de la etnografía escolar al campo de la investigación educativa..... 128
3.6. Las herramientas de trabajo en campo 132
3.6. La entrada, el acuerdo y la puesta en marcha del trabajo de campo..... 134
3.6.1. Primera etapa de trabajo de campo: presentación y permiso de la propuesta .. 136
3.6.2. Segunda etapa de trabajo de campo: puesta en marcha..... 145
3.7. Alcances y limitaciones durante el proceso de investigación..... 154

Capítulo 4. Entre diálogos y pluralidad de sentidos..... 158

4.1. Aprendizajes en la vida cultural comunitaria y discrepancias generacionales entre el profesorado wixárika 160
4.2. La concepción, el sentir y el sentido del docente comunitario 171
4.3. Expectativas sobre el trabajo educativo..... 182
4.3.1. De la vinculación con madres y padres de familia 183
4.3.2. De vinculación con las autoridades 185
4.3.3. De trabajo y formación con los estudiantes..... 187
4.3.4. De aprendizaje o formación docente 192
4.3.5. De articulación entre niveles educativos 198
4.4. El discurso de los docentes..... 202
4.5. El sentido de hacer escuela y la relación con el Estado..... 208

5. Reflexiones finales 215

Referencias 224

Anexos..... 231

Resumen de las experiencias educativas 231
Planeación de actividades Tatei Yurienaka ‘Iyarieya..... 233
Matriz de temas emergentes en los diálogos con profesores wixáritari 235

Lista de ilustraciones

Mapa 1. Comunidades wixáritari en la región del Gran Nayar

Mapa 2. Centros educativos participantes y miembros de la Red CEIWYNA

Fotografía 3. Escuela General Secundaria Tatuutsi Maxakwaxí

Fotografía 4. Bachillerato Intercultural Tatei Yurienaka ‘Iyarieya-Emsad 39

Fotografía 5. Preparatoria Intercultural Tamatsi Kauyumarie

Fotografía 6. Telebachillerato Comunitario Takutsi Niukieya

Fotografía 7. Docentes de la Secundaria Tatuutsí Maxakwaxí durante el espacio de diálogo

Fotografía 8. Taller con docentes del Bachillerato Intercultural Tatei Yurienaka ‘Iyarieya-Emsad 39

Fotografía 9. Clase de computación en la Preparatoria Tamatsi Kauyumarie

Introducción

La inquietud de participar en procesos de aprendizaje colectivo me ha acompañado desde que comencé a involucrarme, en la universidad, con los proyectos educativos de algunas comunidades del pueblo wixárika[1] y, posteriormente, a mi egreso de la licenciatura al colaborar con organizaciones enfocadas al trabajo con infancias. Considero que el aprendizaje representa una posibilidad de diálogo y encuentro afectivo entre quienes se reúnen como compañeros de una causa, que se hace común en la medida en que se reconoce y adquiere compromiso. La práctica es el lugar común donde he encontrado aquello que me resulta significativo e inscribo en la experiencia tanto personal como profesional.

"Pensar la experiencia y desde la experiencia" (Larrosa, 2006, p. 88) me ha permitido reconocer lo que me ha transformado y enunciar "lo que aún no sé decir, (…) lo que aún no puedo decir, (…) lo que aún no quiero decir" (Larrosa, 2006) o lo que construyo en lo cotidiano para (re)elaborar a cada paso las nociones, los discursos y posicionamientos que reconstruyo en la reflexión.

La expresión de un *locus* de enunciación me conduce a escrudiñar sobre la propia experiencia de vida para advertir desde dónde surge mi interés por diseñar y llevar a cabo un proyecto de investigación para formarme como investigadora educativa. Bartomeu Melià (2013) sugiere preguntarse "dónde comienza la historia de mi educación" (p. 237). Dicho cuestionamiento, me remite a situar de dónde vengo, con quién crecí y qué de la educación recibida en el entorno familiar ha influido para volcarme al tema educativo.

---

[1] A lo largo de documento emplearé las siguientes palabras en lengua: wixárika (huichol), wixáritari (huicholes), na'ayeri (cora) y na'ayerite (coras).

Mis raíces provienen de localidades rurales de los municipios de Ixtlahuacán del Río y Hostotipaquillo, Jalisco. Las condiciones de pobreza estructural vivida en el país en las décadas de los sesenta y setenta ocasionó la migración de mis abuelos y abuelas hacia el entorno urbano en búsqueda de oportunidades de trabajo; se asentaron en una colonia popular en la ciudad de Zapopan, Jalisco. Crecí en el barrio de la "Consti", soy la segunda hija de cuatro hermanas y desde edad temprana comencé a trabajar en el negocio familiar. La responsabilidad como valor instaurado rigió la dinámica familiar y proveyó de formas, actitudes y percepciones para observar, mirar y accionar en el mundo. Mis padres son de clase trabajadora y de alguna manera así veo el mundo, trabajar para lograr avanzar, porque el trabajo da lo necesario, alegra y mantiene la mente ocupada.

En esta mi historia, se cruza el proceso de escolarización por el que transité en diferentes instituciones educativas. Desde preescolar hasta bachillerato asistí al mismo colegio católico, donde cuestioné ideas, reglas y actividades religiosas, al igual que cuestioné a mi familia. Posteriormente, ingresé a la licenciatura en Psicología en una universidad jesuita. En el trayecto universitario, me vi envuelta en el enfoque disciplinario de la psicología social, el cual me procuró las bases para conocer el ámbito de la investigación y la libre escritura a través del ensayo literario; asimismo, el espacio universitario me conectó con la vida del pueblo wixárika y su proyecto educativo. A partir de dicha vivencia, replanteo ahora el cuestionamiento de Melià (2013) para indagar dónde comienza la historia de mi re-educación y aprendizajes con los pueblos wixárika y na'ayeri.

En enero del 2008, arribé por primera vez, junto con mi compañera y amiga entrañable Alondra Barba, a la comunidad wixárika de *Taateikie*, San Andrés Cohamiata,

Jalisco para realizar el Proyecto de Aplicación Profesional (PAP)[2]; modalidad requerida en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) para concluir la formación en la licenciatura. Tras una estancia de seis meses, nos involucramos en la dinámica comunitaria y escolar del Bachillerato Intercultural *Tatei Yurienaka 'Iyarieya*-EMSAD 39, ahí realizamos observaciones sobre la práctica docente, impartimos talleres de teatro y literatura, cubrimos algunas clases y organizamos sesiones de cine con los jóvenes para recaudar fondos para la graduación del grupo de estudiantes que meses más tarde nos concedería el honor de ser madrinas de generación. También paseamos por el bosque, asistimos a ceremonias tradicionales y fiestas en la comunidad, tomamos *tejuino* (bebida tradicional de maíz), conocimos familias, dibujamos con niños y niñas y nos hicimos amigas de las y los jóvenes mientras ayudábamos a hacer la tarea. Cada tarde en nuestras charlas en el mirador[3], nos preguntábamos cómo podíamos continuar colaborando con el trabajo del bachillerato y de la comunidad. El escenario nos interpelaba, cuestionaba, sensibilizaba y hacía reflexionar sobre las asimetrías sociales, los aprendizajes y los compromisos que adquiríamos día a día.

La estadía en el territorio de los wixáritari transformó mi manera de concebir la realidad que hasta el momento había desarrollado en entornos urbanos. *Taatekie,* lugar donde se habla la lengua wixárika y se practican costumbres basadas en una cosmovisión ancestral, permeó en mi sentir para reconocer la diversidad. Fue en la comunidad donde

---

[2] El Proyecto de Aplicación Profesional es una modalidad semejante al servicio social. El PAP busca que los estudiantes realicen proyectos de intervención en distintos escenarios sociales.

[3] El mirador se encuentra en la comunidad de *Taatekie* donde se ha implementado un proyecto ecoturístico comunitario. Desde ese punto se aprecia un panorama espléndido con barrancas, montañas y también se observan otras localidades a la distancia.

establecí relaciones de amistad y compañerismo que hoy en día se traducen en lazos sólidos de confianza que hacen alianza para llevar a cabo iniciativas conjuntas tanto en el espacio escolar como en la comunidad. Las conversaciones con docentes, alumnos, asesores, padres de familia, colaboradores externos y otros tantos, se han ampliando paulatinamente, conduciéndome a descubrir una pasión y compromiso por aquella tierra que hoy en día considero mi casa; extendiendo así mi cuerpo-territorio, incorporando afectos, recuerdos, alegrías y preocupaciones compartidas.

A partir de la multiplicidad de acontecimientos vividos en la comunidad y el bachillerato me interesé por un evento en particular que a su vez forma parte del contexto de esta investigación. En aquél entonces, el bachillerato transitaba de ser un proyecto educativo de la comunidad de *Taatekie,* apoyado por intermediarios académicos y civiles, hacia su incorporación al modelo de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) del Colegio de Bachilleres de Jalisco (COBAEJ) adscrito a la Dirección General de Bachillerato (DGB). Durante largas juntas, con duración de hasta más de cuatro horas, se discutía entre docentes wixáritari y colaboradores externos acerca del rumbo del bachillerato; puesto que uno de los temas principales de la discusión se centraba en cómo mantener vigente el proyecto *Tatei Yurienaka 'Iyarieya* y a la vez acatar las nuevas disposiciones administrativas.

El suceso me impactó, ya que sin comprender en su totalidad la situación intuía una suerte de reorganización de la dinámica escolar. Observaba que la preparatoria cambiaba de lógica respecto a su funcionamiento y organización. A partir de entonces, he sido testigo de las modificaciones y las consecuencias que ha generado dicha transición; entre ellas el cambio de personal que labora en el Centro, el incremento de actividades burocráticas, la homologación de materias y la atención a criterios de evaluación correspondientes a lo

estipulado por el COBAEJ.

Las interrogantes sobre las problemáticas de esta situación han perdurado durante mis años de trabajo en la Sierra wixárika, mismas que comparto con Paula Carrillo, actual responsable wixárika del bachillerato Tatei Yurienaka ‘Iyarieya. Nuestra amistad ha permitido poner sobre la mesa preguntas, reflexiones y sueños por alcanzar. Nos reconocemos interesadas y comprometidas respecto a los problemas educativos en la Sierra wixárika-na’ayeri junto con otras compañeras wixáritari y colaboradoras externas. Hemos tenido largas conversaciones en torno a aquello que nos gustaría lograr y hacer a futuro. El presente proyecto de investigación deriva en cierta medida de esas discusiones y preguntas planteadas años atrás; esta situación coloca a Paula como coparticipe e interlocutora comunitaria a lo largo de este proceso en la maestría.

Posterior a esta primera experiencia de trabajo en 2008, tuve la oportunidad de conocer *Tsikwaita*, *San Miguel Huaixtita*. Un año después de haber egresado del ITESO, busqué volver a la Sierra wixárika como voluntaria. Con el propósito de explorar la posibilidad de realizar una nueva estancia, en septiembre de 2009 me dirigí a Maike Kreisel, quien formaba parte del equipo del Programa Indígena Intercultural (PII) y coordinaba el trabajo en campo con las comunidades wixáritari. Debido a la colaboración que mantenía el PII del ITESO con las comunidades, se buscó la viabilidad de trabajar en la Secundaria General *Tatuutsi Maxakwaxí.* Ahí desempeñé actividades como observadora de la práctica docente, impartí la clase de Geografía para segundo grado y asesoré al docente Antonio Felipe en la materia de Español para primer grado. Con él aprendí a planear, adaptar y crear nuevas actividades didácticas.

En la medida en que permanecí en *Tsikwaita*, mi concepción sobre el panorama educativo wixárika aumentaba en complejidad pues estaba participando en el proyecto

educativo que inició con la educación comunitaria en la región wixárika en la década de los noventa. Me di cuenta de las diferencias y similitudes entre las dinámicas del bachillerato y la secundaria en sus procesos de surgimiento y propósitos de conformación del proyecto educativo. También comenzaba a entender algunas de las relaciones de poder intracomunitarias (familiares), la demanda o lucha de los centros educativos por defender la propuesta comunitaria, la complejidad de las problemáticas de los alumnos asociadas al rezago educativo, la enseñanza del español, la homogeneización de los contenidos curriculares y la desatención por parte de la Secretaría de Educación Publica (SEP) al no incorporar la gramática y cultura wixárika en los contenidos escolares. Mi segunda estancia duró seis meses más hasta que regresé a la ciudad de Guadalajara.

Hasta ese punto, pensaba que mi participación con los docentes wixáritari había terminado. Sin embargo, el entonces coordinador general del PII, en una llamada inesperada, me preguntó si me gustaría volver a *Tsikwaita* un semestre más, a petición del equipo de docentes de la Secundaria. Con gran emoción regresé a la Sierra wixárika donde continué con las actividades realizadas en un principio. Estar en *Tatuutsi Maxakwaxí* me hizo reflexionar sobre cómo hacer una devolución a los docentes de mis observaciones y trabajo. Propuse al equipo de *Tatuutsi Maxakwaxí* hacer una evaluación sobre la práctica educativa de los profesores recuperando las percepciones de los alumnos mediante una encuesta sobre cada maestro y las asignaturas a su cargo. Presenté los resultados al finalizar el periodo escolar y con ello mi estancia en la comunidad. Sin darme cuenta, entraba en una nueva etapa no solo con las comunidades wixáritari sino como parte del equipo del ITESO.

A este contexto de inmersión de un año y medio en los centros educativos wixáritari de nivel bachillerato y secundaria, precedieron ocho años de trabajo desde el PII para continuar como aprendiz de un diálogo continuo, profundo e interactoral. Haber sido

integrante de un equipo conformado por colaboradores externos comprometidos, me enseñó pautas de trabajo para llevar a cabo las propuestas de las comunidades; asumiendo que somos acompañantes de las decisiones que toman y teniendo claro que desde la universidad se construye un acompañamiento que surge de la demanda expresa de los pueblos. De igual manera, comprendí que es necesario iniciar un diálogo y una negociación para saber qué de los proyectos propuestos a las comunidades es pertinente y cómo enriquecerlo con sus observaciones. La colaboración se sitúa en el diálogo y en el acuerdo mutuo como eje central de la relación entre docentes wixáritari – na'ayerite y colaboradores. El propósito como acompañantes se suma a los esfuerzos de coadyuvar en el fortalecimiento de los proyectos educativos de las comunidades wixáritari y na'ayerite.

Estos son los principios que sentaron la base de un trabajo conjunto entre los wixáritari, los na'ayerite y el equipo del PII[4], en su momento. La colaboración representó un proceso de aprendizaje para impulsar, construir y aportar a los procesos de las escuelas; de tal forma que durante diversos momentos hemos escuchado necesidades, sueños, anhelos y problemáticas enfrentados y compartidos por los y las docentes wixáritari y na'ayerite al hablar de su proyecto educativo en espacios de encuentro, reunión o de fogata.

Los efectos de esta manera de trabajar se han manifestado en la extensión de invitaciones de otras comunidades wixáritari y na'ayerite para participar en nuevos procesos de construcción y/o consolidación de otros proyectos educativos comunitarios que han surgido en la región del Gran Nayar.

Durante más de diez años, han sido diversos los momentos en que he caminado por

[4] Cuando hago referencia a los integrantes del PII, me refiero al periodo entre 2008 y 2017 de colaboración con los compañeros Oscar Hernández y Francisco Morfín y las compañeras Rocío Landey, Alondra Barba, María José Pérez, Samaria Alonso, Roxana Xamán y Ana García.

el territorio wixárika, he entrado y salido, desde la escuela a la comunidad y viceversa. Ellos me han permitido entrar en sus casas y volver de nuevo. La experiencia y la práctica me han enriquecido para plantear el proyecto que desarrollo a continuación.

Motivos, problema y preguntas de investigación sobre la práctica educativa wixáritari

Al contexto de participación y aprendizaje personal, referido en párrafos anteriores, se suma la interrogante de por qué emprender un proyecto de investigación acerca de la práctica educativa con docentes wixáritari; esto mediante la entrada a un programa de posgrado en una universidad en una geografía bastante alejada de la Sierra wixárika. Las razones y motivaciones de esta decisión tuvieron que ver con sucesos específicos, las dudas, ideas de proyectos o preocupaciones a lo largo de los años de trabajo, pero también con la necesidad de salir del contexto conocido y comenzar un proceso de interlocución con nuevos actores para explorar otras perspectivas, preguntas y puntos de análisis; y con ello reflexionar sobre lo que ineludiblemente tiene que ver con mi experiencia profesional y compromiso con las y los profesores de los centros educativos y las comunidades wixáritari y na'ayeri.

Entonces, ¿cómo aportar al diálogo vigente que docentes wixáritari han entablado de manera permanente y prolongada en diversos espacios de discusión? Sabía que mi intención se centraba en contribuir al ámbito de la educación wixárika a partir del enfoque de la investigación educativa. Desde el inicio del proyecto fue claro que me proponía construir y devolver un análisis a las escuelas para seguir incentivando la reflexión entre compañeras y compañeros que integran la Red de Centros Educativos Interculturales Wixáritari y Na'ayerite (Red CEIWYNA), pero ¿cómo y desde dónde hacerlo? Me llamaba la atención la práctica educativa de las y los profesores que laboran en las diversas escuelas

de la Red. Profundizar sobre la práctica educativa implicaba ir más allá del quehacer docente en el aula, su interacción con el alumnado, la evaluación sobre su desempeño o logros con sus estudiantes. La intuición latente se dirigía a relacionar esta práctica educativa con la situación que cada escuela enfrentaba en términos del proceso de incorporación a una modalidad oficial y la vinculación con su comunidad.

Durante del posgrado afiné esa pregunta general de la siguiente manera: ¿cómo docentes wixáritari analizan y otorgan sentidos específicos a su experiencia y prácticas educativas y de participación comunitaria desde su cargo como sujetos educativos en el contexto de incorporación del proyecto educativo comunitario al Sistema educativo oficial? Dicha pregunta me implicó plantear las preguntas específicas: ¿qué experiencias y eventos han sido significativos en la trayectoria de los docentes al participar en el proyecto educativo de su comunidad?, ¿cuáles son las expectativas de los profesores wixáritari respecto de su participación en la escuela y el servicio que prestan a la comunidad?, ¿qué intereses identifican los docentes wixáritari en relación al proceso de gestión y negociación con instancias oficiales? y ¿qué discursos pedagógicos reproducen los docentes wixáritari y se instituyen en su práctica educativa?

Al formular las preguntas, pensaba en el concepto del "docente intelectual" de Santiago, Parra y Murillo (2012) acerca de cómo "[orientar] la reflexión crítica para generar procesos de resistencia y con ello contribuir a desmantelar el adoctrinamiento político" (p. 166). Las palabras de los autores, me remitían a la apuesta por tomar al docente como un sujeto activo que construye crítica a partir de ver su propia práctica formándose a sí mismo como alguien atento a los procesos que vive y que le orientan a construir la autonomía de pensamiento en el espacio escolar.

Por lo tanto, con el proyecto de investigación busco brindar elementos para comprender, analizar e interpretar las lógicas de sentido de la práctica educativa de docentes wixáritari que llevan a cabo su labor en escuelas bajo marcos comunitarios e institucionales. A partir de conocer y entender motivaciones, tensiones y problemáticas que han enfrentado los profesores wixáritari en los ámbitos: escolar, comunitario e institucional; me propongo poner en perspectiva los distintos procesos de apropiación escolar (Rockwell, 2018 y González Apodaca 2017) de cuatro centros educativo wixáritari que luchan por la reivindicación cultural wixárika desde el ámbito educativo con apoyo de sus comunidades. Al acercarme a la vivencia de docentes wixáritari, me interesó explorar cómo se lleva a la práctica el proyecto político educativo comunitario y si una vez inmiscuido en la lógica de las instituciones, afecta a la práctica docente wixáritari y su vinculación con la comunidad.

Construyendo el objeto de estudio

El proyecto de investigación presta atención a la producción de *sentido* que docentes wixáritari otorgan a su *práctica educativa* al trabajar en escuelas surgidas de la iniciativa comunitaria wixáritari. Utilizo las palabras sentido y práctica educativa para referirme a múltiples y diversas significaciones internalizadas en los sujetos que participaron en la investigación. El sentido estará situado en los aprendizajes que los docentes expresaron al hablar de su experiencia. De modo que por práctica educativa referiré a las actividades y acciones realizadas por los docentes en el espacio escolar y en vinculación y diálogo con sus comunidades. De esta forma, aprehenderé el proceso de producir sentido mediante los aprendizajes adquiridos en la práctica y la experiencia de vida y los cuales confieren a

> [la] representación cognoscitiva de objetos, fenómenos o prácticas; [que suponen] la integración o articulación de una información determinada, dentro

> de un esquema o sistema más amplio que le otorga sentido mediante el establecimiento de relaciones con otros elementos. En este proceso se construye el conocimiento que lleva la impronta de la historia del sujeto que participa de manera activa en la construcción de la realidad. Cada persona significa su experiencia y la define (De Aguinaga, 2012, p. 81).

Desde la sociología comprensiva se advierte que "la realidad social está conformada por acción social portadora de sentido" (Altomare, 2010, p. 40). Retomando la frase anterior relaciono que, los proyectos educativos wixáritari han estado alentados por acciones sociales colectivas que atraviesan la cultura y la historia por la defensa del territorio. Estos dos aspectos representan la orientación y los significados que los wixáritari han atribuido al propósito de educar a su pueblo y, reitero, se enmarcan en una lucha por la reivindicación cultural. El sentido de la práctica educativa de profesores wixáritari, abre la posibilidad de adentrarme a visibilizar y comprender procesos de lucha por una educación comunitaria, pero siempre expuesta a las tensiones y contradicciones generadas al integrarse al sistema educativo oficial.

Como sugiere Valladares (2017), tomaré la práctica educativa como unidad analítica que da cuenta de la dinámica y del cambio educativo a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, el objeto de estudio, se focaliza en acciones cambiantes y que permanecen en la cotidianeidad del docente wixárika pero desde un imaginario que alberga discurso y acción "que remiten a formas de hacer y proceder [de tal manera que] estudiar las prácticas y discursos [refiere al] estudio de las prácticas cotidianas de los sujetos" (Agudelo, 2011, p. 13). Por consiguiente, centro la atención en la experiencia y el sentir del docente dentro de la dinámica escolar y comunitaria. Lo anterior implica percibir a las y los docentes más allá de sus acciones en el aula y pensarlos desde su interacción y vivencias con sus grupos de pares, estudiantes, padres de familias y comunidades, con quienes en conjunto han

enfrentado los retos y buscado la consolidación del proyecto educativo comunitario y la incorporación de las escuelas al sistema educativo oficial.

A través de diálogos y entrevistas, llevados a cabo con cuatro equipos de docentes, busqué conocer el sentido de la práctica educativa implícito en lo que manifestaron sobre sus aprendizajes y quehacer docente. La investigación pone énfasis en las y los docentes wixáritari y se acerca significativamente a otros docentes wixáritari, supervisores de zona escolar, padres y madres de familia, y comuneras(os) a través de conversaciones informales. Partí de lo específico para generar un análisis que pueda dialogarse y compartirse entre los distintos centros educativos colaboradores y, posteriormente, con las comunidades y sus interesados al finalizar la investigación.

Estructura de la tesis

El proyecto de investigación *El sentido de la práctica educativa en diálogo con docentes wixáritari en la región del Gran Nayar, México*, inició en el año 2019 en el marco del programa de Maestría en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana. Este documento de tesis está organizado en cuatro capítulos y sus conclusiones.

El primer capítulo versa sobre la revisión histórica y descripción de experiencias educativas en los estados de Oaxaca, Puebla y Chihuahua. Para la realización de dicho capítulo fueron consultados diversos textos académicos para conocer cómo emergieron, se conformaron, consolidaron o modificaron los distintos procesos educativos en regiones y comunidades originarias en estos tres estados del país. El propósito es entender dichos procesos a manera de paralelismo con los proyectos educativos wixáritari para dar cuenta

de elementos comunes que, posteriormente, serán problematizados con los profesores wixáritari.

En el segundo capítulo, problematizo cómo el Estado a través de la SEP ha consolidado un aparato escolar con facultades para brindar educación formal en condiciones de igualdad. Sin embargo, dicho mecanismo neoindigenista ha servido como un medio de integración de los pueblos originarios al proyecto de nación mexicana homogénea, negando la diversidad étnica del país. De manera breve se esbozarán algunos aspectos que dan cuenta de qué manera los discursos oficiales a través de políticas de igualdad han marcado cambios en la normatividad oficial, pero sin grandes impactos en las localidades. Seguido a dicho apartado, me propongo ubicar esta problematización en el contexto wixárika brindando algunas de las razones por las cuales los wixáritari construyeron sus proyectos desde el ámbito comunitario. Para ampliar esta problematización, es relevante brindar una descripción contextual de la lucha del pueblo wixárika por el territorio, el surgimiento de organismos representantes comunitarios legitimados por el Estado y una descripción del pueblo wixárika de la cabecera de San Andrés Cohamiata, Jalisco, y la comunidad de Bancos de San Hipólito, Durango; aunque no me refiero específicamente a uno u otro lugar. Este contexto general me lleva a mencionar brevemente los procesos históricos de la escolarización en la zona wixárika y con ello resaltar algunos datos del proceso de la primera Secundaria Wixárika y después de la Red de Centros Educativos Interculturales Wixáritari y Na'ayerite; para concluir con la presentación de los centros educativos y los docentes que participaron en el proyecto de investigación.

El tercer capítulo corresponde al apartado teórico-metodológico que comienza con una revisión del concepto de apropiación escolar y continua con el enfoque epistemológico

para aproximarme a los marcos de referencia desde donde entenderé la generación del conocimiento a partir de las sociedades de conocimientos. Asimismo, considero la teoría crítica para contemplar el análisis de las coyunturas que se insertan en un presente, pasado y futuro para entrever los aportes teórico metodológicos. Retomo la discusión acerca de la negociación de los términos de la investigación y el fin de la enunciación en un texto académico; así como los aportes de la etnografía educativa para profundizar en: i) el papel del investigador y su relación con los participantes del estudio, ii) la definición de sujeto como decisión metodológica y iii) la concepción de lo colaborativo para incentivar procesos dialógicos y la perspectiva etnográfica como parte de la narrativa del proyecto de investigación educativa. Finalmente, doy cuenta brevemente de las herramientas, el trabajo de campo realizado en dos periodos y una reflexión sobre los alcances de mi trabajo en la construcción teórico metodológica y de trabajo de campo en la Sierra Wixárika.

El cuarto capítulo refiere al análisis de los datos construidos en campo en junio 2019 y enero 2020. A partir de dialogar con docentes y comuneros wixáritari, me propuse construir un relato etnográfico que integrara la diversidad de percepciones sobre la práctica educativa y el sentido que profesoras y profesoras atribuyen a la misma. Describo el proceso de sistematización y análisis, el cual derivó en una matriz analítica que me permitió relacionar e interpretar las temáticas abordas en las conversaciones. Así, comienzo por comprender la conformación del profesorado wixárika a partir del aspecto generacional y la migración de los que salieron a estudiar el nivel superior y después se integran al trabajo educativo en la comunidad. Enseguida, me concentro en las responsabilidades del docente comunitario, el cual se define desde el compromiso y la vinculación que mantiene con su comunidad diferenciándose del perfil docente en la educación oficial. Las reflexiones sobre el papel docente comunitario conducen a enunciar las expectativas ubicadas en cinco

propósitos planteados por los equipos docentes: *i)* de vinculación con madres y padres de familia, *ii)* de vinculación con las autoridades, *iii)* de trabajo y formación de estudiantes, *iv)* de aprendizaje o formación del docente y *v)* de articulación entre niveles educativos. En cada expectativa se muestran las problemáticas identificadas por los docentes y las cuales proyectan la operación de la escuela y las intenciones o los conflictos del trabajo con los alumnos. Lo anterior me conduce a entrever los discursos docentes sobre lo educativo y la percepción sobre los estudiantes. Posteriormente, sitúo en el relato que la demanda en las escuelas wixáritari concierne al respeto a los modelos educativos wixáritari, sin dejar de lado la disputa con el Estado y los efectos de las imposiciones de la normatividad oficial que obstaculizan o retrasan el proceso de fortalecimiento de la educación wixárika.

Concluyo reflexionando sobre la relevancia del diálogo como un eje de partida para construir procesos formativos en los cuales los participantes se involucren en las prácticas de investigación, inclusive transformándolas con sus aportaciones vinculadas a sus experiencias educativas. Retomo algunos retos pendientes que derivan de la revisión de otras experiencias escolares en regiones indígenas del país y que aluden al desafío de articular niveles educativos en el contexto regional para expandir las relaciones y compartición de la experiencia wixárika con otros proyectos alternativos y colectivos, además la estrategia de impulsar procesos de formación y fortalecimiento de los equipos docentes wixáritari. También, reconozco que la apropiación de la escuela está centralizada en los equipos de docentes wixáritari, en los cuales intuyo que su quehacer en la escuela se puede potenciar involucrando a las y los estudiantes de los centros educativos. Finalmente, resalto algunos aprendizajes personales más significativos durante el trayecto de formarme como investigadora educativa en compañía de una variedad de interlocutores comunitarios y académicos que guiaron el trabajo que presento a continuación.

Capítulo 1. Experiencias de educación comunitaria en México: desde y con los pueblos

Aún son escasos los proyectos educativos comunitarios consolidados que cuenten con formas de respaldo del sistema educativo oficial. Aquellos que permanecen vigentes enfrentan retos importantes respecto a su financiamiento, reconocimiento o validez oficial y procesos de formación y reflexión de la práctica pedagógica. De las más de quince modalidades[5] de estudio que ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP) para el nivel medio superior, las comunidades rurales e indígenas solo tienen acceso a cuatro aproximadamente, dependiendo de la ubicación y del número de alumnos inscritos en la matrícula escolar, así como de las características que comprende cada modelo. En muchas regiones indígenas, estas modalidades por una parte, no atienden a las necesidades del contexto y por otra la rigidez de los parámetros estipulan la participación de cierto número de maestros y de funciones específicas los cuales terminan siendo una carga excesiva de trabajo para los docentes[6].

En este capítulo, abordo seis experiencias educativas que buscaron establecer una alternativa frente a la normatividad oficial. El capítulo conlleva a dos propósitos implícitos para efectos del proyecto de investigación. El primero es aproximarme a conocer otros procesos, entender sus problemáticas y apropiarme de conceptos que me permitan entender, a manera de paralelismo, lo que sucede en el contexto educativo wixárika. El segundo es

---

[5] Ver: https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-135-ofrece-sep-mas-de-15-modalidades-en-educacion-media-superior

[6] Como ejemplo ilustrativo el Telebachillerato Comunitario (TBC) opera en lugares donde habitan menos de 2,500 habitantes y solo contempla la participación de dos docentes y un tercer docente-director. Ante la SEP, los TBC "son una pieza para aumentar la cobertura en Educación Media Superior, y permiten que los jóvenes sigan sus estudios" (SEP, 2016).

poder visibilizar y dar a conocer a las compañeras y compañeros wixáritari y otros interesados una lectura analítica sobre las limitaciones y los aportes de las experiencias. La pregunta que guía este capítulo es la siguiente: ¿qué aprendo de otros procesos al mismo tiempo que pienso sobre el contexto educativo wixárika?

La mirada es multilocal (Marcus, 2001) para analizar las diversas formas y sitios que se conectan, asocian y relacionan dentro de un sistema, pero sin representar la totalidad del sistema mundo. De esta manera, el capítulo está organizado en cuatro apartados que repasan los procesos educativos de tres localidades en Oaxaca, dos en Puebla, una en Chihuahua y una síntesis analítica de las experiencias. El primer apartado se sitúa en la Sierra Norte de Oaxaca, el Istmo y la Mixteca para conocer al Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente en Santa María Tlahuitoltepec, al Instituto Cultural Mixe Kong Oy en Totontepec Villa de Morelos y a la Preparatoria Comunitaria José Martí en San Mateo del Mar. El segundo apartado repasa las iniciativas que surgieron en la Sierra Norte de Puebla con el Bachillerato digital Juan Ruiz Alarcón en Tepexoxuca y el Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom en Huehuetla. El tercer apartado retoma el Programa de Aprendizaje Buen Vivir de la Sierra Tarahumara en Creel, Chihuahua. Un cuarto apartado concluye con los aprendizajes principales adquiridos desde las experiencias surgidas en los contextos de los pueblos Mixes, Ikoojts, Masehual, Totonaco y Rarámuri.

1.1. La educación comunitaria en Oaxaca

Como indica Maldonado (2011), “Oaxaca es tal vez el estado de la república con mayor avance en el campo de la educación gubernamental para los pueblos originarios” (p. 23). La diversidad de proyectos educativos que han entrado en negociación con el Estado ha

permitido posicionar y operar la concepción de una educación comunitaria que reconoce la complejidad y larga trayectoria de los procesos suscitados en distintos pueblos originarios.

En el presente, en Oaxaca se visualiza con mayor claridad el avance hacia la conformación de un sistema educativo comunitario integral que abarque la totalidad de los niveles educativos oficiales, sin embargo sigue quedando pendiente su articulación. Hasta el momento, el sistema comprende las Secundarias Comunitarias Indígenas; los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) y tres instituciones de nivel superior; la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk y la recién puesta en marcha de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca.

Este sistema educativo comunitario, aún en construcción, detonó en la década de los ochenta con el pensamiento de Floriberto Díaz Gómez de origen mixteco y Jaime Martínez Luna de origen zapoteco; intelectuales que formularon la perspectiva de la comunalidad[7], y que hoy día representa el eje principal de la educación comunitaria oaxaqueña.

1.1.1. El Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP)

El pueblo de Santa María Tlahuitoltepec es uno de los 19 municipios de la región mixe de Oaxaca. La movilización poblacional, de información y recursos a partir de la década de los cincuenta hasta los setenta situó a Tlahuitoltepec como centro político con la extensión de una “comunidad étnica urbana” que realizaba “tareas de intermediación” debido a la accesibilidad de tránsito entre Tlahuitoltepec y las ciudades de Oaxaca y México.

[7] La comunalidad, como propuesta, surge en la organización etnopolítica en la Sierra Norte de Oaxaca. Este concepto en el ámbito educativo se enfoca por una educación en manos y bajo las propias decisiones de los pueblos que tienen como base los principios y valores de la vida comunitaria (Maldonado, 2011).

Érica González Apodaca (2016) destaca que las "organizaciones migrantes" han sido el eje principal de la escolarización y profesionalización porque han llegado a hacer "un uso étnico del saber universitario". Es decir, los profesionistas mixtecos que accedieron a la educación superior fungieron como los acompañantes de las autoridades locales y consolidaron organizaciones para erigir proyectos comunitarios desde una mirada crítica al desarrollo[8]. Los "agentes civilizatorios" abrieron camino a otras instituciones y programas gubernamentales y se posicionaron como promotores de dos lógicas distintas; la primera desde el paradigma de la modernidad de la nación y; la segunda que enaltecía que "el orgullo étnico-comunitarista"; ambas perspectivas en oposición y con tensiones durante la negociación (González Apodaca, 2016, pp. 60-62).

A raíz de las acciones de los "profesionistas letrados" se concretaron los primeros proyectos educativos contextualizados de nivel básico en Santa María Tlahuitoltepec. Sin embargo, la intervención de la orden salesiana instauró una "frontera interior" en la localidad al instalar escuelas que contravinieron las costumbres del pueblo *Ayuuk*, generando competencia por la matrícula escolar y estableciendo una diferenciación entre alumnos que ingresaban a una escuela u otra[9].

Luego, la fundación de la Escuela Normal Experimental Zempoaltépetl significó un hito en la historia de la escolarización en Tlahuitoltepec porque funcionó durante diez años como "un semillero de intelectuales que desarrollaron planteamientos y posturas

---

[8] Una de estas organizaciones fue el Comité Pro-mejoramiento Social y Cultural de Tlahuitoltepec (COPROSCUT); un grupo de trabajo compuesto por actores con dominio oral y escrito del español.

[9] El grupo de salesianos instaló una escuela preescolar y una escuela primaria. Además, impulsaron la salida de algunos de sus estudiantes fuera de la comunidad para recibir educación superior y normalista. Este grupo de jóvenes regresó a la comunidad y fundó la Escuela Normal Experimental Zempoaltépetl en 1976, la cual compitió con otros municipios mixes por la asignación de recursos oficiales (González Apodaca, 2016).

fuertemente críticas de las políticas gubernamentales" (González Apodaca, 2016, p. 66). Además, la nueva generación de intelectuales normalistas se entrelazó con el "discurso étnico reivindicativo" del antropólogo mixe Floriberto Díaz[10].

Como resultado del proceso de "apropiación étnica de la escuela" en Tlahuitoltepec, se contaba con un gremio de intelectuales con una perspectiva mixe respecto a cómo utilizar el discurso, las herramientas y las competencias que les había brindado la escolarización y la injerencia en proyectos de desarrollo comunitario. Para ello, después del cierre de la Normal Experimental Zempoaltépetl en 1986, aprovecharon las relaciones con la SEP y la Dirección General de Educación Técnica Agropecuaria (DGETA) para presentar la propuesta de un bachillerato que tomaba como base el comunitarismo y la participación de los docentes en la vida de la comunidad.

Como refiere González (2017) la "relación de padrinazgo" logró que en un corto periodo de tiempo se aprobara el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 192 (CBTA)[11]. La operación del CBTA implicaba impulsar un "planteamiento etnicista" pero con un equipo de docentes basificados con plazas asignadas por la DGETA y con participación sindical. Los primeros tres años hubo una relación llevadera entre los docentes externos y actores comunitarios, sin embargo con el tiempo emergió la divergencia entre dichos actores sobre la concepción del trabajo educativo[12].

---

[10] Dicha influencia coadyuvó a la creación de la Asamblea de Autoridades Mixes (ASAM), después Comité para la Defensa de los Recursos del Pueblo Mixe (CODREMI), un frente que planteó las demandas del pueblo mixe ante instituciones oficiales y sirvió para gestionar recursos materiales y simbólicos; de esta forma el CODREMI amplió sus redes y vínculos con otras organizaciones en Oaxaca (González Apodaca, 2016).

[11] Se aprovechó la infraestructura de la Normal Experimental para instalar el CBTA.

[12] Los docentes sindicalistas reclamaban garantías y horarios de trabajo; desde los actores comunitarios implicados en el CBTA, se les pedía "mayor trabajo extra-áulico, ruptura de horarios preestablecidos, y

En 1995 el entonces director general de la DGETA visitó Tlahuitoltepec. Durante el encuentro los gestores comunitarios le reclamaron acerca de la lógica de operación del CBTA que funcionaba como un bachillerato convencional y no seguía los principios orientadores comunitarios. Como salida a esta situación, se acordó la conformación de una comisión revisora. Tiempo después el Secretario de la SEP visitó la comunidad para concretar el acuerdo y proponer integrar la especialidad de Técnico Comunitario en Desarrollo Rural en la oferta educativa del plantel. A pesar de que dicho plan buscaba crear la especialidad junto con la comunidad, se desató una "pugna política interna" que terminó en la destitución de la planta docente del CBTA y la contratación de maestros locales quienes asumirían la responsabilidad del centro educativo.

Esta disputa fue el detonante para que en 1996 cuatro docentes locales lanzaran la propuesta del Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP), una opción alternativa enfocada en el desarrollo de la cultura mixe[13]. El suceso llegó a ser un tema de discusión en la Asamblea Comunitaria debido a que se acusaba a los promotores del BICAP de engañar a la gente; por lo que expusieron y explicaron que el proyecto educativo sería integral y contextualizado a la comunidad. Tras ser sancionados con horas de cárcel, la Asamblea acordó el funcionamiento tanto del BICAP como del CBTA.

El BICAP inició clases con cuarenta y siete alumnos y cuatro docentes. La propuesta del plan y programa de estudios se construyó de acuerdo a los principios comunitarios *ayuujk jää*. Al terminar el ciclo escolar del CBTA, este anunció la liquidación

---

diseño de nuevos contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje", pues estas tensiones se agudizaron en la década de los noventa dividiéndose "entre quienes apoyaron la postura de los líderes étnico-comunitarios y quienes apelaron a su adscripción sindical" (González Apodaca, 2016, p. 73).

[13] El BICAP nuevamente fue apadrinado por el Secretario de Educación.

de la planta docente; proceso que se dio paulatinamente y "que permitió al grupo promotor del BICAP seguir contando con el respaldo institucional y las plazas docentes: el resto del financiamiento recibiría su presupuesto anual del oficial mayor de la SEP" (p. 77). En el ciclo escolar 97-98 ambas escuelas compartieron instalaciones hasta que el CBTA entregó las oficinas a los profesionistas del EDICOM[14].

A pesar del apoyo e impulso al BICAP, no se contaba con "la carta de ciudadanía del proyecto" o el reconocimiento oficial de estudios. Mediante los aliados institucionales de la SEP, en 1996 la Dirección General de Bachilleratos (DGB) tomó al bachillerato como proyecto piloto, sin embargo esto implicó "cuotas de control" a manos de los actores gubernamentales, de manera que el BICAP se promocionó como una "experiencia alternativa, innovadora y de punta en la educación intercultural, capitalizándolo políticamente como respuesta gubernamental a los compromisos del Estado mexicano en materia de diversidad" (González, 2017, p. 78). Finalmente, dos años más tarde obtuvo su acreditación y continuó desarrollando su propuesta con asesoría académica[15]. Así, reestructuró su currícula enfocándola a la formación tecnológica, siendo esta su "rostro oficial" ante el Estado; aunque en la práctica escolar y pedagógica se instituyera la lógica comunitaria.

[14] Ideas para una Educación Integral Mixe (IEIM) después cambió a Educación Comunitaria Mixe (EDICOM).

[15] Como el Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios de Puebla (CIPAE), de Consultores en Educación y Desarrollo y de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X).

1.1.2. El Instituto Cultural Mixe Kong Oy (ICMKO), en Totontepec Villa de Morelos

El rey Kong Oy "nacido de un huevo y hermanado con una serpiente" fue el personaje mítico mixe que "organizó la resistencia contra los invasores españoles y se metió en una cueva del cerro sagrado del Zempoaltépetl dejando la promesa de regresar algún día (Meyer y Maldonado, 2004, p. 441). En Totontepec Villa de Morelos, estado de Oaxaca, se alberga en la memoria del pueblo, la historia del Instituto Cultural Mixe Kong Oy (ICMKO), un proyecto educativo construido por actores clave de la comunidad y sus autoridades locales.

Al igual que en Tlahuitoltepec, la década de los setenta marcó una etapa de cambio para la localidad de Totontepec. La apuesta por el desarrollo y beneficios económicos llegaron con la apertura de la carretera y la inmersión de los medios de comunicación; acciones que propiciaron la aceleración del tránsito de personas, la modificación del uso de los recursos naturales, la llegada de nuevos productos y la influencia de "la cultura occidental" que impactó progresivamente en los valores comunitarios y la mentalidad de jóvenes y niños (Bernal y Cortés, 2004).

Al incrementar el número de escuelas secundarias en la región que operaban de acuerdo a planes y programas nacionales de la época del indigenismo, se intensificó el desplazamiento lingüístico; reflejo de la desatención del sistema educativo oficial que no consideraba la diversidad cultural en el proceso educativo. Bernal y Cortés (2004) indican que la educación escolarizada era concebida por la comunidad como el medio para alcanzar el desarrollo "personal y comunitario", por lo tanto, la expectativa se ponía en los jóvenes para que una vez terminados sus estudios participaran en las problemáticas de la comunidad.

La activación de proyectos culturales alternos a la educación convencional a mediados de los años ochenta dio paso a iniciativas como el Centro Cultural Totontepecano

desde donde se implementó un programa destinado al nivel de primaria para conocer la historia y la cultura propia. La sistematización del proceso a manos de sus promotores locales propició el diálogo entre autoridades, comuneros e intelectuales para llevar el proyecto hacia el ámbito educativo formal y dirigido al nivel medio superior sin perder "las aspiraciones culturales de la comunidad" (Bernal y Cortés, 2004, p. 445). Tras un largo proceso de cinco años, en 1992, la propuesta fue presentada en la Asamblea y aceptada por la comunidad. Con ello, un grupo de trabajo comenzó un periodo de organización para pensar el nombre del ICMKO, designar los puestos directivos, elegir a un patronato para buscar recursos económicos, conformar el comité de padres de familia e iniciar la búsqueda de la certificación de asignaturas comunitarias ante instancias oficiales.

La centralización educativa a nivel federal fue uno de los principales impedimentos debido a que "no tenían margen para la atención diferenciada a las necesidades educativas comunitarias, [incluso] al mismo gobierno estatal se le negaba injerencia en el nivel bachillerato porque había una normatividad central que decidía todo" (Bernal y Cortés, 2014, p. 445). Ante la falta de apoyo institucional, la estrategia fue acudir al CEBTA de Tlahuitoltepec para solicitar una extensión que operara en Totontepec; sin embargo la falta de disponibilidad del director del CEBTA y la negativa de las autoridades del pueblo truncaron dicha opción.

La disyuntiva de operar con o sin reconocimiento no impidió que las clases comenzaran en septiembre de 1992, con la inscripción de 34 alumnos que acudían en el horario vespertino con el fin de que pudieran seguir ayudado en las actividades familiares y debido a que las aulas estaban ocupadas durante la mañana. La falta de recursos económicos fue una problemática constante para sustentar el proyecto y proporcionar un pago a los profesores que realizaban su labor docente como parte de un tequio educativo

para la comunidad. El diálogo con representantes del Instituto Estatal de Educación Pública en Oaxaca (IEEPO) logró la asignación de algunos docentes, materiales, mobiliario, equipo y capacitaciones.

Para 1993, el cambio de autoridades municipales ocasionó una ruptura en la relación con la preparatoria. Mientras tanto un Comité de Apoyo en la ciudad de Oaxaca continuaba con el trabajo de gestión y presentación del proyecto educativo ante distintas instituciones[16] y actores políticos que llegaron a visitar la comunidad y formularon acuerdos que al ponerlos en acción en las instancias educativas oficiales a nivel estatal, municipal y local limitaron la posibilidad de llevar a cabo el modelo propuesto por las comunidades.

Un hecho que da cuenta de ello es cuando por mandato gubernamental se designó al Colegio de Bachilleres la creación de una extensión del plantel 04 de El Tule. El Cobao representaría un apoyo, más no el establecimiento del modelo oficial. El conflicto y la falta de entendimiento entre las partes impidió "concebir una preparatoria con doble atención" (Bernal y Cortés, 2014, p. 445), que certificara los estudios y anexara los contenidos culturales en los programas oficiales. Al no aceptar las reglas del gobierno estatal, la asignación de recursos sería negada. Como parte de las negociaciones se adecuó el programa de estudios cambiando el nombre de algunas materias e integrando otras, sin embargo estas acciones no fueron suficientes pues se siguió negando la validez del acuerdo.

La problemática pasó a la Coordinación del Colegio de Bachilleres Oaxaca (COBAO), donde se derivó el asunto hasta llegar a la Dirección General de Bachilleres y la Subsecretaría de Educación Medio Superior (SEMS) en la Ciudad de México, ahí

[16] Entre estas, el Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca (COABO), la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECyTE) y el Instituto Oaxaqueño de las Culturas (IOC).

nuevamente se modificó el plan de estudios porque tenía que adaptase a los espacios y horas autorizadas por la Subsecretaría. En junio de 1998, la SEMS autorizó la propuesta para implementar el plan de estudios en calidad de extensión. Sin embargo, el trabajo del ICMKO quedó relegado; el COBAO objetó no estar preparado y volvió a negar tener permitida dicha acción. Como narran Bernal y Cortés (2014), el COBAO se sirvió del esfuerzo comunitario y se adjudicó algunos de los proyectos escolares como la conformación de la banda de música.

1.1.3. La Preparatoria Comunitaria José Martí en San Francisco Ixhuatán

La Preparatoria Comunitaria José Martí (PCJM) ubicada en San Francisco Ixhuatán, Oaxaca, se originó en 1979 cuando se fundó "El Patronato Pro Escuela por Cooperación de San Francisco Ixhuatán, Oaxaca A.C" y se registró ante notario público en 1985 (PCJM, 2019, párr. 4). En ese año recibió la "clave oficial como Preparatoria Federal por Cooperación (Prefeco), una clasificación atípica del subsistema escolar que los sujeta por ley a las mismas obligaciones que tiene una escuela pública pero sin recibir financiamiento del estado" (Escalón y González, 2017, p. 12). Tras las movilizaciones magisteriales de la Asamblea Popular de los pueblos de Oaxaca (APPO) en 2006, un nuevo equipo retomó la administración escolar y construyó el proyecto político-pedagógico actual, el cual depende administrativamente de la Coordinación General de Educación Media Superior y Superior, Ciencia y Tecnología (CGEMSySCyT) pero se mantiene con la aportación de cuotas de los padres de familia y la gestión financiamiento (Escalón y González, 2017).

La PCJM forma parte de la red de resistencia regional conocida como Apoyo (Articulación de Pueblos Originarios del Istmo en Defensa del Territorio) que trabaja y

resiste a los conflictos socioambientales en la región del Istmo de Tehuantepec, en Oaxaca (Escalón y González, 2017). Por ello, la Preparatoria se declara como una Asociación Civil sin fines de lucro, para ser un proyecto de educación propia y una "institución que forma jóvenes en la libertad y para la libertad, con un espíritu de servicio y compromiso comunitario, para favorecer el proceso colectivo que brinde autonomía a las comunidades originarias" (PCJM, 2019, párr. 1).

A lo largo de más de treinta años de servicio educativo han egresado diversas generaciones de jóvenes provenientes de los pueblos *binni za´*(zapoteca), *ikoojts* (huave), *angpøn* (zoque) y mestizos; de los municipios de San Francisco del Mar, San Francisco Ixhuatán, Reforma de Pineda, Santo Domingo Zanatepec y San Miguel Chimalapa. El compromiso de la PCJM se ha orientado a "formar y acompañar a los jóvenes, sus grupos e iniciativas, con herramientas y saberes que les permitan generar mejores condiciones de vida" (PCJM, 2019, párr. 9) bajo tres ejes basados en la comunalidad. El primero se relaciona con "el cuidado de la vida y el territorio"; el segundo con "la regeneración de la familiaridad comunal" y el tercero con "la construcción del trabajo colectivo". Lo anterior se lleva a cabo mediante procesos de aprendizaje en "espacios experimentales de formación" que vinculan a la comunidad educativa de la preparatoria con académicos, organizaciones sociales y campesinas nacionales e internacionales (PCJM, 2019). Por lo tanto, desde un enfoque de educación comunal se promueve el accionar de los jóvenes a través de proyectos de incidencia que se dirijan hacia la construcción de propuestas que atiendan las problemáticas de la localidad.

Para Escalón y González (2017), la PCJM responde a un ejercicio de prácticas político pedagógicas donde se realizan "transgresiones selectivas" enmarcadas en la escuela como "escenario de lucha". De acuerdo con lo anterior, las transgresiones selectivas

corresponderían a aquellas acciones que se desprenden de las regulaciones oficiales impuestas por la SEP y que no son aplicadas en su totalidad, ni de forma rigurosa. Es decir, los contenidos, los planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos, instrumentos de evaluación, normas, entre otros, no se apegan estrictamente a la normatividad oficial, por el contrario, se inclinan a una mayor flexibilidad para realizar actividades fuera de lo estipulado y alejándose de lo que le corresponde a una escuela convencional. Un ejemplo de ello es observado por los autores respecto el uso del tiempo escolar destinado a las actividades programadas por la comunidad académica y no en función del tiempo estipulado por la institución oficial.

Los autores aluden a un equilibrio entre "lo propio y lo impuesto", generando "la autorregulación", misma que tiene que ver con dar mayor peso a "la vivencia y no a la normatividad" (p. 13). Este planteamiento resulta acorde con la idea de llevar un proyecto propio que atiende a los intereses comunitarios para hacer de la escuela un espacio de expresión, compromiso, activismo y aprendizaje para la vida. Al darse la práctica educativa y la formación en un espacio de lucha, se tiene la libertad para involucrar a las comunidades locales en los eventos que realizan los estudiantes dentro y fuera de la escuela para participar en el movimiento socioambiental.

El expediente de la PCJM suma una lista de proyectos de reforestación, conferencias sobre tecnología y desarrollo, proyección de documentales, talleres, instalación de ludotecas en distintos barrios, realización de coloquios, diagnósticos comunitarios participativos, seminarios, campañas de información sobre concesiones mineras, etcétera. Vale la pena resaltar los espacios experimentales vigentes y permanentes en la preparatoria; desde el 2011 cuentan con una radio comunitaria, un taller de teatro y una revista sobre cría de aves y ecología. En el 2016, la PCJM comenzó a participar en una

serie de diálogos con profesores de la UABJO que contribuyeron a la creación de la licenciatura en Comunalidad (PCJM, 2019), recientemente una de sus sedes. La PCJM ha seguido en camino de construcción de lo propio, manteniéndose al margen de la normatividad y estableciendo una relación estratégica con instancias educativas para tener acceso a algunos beneficios que dan el pertenecer al sistema educativo oficial; entre ellos pueden intuirse el pago a docentes y la certificación de los alumnos para continuar sus estudios a nivel superior.

1.2. Experiencias educativas comunitarias en la Sierra Norte de Puebla

A partir de los años ochenta hasta la actualidad en la Sierra Norte de Puebla, diferentes actores han llevado a cabo una serie de iniciativas educativas que comprenden los niveles de secundaria, bachillerato y universidad. Las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad (TVC), el Bachillerato-internado Tepexoxuca, el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) y el Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK) son instancias educativas articuladas que comparten principios ideológicos, antecedentes históricos regionales y líneas de formación educativa.

Sara Lua González (2015) propone entender dichos centros educativos como una red[17], que aunque no se nombra como tal, sí se reconoce en su búsqueda por una educación apropiada al contexto y que fomenta la "vida buena". La red integra a una diversidad de sujetos y actores que influyen entre sí y que transitan entre los distintos espacios educativos para dar apoyo, crear alianzas e idear estrategias de negociación para establecer "metodologías alternativas en [las] escuelas a la vez que [forman] parte del sistema

[17] González no incluye en esta red al CESIK pero sí se entrevé una estrecha relación con la misma.

educativo estatal" (p. 12). Para González, el contexto histórico local ha dado forma a cada una de las experiencias educativas, las cuales se encuentran en una constante "adaptación, negociación y confrontación con las políticas gubernamentales y corrientes del pensamiento predominante" (González, 2015, p. 14). Por lo tanto, aludir al contexto histórico de la lucha por la tierra en la Sierra Norte de Puebla es dar paso a la comprensión de los procesos etnopolíticos y educativos tanto en la zonas náhuatl-masehual como totonaca.

1.2.1. El antecedente compartido en la región de la Sierra Norte de Puebla

A principios de los setenta detonaron en varios puntos del país movimientos armados por la defensa de la tierra. En la Sierra Norte de Puebla, el incremento al impuesto predial generó inconformidad entre los pobladores de las zonas rurales debido a que el pago excedía el valor de las parcelas. Como parte de dichas movilizaciones, en 1975 en Huitzilan de Serdán emergió la Unión Campesina Independiente (UCI) conformada por un grupo de líderes campesinos que pugnaron y denunciaron el incumplimiento del decreto presidencial de 1940 sobre el reparto agrario; con lo cual comenzaron un proceso de toma de latifundios localizados entre los limites de Veracruz y Puebla. El movimiento de la UCI fue silenciado debido a la ola de represión por parte de las guardias blancas y la entrada de Antorcha Campesina en 1980 (Becerril, 2014 y González, 2015).

Al iniciar la década de los ochenta, el gobierno mexicano llevó a cabo un plan de autosuficiencia alimentaria para establecer el orden y la paz en las zonas rurales conflictivas. A través del Instituto Mexicano del Café (INMECAFE)[18] se implementaron

[18] El INMECAFE fue creado en 1958. Ver: http://www.cedrssa.gob.mx/files/10/30El_café_en_México:diagnóstico y perspectiva.pdf

las Unidades Económicas de Producción y Comercialización (UEPC) para promover el monocultivo del grano y la utilización de fertilizantes que rápidamente desplazaron al cultivo tradicional de maíz y otros productos locales (Becerril, 2014 y González, 2015). El programa UEPC inició en 1973 y se suspendió en 1989 debido a un descenso del precio del grano en la bolsa de valores a la par del mal manejo de los recursos asignados al programa; este factor causó la salida de algunos los socios que enseguida se aliaron con agrupaciones independientes.

En la zona náhuatl, González (2015) describe cómo la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH) asignó a la escuela de Postgrado de Chapingo la coordinación del Plan Zacapoaxtla, mismo que se orientaba al fomento de la producción y distribución de productos a través del impulso para la conformación de cooperativas incentivadas por organizaciones civiles; ambos organismos fungirían como interlocutores ante el Estado[19].

Como indica Becerril (2014), el INMECAFE-UEPC también impactó, en dos sentidos, en la vida del pueblo *kgoyom* (totonaco), ubicado en el municipio de Huehuetla. Primero, esta experiencia formó y organizó a los cafeticultores para hacer crecer su empresa e ingresar al mercado del café. Segundo, propició una entrada acelerada del modelo capitalista a la vida campesina mediante la implementación de políticas

[19] Esta acción fue secundada por el Proyecto de Animación y Desarrollo, A.C. (PRADE), una organización liderada por jóvenes cristianos con presencia en la región y que con la perspectiva de la producción agropecuaria coadyuvó al desarrollo de proyectos productivos. También en esa época se consolidó la Cooperativa Agropecuaria Regional *Tosepan Titataniske* (CARTT) que llegó a agrupar a un aproximado de ocho mil campesinos de cincuenta comunidades en 1984 (Beaucage citado por González, 2015). La CARTT fungía como interlocutor entre los productores y el Estado para establecer vías pacíficas de negociación en aras de un sexenio que buscaba la modernización del campo.

desarrollistas. Tras la caída y la separación de algunos socios de dicha institución, estos socios se unieron con caciques y pequeños productores de café en Huehuetla para conformar la Sociedad Cooperativa de Producción, la cual era dirigida por personas mestizas que ejercían la "hegemonía comercial" hacia sus socios indígenas. Sin embargo, es con la llegada del primer sacerdote totonaca Salvador Sotero, que comenzó un proceso de fortalecimiento de la identidad y concientización para reflexionar con los *kgoyomaxni* acerca de la "[explotación], inseguridad, desigualdad, impunidad e injusticia interétnica por parte de los mestizos hacia los totonacos" (Becerril, 2014, p. 47) respecto al control, bajo pago y robo en los productos que comercializaban.

El cuestionamiento y ejercicio de reflexión continuó con el asentamiento de las Comunidades Eclesiales de Base (CEB)[20], donde se formaron algunos jóvenes totonacos que después se unieron con aliados estratégicos[21] para encabezar las planillas electorales y contender en la elección por la presidencia municipal y con ello desplazar a los caciques que habían gobernado hasta el momento. Los efectos de la movilización política sirvieron de antesala para el surgimiento, en 1989, de la Organización Independiente Totonaca (OIT) que se configuró a partir de la reconstitución de un sujeto colectivo que reconoció su potencial transformador para el bienestar comunitario (Becerril, 2014). En la década de los noventa, la alianza de la OIT con partidos políticos fue una estrategia para participar en los procesos electorales del municipio y dar paso al Ayuntamiento indígena, figura

[20] Becerril (2014) destaca que el trabajo de las CEB realizado por clérigos, religiosas carmelitas y catequistas totonacos estuvo centrado en el reconocimiento de los elementos teológicos que sustentan la cosmovisión totonaca y su situación marginal en la vida política, social y económica en Huehuetla y localidades aledañas. Este proceso llevó a acciones concretas como la gestión para construir un puente que facilitara el tránsito y las vías de acceso de la población y con ello favorecer la comercialización (Becerril, 2014).

[21] La planilla estaba encabezada por Estela Martínez, quien apoyaba en la defensa territorial.

representativa que no estuvo exenta de la “intimidación, coacción e irregularidades” en los procesos administrativos y de toma del control (Becerril, 2014). En la actualidad, la OIT enfrenta los obstáculos de su la lucha por su autonomía y autogobierno. La influencia de actores externos ha enriquecido o modificado a la OIT, cuya visión desarrollista ha repercutido, desgastado y debilitado la organización debido a la diversidad de intereses.

Estos hechos han influido en la conformación de los proyectos educativos en la región puesto que estos espacios y momentos de organización representan los primeros antecedentes de la formación educativa de promotores, líderes y profesionistas comunitarios que impulsaron la escolarización.

1.2.2. El bachillerato internado en San Andrés Tepexoxuca

Como relata González (2015) en la entrada de Tepexoxuca por la carretera se encuentra un internado y más adelante en la parte baja el Bachillerato digital Juan Ruiz Alarcón. Por las mañanas, los estudiantes acuden a los talleres de áreas productivas y en la tardes reciben clases en el aula. Al ingresar a la preparatoria, cada alumno elige el taller de su interés y se integra al comité estudiantil que administra y supervisa el proceso de producción, el empaquetado y la comercialización de productos locales elaborados en la escuela. En la microempresa escolar cada estudiante invierte una cuota al principio de la producción y al finalizar se reparten las utilidades entre todos. El equipo de encargados y docentes que trabajan tanto en el internado como en el bachillerato son egresados de las TVC y de la licenciatura o maestría del CESDER; donde el bachillerato ha sido una de las sedes del programa de posgrado.

La experiencia del bachillerato-internado de San Andrés Tepexoxuca tiene como

antecedente el surgimiento de la Telesecundaria *Tetsijtsilin*, una secundaria y un bachillerato en Yahuitlalpan y la reproducción del modelo Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad (TVC)[22]; iniciativas llevadas a cabo por distintos intermediarios religiosos, actores locales, asociaciones civiles y grupos de padres de familia. En su conjunto, el modelo de estas escuelas se avocó a la investigación y fortalecimiento de los saberes locales, la lengua, las prácticas socioculturales y la educación para el trabajo.

La preparatoria que inició en Yahuitlalpan y se trasladó a Zautla funcionó hasta 1995. Posteriormente, surgió el bachillerato en San Andrés Tepexoxuca, el cual abrió en 1997 y cerró en 2005 cuando un nuevo encargado no coincidió con el modelo teórico-práctico. No obstante, en el 2007, Felipe Juárez, ex alumno del CESDER, emprendió con algunos padres de familia de Tepexoxuca la reapertura del bachillerato[23]. Mientras lograban obtener la clave y el registro, el bachillerato del municipio de la Unión inscribió a los alumnos de Tepexoxuca para poder matricularlos. Después de negociaciones con la SEP, consiguieron de nuevo la clave. Debido a la relación cercana con el presidente municipal, se facilitaron los trámites y se aseguró que el financiamiento del bachillerato fuera municipalizado, es decir que el municipio aportaba un monto para el pago a profesores (González, 2015).

El Bachillerato de Tepexoxuca se vio afectado, en el 2011, por el fallecimiento de

---

[22] Los centros educativos mencionados fueron impulsados por el sacerdote Gabriel Salom. En el caso de la Telesecundaria *Tetsijtsilin* trabajó en compañía de Sergio Cházaro, miembros del PRADE y la Sociedad Agropecuaria del Centro de Estudios y Promoción Educativa, para la secundaria en Yahuitlalpan lo hizo con un grupo de padres de familia y en el bachillerato en Tepexoxuca con su ex alumno Joel Esdras y padres de familia, Benjamín Berlanga miembro del CESDER y la Universidad de las Américas Puebla (UDLA). A su vez, las TVC fueron promovidas por la SEP cuando Salom fungió como supervisor de zona.

[23] Durante las gestiones, Salom respaldó el proyecto y apoyó con recursos monetarios para los viáticos, además de prestar su vehículo.

Salom quién mantenía económicamente el internado donde residen los alumnos de otras localidades[24]. Dos años después las nuevas autoridades municipales rompieron el acuerdo de financiamiento municipal, lo que provocó que varios docentes desertaran al no contar con un pago. La parte del equipo que permaneció era apoyado esporádicamente por la entonces supervisora de la TVC para dar clases.

Nuevas gestiones han restablecido la relación con el municipio, de tal manera que en el 2013 en vías de no perder el proyecto educativo, se logró que Hidalga Aguilar, maestra del centro, obtuviera la plaza como directora en la modalidad de Bachillerato digital. Siguiendo a González (2015), los docentes están en desacuerdo con dicha modalidad puesto que solo brinda el pago para tres profesores por semestre. Actualmente el bachillerato pertenece a la zona 08, en el municipio de Teziutlán, dirección desde donde se reconoce que la preparatoria lleva a cabo un modelo educativo que sobresale por poner en práctica las áreas productivas y destacar en la formación académica. Esta valoración difiere entre padres de familia puesto que algunos prefieren que sus hijos salgan a estudiar en otros municipios aunque el centro de estudios represente una opción más cercana y económica.

1.2.3. El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom en Huehuetla

El fortalecimiento de la OIT dio paso a la creación del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK) bajo la administración municipal del Ayuntamiento indígena. La lucha de la OIT, centrada en el reconocimiento de sus derechos colectivos para asegurar mejores condiciones de vida, no dejó de lado el ámbito educativo. Con el propósito de

[24] Actualmente, bachillerato e internado funcionan de manera independiente aunque se adscriben a un mismo proyecto. El internado cuenta con poco personal y los estudiantes foráneos son quienes se encargan de la organización de las comidas, limpieza y orden entre alumnos.

brindar educación gratuita a los jóvenes totonacos se erigió el proyecto de educación media superior convirtiéndose en uno de los pilares de acción de la OIT[25].

En el marco del quinto aniversario de la OIT en 1994[26], se celebró el *III Encuentro de Pueblos Indios "Rostro y Corazón de los pueblos Indígenas"* donde se compartieron experiencias de aprendizaje y se reflexionó acerca del movimiento totonaco, la organización de las cooperativas y los ejes del proyecto educativo de nivel medio superior del pueblo totonaco. Después del evento, un equipo de Huehuetla acudió a un curso de formación en el CESDER para iniciar en septiembre las actividades del CESIK. Posteriormente, se firmó un convenio de colaboración entre la OIT y el CESDER (Becerril, 2014; OIT, 2015) para que el CESIK funcionara como extensión de la preparatoria del CESDER. Desde un principio, el centro educativo se apoyó de la participación de religiosas carmelitas, sacerdotes, asociaciones y profesionistas que se encargaban de los proyectos de producción y algunas materias; el proceso educativo giraba entorno a los ejes: producción

[25] La lucha de pueblo totonaca se articuló con la intervención de la iglesia católica y grupos de Hermanas Carmelitas Misioneras Descalzas quienes fueron los primeros actores en brindar instrucción escolar fundando en 1963, un internado para niñas huérfanas, donde varias de sus egresadas se integraron a las CEB. Parte de la población masculina acudió a la Casa Misión, una escuela nocturna para adultos y niños donde se impartía escritura y lectura en castellano; algunos de estos estudiantes después conformaron las Sociedades de Seguridad Social para fungir como promotores educativos alfabetizadores y mediadores de conflictos entre totonacas y mestizos. Paulatinamente, el proceso de escolarización respecto al nivel básico se instauró y expandió hacia otras localidades cercanas a Huehuetla. En esa época solo los hijos de caciques mestizos salían a estudiar el bachillerato fuera porque contaban con los recursos económicos (Becerril, 2014).

[26] Los esfuerzos por construir un bachillerato en Huehuetla se remontan a 1985, cuando la profesora María Isabel Guiot trabajadora del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y padres de familia gestionaron un bachillerato que operó hasta 1994 debido a conflictos relacionados con el control de la administración municipal que en ese entonces estaba a cargo del Ayuntamiento indígena.

local, activismo político, espiritualidad y vinculación de los jóvenes con la comunidad[27].

Los embates al CESIK en los años subsecuentes no tardaron en manifestarse. Becerril (2014) señala tres hechos que afectaron a la operación y mantenimiento del mismo. El primero sucede cuando el CESDER retira su apoyo a causa de una crisis financiera. El problema de la certificación de los estudios se resolvió con la firma de un convenio de colaboración entre la OIT y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) para funcionar como una preparatoria incorporada a dicha casa de estudios[28]. El segundo, al intensificarse el acoso a líderes comunitarios, el desprestigio a la escuela preparatoria y la falta de recursos económicos ocasionaron la deserción de la planta de profesores[29]. Y el tercero, el ascenso a la dirección de Edmundo Barrios, militante del PRD que aprovechó su autoridad para hacer proselitismo desde su cargo en el bachillerato. Esto terminó por dividir la propuesta y a la comunidad educativa[30]. Ante dicho cambio, en febrero de 2008, se realizó una peregrinación hacia el lugar sagrado *Kgoyomachcuchut* para celebrar una

---

[27] Los jóvenes participaban activamente en las actividades y las necesidades de la comunidad, como en las brigadas de ayuda de las lluvias de 1999.

[28] Con ello el CESIK obtuvo la condonación del pago de trámites administrativos y el reconocimiento de estudios. Después, se consiguió la clave de registro ante la SEP, con lo que gestionaron becas estudiantiles.

[29] La situación se agudizó con el asesinato de la cofundadora del bachillerato, Griselda Tirado Evangelio, en el 2003, estableciendo un ambiente de inseguridad y repercutiendo en el proceso de reestructuración de la OIT.

[30] La ruptura en la estructura del CESIK se intensificó cuando Edmundo Barrios invitó a un grupo de docentes del Edo. de México para implementar un nuevo modelo educativo y, con ello, desplazar la participación de docentes totonacos y otros colaboradores. Al dividirse el proyecto, el grupo de jóvenes docentes de la comunidad optaron por "la reproducción y consolidación de la cultura, cosmovisión identidad y conocimientos del pueblo totonaco [para fortalecer] a los jóvenes como agentes de desarrollo comunitario y de la OIT" (Becerril, 2014, p. 111); y por otra parte, el proyecto de Barrios tendía a ofrecer capacitación para encaminar a los jóvenes a la universidad y acceder a las demandas del mercado laboral.

ceremonia y entregar el bastón de mando al Lic. Antonio Méndez García quien fue nombrado como director del CESIK.

Desde entonces el centro educativo permanece abierto brindando sus servicios educativos aunque no recibe subsidios que aseguren el mantenimiento del plantel y la permanencia de un equipo conformado por profesores totonacos, ex-alumnos, colaboradores y voluntarios que dan su apoyo por temporadas y de manera gratuita (Becerril, 2014; González, 2015). Entre las prácticas escolares resalta la reunión en asambleas[31], como un espacio de recuperación de la escuela y ejercicio de la democracia mediante el establecimiento de acuerdos que no están ajenos a la pugna entre sujetos. El planteamiento curricular recurre al pensamiento totonaco, los derechos indígenas, los proyectos de investigación en comunidad mediante la recuperación de la historia oral con los ancianos y la microempresa estudiantil. La comunidad educativa del CESIK "se deja permear por la dinámica comunitaria y participa de ella" (Becerril, 2014, p. 138), trabaja en la hortaliza, dialoga con la comunidad y organiza su proyecto en torno a los valores del pueblo *kgoyom*, haciendo de la experiencia educativa de los jóvenes un proceso de aprendizaje en la libertad de pensamiento.

1.3. El programa de Aprendizaje para el Buen Vivir, Sierra Tarahumara, Chihuahua

En las partes altas y bajas de la Sierra Tarahumara comparten territorio los pueblos *o'odham* (pápago), *pima, macurawe* (warijío) *y rarámuri* (tarahumara). Su paisaje de montañas, barrancas y cielo azul "ha sido un territorio codiciado por sus recursos naturales,

[31] Las de estudiantes y profesores se reúnen una vez a la semana para revisar los aspectos de la vida escolar y los padres de familia una vez al mes discuten sobre la situación de la escuela (Becerril, 2014).

en especial, sus metales y bosques" (Sariego-Rodríguez citado en Nava, 2020, p. 20). Las poblaciones que habitan la Sierra Tarahumara se han visto afectadas por las negociaciones entre el gobierno y las empresas que invierten y apoyan el desarrollismo como única vía para mejorar las condiciones de bienestar; pensamiento que dista de la concepción de vida del pueblo rarámuri que gira alrededor del respeto de todos los seres que habitan en el territorio. Guillermo Palma (2016), pensador rarámuri, reflexiona que "el pueblo rarámuri ha vivido en resistencia [y] no fue colonizado como otros pueblos (…) ya que siempre [hubo] un lugar a donde ir y encontró la manera de no confrontar al colonizador"[32]. Esta discrepancia entre modos de ver el mundo ha conducido a diversos agravios que introducen a una complejidad profunda sobre el contexto.

Ojeda (2016) identifica que las problemáticas principalmente refieren a una "negación histórica" y "completa ignorancia" sobre la comprensión de la cultura rarámuri; además de un profundo racismo e incapacidad para establecer el diálogo con dichas comunidades. Entre la lista de situaciones de despojo, discriminación y extractivismo se encuentran los engorrosos procesos de consulta de proyectos como el gaseoducto El Encino – Topolobampo o la utilización y venta de la imagen rarámuri en el proyecto turístico Barrancas del Cobre – Mar de Cortés, donde el mercado establece "lo que de ellos se puede vender o comprar" (p. 119).

Al panorama se suman los intereses y proyectos mineros, la degradación de las tierras por ganadería y monocultivos con uso excesivo de agroquímicos, los intereses de tipo ambientalista que se impulsan desde instancias de gobierno a través de programas para

[32] Ver: https://www.jornada.com.mx/2016/10/15/cam-nacion.html

el pago por servicios ambientales[33] y la presencia de la delincuencia organizada que ha disparado y dispersado una cultura de violencia, hoy en día problemas coyunturales que rompen y "arrebatan la gestión autónoma de las comunidades en su territorio" (Ojeda, 2016, p. 122). A pesar de dicha situación, para los rarámuri ejercer la autonomía significa hacer la vida en comunidad llevando acabo la fiesta como elemento de la continuación del ciclo de vida mediante la ritualidad. Los rarámuri son un pueblo profundamente espiritual; por lo tanto ser rarámuri es saber respetar, conocer su territorio, hablar su lengua y cumplir con el encargo[34].

La presencia de la Misión jesuita en la Sierra Tarahumara data del año 1601. Tras una larga historia de su intervención, participación y acompañamiento ha logrado permear en la dinámica sociocultural y política de los rarámuri. En la década de los años noventa surgió el Proyecto de Fe Compartido en la Tarahumara (PROFECTAR) con el fin de impulsar los ministerios pastorales indígenas; sin embargo los rarámuri expusieron su interés para que este grupo religioso coadyuvara a la enseñanza y reflexión sobre lo político[35]. Posteriormente, en el 2005 se conforma Servicios Integrales Émuri (SINÉ), una

---

[33] En el año 2012, se firmó el convenio de colaboración entre el Banco Mundial y la Comisión Nacional Forestal (CONAFOR) para realizar el Proyecto de Bosques y Cambio Climático (PBCC); el cual buscó implementar una compleja estrategia que contribuyera a disminuir el impacto ambiental mediante la conservación y aprovechamiento de los ecosistemas forestales y el mantenimiento de los servicios ambientales. La iniciativa fue parte de un compromiso con la Organización de las Naciones Unidas a través de los financiamientos que otorga el Banco Mundial. Entre los propósitos del proyecto se encontraba incluir a México como productor de bonos de carbono.

[34] Guillermo Palma expresó en entrevista con Eliana Gilet la idea de la autonomía para los rarámuri. Ver: https://desinformemonos.org/el-error-de-uniformar-las-autonomias-guillermo-palma-del-pueblo-raramuri/

[35] De esta forma se comenzaron a realizar las reuniones de las autoridades tradicionales que incluían la participación de las comunidades una vez al año donde participa la Diócesis de la Tarahumara. Ver: https://jesuitasentarahumara.wordpress.com/tag/profectar/

asociación civil que agrupa la participación de tarahumaras y mestizos, lograron articularse con la asamblea de autoridades tradicionales PROFECTAR para trabajar en la defensa territorial y apoyar algunos proyectos educativos (Ojeda, 2016, p. 9). La relación de SINÉ con el ITESO y la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (IBERO) fue cercana durante estos años hasta que en el 2012, después de un proceso de reflexión conjunta consolidaron su colaboración. Relata Ojeda (2016) que Comunarr inició "sin nombre y con la idea de formar un centro de estudios y de investigación al servicio de las comunidades y pueblos de la Tarahumara" (Comunarr, 2017, p. 11).

El proyecto Comunarr se pensó como alianza porque responde al compromiso de un proyecto común para generar nuevos vínculos y construir una "red expansiva" donde converjan nuevas colectividades de la región o fuera de esta. Dentro de los elementos que operan en Comunarr se encuentra una constante reformulación del proyecto mediante su atención al seguimiento y sistematización de su proceso y de los que acompaña. De esta manera, Comunarr ideó el Programa de Aprendizaje Buen Vivir de la Sierra Tarahumara para fortalecer diversos actores y sus procesos locales o regionales por medio de un programa que formara a sus participantes en la sistematización y análisis de la práctica de los colectivos donde participan.

El modelo educativo, contempla los niveles educativos de bachillerato, licenciatura y maestría. Se inició con el nivel de maestría en el año 2012, operando en las localidades de Norogachi, Creel, Tewerichi- Bawinokachi- Sisoguichi y San Rafael. Con el tiempo se inició con la licenciatura y los estudios fueron avalados por la Ibero México y el ITESO. Como relata Víctor Ojeda[36], aunque siempre estuvo presente la opción de la preparatoria

[36] Entrevista telefónica realizada el 29 de octubre de 2019.

abierta en la región, esta solo admitía a menores de dieciocho años e impedía el acceso a los adultos. A la par del crecimiento de Comunarr y el ingreso de más personas en el programa, se impulsaron asesorías a quienes deseaban concluir la preparatoria. De esta forma se incluyó la modalidad de bachillerato para que las personas de las comunidades rarámuri, donde Comunarr tenía incidencia, tuvieran una vía para acreditar sus estudios en un periodo de tres años.

La metodología del bachillerato consiste en generar un proceso de aprendizaje centrado en el interés y el gusto de hacer en la práctica para generar un proyecto de intervención, individual o grupal en las comunidad locales de los estudiantes. La estructura del plan de estudios es modular y por materias alrededor del proyecto de intervención donde se establece una agenda de actividades y etapas en las que progresivamente se va construyendo la propuesta del estudiante o del grupo. Aunque existe un grupo de asesores con formación universitaria, un elemento básico de esta propuesta es nombrar a un asesor comunitario que tiene la función de acompañar el proceso de una persona o un grupo de personas. Es decir, un asesor comunitario, no necesariamente con una trayectoria escolarizada, con el cual el estudiante o grupo de trabajo entable un diálogo y reciba recomendaciones contextualizadas a los proyectos de intervención. De esta forma, en la práctica se reconoce el quehacer y en las reuniones del Programa de Aprendizaje, conformadas en comunidades de aprendizaje[37] se enriquece el proceso con las aportaciones en colectivo que ayudan a la constante reformulación del proyecto.

[37] Las comunidades de aprendizaje se organizaban en tres niveles: colectivo (en la comunidad), grado (sesión semanal o mensual del bachillerato) y regional (una sesión mensual para compartir los productos). Entre los proyectos que se realizaron durante la operación del Programa de Aprendizaje en su modalidad de

En la actualidad el Programa de Aprendizaje continúa vigente en sus tres niveles ofertados. La exploración de formas para construir aprendizajes se reconfigura cada vez que termina una etapa y empieza otra. Los retos apuntan hacia la identificación y búsqueda de una fórmula de acreditación adecuada al modelo para seguir impulsando los proyectos en las comunidades locales, secundado de la búsqueda de financiamiento para solventar las necesidades educativas. El modelo del Programa de Aprendizaje se enfoca en que los estudiantes construyan propuestas y alternativas en diferentes ámbitos como educativo, socioambiental, agroecológico, de salud y otros que atiendan a las problemáticas y necesidades de las localidades de los estudiantes.

1.4. Los aprendizajes desde las experiencias educativas en los pueblos Mixes, Ikoojts, Masehual, Totonaco y Rarámuri

La riqueza de las experiencias anteriormente descritas da cuenta de un panorama educativo que ha surgido y sigue emergiendo desde las regiones y sierras donde habitan los pueblos originarios en México. A través de la consulta de una pequeña muestra de iniciativas educativas de nivel media superior en cuatro estados del país, encontré procesos organizativos etnopolíticos y socio-educativos que buscaron el fortalecimiento de la vida cultural-comunitaria y de defensa del territorio.

A partir de relatos históricos exploré cada lugar e identifiqué algunos de los elementos que dieron origen a su conformación, los logros que alcanzaron en su operación y las problemáticas que circundaron a dichas propuestas y proyectos educativos; los cuales

---

bachillerato, los estudiantes realizaron trabajos sobre el uso de medicina tradicional, huertos comunitarios, medicina natural para caballos, entre otros.

coinciden en la demanda por una educación pertinente y contextualizada y se vuelven únicos en la peculiaridad de sus procesos. Los roles de sujetos y actores de estas tramas históricas aparecen de manera paralela, ya que se presentan en tiempos y espacios distintos donde se intuye la conexión y las resonancias entre estas.

El presente apartado corresponde al análisis de las especificidades de los procesos descritos para de ello hacer una lectura profunda de lo que acontece en los contextos de los docentes wixáritari. De cada experiencia, he sustraído un conjunto de temas generales de los cuales obtuve algunos conceptos que llamaron mi atención y sugieren categorías analíticas. Los temas generales encontrados corresponden a los procesos organizativos sociopolíticos y educativos, el enfoque de los modelos educativos integrando sus aspiraciones y propósitos; la formación de cuadros de docentes locales y externos; los procesos de negociación con el Estado; las relaciones de los intermediarios con las comunidades; los espacios escolares como lugares de activación política y las faltas y los efectos de la desatención hacia las propuestas comunitarias.

Como punto de partida inicié con el estudio de las experiencias oaxaqueñas. Los trabajos de Benjamín Maldonado (2011) me han permitido comprender mejor la formación del campo de la educación comunitaria en Oaxaca. El antropólogo expone de manera amplia por qué se ha decidido nombrarla y reivindicarla como “nueva educación comunitaria”. La definición reconoce que cada iniciativa está cargada de sustento histórico al tratarse de la experiencia de vida comunal donde confluyen docentes y luchas para el fortalecimiento de la vida comunitaria. El concepto subraya que son experiencias innovadoras en el sentido de que buscaron salir de lo convencional para posicionarse como un tipo de educación formal frente a la llamada “educación indígena” y trascendiendo la estructura oficial.

El proyecto de la nueva educación comunitaria se encuentra anclado a procesos de larga trayectoria de lucha magisterial y organización sindical. Como indica González (2017), las primeras organizaciones comunitarias en Tlahuitoltepec y Totontepec fueron integradas por migrantes y profesionistas letrados que retornaron a su comunidad e hicieron uso del saber universitario para apropiarse de la escuela, dotarla de un sentido propio e impactando en el proyecto comunitario a futuro. En este camino, la participación de la juventud escolarizada toma un papel relevante al fungir inicialmente como intermediarios corporativos (Vargas, citado en Bertely, 2003) o, posteriormente, como intermediarios locales que en compañía y con apoyo de sus autoridades gestionaron proyectos a favor del desarrollo cultural y fortalecimiento comunitario.

Al desenvolverse como "agentes civilizatorios" (González, 2017) ponen sobre la mesa tres aspectos a reflexionar: i) accionan la organización comunitaria desde el ámbito escolar, ii) se apropian de las herramientas para negociar y posicionar los planteamientos étnicos y iii) abren paso a relaciones con nuevos agentes. Este último aspecto permite comprender cómo los sujetos comunitarios buscan el establecimiento de acuerdos, convenios, alianzas por medio de la intermediación civil (Bertely y González, 2003) para acceder al apoyo académico y construir o fortalecer la propuesta curricular, validar la trayectoria escolar de sus estudiantes y comenzar procesos de gestión ante instituciones del Estado; el cual reiteradamente se niega a facilitar espacios educativos con "doble atención" (Bernal y Cortés, 2004), pero que a su vez sirve para justificar su avance en materia de diversidad en la política educativa[38].

---

[38] Bertely y Apodaca (2003), al reseñar el trabajo de Héctor Muñoz "Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México", indican que la diversidad es un concepto dentro de la política educativa que ha transitado de ser "un problema educativo y de desarrollo" para concebirse como un

Las lectura de Nava (2020) sobre la perspectiva antropológica de los márgenes propuesta por Das y Poole, muestra otro punto clave para entender la negociación que docentes, autoridades locales o distintos actores comunitarios en compañía de intermediarios académicos y civiles realizan con instancias oficiales. De acuerdo con Nava, el enfoque pone en interacción los conceptos de *centro* y *margen* "para pensar cómo las prácticas y política de vida de estos espacios moldean o influyen las prácticas políticas de regulación que configuran al Estado (…) es decir, cómo desde los márgenes se puede influir en la normatividad dominante encarnada en el Estado" (p. 2). Esta idea se visibiliza en las distintas experiencias educativas al momento de presentar sus propuestas ante diferentes actores gubernamentales que tienen a su disposición el poder y los mecanismos para decir e implementar en forma de programas piloto los proyectos educativos de las comunidades. En el trayecto de negociación y acuerdo, los proyectos educativos van sufriendo modificaciones respecto a su formulación original al integrarse los parámetros o condicionantes que establecen los actores e instancias oficiales.

En los casos del BICAP, el IMCKO y el Bachillerato digital Juan Ruiz Alarcón, la negociación y las "relaciones de padrinazgo" (González, 2017) cercanas con actores políticos fueron un factor que favoreció la puesta en marcha de los proyectos educativos. A manera de "mandato oficial" hacia las instancias oficiales donde se derivaron los acuerdos entre comunidades y actores políticos, se logró que dichas propuestas ingresaran al ámbito de la educación pública, sin embargo, la propuesta educativa en general se perjudicó al modificarse por las condiciones de la negociación entre los sujetos comunitarios y la instancia con quien se tomó el acuerdo. En algunos de los casos, el Estado expropió la

---

"recurso", característica de la educación bilingüe bicultural y finalmente como un "derecho [en] la educación bilingüe, intercultural bilingüe, multicultural y etnoeducación" (p. 63).

propuesta, impuso “cuotas de control” y “capitalizó políticamente” la experiencia mostrándola como una escuela innovadora[39]. Así, los proyectos educativos comunitarios se adaptaron al sistema educativo oficial y no de forma contraria.

Las propuestas educativas comunitarias cuando son reconocidas por el Estado acceden a una mínima parte del financiamiento municipal, estatal o federal; logran el respaldo institucional para certificación de estudios, el pago a docentes y mantenimiento de las escuelas. Estos logros escasos e insuficientes, pero significativos para las comunidades originarias, permiten entender que los márgenes “no son espacios estáticos, sino lugares de acción política [y reconfiguración] social [que permiten] mover algunas arterias del Estado” (Nava, 2020, p. 2).

Para las comunidades, el margen es de acción y se entrevé en la apropiación de la escuela donde se llevan a la práctica modelos que responden y mantienen concordancia con las actividades familiares y culturales; en la medida en que se encuentran vinculadas con su comunidad. La “apropiación” en sus distintas vertientes: escolar, del discurso, de las herramientas e instrumentos y de marcos de acción en la práctica es un concepto clave para observar cómo los sujetos comunitarios han tomado elementos experienciales para reiterar sus demandas socioculturales, políticas y educativas. Este proceso de apropiación y aprendizaje refleja las acciones desde abajo, es decir, las determinaciones que los pueblos han organizado y actuado para perseguir sus fines, propósitos y proyectos educativos.

El término “transgresión selectiva”, observado por Escalón y González (2017) en la PCJM, permite analizar la escuela en un escenario de lucha, formación y activismo político al no acatar del todo la normatividad oficial e involucrando a la comunidad estudiantil en

[39] A diferencia de cómo Maldonado (2011) alude a la innovación, el sistema educativo oficial lo enuncia para adjudicarse los logros que se dan en los lugares de trabajo y en la organización y práctica local.

ejercicios de reflexión crítica como asamblea escolar, seminarios, talleres entre otros. En los proyectos de incidencia y la radio comunitaria, los estudiantes se vinculan con las problemáticas por la defensa del territorio y realizan actividades en la comunidad. La experiencia de la PCJM surge por iniciativa de intermediarios civiles y con el tiempo los encargados y estudiantes se apropian de la escuela para dotarla de carácter contrahegemónico[40].

La conformación de los cuadros de docentes representa un aspecto esencial a observar respecto a la dirección cultural, política o de lucha que tomó cada experiencia. La participación de las IES y colaboradores diversos coadyuvó a la formación docente brindando capacitaciones específicas para grupos de trabajo designados por las autoridades locales u ofreciendo programas formativos de nivel superior de donde egresaron profesionistas de zonas indígenas y campesinas. Un ejemplo es el CESDER, de donde han egresado profesionistas que colaboran en los bachilleratos poblanos o desarrollan proyectos productivos y culturales en su región. La relación del CESDER con los bachilleratos ha llevado a que las escuelas funcionen como sede del programa de la maestría en Pedagogía del Sujeto, un espacio abierto a la participación de los jóvenes de los bachilleratos.

La gama de colaboradores es amplia y su contribución está determinada por su adscripción a la comunidad, su compromiso y motivaciones con el proyecto educativo, las redes que lo conectan o las relaciones que lo posicionan en este campo. Ya sean directivos y docentes u otros actores locales o foráneos, el mantenimiento del proyecto educativo

[40] Durante el conversatorio y presentación de avances de esta investigación en febrero de 2021, Benjamín Maldonado, aporta al análisis que la PCJM ha generado un sentido contrahegemónico o “desde abajo” porque se posiciona en contra del sistema de dominación cultural. A pesar de que su forma escolar haya sido construida por intermediarios civiles.

depende de los márgenes de acción y de la posición ideológica de cada sujeto que participa en mismo. El choque entre visiones o maneras de operar en la escuela no deja de lado la disputa y el conflicto interno, impactando y resultando en una posible desarticulación de los grupos de docentes, el cierre del plantel o incluso la competencia por los financiamientos municipales.

Frente a esto, la función del Estado ha sido sancionar a los sujetos comunitarios ante los conflictos que se presentan en las localidades. La desatención y las faltas se traducen en el incumplimiento de los acuerdos con las comunidades. La falta de coordinación entre instancias oficiales no propicia las condiciones para facilitar la operación de escuelas conforme a las demandas comunitarias. Los efectos se reflejan en el desplazamiento lingüístico y la competencia por obtener mayor matrícula escolar que deviene en el debilitamiento de las propuestas educativas locales, dado que se erige una educación precaria en contraste con los centros tecnológicos que imparten educación de calidad. Coincido con Maldonado (2011) al señalar que el fracaso del Estado estriba en no dar paso ni continuidad a un sistema educativo desde los pueblos donde puedan ver terminada su obra.

El planteamiento de “red” estudiado por González (2015) que visualiza una red poblana de interaprendizaje o el reto de Comunarr propuesto por Ojeda (2016) para generar una “red expansiva”; de fondo y de frente proponen la articulación de proyectos educativos ubicados en regiones y estados para ser espacios de comunidad y aprendizaje. Las acciones emprendidas en esta línea han sido convocadas por el CESIK al organizar el “Encuentro Nacional de bachilleratos disruptivos: Identidades y prácticas educativas”. Otro ejemplo fue el Programa de Aprendizaje Buen Vivir de la Sierra Tarahumara con la celebración del

“Segundo Congreso Comunitario: Resistencias y alternativas”, donde la Red CEIWYNA ha contribuido con su palabra[41].

Las experiencias educativas que he repasado dan cuenta de su capacidad de reconstrucción, para resistir ante la imposición de reglas y mandatos que han sorteado con base en la organización y la colaboración. De esta manera, han sabido cómo comenzar de nuevo en una constante búsqueda por construir lo propio.

Finalmente, este apartado sintetizó siete puntos que compartiré y dialogaré con los profesores wixáritari una vez concluido el estudio. Las experiencias se presentarán a manera de resumen[42] y los siguientes aspectos serán complementados con los resultados y las conclusiones de la investigación. Los aspectos pendientes para compartir y analizar en conjunto tienen el potencial de generar nuevas introspecciones hacia la práctica docente y reflexiones en torno a la prospección del proyecto educativo comunitario.

- Historicidad. Los momentos fundadores y coyunturales ayudan a situar a sujetos y actores involucrados en el proceso de construcción de la escuela y con ello sus intensiones, propósitos y posicionamientos políticos.
- La educación comunitaria anclada a organizaciones independientes y movimientos sociales mantiene la autonomía del proyecto educativo, en casos particulares no buscan el respaldo del Estado.

---

[41] Los profesores de la Red CEIWYNA han participado en diversos eventos compartiendo su experiencia y dificultades respecto a los procesos educativos que impulsan en sus comunidades. El primer evento al que hago referencia fue organizado por el equipo del CESIK en Huehuetla, Puebla en el 2018. El segundo, estuvo organizado por Comunarr en el mismo año en Creel, Chihuahua. Cabe resaltar que cuando otras organizaciones, colectivos o centros educativos extienden invitaciones para que la Red CEIWYNA participe, las escuelas miembro de la red comisionan a uno o dos docentes.

[42] Ver anexo: Síntesis de las experiencias educativas.

- La concepción acerca de cómo se ve la escuela atiende a la percepción de mostrarse e implementar una propuesta que puede ser construida comunitariamente, impuesta o apropiada por los docentes, estudiantes, comunidad, o expropiada por el Estado.
- La construcción de la forma escolar se detecta y ubica en el interés de tener una escuela, ya sea para cubrir cierto nivel educativo o para demandar el derecho a la educación pública y contextualizada integrando la participación de comunidades educativas que se vinculan a sus localidades.
- La ubicación del fondo del proyecto educativo. El interés y sentido de la experiencia educativa es político-cultural, contrahegemónico o de resistencia. Esto nos incita a mirar cuál ha sido la dirección de la escuela y lo que es en el presente.
- La apropiación de la escuela está en los docentes, los estudiantes, la comunidad o todos en su conjunto. Observamos los procesos de apropiación en los sujetos que participan en la escuela para localizar los propósitos y los procesos de construcción, seguimiento o consolidación de la experiencia educativa. Al final de cada trama educativa intuir y preguntarse a cargo de quién queda la responsabilidad de la escuela y quién hace de la escuela un espacio propio y significativo.
- Respecto a la capacitación docente, cabe analizar en profundidad cómo los maestros se forman y, a su vez, forman a otros. La universidad representa asimismo un espacio abierto para brindar formación continua a los docentes y concebido como un lugar de interacción para estudiantes de nivel básico y medio superior. Asimismo, me pregunto en qué medida la universidad puede ser la figura que sustente a dichos niveles y ejercite la reflexión para generar la articulación entre ellos.

Capítulo 2. Aproximación al problema de investigación y contexto general y educativo de la Sierra Wixárika

La lucha actual del pueblo wixárika está motivada por el reconocimiento y reivindicación de la identidad cultural, así como por la defensa del territorio que se ve amenazado por el despojo a manos de particulares y empresas a favor de un modelo de desarrollo capitalista. En el camino político que ha emprendido el pueblo wixárika para posicionar sus demandas territoriales, se ha desprendido también la demanda por el derecho a la educación en torno a una concepción específica del tipo de escuela y de las formas de educación escolarizada wixáritari. En efecto, el ámbito de la educación wixárika representa un amplio campo de estudio, en el cual la complejidad de procesos no sólo concierne el ámbito cultural-familiar sino también la forma escolarizada que se ha arraigado en el contexto comunitario.

En el presente capítulo comienzo con el planteamiento del problema, al cual deseo acercarme a lo largo de esta investigación realizada en 2019 y 2020. Enseguida, me he propuesto brindar brevemente algunos datos de la historia de lucha por la defensa del territorio wixárika. Me ha interesado particularmente resaltar algunos elementos acerca de los recursos que han empleado los wixáritari en su relación con el Estado para conformar organismos representativos legitimados por sus comunidades y gobierno; mismos que a través de alianzas y vinculaciones han coadyuvado a ganar terreno en el campo de la educación oficial para plantear sus demandas y posicionar sus proyectos educativos que ingeniosamente y con dificultad han emergido de la iniciativa colectiva.

Adentrarse en las honduras de la Sierra wixárika implica una mirada que no puede atenerse y comprenderse desde la generalidad de un solo pueblo, comunidad, escuela o proceso. La comprensión implica entrever la diversidad existente dentro de esa generalidad

y reconocer las propias formas que buscan la autonomía desde un esquema wixárika. Al describir etnográficamente el contexto wixárika de la cabecera de San Andrés Cohamiata-Taateikie y la comunidad de Bancos de San Hipólito, repaso someramente el proceso histórico educativo en las comunidades mencionadas. Después, esbozaré cómo ha nacido el colectivo de escuelas wixárika – na'ayerite Red CEIWYNA. Esto me dará la pauta para presentar los centros educativos wixáritari y a los profesores que conforman parte de la Red y que fueron invitados a participar en este estudio.

2.1. Entre la propuesta educativa del Estado y las propuestas comunitarias

La historia de la escolarización muestra de qué forma se conformó la institución escolar de acuerdo a los discursos hegemónicos, occidentales y coloniales, implantando un sistema de dominación que se fue consolidando, perpetuando y adaptando (Scott, 2004) entre clases sociales. Estas formas constituyen procesos de reproducción de un *habitus* (Bourdieu y Passeron, 1977) que refiere "a la constitución social de los agentes y a sus tendencias a mantener determinadas prácticas, estrategias, representaciones y formas de relación regulares o cambiantes dentro de uno o más ámbitos sociales" (Jiménez, 2019, p. 10). Estas acciones y *habitus* resultan en la conformación de un capital cultural que se establece como un bien al cual se accede, acumula y hereda.

Con la creación del aparato escolar como encargado del proceso de enseñanza-aprendizaje se concretó el propósito del adoctrinamiento social bajo la operación de un currículum oculto (De Alba, 1998), que empleó el "conocimiento instrumental" para forjar ciudadanos obedientes a la lógica capitalista (Santiago, Parra y Murillo, 2012). Así, la educación además de tener objetivos en función de la economía, denotaba estar

transversalizada por las relaciones de poder como parte de un *habitus* reproducido en el campo educativo.

Los análisis de Dubet y Martuccelli (1998), acerca del sistema educativo de la escuela republicana francesa en el siglo XIX, dieron cuenta de cómo la institución escolar ha sido idealizada al atribuirle facultades para controlar la conducta de los individuos; pues una vez insertos en el sistema escolar, este los categoriza, clasifica y fracciona en tipos de alumnos, clases de edad y espacios escolares. Para estos sociólogos, la articulación y la jerarquización del sistema escolar contempla tres funciones: distribución, educación y socialización[43]. A partir de dichas funciones se entrevé la orientación de un sistema escolar a cargo del Estado dispuesto a llevar a cabo acciones en favor de los objetivos del proyecto de nación; mismo que se enmarca en otro proyecto más amplio que corresponde al de modernidad (Gros, 2012; Santiago, Parra y Murillo, 2012).

La escuela, al ser considerada una "institución de la modernidad destinada a transmitir nuevos conocimientos y saberes" (Gros, 2012, p. 177) también está "sometida a una [constante] adaptación [de] la economía y (…) los empleos, que se manifiesta, especialmente por la creación de nuevas redes, [y] de nuevas formaciones" (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 53) que compiten entre sí. De este modo se constituye la oferta educativa que promociona la adquisición de un cúmulo de competencias que conduce a la

[43] La primera de estas funciones alude a la *distribución* que supone la ponderación de los aprendizajes para perfilar a los alumnos hacia determinados mercados de trabajo; haciendo que estos se mantengan en determinada posición social de acuerdo al "bien o valor adquirido" durante su escolarización; la segunda refiere al de *educación* que se enfoca en la producción de un tipo de sujeto que no se adecúa a su utilidad social; y la tercera la *de socialización*, que parte de las dos funciones anteriores para asentar la adaptación del alumno a su realidad y *posición social*, reproduciendo el lugar que ha heredado en la estructura social (Dubet y Martucelli, 1998, p. 26).

idea de una formación en la que el sujeto no sólo busca ascender de posición social, sino de aumentar su capital económico y cultural.

La tendencia a estructurar y diseñar los sistemas educativos según la lógica del mercado se ha reproducido a nivel global. De igual manera, la expansión y la masificación del fenómeno "de educar" se ha vuelto una obligación para los países y un derecho para sus ciudadanos sin lograr un avance sustancial respecto a las desigualdades sociales. En el presente, la educación en manos del Estado mexicano se adscribe al cumplimiento de acuerdos y estándares internacionales [44] (Bertely, 2016). La firma de tratados internacionales obliga a México, como país miembro, a proponer, diseñar y ejecutar políticas educativas que deriven en modelos y currícula con planes y programas oficiales a cargo de la SEP. El sistema educativo nacional en función de los derechos humanos y los derechos constitucionales, depende del mercado y del financiamiento internacional. Esto ha detonado el control y la disputa por la educación; asunto que se torna cuestionable al detectar su fuerza homogeneizadora que contempla someramente la diversidad de culturas.

De acuerdo con Rockwell (1997), "el trabajo educativo no considera las particularidades de la diversidad étnica, lo cual representa una riqueza de saberes, que en lugar de reconocerse, se tiende a ocultarlos, demeritarlos y discriminarlos" (p. 21). Al contar con un sistema educativo oficial, público y normalizador-homogeneizante, este determina las mismas condiciones de acceso a la escolarización para toda la población. Dicha situación evidencia la falta de una educación en la diversidad y sustentada en valores

[44] Algunos de los organismos internacionales mencionados por Bertely (2016) comprenden la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Los acuerdos internacionales son adoptados por los países firmantes que adquieren compromisos a nivel internacional y que impactan directamente en la legislación nacional.

para integrar “otros corpus de conocimientos y valores” (Bertely, 2016, p. 33), tales como la relación naturaleza-sociedad, el uso y aprendizaje de sus idiomas y la historia de sus formas de organización territorial y sociopolítica de los pueblos originarios.

Como alternativa a esta problemática, tanto en México como en América Latina, han surgido propuestas político educativas desde los pueblos originarios que buscan hacer cumplir un “derecho colectivo” (Gros, 2012) para aminorar o erradicar el impacto de una educación obligatoria y homogeneizante. Alicia Castellanos (2012) identifica que la construcción sobre la noción de Otro se ha definido “en razón de supuestas diferencias sociales, económicas, culturales, étnicas y raciales”. Dicha concepción está implícita en una matriz discursiva institucional proveniente de un modelo de nación cívica y de políticas estatales asimilacionistas y multiculturales con su antecedente en el nacionalismo revolucionario. Época en la que se pregonó la ideología del mestizaje que negó la diversidad cultural a partir del discurso de igualdad diferenciada. Según Castellanos, el discurso constituye una imagen del Otro; el indígena, a quien se califica como pobre. Dicha condición social justifica la igualdad y homogeneidad cultural para ejercer plenos derechos. Por lo tanto, las políticas étnicas descansan en la idea de perfectibilidad a través de la educación; es decir, un mecanismo de cambio y de integración de los pueblos atrasados al proyecto de nación.

La lucha educativa de los grupos étnicos se establece como una demanda social que busca, por una parte, la “descentralización” (Tedesco, 2003; Gros, 2012) del sistema educativo; y por otra, el reconocimiento y la legitimación de sus proyectos educativos. El fin desde la postura de los pueblos es establecer la “igualdad en cuanto que son sujetos sociales con derechos que les han sido negados” (Rojas, 2012, p. 9). Esto además de mostrar la falta del cumplimiento del derecho a nivel nacional e internacional, deja de lado

la concepción de “otras educaciones” (Bertely, 2016); es decir, la puesta en marcha de procesos educativos organizados comunitariamente que ponen en acción mecanismos, significados y formas de aprender basados en referentes culturales y lingüísticos y de acuerdo con las problemáticas y necesidades comunitarias.

Esta posibilidad obstaculizada y en deuda con los pueblos originarios en México ha puesto de manifiesto dos posturas en tensión; la primera, aquella de un Estado que a través de la SEP ha insistido en imponer un sistema único bajo “políticas de la igualdad” (Dietz y Mateos, 2013) y la segunda, la libre determinación de los pueblos por implementar esquemas educativos que atiendan a los proyectos sociopolíticos de sus comunidades.

A partir de la reforma educativa de 1992 con la modificación del artículo segundo constitucional, se “han realizado esfuerzos por flexibilizar el currículo escolar” (Bertely, 2016, p. 32). Esta situación ha generado “fuertes negociaciones” que no logran el reconocimiento de la diversidad y de sus propuestas educativas, a pesar de que México se conciba como “Estado plurinacional” (Bertely, 2016)[45].

Como indica Jiménez (2012) la década de los noventa da inicio a un “giro pluricultural [que asiste] a la pérdida del carácter hegemónico [del] enfoque universalista-monocultural” (p. 169). El cambio comprendió la modificación de la “normatividad escolar” del sistema educativo logrando la “interculturalidad institucional”[46] mas no “la

---

[45] Christian Gros (2012), al hacer un análisis sobre la adscripción de los países latinoamericanos a convenios internacionales y la modificación de sus constituciones, especifica que “en la última década del siglo XX la gran mayoría de los países latinoamericanos modificaron sus constituciones, con la democratización, adoptaron nuevas cartas que reconocen el carácter pluriétnico y multicultural de la nación” (p. 172).

[46] Jiménez Naranjo (2012) realiza un análisis acerca de la fragmentación del campo de la educación intercultural en México en lo que denomina “enunciados de la interculturalidad”. A través de estos enunciados cuestiona el diálogo entre el Estado y los pueblos originarios. Para Jiménez, el supuesto diálogo se

transformación radical de las prácticas escolares" (Muñoz, 1995 citado en Jiménez, 2012, p. 169) en los contextos locales. La distancia entre el discurso intercultural y la práctica escolar puso en entredicho los extremos sobre el "querer ser pluri e intercultural y el ser de la escuela intercultural" (Jiménez, 2012, p. 170). Entre la gramática del "querer ser y el ser" se advierte el quiebre al interior del campo de la educación intercultural al evidenciar las contradicciones entre lo que se define y entiende como concepto discursivo y lo que se construye desde la práctica *in situ.*

La conceptualización sobre la "educación intercultural", como apuntan Dietz y Mateos (2013), se construyó basada en los discursos "nacionalista hegemónico" y el "multiculturalismo contestatario" como parte de las respuestas institucionales ante el "desafío del pluralismo de la diversidad y la heterogeneidad cultural". Una vez institucionalizado el discurso "se [volvió] exportable" a otros contextos acrecentando el "campo entre fuerzas" entre lo global-nacional-local[47] (Dietz y Mateos, 2013, pp. 39-42).

---

aproxima al reconocimiento de la educación de calidad, concepto que se formula desde "la concepción del déficit" y se materializan en un currículum "aditivo". La educación diferencial para los grupos étnicos y la transversalización del enfoque intercultural en todos los niveles educativos son formas discursivas que no retoman el proceso de cómo ha ocurrido este diálogo. Tampoco profundizan en la exclusión social o la reproducción de la subalternidad económica y socio-política impidiendo "un impulso educativo diferencial dentro de su propio desarrollo cultural e identitario". Como contraparte a estos enunciados que aluden a lo discursivo e institucional, resaltan: *escuela, etnicidad, resistencia cultural* y *autonomía,* aspectos que "desde la particularidad cultural proponen un sistema de autogestión política y cultural para nivelar dichas relaciones" y que se direccionan hacia procesos de "empoderamiento interno o de resistencia comunitaria" para confrontar las relaciones hegemónicas que han mantenido con el Estado (Jiménez, 2012).

[47] Dietz y Mateos (2013) se refieren a "redes de transnacionales de transferencias interculturales".

La migración[48] del concepto de educación intercultural establecido en el plano político-ideológico e institucional, teorizado en el ámbito académico y retomado por intermediarios para traducirlo a los sujetos en el contexto local (Dietz y Mateos, 2013) deja de manifiesto la manera en que se ha asentado y sedimentado el discurso de lo intercultural en las localidades indígenas. Asimismo, esto se relaciona con la manera en que los sujetos étnicos se apropian de los discursos institucionales de interculturalidad para utilizarlos a su favor y como estrategia para la defensa de sus demandas educativas. En este sentido, Gros (2012) apunta hacia la fractura de las sociedades como consecuencia de que el Estado y "su anterior proyecto incorporativo y participativo [ha instaurado] un ambiente bastante hostil a nuevos colectivos [y] solidaridades. En esta situación, diferentes grupos aumentan sus demandas de autonomía" (p. 186). De acuerdo con Baronnet (2017),

> los pueblos plantean ahora modos y estrategias de educación popular y comunitaria que rebasan los límites del espacio y el tiempo escolar. De ahí, el sistema de educación formal se encuentra desbordado a raíz de las estrategias de rechazo frontal de los pueblos indígenas a la declinación local de un modelo educativo impuesto y visto como inaceptable, inaccesible, injusto e inequitativo (p. 207).

Los planteamientos y propuestas educativas de los pueblos se enmarcan en la lucha que mantienen por la defensa del territorio y la vida. En este contexto de tensión, contradicción y confrontación entre el Estado y los pueblos, la problemática educativa del presente estudio se concentra en el contexto de la educación desde, por y para el pueblo wixárika.

---

[48] Dietz y Mateos (2013) toman cinco categorías para "analizar redes intelectuales trasnacionales" y hacer un cruce con el "estudio de las transferencias de conocimientos y saberes". Estas categorías tienen que ver con: a) la divergencia cultural inicial, b) los intermediarios, c) los campos de transferencia, d) el modelo cultural interno y e) la pantalla lingüística (p. 43).

La experiencia educativa wixárika, en específico la de los bachilleratos y las secundarias que integran la Red CEIWYNA, se sitúa en la historia de las luchas por la educación comunitaria, autónoma y "propia" (Molina y Tabares, 2014). Al igual que en otras geografías del país, los wixáritari han recurrido a estrategias de negociación con actores clave dentro y fuera de las instancias oficiales de la SEP para entablar un diálogo permanente que logre instaurar su propósito educativo, político y cultural comunitario.

En el margen restringido de acción que han permitido las políticas educativas interculturales, se sigue buscando el reconocimiento de proyectos educativos originales que tienen como eje central el libre uso de su lengua y el aprendizaje de la cultura wixárika (en todas sus formas de expresión). Asimismo, buscan asegurar las condiciones materiales de accesibilidad a puestos escolares, en el caso de los docentes; la permanencia de los alumnos en la escuela "sin obstáculos provenientes de las condiciones de vida externas o de las prácticas escolares internas que puedan abocar a la exclusión o deserción escolar" (Gimeno, 2002, p. 17) y la concreción de la infraestructura escolar, entre otras necesidades. Entonces, los proyectos educativos de las comunidades wixáritari demandan el cumplimiento de los derechos establecidos en legislaciones locales, nacionales e internacionales.

2.2. Hacia la problematización de la educación en territorio wixárika

Las propuestas educativas de la Red CEIWYNA y otras iniciativas como el Bachillerato Tamatsi Paritsika de Nueva Colonia, Jalisco, se han gestado desde el interés de distintos actores comunitarios wixáritari, de tal manera que son autoridades, padres y madres de familia, comuneras, comuneros y estudiantes quienes reclaman en colectivo el derecho a la educación pública. En principio han sido los padres y las madres de familia que se han

preocupado por la migración de sus hijos a otras localidades, municipios o ciudades para acceder al servicio educativo de nivel secundaria básica y bachillerato. La preocupación busca evitar la desvinculación con el entorno familiar y comunitario (Tatuutsi Maxakwaxí, 2014); que progresivamente impacta en la mentalidad de los jóvenes[49] en relación con la cultura y el arraigo a sus comunidades. De igual forma, cursar los estudios fuera de la comunidad representa un costo elevado que se hace insostenible en la trayectoria de escolarización de la niñez y la juventud wixáritari; aunado a la falta de becas para dar continuidad a su formación y acceso al nivel superior. Para Rojas (2012), la baja calidad del sistema de educación pública que opera en la sierra wixárika-na'ayeri representa otra de las razones por la cual las comunidades originarias impulsan la generación de propuestas educativas. Por ello, son las autoridades tradicionales y agrarias quienes dan seguimiento a los acuerdos de la Asamblea Comunal respecto al tema educativo.

Los proyectos escolares wixáritari derivan de un acuerdo colectivo. Al llevar a la mesa de diálogo las iniciativas, son comuneros y comuneras, en algunos casos con formación profesional, quienes promueven las apuestas político pedagógicas de sus localidades. La Asamblea designa quiénes llevan el "cargo"[50] y toman la responsabilidad. A partir de ese momento de legitimación comunitaria, los docentes se vuelven los encargados directos de la construcción y el diseño del proyecto escolar, en vinculación estrecha con sus comunidades y bajo el acompañamiento de intermediarios para fortalecer el proceso.

---

[49] Ante esta afirmación, se ha de revisar la postura de la juventud wixárika y na'ayeri acerca de lo que piensa y siente respecto a la concepción de la cultura y formas de organización comunitaria. En distintos talleres de orientación vocacional comunitaria, dirigidos a estudiantes de nuevo ingreso al ITESO durante el periodo 2016-2018, discutimos con grupos de jóvenes acerca de cómo sienten que son vistos en la comunidad.

[50] El papel o el rol de las y los docentes wixáritari se toma como un cargo comunitario, es decir, adquieren una responsabilidad para "estar a cargo" de los alumnos.

Las propuestas educativas de los wixáritari no tienden a buscar la emancipación del Estado sino adscribirse y ser reconocidas por él; por lo tanto sus acciones se pueden considerar como actos de resistencia[51], empezando por reconocer la lucha permanente que han enfrentado los docentes desde sus comunidades y centros de trabajo. Como ejemplo ilustrativo de esta lucha se alude a la defensa del nombre de la escuela asignado por la comunidad, en conflicto con el nombre atribuido por la institución; así como la búsqueda de recursos económicos para solventar los gastos del plantel o el establecimiento de prácticas culturales dentro de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

La diversidad de prácticas educativas wixáritari reúne a múltiples sujetos y actores comunitarios que organizaron su propia alternativa educativa; inicialmente desde la construcción de la propuesta comunitaria y, actualmente, desde la operación y la exploración de formas de incorporarse en alguna modalidad de la DGB o de contar con el RVOE. Sin embargo, son las y los profesores en quiénes recae la responsabilidad de las escuelas y como indica Rockwell (1997),

> Los maestros son los sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar. Lejos de ser representantes fieles de la voluntad estatal que transmiten "la cultura de la sociedad", ellos ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales. Los maestros otorgan a su trabajo escolar en cada localidad y con cada grupo diferentes sentidos específicos. (…) Dada la heterogeneidad de prácticas, viven experiencias escolares diversas y enfrentan mundos culturales contradictorios. (…) El ordenamiento social de cada escuela abre o cierra posibilidades de aprender y de producir cultura. (…) El uso micro-

[51] Giroux (1985) afirma que la resistencia "representa un discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso en la escuela y de comportamiento de oposición" (p. 49). Para el autor, la resistencia permite ver a los oprimidos como agentes activos y no como sujetos de dominación al enmarcar el concepto desde una visión emancipadora en donde las personas median y responden a la conexión entre su existencia y las estructuras de dominio y coacción.

> político de las diferencias culturales, para distinguir sujetos, otorgar trato diferencial o regatear derechos también afecta las trayectorias de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la escuela deja de ser neutral, se convierte en un espacio político. Al reconocer esta dimensión política, adquiere sentido la tarea de exigir y de construir alternativas educativas. (p. 32)

La diversidad de sentidos que derivan de la experiencia y se objetivan en prácticas educativas comunitarias conforman la cultura escolar con su dimensión político cultural. Los proyectos educativos wixáritari se mueven entre una lógica comunitaria y otra institucional. De esta manera, la escuela representa un espacio en disputa que coloca tensiones y contradicciones en el trabajo y la responsabilidades del docente wixárika. La categoría analítica de la apropiación escolar es relevante para resaltar los significados, las aspiraciones, las problemáticas o la reproducción del "colonialismo interno" (González Casanova, 2009) a la que se enfrentan las y los profesores en la cotidianeidad del aula, la organización escolar, la vinculación o desvinculación con la comunidad de pertenencia y su trato con las instituciones del sistema educativo oficial e intermediarios. A partir de identificar los elementos de cómo se lleva a la práctica el proyecto político educativo comunitario y cómo la lógica de la instituciones permea en el actuar de los docentes, se vislumbra el dominio y la fuerza que ejerce el sistema educativo nacional; ya que en ciertos momentos las y los docentes exteriorizan un descontento hacia lo impuesto. Por lo tanto, el proceso que viven las y los docentes wixáritari manifiesta una voluntad por defender lo propio; pero también se presenta la tendencia a adoptar una lógica burocrática, lo cual simboliza una contradicción frente a los actos de resistencia ante el Estado. Gómez Lara (2011) distingue entre los diferentes actores que se movilizan en los espacios comunitarios:

> No son lo mismo los indígenas comunes (la familia que reproduce cotidianamente sus formas de vida, que es de facto una forma no politizada de

> resistencia y reproducción cultural ante las políticas homogeneizadoras o diferenciadoras) que los "indígenas institucionalizados", o sea, aquellos agentes que han resignificado sus identidades a través de la adquisición de capital cultural, económico, político, social y simbólico y que mediante su relación con el Estado y con otras instituciones externas reivindican la identidad étnica, en muchos casos con un sentido utilitarista. (p. 54)

Los espacios escolares de las propuestas emergentes de educación comunitaria y propia wixárika representan campos en tensión una vez que interfiere la lógica institucional; ya que las convicciones y los intereses comienzan a ser divergentes entre profesores y la comunidad cuando toman postura sobre si adoptar la lógica institucional o apoyar el proyecto educativo comunitario.

2.3. Defensa por el territorio: donde habitan los wixáritari

El Gran Nayar es una región cultural ubicada a lo largo de la Sierra Madre Occidental donde confluyen las fronteras de los estados de Nayarit, Jalisco, Durango y Zacatecas. En dicha extensión territorial habitan los pueblos *wixárika* (huichol), *na'ayeri* (coras), *o'dham* (tepehuanos), mexicaneros y algunos mestizos. La conformación de la región se remonta a la Colonia cuando los pobladores de estos pueblos originarios emigraron hacia la sierra para refugiarse de las persecuciones de la Corona española (Voces del Gran Nayar, 2017). Sin embargo, fue hasta el siglo XX cuando se configuraron los asentamientos actuales.

La zona montañosa del Gran Nayar ha sido históricamente un "enclave belicoso [que se] convirtió en el asiento de una confederación indio-mestiza que opuso resistencia a la expansión de las haciendas y sus partidos liberales a mediados del siglo XIX" (Liffman, 2012, p. 26). Actualmente, los pueblos originarios que viven en la región enfrentan

problemáticas de despojo territorial a manos de vecinos mestizos o empresas privadas, disputas intraétnicas en la definición de linderos entre comunidades, extracción y tala ilegal de recursos maderables, un proyecto hidroeléctrico[52] y la presencia del narcotráfico.

La lucha por el territorio del pueblo wixárika se inserta en un complejo escenario regional-nacional donde su relación con el Estado se ha centrado en la resolución de los conflictos territoriales, en algunos casos a través del diálogo, la alianza y la negociación con los gobiernos o en otros con el cierre de sus comunidades. Gavilán (2018) indica que, desde la consolidación del Estado republicano, el pueblo wixárika ha buscado la reivindicación de la autonomía a través de "la reafirmación del ser comunitario a partir de la recuperación de (…) la tierra y el costumbre" (p. 118). La autora señala que las divisiones político-administrativas, como el paso de Cantones a Departamentos o la reforma al artículo 27 Constitucional en 1856, agudizaron los conflictos en la definición de los límites territoriales y dieron paso a la comercialización de tierras no arrendadas para propiciar la colonización y el desarrollo de fuerzas productivas.

Como respuesta frontal, algunas comunidades wixáritari participaron en los movimientos armados de la Rebelión Lozada[53], la Revolución y la Guerra Cristera; acontecimientos que son los antecedentes de las demandas, las inconformidades y los abusos de las autoridades en turno. La defensa territorial se propició a partir de la

---

[52] Resalto la lucha del pueblo na'ayeri por la Defensa por el Río San Pedro Mezquital ante la instalación de la hidroeléctrica Las Cruces promovida por la Comisión Federal de Electricidad y respaldada por el Gobierno Federal desde el 2014. El proyecto afectaría a los poblados ubicados a lo largo de la cuenca y destrozaría o impediría el paso a catorce sitios sagrados de los pueblos na'ayeri y wixárika.

[53] Gavilán puntualiza que durante el levantamiento armado en el periodo de 1854 a 1875, los wixáritari obtuvieron el control de tránsito en la sierra, defendieron con mayor énfasis las tierras comunales, recuperaron las prácticas rituales y reconstruyeron los centros ceremoniales *tukipa*.

organización comunitaria para luchar por la definición de los límites comunales ante las invasiones de vecinos ganaderos.

Tras el reparto agrario impulsado en el sexenio cardenista, los wixáritari accedieron a una porción limitada de lo que comprendía el territorio establecido en títulos virreinales[54]. Posteriormente la mano intervencionista del gobierno mediante políticas integracionistas permeó en la organización y defensa del territorio, impactando en la política comunitaria y en las prácticas socio-culturales, económicas y de vida. Derivado de los procesos de defensa territorial y la relación de negociación entre los wixáritari y el Estado, Gavilán (2018) apunta la conformación de "dispositivos de control y paternalismo gubernamental", al crearse organizaciones legitimadas por el Estado y las comunidades para colaborar y coordinar acciones a nivel regional.

Tres de estas organizaciones fueron el Consejo Supremo Huichol, la Unión de Comunidades Indígenas Huicholas de Jalisco (UCIHJ) y la Unión Wixárika de Centros Ceremoniales de Jalisco, Durango y Nayarit A.C. (La Unión)[55] vigente desde 2006. Esta última está relacionada con el Consejo Regional Wixárika (CRW), una organización independiente activa desde el 2015, que surgió ante la entrega de concesiones mineras

---

[54] Liffman (2012) aclara que desde la Colonia se configuraron las cuatro facciones o cabeceras municipales wixáritari. El reparto agrario solo vino a redefinir los limites comunales que pasaron por una reducción importante en décadas anteriores. Por ello, es necesario aclarar que cada cabecera wixárika y sus localidades, de forma particular dialogan, negocian o resisten ante el Estado.

[55] El Consejo Supremo Huichol surgió en los años setenta con los programas HUICOT con el fin de realizar obras de infraestructura e hidráulicas en el Gran Nayar. Después, durante el gobierno salinista en los noventa se creó la UCIHJ para dar continuidad al proyecto hidráulico mediante el programa COPLAMAR (Durin, 2003). Ambas organizaciones fueron impulsadas por el Instituto Nacional Indigenista. Después de la desarticulación de la UCIHJ, se conformó la Unión, con el apoyo e impulso de la CDI para fungir como intermediador con el Estado para dialogar sobre las resoluciones del sitio sagrado Wirikuta (Lara, 2018).

otorgadas a la empresa canadiense *First Majestic Silver Corporation* en el desierto del Real de Catorce, San Luis Potosí donde se encuentra el lugar sagrado de Wirikuta.

La amenaza de proyectos mineros y despojo territorial en sitios sagrados wixáritari se distribuye en distintas entidades del país, aunque estos puntos no formen parte del territorio legalmente definido como territorio comunal (Gavilán, 2018 y Liffman, 2012). De esta forma, el pueblo wixárika mantiene batallas legales ante los tribunales agrarios y se suma al movimiento indígena y campesino nacional por la defensa del territorio con el Congreso Nacional Indígena (CNI). Por lo tanto, desde distintos frentes los wixáritari luchan por sus derechos culturales y extensiones territoriales.

Asimismo, aunque las organizaciones comunitarias legitimadas por el Estado se han expuesto al "trato tutelar y clientelar" (Galván, 2018), los wixáritari se han apropiado de dicho mecanismo para plantear sus demandas territoriales (Lara, 2018)[56] y gestionar proyectos en materia educativa, cultural, salud, económica y otras.

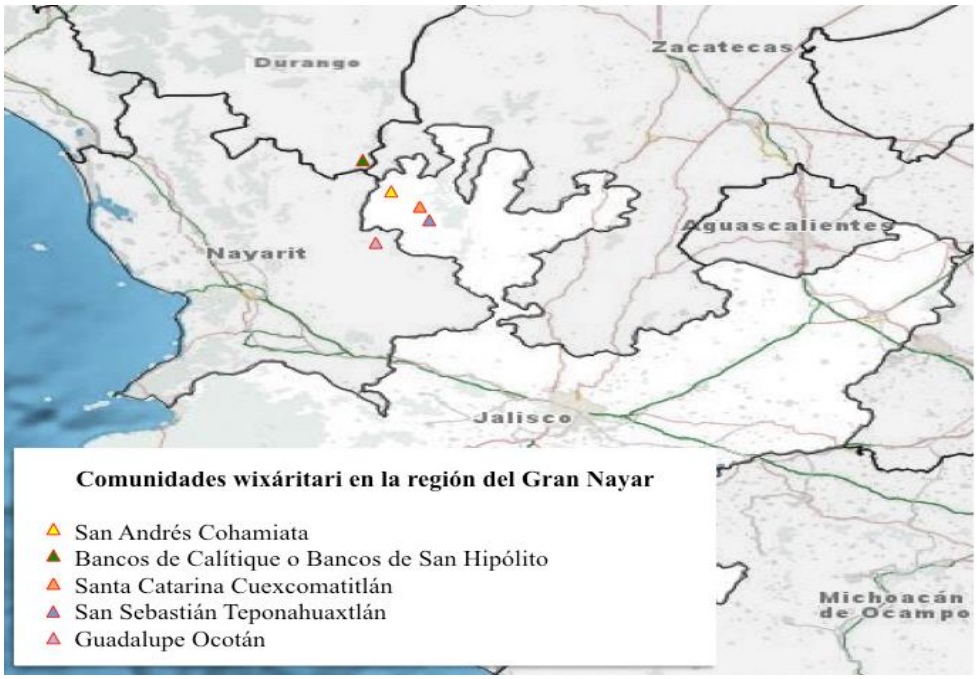
Liffman (2012) precisa que la preocupación de los wixáritari se orienta hacia el reclamo de "sus derechos sobre las tierras, plasmados en documentos y prácticas culturales (…) proceso [en el que] han forjado una relación única entre territorio, ritual, memoria histórica, discurso político y el marco legal neoliberal" (p. 27); lo anterior, a la par de la vinculación con intermediarios de la sociedad civil que contribuyen en la elaboración de estrategias organizativas para entablar relaciones con instancias de gobierno. De esta manera se gesta un "amplio espacio de alianzas" que encauzan el movimiento de autonomía

[56] Lara (2018) aporta elementos para comprender que el discurso de "unidad" del pueblo wixárika ante la defensa territorial es una estrategia y necesidad para la exposición mediática ante la sociedad civil. Destaca que la idea de totalidad no busca esconder conflictos internos o falta de consenso sino que es un modo particular de "hacer política (…) para multiplicar las relaciones con otros" (p. 130).

de los wixáritari desde experiencias localizadas y concretas (Gavilán, 2018); y dependen de la postura política que mantiene cada una de las cabeceras municipales que componen el territorio y los organismos con los que trabaja.

2.4. Dinámica comunitaria y "sistema cultural de vida"

El pueblo wixárika se divide en cuatro grandes fracciones que fueron reconocidas oficialmente, bajo títulos de dominio, quedando organizadas como Sebastián Teponahuaxtlán[57], Santa Catarina Cuexcomatitlán, San Andrés Cohamita al norte de Jalisco (Liffman, 2012), Guadalupe Ocotán y Bancos de San Hipólito[58] en los límites de Nayarit, Durango y Zacatecas.



Mapa 1. Comunidades wixáritari en la región del Gran Nayar.
Elaboración propia con insumos de INEGI (2020)

[57] Su anexo es Tuxpan de Bolaños.

[58] Ambas comunidades formaron parte de la extensión territorial de San Andrés Cohamita.

Cada una de estas cabeceras lleva su propia administración, organización agrario-tradicional, procesos de defensa del territorio comunal y está a cargo de localidades y rancherías conocidas como agencias locales, dentro de lo que abarca su extensión territorial. No obstante, la territorialidad desde la concepción de los wixáritari trasciende las delimitaciones oficiales y comprende la ruta simbólica y física que recorrieron sus ancestros para reconocer cinco puntos sagrados nombrados *Xapaviyemeta* (Jalisco), *Hauxa Manaka* (Durango), *Haramara* (Nayarit), *Wirikuta* (San Luis Potosí) y *Teakata* (Jalisco). Los lugares sagrados conforman la geografía en la cual acuden a llevar ofrendas para cumplir las mandas de los *kaka+yarite*[59]. Las ceremonias tradicionales se realizan de acuerdo con los tiempos de "lluvia y sequía" (Caloca, 2018) en un "sistema cultural de vida"[60] que se corresponde con el calendario de siembra y cosecha del maíz.

La cosmovisión wixárika se expresa en la vitalidad de la lengua a través del canto de los *ma'arakate;* quienes en las ceremonias brindan los mensajes de la cultura. De manera intergeneracional, la cultura y la lengua wixárika se transmiten en el hogar, al participar en las actividades familiares relacionadas con las prácticas socio-religiosas y económicas basadas en la agricultura, la ganadería y la artesanía (Barba, Landey y Hernández, 2014).

La organización político-religiosa se rige por un sistema de cargos anuales para las

---

[59] La palabra es interpretada como "dioses". Paul Liffman (2012) refiere que los wixáritari se posicionan como intermediarios de "los controladores ancestrales de la naturaleza" ante los agentes gubernamentales que promueven la política nacional. Esto infiere que la sobrevivencia de la cultura wixárika es necesaria no solo para el pueblo sino para el planeta. De esta forma, el antropólogo expone que dicho argumento los faculta para ampliar sus "reclamaciones agrarias sobre el territorio colonial [y con] derechos de cacería, recolección y acceso comercial [en todo el territorio y con ello] consolidar su identidad indígena global" (p. 39).

[60] Así lo expresó un padre de familia del Bachillerato Tatei Yurienaka 'Iyarieya EMSAD-39 durante una conversación informal.

autoridades tradicionales y trianuales para las autoridades agrarias. Según indica Caloca (2018), los cargos se vinculan en dos ámbitos: lo tradicional y lo civil. Las autoridades tradicionales son representadas por el Consejo de Ancianos que tiene la responsabilidad de cuidar de los Santos (Mayordomías) y de la cultura originaria. El Consejo está integrado por el *Tatewani* (Gobernador Tradicional), *'Arwaxieri* (Segundo Gobernador), *Kapitani* (Capitán), *Kamitsariyu* (Comisario), un grupo de *Tupiritsiri* o *Tupiles* (Policías comunitarios) y un grupo de mujeres, *Tenantse,* encargadas de la comida en las fiestas, reuniones y asamblea comunal[61]. A esta organización sociopolítica se integran otro tipo de cargos tradicionales como los *Ma'arakate* (cantadores y sanadores) y los *Xukuricate* (jicareros, custodios) que acuden a los lugares sagrados y se comunican con los *Tananamaatsima*[62] (Caloca, 2018).

Las autoridades agrarias están constituidas por el Comisariado de Bienes Comunales conformado por representante, suplente, secretario y tesorero; los cuales a su vez, son supervisados por el Comité de Vigilancia. El Comisariado es el mediador entre el gobierno y la comunidad, por lo tanto atiende los asuntos relacionados con la defensa del territorio, delitos comunitarios, demandas de salud, educación e infraestructura; además de vincularse con instancias de gobierno en lo referente a programas y subsidios para la población wixáritari. La Asamblea Comunal es la máxima autoridad y el Comisariado da seguimiento a los acuerdos que resulten de esta. Al terminar su periodo como autoridades, se elabora y entrega un informe de cuentas y acciones realizadas en la comunidad.

La Sierra wixárika, además de contar con un paisaje accidentado, hondas barrancas

---

[61] Cada localidad wixárika cuenta con un grupo de autoridades civiles y tradicionales.

[62] Caloca (2018) lo traduce como "Hermanos de nuestra madre" (p. 127).

y altas montañas, comprende una sociedad compleja permeada por relaciones de cacicazgo y conflictos intracomunitarios. El proceso histórico por la defensa del territorio wixárika está ligado a la legitimación comunitaria de representantes agrarios, lo que a su vez, ha reconfigurado al poder de las élites wixáritari en su relación con el resto del pueblo y el Estado. Los conflictos intracomunitarios coinciden con la construcción de cacicazgos culturales y se inscriben en relaciones de parentesco vinculado al control del reparto de tierra (ver Liffman, 2012)[63]. Además en las grandes localidades, que fungen como cabeceras de las agencias locales, se centraliza el poder y el acceso a servicios de salud, educativos y de infraestructura.

A pesar de la alta marginación existente en la región wixárika, el grado de rezago social afecta más a los wixáritari que viven alejados de la cabecera. Al adentrarse en los caminos por la sierra, se observan pequeñas rancherías que carecen de servicios públicos. Un ejemplo de ello son aquellas localidades sin acceso a centros de salud, ni personal que atienda emergencias. En este caso, algunas personas caminan hasta la comunidad más cercana o bien toman un raite.

En un lapso de diez años el acceso aéreo cesó. La apertura, ampliación y aparente mejoramiento de los caminos de terracería modificó el tránsito terrestre. Hoy en día, mayor

[63] En la actualidad, los efectos del multipartidismo parecen ocupar funciones de divisiones, clasificaciones y distanciamientos entre facciones y familias wixáritari. Esto influye indirectamente en política comunal y la elección del Comisariado. En el trabajo de campo realizado en enero de 2020, acudí a *Taateikie* a la Asamblea Comunal, donde escuché y traté de entender en mi *wirañol* las aportaciones de comuneros y comuneras que mostraban serias inquietudes. Discutían de la norma "la mitad más uno" impuesta por el Registro Agrario Nacional (RAN) que aludía al registro de wixáritari inscritos en el RAN y que podían asistir a votar ese día. La inconformidad entre posiciones resultó en la cancelación de la votación. Las discusiones versaban sobre la legitimidad del RAN para imponerse en el ejercicio de la elección de nuevas autoridades. También cuestionaban el papel del Comisariado en relación al registro de comuneros ante el RAN y la utilización de fondos recaudados por el pago del catastro.

número de wixáritari poseen vehículo propio y en algunas comunidades como *Taateikie*-San Andrés Cohamita o *Tsikwaita*-San Miguel Huaixtita, Jalisco, se brinda el servicio de transporte varios días a la semana; mientras que en *'Uweni Muyewe*- Bancos de San Hipólito, Durango, no han podido gestionar recursos para implementarlo[64]. Los destinos del transporte comunitario existentes en la zona se dirigen hacia los municipios de Huejuquilla el Alto o Jesús María, Jalisco; para hacer las compras personales o de insumos para negocios. Dichos municipios se conectan con otros estados del país a los cuales los wixáritari migran para vender artesanía, trabajar en campos jornaleros[65], estudiar y/o trabajar en las ciudades en diferentes oficios y dependencias de gobierno federal y estatal.

El libre tránsito carretero ha dado pie a la llegada de una variedad de productos y servicio de Internet; además de Coca Cola, Modelo, Sabritas y comerciantes foráneos que suben a ofrecer carne fresca, verdura, fayuca, colchones, televisores, etc. En las localidades predominan las tiendas de abarrotes, pero también suelen encontrarse negocios de telas y costura, papelerías, talleres mecánicos, tortillería, restaurante y, recientemente, puntos de venta de Internet por fichas[66]. En menor medida, las y los wixáritari llevan a cabo la venta de frutos de temporada que recogen en las barrancas, del pan que preparan en sus casas y

---

[64] Los wixáritari de 'Uweni Muyewe caminan hasta más de cuatro horas o pagan un costo elevado para tomar un raite privado que los lleve al pueblo más cercano o la parada en la carretera.

[65] La migración hacia los campos jornaleros se realiza por temporadas y en grupos para trabajar en la siembra y cosecha de tabaco en Nayarit, la recolección de tomate en Sinaloa y de fresa en Zacatecas. También acuden a la ciudad de Querétaro para trabajar en los grandes monocultivos de tomate cherry, jitomate y otros. A raíz de esta situación, en las comunidades se encuentra el caso de niños que quedan a cargo de sus abuelos u otros familiares mientras que sus padres y madres salen a trabajar. (Conversación informal con un padre de la secundaria Tatuutsi Maxakwaxí, junio, 2019).

[66] Los jóvenes representan el público meta de estos negocios. En San Andrés Cohamita, se observan grupos de jóvenes conectados con telefonía celular fuera del local de venta de tiempo de Internet.

del pescado deshidratado del río. Otro buen número de comuneros(as) formados(as) en el oficio (enfermeros y docentes) y profesionistas (ingenieros, agrónomos, arquitectos, psicólogos, nutriólogos, entre otros) se desempeñan en cargos públicos en los sectores de salud y educación trabajando en los albergues escolares, las escuelas y dependencias de gobierno como IMPI, DIF, SEP, CONAFOR u otras.

Respecto a las infraestructuras públicas, las comunidades cuentan con centros de salud o unidades de salud[67], luz eléctrica (inestable) y sistema de agua por mangueras. En *Taateikie*-San Andrés Cohamita las modificaciones en la infraestructura son notorias. Se instaló el sistema de drenaje y una planta de tratamiento para aguas residuales (que aún no opera); un comedor para adultos de la tercera edad; un techo de área común en la plaza principal y la pavimentación inconclusa de calles. En cada localidad, un área está designada para cancha de fútbol, vóleibol y básquetbol; entretenimiento que es común por las tardes. Los hogares han recibido apoyos de los programas sociales y de desarrollo para obtener sistemas de captación y almacenamiento de agua, cambio de láminas para techos, construcción de estufas ecológicas, remodelación de baños y piso firme.

A pesar de que las cifras oficiales estiman y anuncian la mejora de las condiciones de vida en la región wixárika, cabe mencionar que dichos apoyos han resultado poco funcionales por dos razones. Primero, se desconsideran las necesidades del contexto (clima o disponibilidad de agua). Segundo, se utilizan materiales de baja calidad que se deterioran con facilidad. Una situación similar a la falta sistemática de pertinencia social y cultural es el otorgamiento de los apoyos de los programas sociales para implementar proyectos productivos. Por una parte, se siguen otorgando recursos para el establecimiento de tiendas

[67] En las localidades pequeñas se han construido "cuartos o bodegas" donde duermen los promotores de salud. No en todos los casos están habilitados para brindar el servicio correspondiente.

de abarrotes y restaurantes, dejando de lado otras iniciativas de negocios; tal como la crianza de chivos, las herrerías y mueblerías. No obstante, por otra parte, se niega un seguimiento después de otorgar los apoyos económicos a los grupos de trabajo, lo que ha ocasionado el fracaso de numerosos proyectos[68]. Las carencias económicas de las actividades productivas y la escasa oferta de empleos influyen en la emigración y la precariedad de las condiciones de vida de quienes permanecen en las comunidades rurales.

Al escenario comunitario se suman los grupos religiosos que han tratado de ejercer dominio desde tiempos de la Colonia. En la cabecera municipal de Taateikie, San Andrés Cohamiata la orden franciscana construyó misiones para convertir a los wixáritari al catolicismo pero su labor eclesiástica solo ocasionó sincretismo religioso al incorporar algunos santos en los ritos y ceremonias del calendario agrícola-cultural[69]. Su influencia ha disminuido con el tiempo ya que han sido expulsados por los mismos wixáritari. En la actualidad, el clero cuenta con una misión en Santa Clara[70] que mantiene un colegio de nivel primaria con maestros(as) mestizos y oficia misas esporádicas en otras localidades. De igual forma, en San Andrés Cohamiata, un grupo de religiosas organiza misas y recibe voluntarios misioneros.

El proselitismo de predicadores protestantes, como los adventistas, ha sido relativamente eficaz porque han aprendido a hablar la lengua wixárika, inducir a unos

---

[68] Durante el proyecto "Programa de formación en proyectos productivos" realizado de febrero 2014 a marzo 2015 por las comunidades de Bancos de San Hipólito, Durango, San Andrés Cohamita, Jalisco y el PII; se llevaron a cabo diagnósticos socioeconómicos para analizar la viabilidad de otras opciones de proyectos productivos. Entre los temas abordados durante los diagnósticos y posteriores talleres en cada comunidad; se planteó la pregunta a los asistentes ¿por qué fracasan los proyectos en la comunidad?

[69] La celebración de la semana santa es un ejemplo.

[70] La Misión de Santa Clara queda a veinte o treinta minutos en coche saliendo de San Andrés Cohamiata.

cuantos a alejarse de la creencias wixáritari. Los grupos religiosos protestantes tienden a prohibir las prácticas culturales y religiosas como tomar tejuino, llevar ofrendas a sitios sagrados, asistir a las ceremonias o tomar alcohol. Siendo un punto de debate en la comunidad, parece que tanto la identidad wixárika como los derechos sobre la propiedad de la tierra están seriamente en peligro para aquellos que han cambiado de religión y reclaman vivir dentro del territorio[71].

Finalmente otro de los elementos que conforman la vida comunitaria se encuentra en "educación tradicional indígena" (Gómez, 2011), es decir la socialización de niños, niñas y jóvenes en las familias y la propia comunidad. En la práctica, adquieren los saberes necesarios para sembrar, hacer tejuino, bordar, tortear, juntar leña, pastorear los toros entre otros. Abuelas, abuelos, padres, madres, tías, tíos, hermanos y hermanas representan los primeros formadores de niños, niñas y jóvenes en las enseñanzas de la vida comunitaria, dado que el aprendizaje de la cultura empieza en la infancia temprana. Los niños asisten por un lapso de cinco años a la ceremonia de *Tatei Neixa*[72] para presentarse y conocer los lugares sagrados por medio de la guía y el canto del *ma'arakate*. Las actividades del hogar y las ceremonias fungen como espacios donde se aprende acerca de los relatos de la cultura frente al fuego, sembrando o desgranando maíz y otras actividades. En etapas posteriores, la formación en la cultura continúa con la participación en las ceremonias, la consulta a los ancianos y la ocupación de cargos religiosos y civiles.

---

[71] El tema ha sido discutido en la Asamblea Comunal. Los nuevos wixáritari protestantes reclaman su derecho a la tierra por haberla habitado desde antes de cambiar de religión; sin embargo, el resto de la comunidad reclama que al ya no seguir la costumbre wixárika ya no tienen derecho a vivir en territorio comunal. Este caso se presenta dentro de la cabecera de San Andrés Cohamiata.

[72] Se traduce como "Ceremonia del Tambor".

2.5. Educación escolarizada en el contexto comunitario wixárika

Un segundo espacio educativo corresponde a la escuela oficial. Los procesos de escolarización comenzaron con la Revolución, al intentarse ofrecer servicios educativos mediante la Escuela Rural que fracasaron debido al clima de violencia de entonces (Durin, 2003; De Aguinaga, 2010). En los años cincuenta, los franciscanos con el propósito de evangelizar a los wixáritari instalaron dos escuelas-internados de nivel primaria en San Sebastián Teponahuaxtlán y Tuxpan de Bolaños. Posteriormente en 1963, abrió el Centro Agrícola para Promotores Indígenas de donde egresaron 28 promotores wixáritari que fueron los primeros en dar clases en algunas comunidades. En los años sesenta, el Instituto Nacional Indigenista (INI) puso en operación el Centro Coordinador Cora-Huichol[73] en Mezquitic y aumentó la instalación de albergues escolares en la zona (Durin, 2003). Sin embargo, es hasta 1978 cuando la SEP asume la educación indígena y de las escuelas en la Sierra a través de la Dirección General de Educación Indígena y el Departamento de Educación Indígena en 1980, instancias que enviaron a profesores no indígenas e indígena (nahuas) para trabajar en las primarias de la sierra; los cuales enfrentaron la falta de compresión de la lengua y la cultura wixárika (De Aguinaga, 2010).

En 1991, las autoridades locales de San Miguel Huaixtita lograron gestionar ante la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) que los docentes wixáritari egresados de la normal pasaran a atender las escuelas de los franciscanos. La intervención fue acompañada por la

[73] Los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI) del INI, se encargaron de implementar programas de educación escolar y salud destinados a poblaciones indígenas y con propósitos integracionistas; en el Gran Nayar se dirigió a los pueblos wixárika y na'ayeri, en San Andrés Cohamiata y Mezquitic se instalaron pistas de aterrizaje para facilitar la comunicación entre la Sierra, así como los CCI de Tepic, Nayarit y Mezquitic.

Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas (AJAGI)[74] e impulsada por el INI. Al siguiente año, la UCIHJ y Rocío De Aguinaga, integrante de AJAGI, acudieron a la SEJ y solicitaron la instalación de cinco secundarias y una preparatoria pero se les negó la petición. Ante dicha situación, la UCIHJ decidió comenzar con la creación de la escuela secundaria Tatuutsí Maxakwaxí, designando a De Aguinaga como encargada del proyecto hacia el "exterior" (De Aguinaga, 2010)[75].

De 1993, cuando se fundó la secundaria, al 2002, cuando inició el proyecto del Bachillerato Tatei Yurienaka 'Iyarieya, no hubo otras iniciativas educativas comunitarias en la región. En el año 2008, la comunidad de Nueva Colonia en Santa Catarina Cuexcomatitlán emprendió su proyecto de bachillerato Tamatsi Paritsika; y en el 2010 la comunidad na'ayeri de Presidio de los Reyes inició con la preparatoria Muxatena. A partir del 2013, otros proyectos educativos wixárika y na'ayeri surgieron en las comunidades de Bancos de San Hipólito, Rancho Viejo, El Huicot y Mesa de Chapalilla.

En la actualidad, el sistema escolarizado de nivel básico en las localidades wixárika más pobladas contempla los grados de preescolar, primaria, secundaria general y telesecundaria (en su mayoría), mientras en localidades pequeñas se imparte el sistema multigrado para preescolar, primaria y secundaria del Conafe. Los estudiantes de nivel

---

[74] AJAGI surgió en 1989 y enfocó su trabajó en el acompañamiento de la defensa territorial en toda la zona wixárika junto con las autoridades que conformaban la UCIHJ (Durin, 2003).

[75] De Aguinaga hace énfasis en la acción de los wixáritari por darle el encargo a una aliada externa para vincular a la UCHIJ ante instancias de gobierno, universidades y asociaciones. De 1993 a 2008, fungió como responsable del proyecto educativo wixárika. Sobre la responsabilidad otorgada como coordinadora destaca las formas de comunicación para informar a las autoridades sobre cada acción y avance de las gestiones realizadas fuera de las comunidades; mientras que las autoridades, asesores y voluntarios consultaban a Rocío durante el amplio proceso de consulta en las asambleas de las agencias locales y posteriores acciones enfocadas al desarrollo del proyecto educativo.

básico a medio superior desayunan en los comedores que se han instalado para cada nivel. Los albergues escolares hospedan a niños y niñas de comunidades aledañas.

En la educación media superior encontramos la modalidad de COBAEJ-EMSAD, el Telebachillerato comunitario y la Preparatoria de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Algunos jóvenes wixáritari deciden cursar este nivel fuera de la comunidad para ingresar a escuelas preparatorias técnicas en Jesús María, Huejuquilla, Colotlán, Estipac y Guadalajara. En el nivel superior, las y los estudiantes acuden a la Universidad Tecnológica de la Sierra en Mesa del Nayar y la Universidad Autónoma de Nayarit en Tepic, ambas en el estado de Nayarit. De igual forma, salen a estudiar carreras profesionales en la Universidad de Guadalajara, unidad Colotlán, el Instituto Tecnológico Superior de Cocula, en la Escuela Normal de Estipac (CRES), en el ITESO en Jalisco y en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. La disponibilidad para estudiar el nivel superior en una institución u otra depende de diferentes estrategias en función de los recursos económicos ahorrados (beca del Conafe por ejemplo), el apoyo de familiares u otras redes y el grado de autonomía de cada joven para estudiar lejos de su comunidad de origen.

El profesorado wixárika se organiza localmente en las escuelas y, a menudo, participa en las ceremonias, las actividades comunitarias y la Asamblea Comunal de su respectiva cabecera municipal. Gran parte del gremio de profesores wixáritari que atienden los centros preescolares y las primarias generales estudiaron en escuelas normales y en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Colotlán. Cuentan con plaza docente y por derecho laboral pertenecen al SNTE. El profesor Pedro Cayetano[76] señala que solo los

[76] Conversación informal por videollamada con Pedro Cayetano, miembro de la Red CEIWYNA. Es fundador del Bachillerato Intercultural Muxatena y docente en la escuela secundaria federal de la localidad de Presidio de los Reyes, Nayarit. Como profesor, se adscribe a la sección 20 del SNTE en Nayarit (Febrero, 2021).

maestros basificados se adscriben a algún sindicato de los estados de Nayarit, Jalisco, Durango o Zacatecas. Sin embargo, la lejanía de las escuelas impide que “muchos profesores de educación indígena [sepan] de sus derechos, [y] para qué sirve el sindicato”. Describe que las escuelas del Conafe, ubicadas en rancherías, son atendidas por jóvenes egresados de las preparatorias que ingresan al Programa Líderes para la Educación Comunitaria para obtener una beca, por lo tanto, no forman parte de ninguna sección magisterial, ni cuentan con garantías laborales.

Para el nivel de secundaria, la modalidad que opera es la telesecundaria, existen algunas secundarias federales y la Secundaria General Tatuutsi Maxakwaxí con un modelo intercultural. Las Telesecundarias, son atendidas por maestros(as) que se reconocen “mestizos” y llegan a trabajar en la sierra por temporadas hasta que logran cambiar su plaza hacia los municipios de su interés. En la cabecera de San Andrés Cohamita y la comunidad de Bancos de San Hipólito, los docentes de primaria son wixáritari, mientras en las telesecundarias son externos. Esta situación ha marcado posiciones expresadas a favor y en contra del tipo de docentes, escuelas y formación ofrecida.

La postura más favorable a los maestros externos enuncia que los estudiantes aprenden mejor y más rápido el español con quienes “están preparados porque son de fuera”. Sin embargo, las críticas frecuentes hacia los docentes foráneos aseveran que no cumplen con la totalidad de horas adscritas, se ausentan y los alumnos entienden poco porque no saben hablar la lengua wixárika. En contraparte, ser docentes wixáritari tiende a significar para algunos comuneros y comuneras la capacidad de asumir un compromiso al servicio de la comunidad, el fortalecimiento de lengua wixárika escrita y el mejoramiento educativo. Esta discusión interna se ha acentuado con el tiempo y se aplica en todos los niveles educativos.

En tanto a la Secundaria General Tatuutsí Maxakwaxí, los bachilleratos integrantes de la Red CEIWYNA y el bachillerato Tamatsi Paritsika en Nueva Colonia, los profesores fundadores fueron designados mediante la asignación de un cargo comunitario. En otras palabras, antes de que se integraran a la SEP, la Asamblea respaldó la propuesta educativa y les otorgó la responsabilidad de participar como docentes en los proyectos de base comunitaria que han diseñado los perfiles profesorales y estudiantiles, además de los compromisos establecidos con los padres de familia y la comunidad con las escuelas.

En la diversidad de perfiles docentes que trabajan en estos centros educativos, se distinguen quienes han sido seleccionados por la Asamblea porque se les reconocen sus conocimientos en la cultura, la siembra y otros oficios. Son personas que han ocupado cargos civiles y tradicionales, aspecto que los legitima comunitariamente e implica la formación en la cultura; como señala el profesor Agustín, una formación "que no necesita título". Algunos de estos profesores solo cuentan con la preparatoria, la cual concluyeron al tiempo en que trabajaban en la escuela. Y su formación ha sido en la práctica al impartir las clases de cultura, escritura wixárika o áreas productivas.

Otro grupo de profesores de estas escuelas corresponde a los ex alumnos que se integraron al trabajo educativo al egresar de la secundaria o los bachilleratos. Su formación comenzó directamente en la práctica y con asesoría externa, al igual que algunos maestros fundadores. Después, ingresaron a la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena en la UPN-Colotlán, bajo una modalidad semipresencial cursada en periodos vacacionales que les permitió concluir con sus estudios y obtener su título.

Los profesionistas que regresan a sus comunidades comprenden un tipo más de docente inmerso en los proyectos educativos wixáritari. Ya sea porque son invitados por los directores o maestros, porque busquen realizar proyectos en la escuela para realizar

prácticas profesionales o bien que ayuden a cubrir clases, los jóvenes van ocupando los lugares de los profesores(as) que van saliendo. La participación de jóvenes profesionistas en las escuelas aún es escasa, ya que las plazas o lugares disponibles siguen estando ocupados por profesores con larga trayectoria de trabajo.

De manera general, la figura del docente wixárika se ha construido bajo el imaginario de la responsabilidad y el cuidado de los estudiantes. Es docente y comunero(a), situación que lo posiciona con cierto rango de autoridad moral y con mayor posibilidad de poder adquisitivo. Los docentes, ya sea formados en la cultura o escolarizados, no dejan de participar como comuneros(as) y tienden a conocer las problemáticas concretas tanto de su comunidad como de sus alumnos. Llegan a desempeñar dobles funciones, es decir, como docentes en el trabajo educativo y comuneros al ocupar cargos religiosos o fungiendo como autoridades. Utilizan su lengua para enseñar los contenidos oficiales pero también para contextualizar los contenidos educativos y platicar o dar consejos a los estudiantes. Los docentes gozan de prestigio ante la comunidad pero también son criticados por sus problemas de alcoholismo, violencia intrafamiliar, el bajo rendimiento escolar de los alumnos u otras conductas que la comunidad observa.

En el presente, en la sierra wixárika opera el aparato educativo oficial que involucra a docentes, directivos y supervisores de zona wixáritari o mestizos; al igual que currículos oficiales de la SEP, programas de becas para estudiantes y la articulación de espacios escolares con la comunidad y ambos en relación con instituciones y organizaciones de la sociedad civil. La demanda educativa se concentra en todos los niveles de educación básica y media superior para formar a la niñez y la juventud wixárika; mientras que en el nivel superior existe un alto porcentaje de profesores wixáritari interesados en ingresar a un programa de posgrado; no obstante la carga laboral, la nula oferta de diplomados o

programas de maestría en la región y la falta de recursos económicos imposibilita que los profesionistas de la educación accedan a dicho servicio.

Pese a esta necesidad imperante de formación continua, los docentes wixáritari comienzan a dialogar sobre la necesidad y el reto de generar un diálogo entre niveles educativos para ver sus posibilidades de colaboración o de entendimiento de las problemáticas que enfrentan con los alumnos en el aula, el rezago educativo, la participación de padres de familia en la escuela y el trabajo docente en general[77]. Lo anterior incita a pensar en el reto de propiciar la articulación e integración de un sistema educativo wixárika que por fin atienda las demandas y las peticiones sobre una educación contextualizada e intercultural, concepto que tendrá que redefinirse de acuerdo con la concepción propia del magisterio wixárika que se ha apropiado de un sistema escolar institucionalizado.

2.6. Articulación entre proyectos educativos wixáritari y na'ayerite

La Red de Centros Educativos Interculturales Wixáritari y Na'ayerite (Red CEIWYNA) constituye un colectivo integrado por ocho proyectos educativos que surgieron por iniciativa de sus comunidades o se han integrado a la red porque han hecho de la escuela un proyecto educativo comunitario. Las dos secundarias y los seis bachilleratos ubicados en la región del Gran Nayar son producto de estrategias y esfuerzos locales construidos bajo la mirada y concepción de los pueblos wixárika y na'ayeri, mismos que en la práctica construyen su noción de educación comunitaria, intercultural y pertinente para sus contextos específicos.

[77] Conversaciones informales durante el trabajo de campo enero, 2020.

La red CEIWYNA se presenta como un proyecto articulador de propuestas educativas que buscan "sentar las bases de un sistema educativo intercultural wixárika y na'ayeri [a nivel regional]". Asimismo, representa un espacio de diálogo y reflexión entre docentes wixáritari y na'ayerite que han identificado que su labor educativa se orienta a "acompañar y trabajar por el desarrollo de la juventud". Por ello, desde el impulso a "iniciativas y gestiones [y] desde un marco regional, nacional e internacional (…), visibilizan [su tarea y esfuerzos] para mejorar las condiciones de trabajo y crecimiento educativo [de sus centros]"[78].

La historia de las escuelas de la red comenzó hace más de veinte años con la fundación de la Secundaria General Tatuutsi Maxakwaxí, en la localidad de *Tsikwaita*-San Miguel Huaixtita[79]. Como he mencionado, el proyecto educativo wixárika se da con los esfuerzos de la UCIHJ y aliados para gestionar y generar una propuesta que integrara la idea de educación de las comunidades y fuera aprobada por la Asamblea Comunal de San Andrés Cohamiata. Como observa De Aguinaga (2010), la apropiación[80] del proyecto

---

[78] Ver www.redceiwyna.org.mx

[79] Cronología de inicio las escuelas de la Red CEIWYNA:

1995: Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxí, San Miguel Huaixtita, Mezquitic, Jalisco;

2000: Bachillerato Intercultural Tatei Yurienaka 'Iyarieya-EMSAD-39, Mezquitic, Jalisco;

2010: Bachillerato Intercultural Muxatena, Presidio de los Reyes, Ruiz, Nayarit;

2013: Bachillerato Intercultural Takutsi Niukieya, Bancos de San Hipólito, El Mezquital, Durango;

2013: Bachillerato Intercultural Tamatsi Kauyumarie, Popotita, Mezquitic, Jalisco;

2015: Bachillerato Intercultural Kuemaruse, Rancho Viejo, El Nayar, Nayarit;

2016: Secundaria Intercultural Tsitarejmi, El Huicot, Ruíz, Nayarit;

2018: Secundaria Intercultural Niwetsika, Mesa de Chapalilla, La Yesca, Nayarit

[80] De Aguinaga (2010) identifica cinco etapas (1993-1988) que abarcan desde la conformación hasta la consolidación de la Secundaria (2008). En su análisis muestra los momentos de apropiación escolar de los

educativo en sus orígenes y después la dirección de la Secundaria, se fue dando conforme a las formas en que comunitariamente sortearon los momentos de conflicto, decisión, gestión y acción colectiva para llegar a resoluciones y acuerdos.

A partir de dicha iniciativa surgieron otras propuestas similares de nivel secundaria y media superior en otras partes de la región wixárika-na'ayeri. A pesar de que en las escuelas tenían conocimiento de la apertura de los nuevos centros, no parecía haber mayor contacto entre ellas. Es hasta el 2013, cuando comenzaron a estrechar relaciones para compartir la experiencia con los proyectos hermanos, es decir, "las escuelas más experimentadas apoyaban a la creación de las nuevas escuelas que iban surgiendo" (Red CEIWYNA y PII, 2017, p. 11). El trabajo de vinculación realizado por el PII-ITESO con las diferentes comunidades y centros educativos wixáritari y na'ayerite favoreció la

---

wixáritari. La primera acción refiere a la decisión de impulsar el proyecto educativo ante la negación de la SEJ para construir escuelas en la zona wixárika. Enseguida, el conflicto suscitado con los franciscanos al no ceder parte de las instalaciones de la misión para la escuela y construir un adoratorio católico en forma de *tuki*, evento que condujo a la salida de los religiosos de San Miguel Huaixtita.

El arranque de la construcción de la propuesta pedagógica se da con la visita de autoridades, docentes wixáritari a la Sierra Norte de Puebla para conocer la experiencia educativa nahua; este encuentro deriva en la organización de un taller organizado por los profesores del Cesder con el fin de esbozar las primeras ideas, objetivos y metas de la secundaria y que serían el insumo para empezar un complejo proceso de consulta en las agencias locales de San Andrés Cohamiata y en la Asamblea Comunal. Asimismo en el trayecto se entrevistó al secretario de educación de Jalisco, Efraín González Luna, quien dio su apoyo y sugirió legitimar legalmente la secundaria bajo la modalidad de escuela por Cooperación, sin embargo este respaldo en cierta medida se vio afectado con el cambio de puesto con la Lic. Judith Rimoldi quien favoreció a los franciscanos y promovió la implementación de telesecundarias en la zona wixárika. Otros momentos de apropiación analizados por De Aguinaga tienen que ver con la selección de los docentes a cargo de la UCIHJ y las autoridades tradicionales; la toma del compromiso de los profesores a través de convenios firmados con la comunidad, la inauguración de la escuela y la realización de ceremonias para bendecir y poner las ofrendas al centro de lo que conformaría el patio escolar; la edificación comunitaria de las aulas y el diálogo como metodología de trabajo entre asesores y docentes wixáritari para realizar el plan de estudios al tiempo en que los docentes concluían sus estudios de primaria, preparatoria abierta o licenciatura

relación y la coordinación para el establecimiento de acuerdos y actividades diversas.

Así, en 2014, se organizó el "Primer Encuentro de Centros Educativos Comunitarios e Interculturales Wixáritari y Na'ayerite"[81]. Este primer acercamiento dio la pauta para conformar una red "que facilitara y fortaleciera el trabajo al interior de cada centro educativo, además desde ahí tener la oportunidad de impulsar iniciativas en común" (Red CEIWYNA y PII, 2017, p. 12). Consolidados en red, coincidieron en erigir proyectos educativos cuyo eje central ha sido el aprendizaje de la cultura, la lengua y el territorio, retomando los contenidos curriculares oficiales para formular un proyecto propio.

Cada comunidad y centro educativo de la Red llevó un proceso de conformación particular, construyó su enfoque educativo y empezó a operar de manera autónoma. Hoy día, seis de estas escuelas cuentan con reconocimiento oficial ante la SEP y dos se encuentran en proceso de consolidar la propuesta educativa comunitaria y de comenzar la gestión institucional para incorporarse a una modalidad de estudios ofertada por la DGB o en su caso obtener el Registro de Validación Oficial como escuela privada. Por lo tanto, las escuelas de la Red CEIWYNA siguen enfrentando serios obstáculos para ejercer los derechos establecidos en los acuerdos internacionales (Convenio 169 de la OIT en 1990 y Declaración internacional de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas y tribales

[81] Desde 2014 a la fecha se realizan los Encuentros generales de docentes y Encuentros de estudiantes de la Red CEIWYNA. El trabajo inicial consistió en acordar una agenda de trabajo que incluyó la organización de encuentros de estudiantes y academias de profesores en las áreas de cultura, aprendizaje de las matemáticas y proyectos productivos. Posteriormente, los directivos o comisionados de cada escuela y el equipo del PII-ITESO formaron un comité para idear las estrategias de comunicación de la Red CEIWYNA y la gestión de recursos financieros. En los distintos encuentros de la red se han realizado actividades tales como: decidir, en conjunto, el nombre y logo de la red, compartir los diversos modelos educativos de los centros y reflexionar acerca de la creación de un modelo educativo integral y regional. Asimismo, en cada reunión se revisan los acuerdos de los encuentros anteriores y se identifican nuevas necesidades de formación, de materiales y gestión.

en 2007) y la legislación nacional (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1990 y Ley General de Educación en 2003).

La Red CEIWYNA está conformada por directivos, docentes, alumnos y colaboradores externos que coinciden en “momentos de encuentro” para intercambiar experiencias, organizar actividades, dar soporte entre compañeros y reflexionar en colectivo para pensar la educación wixárika y na’ayeri. En conjunto han reconocido los aprendizajes y las problemáticas en el aula, la escuela, la comunidad y el sistema educativo oficial. De esta manera, no solo persiguen propósitos educativos y culturales sino también políticos y de comunicación para la gestión de recursos económicos y materiales.

Por lo tanto, al referirme a “educación comunitaria o educación wixárika”, aludiré a la experiencia de la Red, diferenciando la particularidad de los procesos específicos de cada centro educativo, equipo de trabajo y comunidad. Desde esta concepción entiendo que la educación comunitaria wixárika parte de lo propio, donde los eventos históricos, prácticas pedagógicas y comunitarias continúan dando forma a los espacios escolares y las comunidades educativas que devienen en la apropiación de lo escolar y la cultura escolar que se gesta en cada centro educativo y comunidad.

2.7. Centros educativos participantes

A más de un década de participar con la Red CEIWYNA reconozco lo valioso de las diferentes experiencias educativas. En cada una de estas visualizo puntos en común, observo particularidades en torno a sus procesos y mantengo relación con un amplio grupo de docentes wixáritari de la red y también fuera de esta. Entre las primeras interrogantes para construir el proyecto de investigación me pregunté: ¿cómo dar cuenta de la diversidad

de perfiles de profesores que participan en las distintas propuestas y procesos educativos que están sucediendo a nivel Red y dentro de un marco regional? La pregunta me implicó pensar acerca de los centros educativos a los cuales extendería la invitación para colaborar con el estudio. Para resolver el dilema personal formulé criterios iniciales para acotar los espacios escolares donde llevaría la propuesta. La selección de cada caso me daría la pauta para dar una pequeña muestra de la diversidad de proyectos de educación comunitaria que se están construyendo, organizando y reflexionando desde la Sierra wixárika.

Los aspectos seleccionados tuvieron que ver con: i) el año de fundación para entrever la temporalidad sobre los momentos de inicio y consolidación del proyecto educativo; ii) el estatus respecto a si forman o no parte del sistema educativo oficial para tener en cuenta los logros, las necesidades, las gestiones y los retos que ya han identificado y analizado en colectivo durante los Encuentros de la Red CEIWYNA, iii) los perfiles de profesoras y profesores que participan en cada espacio educativo[82] y iv) la localidad para planear la movilidad durante el trabajo de campo.

En líneas subsecuentes describo brevemente los cuatro centros educativos que aceptaron amablemente participar en el estudio. El acercamiento quizá no haga justicia a lo que en la práctica los maestros hacen y viven en su cotidianeidad o a las historias de cómo recuerdan el inicio de su escuela. La descripción de corte etnográfico parte de una mirada externa para mostrar lo que aprendí acerca de cómo estas escuelas se caracterizan y quiénes son los sujetos que dan sentido a una práctica educativa contextualizada.

---

[82] Identifiqué que los perfiles de los y las docentes se diversificarían entre los que fueron asignados por cargo comunitario y formación en la práctica, los que han realizado estudios formales y los profesionistas con estudios de nivel superior que han gestionado proyectos educativos en su comunidad de origen.

Mapa 2. Centros educativos participantes y miembros de la Red CEIWYNA. Elaboración propia con insumos de INEGI (2020)

2.7.1. Tatuutsi Maxakwaxí: la primera secundaria en territorio wixárika

Tsikwaita o San Miguel Huaixtita es una de las veintidós agencias locales de Taateikie- San Andrés Cohamiata. La comunidad se ubica entre pequeñas colinas a un costado del cerro de la Tsinari. Al bajar por una de las calles partiendo del centro[83] se llega al albergue escolar, la primaria, los antiguos edificios de la misión, las aulas de la escuela secundaria y la cancha de fútbol. En el trayecto se observan tres grandes cerros que quedan de frente cruzando el cañón del Río Chapalagana; mientras que del lado izquierdo del camino, se ubica lo que en su tiempo fue la pista de aterrizaje para avionetas y ahora conforma el terreno donde recientemente se instaló el plantel de la preparatoria de la Universidad de Guadalajara.

[83] La plaza, la clínica de salud, algunas tiendas de abarrotes y casas se encuentran en el centro de la localidad.

La Secundaria Tatuutsí Maxakwaxí abrió en septiembre de 1995 con un ritual para bendecir la escuela y unirla como *xiriki*- adoratorio ligado al *tuki*-templo ceremonial (De Aguinaga, 2010). El nombre asignado por las autoridades tradicionales alude al ancestro Tatuutsí Maxakwaxí interpretado en español como "Nuestro abuelo cola de venado", personaje mítico que fundó el primer centro ceremonial wixárika. Al iniciar la Secundaria se creó el Comité, figura que apoyaría y acompañaría las actividades de la escuela; ahora dicho organismo lo integran padres de familia.

La Asamblea eligió y otorgó el cargo a cinco responsables que aceptaron trabajar como docentes, formándose en la práctica, con capacitaciones y sin pago alguno. De Aguinaga (2010) relata:

> De estos cinco maestros, uno de ellos nunca había estudiado en la escuela: era autodidacta; otro tenía tercero de primaria; otro, secundaria, otro preparatoria, y sólo uno, el actual director, tenía la normal superior, por lo que la secundaria se inició sin una formación sobre educación de cuatro de los primeros cinco maestros. (p. 63)

Los profesores fundadores recibieron un curso de nivelación y se aceptó que solo contaran con la preparatoria. Posteriormente, se integraron ex alumnos y comuneros jóvenes, que después ingresaron a la licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional-Colotlán donde culminaron sus estudios. A lo largo de tiempo se han integrado nuevos profesionistas que salieron a estudiar a Guadalajara y Tepic.

La escuela fue edificada colectivamente[84] con la participación de padres de familia, alumnos, maestros y voluntarios para construir las primeras aulas (De Aguinaga, 2010).

[84] En aquella época no llegaba la carretera hasta la localidad de San Miguel Huaixtita por lo que la comunidad educativa de la Secundaria acarreó los materiales desde un punto llamado Mesa de los pobres (Conversación informal con profesor Tatuutsí Maxakwaxí, Enero, 2020).

Con el tiempo el equipo ha realizando gestiones ante la Delegación Regional de la SEP para remodelar las instalaciones del plantel e incorporar nuevos edificios[85].

Fotografía 3. Escuela General Secundaria Tatuutsi Maxakwaxí. Fuente: acervo personal.

A pesar de que la Secundaria, en el 2007, deja de ser escuela por Cooperación y pasa a formar parte de la SEP, el modelo educativo aún continúa sin ser reconocido (Red CEIWYNA y PII, 2017). El plan de estudios contempla las asignaturas del currículo oficial y las que imprimen a Tatuutsí Maxakwaxí un sello único. Estas asignaturas fomentan la identidad[86] a través del aprendizaje de la escritura y la cultura wixárika. Las situaciones de aprendizaje en cada materia relacionan los contenidos oficiales con el contexto wixárika. Los docentes utilizan los libros de texto gratuitos de la SEP pero también los materiales

[85] La escuela cuenta con dirección, seis salones para clases, área de computo, un patio central, biblioteca, comedor, cancha de vóley y básquetbol, áreas para taller de hortaliza, carpintería y panadería, un edificio circular tradicional en forma de tuki, la museo-casa de cultura, bodegas y salones que utilizan algunos docentes como oficinas.

[86] Asignaturas: diario personal en español y wixárika, cultura, gramática y arte wixárika, derechos indígenas, un espacio de trabajo personal y las áreas productivas de artesanía, panadería, hortaliza y carpintería.

educativos elaborados en la escuela. Los estudiantes de Tatuutsi aprenden sobre el territorio, los derechos indígenas, las prácticas culturales como los pasos para hacer las ceremonias o las prácticas comunitarias como la asamblea de alumnos que se implementó desde la fundación de la secundaria.

Anteriormente, maestros y padres de familia acompañaban a los estudiantes en sus asambleas; en el presente los alumnos se organizan de manera independiente, eligen a sus representantes, establecen sus agendas y llegan a acuerdos. Los alumnos desayunan y comen en la escuela para ello se organizan en comitivas para dar la entrada al comedor, servir la comida y supervisar la limpieza del platos y cubiertos. Las clases son por las mañanas y un día a la semana acuden a clases del área productiva de su elección. A las y los alumnos en sus ratos libres se les observa en los patios jugando, platicando en grupito, riendo con fuertes carcajadas o escuchando música en sus celulares.

La planta docente de Tatuutsi Maxakwaxí esta compuesta por tres profesores fundadores, entre ellos el director y los maestros de cultura wixárika y área de hortaliza y arte; dos administrativos, dos profesoras, ocho profesores y tres cocineras. Son un grupo de trabajo que mantiene una fuerte vinculación con su comunidad, participan en las ceremonias y cuentan con amplio bagaje sobre la cultura wixárika debido a que han ocupado cargos civiles y tradicionales. Un caso emblemático es el maestro *Haɨyura* encargado de la clase de cultura wixárika quien elaboró el libro de texto en lengua wixárika como material de apoyo para los tres grados[87].

El equipo de profesoras y profesores se distingue por su determinación en torno a la

[87] El libro se titula *Xapa Taniuki Maye'uxa meripai timieme hikɨ timieme-Nuestro libro de la memoria y la escritura. Apuntes para la enseñanza de la cultura wixárika*, elaborado por Agustín Salvador Martínez y en co-autoría con Sara Corona Berkin en el 2002.

organización, la toma de decisiones y el diálogo para reflexionar sobre su quehacer, problemáticas educativas y dirección de la escuela[88]. También se organizan para atender las diferentes responsabilidades. Se turnan para encargarse de los alimentos del comedor, la organización de las comitivas de alumnos para la limpieza o la organización de eventos en la comunidad. En grupo crean proyectos escolares y discuten la pertinencia de las iniciativas que llegan de fuera; de esta forma han emprendido una gran cantidad de proyectos escolares como la publicación de libros escritos en lengua wixárika y español en colaboración con universidades nacionales e internacionales, la instalación de la Casa de cultura Tunuwame y un pequeño *tuki* donde los alumnos recrean las ceremonias tradicionales. También han colaborado junto con los estudiantes en proyectos audiovisuales, de música, fotografía y han realizado intercambios con otros pueblos originarios en países como Finlandia.

La gran trayectoria de la Secundaria Tatuutsí Maxakwaxí ha sido reconocida como propuesta innovadora y de buenas prácticas[89]. Asimismo, el equipo ha animado a otras escuelas de la Red a continuar con la lucha para fortalecer su proyecto educativo y no dejar de lado los esfuerzos para que su escuela sea reconocida oficialmente. Finalmente, el resultado de la experiencia de trabajo y apropiación escolar del equipo de Tatuutsí Maxakwaxí ha permitido replantear su proyecto educativo constantemente y modificar su

---

[88] Durante mi estancia en el 2009 cuando colaboré como asesora y profesora de apoyo, fui testigo de un pasaje alegría y lucha del equipo de Tatuutsí ante la SEP. Cuando esta escuela secundaria fue incorporada como escuela oficial, la SEP asignó el nombre de Secundaria General José Vasconcelos. Por ello, el equipo de directivos y profesores comenzaron un proceso de trámites burocráticos con las instancias correspondientes para obtener que permaneciera el nombre Tatuutsí Maxakwaxí. La resolución de dicha solicitud fue anunciada por el director al grupo de maestros durante una de las reuniones semanales de profesores.

[89] Dos de estos fueron: *Innovación educativa* de la UNESCO y *Escuelas que hacen escuela* de la Organización de Estados Iberoamericanos (De Aguinaga, 2010).

plan de estudios de acuerdo con la evaluación interna que hacen de su proceso educativo.

2.7.2. Tatei Yurienaka 'Iyarieya: la preparatoria "es y debe ser para la comunidad"

La experiencia de la Secundaria había generado aprendizajes y una base sólida para continuar con propuestas educativas wixáritari en otras localidades[90]. Esta posibilidad se reflexionaba entre profesores, supervisores de zona y comuneros de San Andrés Cohamiata que habían participado en los diversos talleres llevados a cabo en Tatuutsí Maxakwaxí y sabían de las dificultades económicas que representaban para la niñez y la juventud continuar estudiando ante la ausencia de un plantel de nivel secundaria.

En 1997, el profesor Roberto Bonilla consciente de la necesidad de una educación intercultural y motivado por lo novedoso de la Secundaria planteó a Rocío De Aguinaga abrir un nuevo proceso en San Andrés Cohamiata pero debido a su ocupación en múltiples actividades y la complejidad de la tarea, recomendó canalizar la petición. Ante dicha respuesta, el profesor Roberto y el supervisor de la zona escolar Margarito Martínez gestionaron con la SEJ la instalación de la Telesecundaria Xicontencatl[91] de donde egresó la primera generación en el año 2000. Ese año nuevamente se invitó a Rocío De Aguinaga para colaborar en la creación del bachillerato comunitario para San Andrés Cohamita. La coordinadora del proyecto educativo de San Miguel Huaixtita desde el ITESO aceptó. Para entonces la universidad jesuita había tomado un papel preponderante respecto a la vinculación con Instituciones de Educación Superior, instancias públicas y organizaciones

[90] Después del surgimiento de la Secundaria Tatuutsí Maxakwaxí, la SEP instauró el sistema de telesecundarias en la región y con ello incrementó la demanda del grado medio superior.

[91] Entrevista a Roberto Bonilla actual supervisor de zona escolar de educación básica y docente fundador del Bachillerato Intercultural Tatei Yurienaka 'Iyarieya (enero, 2020).

para la búsqueda de financiamiento y acompañamiento en el desarrollo académico del modelo educativo de Tatuutsí Maxakwaxí.

En este contexto, en el 2002 las autoridades wixáritari de San Andrés Cohamiata y Guadalupe Ocotán solicitaron apoyo al ITESO para la creación de un centro de nivel medio superior en cada comunidad. Aunque ambas comunidades comenzaron con la iniciativa, solo San Andrés Cohamiata consolidó su proyecto educativo. Acordaron trabajar el modelo educativo de preparatoria e integrar un grupo de docentes asignados por las autoridades y otro de asesores congregados por el ITESO. Reunidos en Taateikie, se formaron equipos de trabajo (docentes, coordinadores y asesores) para construir mediante el diálogo y la comprensión mutua el plan curricular. Los docentes partirían de los conocimientos comunitarios para aterrizar y proponer desde el contexto y los coordinadores y los asesores desde los aspectos teóricos. Así diseñaron los propósitos, la estructura de cada sesión y la organización de módulos. "Aportar con sentido" significó entablar una relación intercultural cercana de trabajo basada en los referentes culturales, sociales y lingüísticas de cada participante[92] (De Aguinaga *et al*., 2005).

[92] Morfín y Aguilar (en De Aguinaga *et al*., 2005/inédito) sugieren que la relación y el trabajo colectivo se realizó mediante un diálogo de prácticas, las cuales entienden como el "lugar en donde la construcción simbólica de lo social y la práctica concreta de cada individuo se encuentran y hacen posible una conexión intercultural. [Asumen] que en la práctica de las personas concretadas siempre en su acción corporal directa en un medio ambiente entendido como la realidad social en que vivimos, se construyen espacios culturales del entendimiento simbólico del mundo, los cuales nos dan pertenencia a una comunidad histórica que puede ser espacialmente definida. Cuando en el encuentro intercultural se da una relación en la que la práctica corporal y el conocimiento simbólico son acordadas, negociadas, valoradas y que incluso pueden llegar hasta ser incorporadas" (p. 10).

La elaboración en colectivo derivó en el diseño de un sistema modular[93] que comprende las disciplinas básicas del bachillerato general pero que está armado a partir de lo propio cultural y contextual wixárika. En cada sesión de los siete distintos módulos se buscó el propósito de identificar la apropiación del contenido a través de sesiones organizadas en el aula y los espacios comunitarios (De Aguinaga *et al*., 2005).

Tatei Yurienaka ‘Iyarieya interpretado como “El corazón de nuestra madre tierra” fue el nombre otorgado por los ancianos de la comunidad al bachillerato de Taateikie, el cual se inauguró en el 2003[94]. Con la aprobación de la Asamblea Comunal, el centro educativo promovería la formación de “alumnos solidarios, conocedores de su historia y asumidos como parte de una comunidad, con capacidad para el diálogo, para la articulación de diferentes culturas, y habilidad para la resolución de necesidades y conflictos de forma endógena” (De Aguinaga *et al*., 2005). Se buscaba que los alumnos se relacionaran con las problemáticas y necesidades de la comunidad; de esta manera desde el bachillerato los alumnos participaban en las asambleas, redactando documentos u organizando eventos.

Los docentes se comprometieron como responsables y firmaron un contrato con la comunidad, algunos aún conservan el documento original. Al principio fueron cuatro docentes fundadores entre ellos Roberto Bonilla designado como director. Y

---

[93] Los módulos son: Reflexión social- *Kiekari ‘Iyarieya*: Historia de los pueblos; Desarrollo Sostenible- *Takiekari yurameka*: Lo que nace, crece, se reproduce en la tierra, de ahí comemos y es el sustento de la comunidad y la familia; Lógica- *Intri Mayumayne*: Conocer las formas de medir y contar; Expresión- *Niuki Watiweke:* Exploración, búsqueda y reencuentro de conocimientos con diferentes lenguajes; Investigación- *Kiekari ‘Iyarieya Wawamete*: Buscar con el corazón el conocimiento de la comunidad; Producción- *U’ximayatsika Mayukuxata*: Donde se enseña lo que es trabajo; e Integración- *‘Ɨkituarika mayutaxewiriya*: Aprovechando los conocimientos.

[94] Debajo de un árbol entre el área de salones y a lado de la cancha de fútbol se colocaron las ofrendas y velas que guían y protegen al bachillerato.

posteriormente se integraron 4 docentes más, uno de ellos egresado de la primera generación. Habían iniciado labores sin plaza y pago; después se consiguieron diversas fuentes de financiamiento para brindar una remuneración económica al equipo. Como indica Caloca (2018) en la primera generación se inscribieron 21 alumnos de un rango de edad de 20 a 40 años[95]; quienes fueron los primeros en ayudar en la construcción de las aulas y hacer recomendaciones al modelo de Tatei.

Aunque se contaba con la acreditación de estudios por la SEJ, el director y aliados universitarios no quitaron el dedo del renglón para incorporar al bachillerato a una modalidad oficial, conseguir la validación del modelo y buscar las plazas para profesores; por lo que una de las principales tareas fue presentar el proyecto educativo ante distintas instancias[96]. Desde el 2007, el Bachillerato Intercultural Tatei Yurienaka 'Iyarieya- Emsad 39, forma parte del sistema Educación Media Superior a Distancia del Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (COBAEJ) y es la única escuela de la Red CEIWYNA que cuenta con el reconocimiento oficial de su modelo educativo[97]. El plantel ha estado a cargo de cuatro directores o responsables[98] y la planta docente ha cambiado con el tiempo.

---

[95] La segunda generación inscribió a 11 alumnos de 18 a 24 y la tercera la conformaron 19 alumnos de 15 a 21 años (Caloca, 2018). A la fecha, estudian 104 alumnos y está por egresar la decimonovena generación.

[96] Durante las gestiones las autoridades civiles y tradicionales acompañaron en ciertos momentos al director e intermediarios de la universidad, estos últimos facilitaron el contacto con actores que laboraban en instancias gubernamentales como SEP, SEJ y COBAEJ.

[97] Al incorporarse a dicha modalidad oficial, se acordó entre Wixáritari y COBAEJ dar continuidad a la revisión, reformulación y reedición de los módulos de Tatei (Entrevista Roberto Bonilla, enero, 2020). Sin embargo, la última impresión fue en el 2009 con financiamiento gestionado por el ITESO. A la fecha, el COBAEJ envía los cuadernillos de trabajo que diseña.

[98] Periodos de responsabilidad: Roberto Bonilla, 2003- 2010; Claudia Morales, 2010-2014; Galindo Benítez, 2014- 2019; Paulita Carrillo, 2019- actual.

El equipo está integrado por una responsable, un administrativo, un encargado del salón de cómputo y biblioteca, siete profesores (tres egresados) y un encargado de los servicios generales. Los docentes cuentan con estudios técnicos, de licenciatura y han ocupado cargos comunitarios civiles y tradicionales.

Los distintos cambios por los que ha transitado el Bachillerato han llegado a desestabilizar la dinámica y organización del profesorado ante el reto que representa llevar la administración o la amenaza de perder la dirección y con ello las riendas del proyecto educativo a manos de wixáritari. El cambio de responsable y la asignación del COBAEJ han marcado momentos de tensión; no solo por la respuesta institucional, sino también porque se han puesto de manifiesto las inconformidades del equipo. Aunque son un equipo organizado, la motivación es distinta para cada miembro; los que ven su labor acotada al número de horas trabajadas, los que ven al Bachillerato como un espacio vinculado a la comunidad o ambas. No obstante, como equipo plantean estrategias ante las eventualidades, participan en la comunidad, asisten a cursos de capacitación y diseñan su plan de trabajo de acuerdo a los objetivos curriculares y en torno a un "proyecto integrador" que establece el colegio.

Los módulos continúan siendo la referencia para la organización de las sesiones. Si bien, al momento de la incorporación al COBAEJ, se realizó un trabajo de homologación de materias, actualmente esta situación representa dificultades, confusión y retos para el equipo de docentes al adaptar su plan de trabajo a la lógica Tatei y Emsad. En esa disyuntiva se preguntan si seguir los módulos o dejarlos de lado ante las exigencias de la instancia educativa a quien rinden cuentas. Esta situación ha marcado posiciones respecto a las intenciones de ciertos miembros del equipo por continuar con el sistema modular o de forma contraria cambiar al formato de materias. Esta postura tiene que ver con el dominio

del módulo, de los temas y la disposición para actualizar los módulos y trabajar de una manera u otra.

Actualmente, los esfuerzos de la actual responsable del centro se inclinan hacia reforzar e impulsar con mayor fuerza el Modelo de Tatei. Durante varios años, impartió el módulo de Desarrollo Sustentable, el cual estudió, analizó, se lo apropió y modificó de acuerdo a su práctica educativa. Ahora como directiva, uno de sus propósitos se enfoca en trabajar poco a poco con su equipo para reflexionar y direccionarlo en este camino. Asimismo, se ha preocupado por trabajar temas de género, investigación acerca de los saberes comunitarios y mejorar las instalaciones del bachillerato y áreas productivas. Además, nuevos docentes jóvenes profesionistas se han integrado al equipo y han declarado un interés notable por conocer y comprender con mayor profundidad el Modelo Tatei, al cual de manera propia han tenido que conocer bajo su propia intuición y experiencia en la práctica.

Los alumnos que acuden al Bachillerato, en promedio, tienen entre 15 y 18 años y la mayoría pertenece a la comunidad de San Andrés y en menor medida a localidades aledañas. Las clases se imparten los cinco días de la semana y por las tardes se toman las áreas productivas de hortaliza, conserva de alimentos y carpintería. El alumnado se organiza en la asamblea escolar y participa en los eventos de la comunidad. Durante su estancia en Bachillerato reciben la Beca Benito Juárez y algunos desayunan en el comedor escolar *Kpusi*. Asisten a las asambleas como parte de las actividades que vinculan al bachillerato con la comunidad.

Fotografía 4. Bachillerato Intercultural Tatei Yurienaka 'Iyarieya-Emsad 39. Fuente: archivo personal.

El Bachillerato ha sido sede del Encuentro de Jóvenes de la Red CEIWYNA y con gran motivación, el alumnado también ha acudido a otras escuelas. De igual manera, algunos docentes del Bachillerato participan activamente en los Encuentros de la red y otros espacios de diálogo y reflexión fuera de sus comunidades.

2.7.3. Tamatsi Kauyumarie: "Un proyecto autónomo en vías de legalización"

Popotita es una de las localidades que va quedando más alejada de la cabecera de San Andrés Cohamita. Para llegar, se toma el camino hacia el centro ceremonial de Tsikwaita y se sigue la carretera de curvas que rodean el cerro de la Tsinari y el bajío de Tierra Blanca. El camino en subida llega a la serie de colinas que conforman Popotita; una comunidad pequeña con un estimado de 80 casas y menos de 300 habitantes. La localidad cuenta con clínica, agencia local, canchas, primaria, telesecundaria, pocas tiendas de abarrotes y las ruinas de la misión franciscana que fue edificada cerca del precipicio que da al río Chapalagana.

Desde el 2009 y tras el egreso de varias generaciones de la telesecundaria *Tatuutsi Kwixu Xure*[99], madres y padres de familia comenzaron a ver la necesidad de contar con una "preparatoria de la comunidad" para que sus hijos continuaran sus estudios. Observaban que salir a estudiar el nivel medio superior implicaba riesgos en la seguridad de los estudiantes durante el traslado de cuatro horas de camino a pie (ida y vuelta) hacia el bachillerato de la UdeG en San Miguel Huaixtita. A este factor se sumaban las condiciones climáticas[100] de temporada o el costo que implicaba dirigirse a San Andrés Cohamiata u otros municipios. Por lo tanto, el propósito de una preparatoria comunitaria estaría centrado en que los alumnos no se alejaran de la formación cultural y tradicional wixárika. Además, algunos de los posibles estudiantes ya eran responsables de familias por lo que crear una opción de preparatoria implicaría no desatender el trabajo comunitario o el hogar. Sabían que era posible un proyecto de preparatoria por el número de egresados de la telesecundaria y no había ninguna otra opción para las localidades más allá de Popotita.

En el año 2013 en la asamblea local se conformó un comité encabezado por padres de familia, profesionistas[101] y comuneros para dar forma al proyecto educativo y comenzar ese mismo año. Las clases arrancaron con un grupo de 15 estudiantes y 6 profesores (wixáritari y voluntarios de Guadalajara) en un salón prestado de la telesecundaria. La

---

[99] Interpretado como "Nuestra Bisabuela Águila".

[100] En mayo, la caminata se realiza bajo un fuerte sol y en temporada de lluvias en el lodo y deslave de cerros.

[101] Arturo González director de la preparatoria recuerda que después de vivir siete años en la ciudad y llegar a vivir en la comunidad de nuevo; fue abordado en la asamblea local por varios comuneros que le convencieron de iniciar con el proyecto de la preparatoria, asegurándole que estaría respaldado por autoridades y padres de familia (enero, 2020).

preparatoria funcionaba por las tardes y se impartían las materias básicas de bachillerato general y de gramática wixárika[102].

Posteriormente, en el 2014, el comité y voluntarios externos se reunieron con personal de la Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas (UACI) de la UdeG con la intención de incorporar su bachillerato a la universidad solicitando la extensión de la preparatoria de Colotlán. A la comitiva se le mencionó que la solicitud era viable y se les pidió realizar el trámite de inscripción a través de la preparatoria en San Miguel Huaixtita. El semestre comenzaría a principios del 2015, sin embargo, las familias no lograron conseguir el monto de inscripción al examen de ingreso que solicita la universidad. Por lo que nuevamente se redactó una carta, dirigida al entonces director del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la UdeG, para solicitar la condonación o reducción del pago pero se les negó la petición. Para el ciclo escolar de verano del 2015, los alumnos de la preparatoria elaboraron artesanía para venderla y recolectar el pago de la inscripción, empero, no lograron juntar la cantidad. A la par, un voluntario externo en entrevista con un periódico conocido de Guadalajara expresó las dificultades para conseguir los recursos y la poca flexibilidad del requisito de la universidad; este hecho afectó la relación, ya que la nota daba una imagen negativa de la Universidad con lo cual se disolvieron las posibles negociaciones (Preparatoria Intercultural Tamatsi Kauyumarie, 2015).

Tiempo después, la comunidad de Popotita se enteró de la apertura de un albergue de la UdeG en la comunidad de San Miguel Huaixtita, por lo que madres y padres de

[102] Roxana Xamán (2017), al realizar un estudio sobre seguimiento a estudiantes egresados de la Red CEIWYNA, identificó la postura de la comunidad de Popotita respecto a que el aprendizaje de la cultura sucede en la familia, la comunidad y las ceremonias. Por lo tanto, fue decisión de la comunidad solo incluir la gramática wixárika dentro de las materias propias de Tamatsi Kauyumarie. Esta característica varía y difiere entre escuelas de la Red CEIWYNA.

familia se negaron a la posibilidad de enviar a sus hijos. Finalmente, ese mismo año hubo un último intento al mandar una carta al Rector de la UdeG para solicitar un bachillerato digital pero no hubo respuesta (Preparatoria Intercultural Tamatsi Kauyumarie, 2015).

El equipo de la preparatoria ha mantenido una constante búsqueda del reconocimiento y validez de los estudios de su alumnado. Haber contactado con otras escuelas de la Red CEIWYNA, permitió una alianza en el 2015 con el Bachillerato Intercultural de Muxatena, que contaba con una clave de escuela privada, así se pudo matricular a los estudiantes hasta el verano del 2019. Asimismo, han buscado con el COBAEJ crear una extensión del Emsad-39 de San Andrés Cohamiata pero Popotita no cumple con los requisitos como: mínimo de número de alumnos inscritos, instalaciones propias o la distancia entre centros[103]. De igual manera, se ha solicitado a la SEJ que la Preparatoria transite a la modalidad de Bachillerato Intercultural pero se ha omitido la petición.

La Preparatoria Intercultural Tamatsi Kauyumarie, interpretado al español como "Nuestro hermano mayor el venado de la noche", atiende en su mayoría a población femenina que no cuenta con el permiso de sus familiares[104], ni recursos económicos para salir a estudiar fuera de su localidad. Durante los años de operación del centro educativo, la comunidad, los profesores y los estudiantes han tenido que sobrellevar la escuela con una

[103] La normatividad interna del COBAEJ no ha permitido la instalación de otro Emsad en Popotita debido a la cercanía del Emsad-51 en San Miguel Huaixtita. Asimismo, el Emsad-51 también forma parte de la Red CEIWYNA y su demanda ante el COBAEJ consiste en transitar hacia el sistema modular de Tatei.

[104] En conversación informal, las alumnas de la Preparatoria expresaron que solo sus hermanos tienen el permiso de salir a estudiar y trabajar. Varias de las alumnas nunca han salido de su comunidad, otras tantas solo han conocido otras localidades de Taateikie y pocas han salido a ciudades como Nayarit y Guadalajara. Esta situación hace evidente que la población femenina de Popotita solo tiene acceso al nivel medio superior a través de este proyecto educativo (enero, 2020).

significativa cuota anual que recuperan al principio del ciclo escolar. También han recurrido a campañas de donación y recaudación fondos y materiales escolares o de construcción para edificar dos aulas, aún en obra negra.

Fotografía 5. Preparatoria Intercultural Tamatsi Kauyumarie. Fuente: archivo personal.

Debido a la falta de instalaciones utilizan algunas áreas de la comunidad como la clínica de salud para tomar la clase de computación o las canchas de la telesecundaria para la clase de deportes. A dicho escenario, se suman los esfuerzos de los cuatro profesores que encabezan y enfrentan grandes dificultades para permanecer laborando durante el semestre; ya que al no contar con plaza o pago se les dificulta apoyar de manera voluntaria; mientras que los alumnos al no contar con ningún tipo de beca no alcanzan a solventar sus estudios. Así, en la temporada vacacional tanto profesores como alumnos y otros comuneros salen a trabajar a las ciudades y campos jornaleros. Esta situación ha provocado que algunos estudiantes y docentes no regresen, puesto que al no pertenecer a ninguna modalidad oficial los calendarios escolares dependen de las posibilidades de regreso de la comunidad educativa de la Preparatoria.

Esta característica dificulta la organización escolar y las gestiones quedan relegadas por la falta de seguimiento a los acuerdos y el cambio de autoridades locales y agrarias. Además, a raíz de la falta de comunicación con sus intermediarios[105], no se han logrado suficientes avances respecto al trabajo de acompañamiento en la gestión y colaboración en la elaboración del proyecto educativo. No obstante, el equipo de docentes de la Preparatoria asume su responsabilidad y se compromete fuertemente con la comunidad de Ipitsapa-Popotita. Para los "profes" de Tamatsi Kauyumarie, la Red CEIWYNA representa un espacio de apoyo donde han conocido la experiencia de otros compañeros; esto los ha animado a seguir cuando han estado a punto de abandonar el proyecto. En la actualidad, el director de la Preparatoria es también el presidente de la Red, quien se ha encargado de platicar su experiencia en otros foros y eventos en otras comunidades del país.

La situación educativa de la Preparatoria de Popotita, sigue siendo un pendiente en la agenda de asuntos por resolver de las autoridades de San Andrés Cohamiata y las instancias oficiales de educación a nivel municipal y estatal. Los profesores siguen enfrentando el reto de continuar con el proyecto y recibir los reclamos de la comunidad ante la falta de la validez de los estudios y reconocimiento de la escuela. A pesar de esta situación, las alumnas y alumnos que acuden a la Preparatoria creen, confían y aprenden de sus profesores. A la fecha, la comunidad ha logrado que egresen tres generaciones, la última en junio de 2020.

---

[105] El PII del ITESO se ha posicionado como aliado del proyecto educativo de Popotita, sin embargo, han sido pocas las acciones específicas para el acompañamiento formal en las gestiones ante instancias oficiales. Hasta el momento han recibido donaciones para concluir la construcción de dos aulas. Las intenciones y el interés de apoyar a la Preparatoria han sido casi independientes por parte de algunas integrantes del PII. Sin embargo, la universidad cuenta con la legitimidad ante la comunidad. Un hecho que recuerdan los profesores para mantener viva la vinculación fue la visita del rector del ITESO durante el 2019.

2.7.4. Takutsi Niukieya: Profesionistas impulsando el bachillerato de su comunidad

‘Uweni Muyewe hace referencia a la “silla tradicional del mara’akame” pero también es el nombre de Bancos de San Hipólito, comunidad autónoma wixárika ubicada en el municipio del Mezquital, Durango. Sus habitantes describen que la comunidad tiene la forma de una silla tradicional porque a un costado se encuentra una montaña que da la impresión de una pared de la cual se dice que es el respaldo, el centro del pueblo es el asiento y el bajío que se extiende entre cerros donde reposan los pies del mara’akame. La comunidad es pequeña y se distingue por su clima seco y caluroso. En la plaza principal están la agencia y las canchas de vóley y básquet donde niños, jóvenes y resto de la comunidad se reúnen por las tardes, también ahí se realizan los eventos de fechas célebres, asambleas comunales, graduaciones y otros. Hay pocas tiendas de abarrotes y algunas personas han emprendido algunos negocios como costurería, panadería, cenaduría, tienda de producción de artesanía, venta de fichas de internet y comercialización de productos locales que la gente acostumbra recolectar en las barrancas y pasa vendiendo en carretillas.

La historia del Bachillerato ‘Uweni Muyewe se remonta a cuando un grupo de jóvenes wixáritari salió a estudiar y coincidió en el COBAEJ de Huazamota. En el internado donde vivían, dialogaban e imaginaban la posibilidad de impulsar un proyecto de educación media superior en su comunidad[106]. Después cada uno se dirigió a estudiar la licenciatura en las ciudades de Tepic y Durango. A su regreso a mediados del 2012, el

[106] En el 2014, cuando formaba parte del equipo del PII, visité por primera vez la comunidad de ‘Uweni Muyewe. En esa ocasión, el equipo de docentes (fundadores y nuevos miembros) narró emotivamente los esfuerzos y el gran trabajo que les implicó fundar el Bachillerato Intercultural Takutsi Niukieya. En la actualidad se nombra como Telebachillerato comunitario Bancos de Calítique.

grupo de cinco jóvenes profesionistas (cuatro hombres y una mujer) y un comunero integrante del Consejo de ancianos, se reunió para iniciar la construcción del proyecto educativo de bachillerato de su comunidad. Los movía el sentimiento de que otros jóvenes salieran adelante y pudieran acceder al nivel medio superior sin tener que salir de su comunidad y vivir la serie de obstáculos enfrentados por dicho grupo jóvenes gestores. Exploraron la posibilidad con la Asamblea y después organizaron tres talleres.

> En el [primero] obtuvieron la autorización por parte de los comuneros para iniciar el proyecto. En el segundo (…) solicitaron la participación de otros estudiantes y profesionistas, para que se unieran al grupo, sin embargo no obtuvieron una respuesta positiva. [Y en el tercero] acordaron la colaboración del Programa Indígena Intercultural del ITESO (Xamán, 2017, p. 15)

El consejo de ancianos nombró al centro educativo como *Takutsi Niukieya* interpretado al español “Las palabras de nuestra bisabuela”. La apertura en 2013 contó con el apoyo de una profesora y seis profesores voluntarios. Debido a la relación que mantenían dos docentes que habían trabajado en el Bachillerato Intercultural Muxatena se logró operar con la clave compartida. Se decidió que el bachillerato se instalaría en los edificios del viejo albergue de la primaria que se encontraban abandonados.

Fotografía 6. Telebachillerato Comunitario Takutsi Niukieya.
Acervo: Programa Indígena Intercultural.

Tras la puesta en marcha del proyecto educativo, las autoridades y directivos del centro contactaron al equipo del PII-ITESO para invitarlo a visitar la comunidad y apoyar en la formalización del proyecto educativo escrito y, posteriormente, acompañar en la gestión del Reconocimiento de Validez Oficial (RVOE). En el 2014, tras el trabajo conjunto de autoridades, profesores y el equipo de la universidad lograron incorporarse a la modalidad de Telebachillerato Comunitario del estado de Durango.

El equipo de *Takutsi Niukieya* ha ido cambiado a lo largo de su trayectoria. A partir de la incorporación al Telebachillerato, el grupo de profesores se fue dispersando, incluso un profesor fue reasignado a otro telebachillerato por tiempo indefinido. Hoy día, el equipo de profesores está conformado por cuatro docentes wixáritari (tres fundadores y un profesionista que se integró en el 2018). Debido a que la modalidad de Telebachillerato Comunitario solo admite tres docentes, la gestión del pago para el profesor de cultura wixárika aún está sin resolver; además no se contempla dentro del plan de estudios. A pesar

de ello, son un equipo entusiasta que trabaja para que los jóvenes de ‘Uweni Muyewe tengan una experiencia educativa significativa. Los profesores son guías creativos que diseñan y llevan a cabo actividades colectivas, que buscan la vinculación con su comunidad y que utilizan los recursos que tienen a la mano. Algunas muestras de ello son las obras de teatro, la organización de torneos deportivos, los trabajos de mejora para del centro entre docentes, alumnos y padres de familia y la participación en eventos de días célebres en la comunidad, entre otros.

Los profesores de *Takutsi Niukieya* enfrentan los retos de la burocratización del sistema educativo. Desde que forman parte del sistema de Telebachilleratos, el equipo atiende la normatividad oficial que les implica relacionarse con formatos y estar a la orden de las disposiciones de la institución. Un ejemplo de ello son los traslados hacia la ciudad de Durango para asistir a capacitaciones obligatorias. Esto representa problemas económicos para los profesores puesto que no se les pagan los viáticos que cubren con recursos propios. La preocupación por sus alumnos, les ha implicado realizar gestiones extra para conseguir las becas alimenticias y de manutención, mejorar las instalaciones de su centro o conseguir recursos para que los estudiantes participen en eventos fuera de su comunidad. Con el tiempo, el reclamo hacia las formas institucionales se ha agravado debido a que “ahora todo es con el sistema [y les afecta a los profesores] porque los chavos ya no regresan [debido a que] tienen que trabajar y no les alcanzan los recursos”[107].

A pesar de las dificultades, *Takutsi Niukieya* construye un enfoque pedagógico en el que destaca la enseñanza para la defensa territorial y los proyectos productivos y culturales. Aunque se imparten las materias y emplean los materiales del Telebachillerato

[107] Conversación informal con Eraclio Calletano, director y Samuel Cayetano, subdirector de Takutsi Niukieya (Junio, 2019).

Comunitario, los docentes incluyen en sus espacios de aprendizaje las áreas productivas y las clases de lengua y cultura wixárika. Asimismo, han emprendido el proyecto *Museo Cultural Kiekari Pinieya-todo lo del pueblo* con la participación de padres de familia y alumnos. El equipo de Takutsi Niukieya tiene una voz activa dentro de la Red CEIWYNA, pues se preocupa por dar seguimiento a los acuerdos e iniciativas generadas en los encuentros. Finalmente, aunque lograron incorporarse al Telebachillerato comunitario, su anhelo y lucha aún continua para transitar hacia un Bachillerato intercultural, puesto que requieren de un esquema más acorde al contexto y la mejora de su labor educativa.

Capítulo 3. Aproximación teórica metodológica y enfoque epistemológico en la construcción del proyecto de investigación

3.1. La apropiación de lo escolar para entrever la conformación de la cultura escolar

Para González Apodaca (2017), la conceptualización de la escuela refiere a una construcción social que da cuenta de cómo las culturas escolares y sus estructuras administrativas, directivas y equipos de profesores reproducen, negocian, resisten o reelaboran sus relaciones sociales cotidianas mediante estrategias resultantes de la interpretación que hacen de las normas y las políticas escolares (González Apodaca, 2017). El concepto alberga imaginarios individuales y colectivos sobre la escuela y lo que se vive en relación a esta. Las múltiples significaciones sobre el espacio escolar se establecen mediante complejas relaciones e interacciones que conllevan a la construcción de estrategias para accionar ante la normatividad y accionar con la comunidad.

Como hemos visto, tanto en las experiencias de educación comunitaria en otros estados del país y de la Sierra wixárika, en particular, los sujetos educativos en las escuelas atienden la normatividad oficial y se relacionan con diversos agentes externos o pertenecientes al entorno local. Como especifica Rockwell (1997), en la construcción cotidiana de la vida escolar se ponen en juego múltiples formas que van desde el control y la apropiación, la negociación y la resistencia. En este proceso, las estrategias de los sujetos se elaboran basadas en diversos elementos culturales que refuerzan las identidades porque se hace un uso social y político de dichos referentes, de esta manera, los recursos y usos culturales objetivados devienen de la apropiación.

El concepto de apropiación vislumbra tres sentidos relevantes que subrayan: i) las acciones y las formas que los sujetos comunitarios toman para dotar de un sentido

transformador su práctica educativa tomando elementos culturales disponibles, ii) comprende una cultura arraigada en la vida cotidiana en forma objetos, herramientas, prácticas y palabras según son experimentadas por las personas (Rockwell, 2018) y iii) la apropiación étnica o etnogénesis confiere una capacidad autonómica donde los actores indígenas traducen "los símbolos provistos por el Estado nacional a partir de lo que resulta políticamente significativo a los protagonistas" (Bertely, 2005 citado en González Apodaca 2017). La apropiación atiende a una relación activa donde el sujeto es quien permite que el conocimiento local entre en la escuela a través de prácticas y discursos que pueden ser contradictorios pero también son referentes relevantes para transformar el espacio escolar.

Para De Aguinaga (2012), los sujetos educativos wixáritari identifican, comprenden, muestran y traducen las prácticas de las otras culturas con las que interactúan, de esta manera los aprendizajes transforman al sujeto y conforman el campo de la interculturalidad donde se desarrollan las relaciones de intercambio y acuerdo entre una comunidad que busca la autonomía y las instituciones del Estado nación que regulan la normatividad educativa. Las pautas anteriores dan pistas para analizar los contextos wixáritari y sus culturas escolares.

3.2. La comprensión de la diversidad del conocimiento

La comprensión de la realidad constituye una interrogante central de los estudios filosóficos y las ciencias sociales. La producción de conocimiento científico ha optado por el método de la descripción, el análisis y la conceptualización de los procesos, las acciones e interacciones que transcurren en la vida cotidiana de los sujetos, siguiendo ciertas pautas epistemológicas y teórico-metodológicas para construir el objeto de estudio. La práctica

investigativa toma como punto de partida una pregunta inicial para construir y avanzar hacia la comprensión de la incertidumbre, que puede ser propia o emerger del colectivo.

La búsqueda de la explicación y la comprensión de lo social ha determinado lo que se ha constituido como conocimiento(s) válido(s) o no desde las diversas sociedades que va(n) componiendo una amplia gama de realidades surgidas en contextos específicos. Para Villoro (1989), conocer es una actividad que implica la experiencia "personal y directa" de estar "familiarizado" con aquello con lo que se tiene contacto (p. 198), es decir con lo que el sujeto define a partir de lo que sabe y experimenta en su entorno inmediato. Como menciona Meseguer (2018), "el conocer es una actividad que compete a la humanidad y que puede ser concebida como una experiencia de vida que implica hacer, ser y convivir y, por tanto, participar en el mundo" (p. 140) que nos interpela y en el cual decidimos actuar.

Entonces, ¿cómo contribuimos a generar conocimiento durante el proceso investigativo? Me pregunto luego qué marcos epistémicos conforman la perspectiva desde la cual nos aproximamos a lo que estudiamos y cómo nos posicionamos política y éticamente para entender determinados comportamientos, fenómenos o situaciones que se construyen en el acontecer cotidiano. El conocimiento científico se conforma desde una infinidad de "capas de experiencia" que desprenden diversas "estructuras de significado" (Berger y Luckmann, 1978) en los individuos y el colectivo donde se desenvuelven. De tal modo, la realidad social se (re)construye en permanencia con el conocimiento que surge de distintas perspectivas y formas en las sociedades. Esta precisión obliga a reflexionar sobre lo único y lo diverso, lo válido y lo no válido, para concebir entonces que no existe una sola manera de construir conocimiento práctico y científico.

Boaventura de Sousa Santos (2006) advierte que la "monocultura del saber y del rigor; reduce de inmediato, contrae el presente, elimina mucha realidad que queda fuera de

las concepciones científicas de la sociedad" (p. 23). Para el sociólogo, el recorte de la realidad bajo la lente científica comete un *epistemicidio*, es decir, la muerte de otras prácticas alternativas de conocimiento. Por lo tanto, intentar desbaratar el monismo epistémico y cultural obliga a reflexionar sobre la occidentalización de la cultura de las y los investigadores, considerando la postura que adoptamos para leer cada realidad.

León Olivé (2009) habla de "sociedades de conocimientos" considerando que el mundo incluye a una pluralidad de epistemologías para entender la realidad y definir otras formas de conocer y señalar como conocimiento. Para el filósofo, las sociedades de conocimientos abarcan una multiplicidad de sujetos sociales que:

> a) tienen la capacidad de apropiarse de los conocimientos disponibles y generados en cualquier parte, b) pueden aprovechar de la mejor manera los conocimientos de valor universal producidos históricamente, incluyendo los científicos y tecnológicos, pero también los *conocimientos tradicionales*, que en todos los continentes constituyen una enorme riqueza, y c) pueden generar, por ellos mismos, los conocimientos que hagan falta para comprender mejor sus problemas (...), para proponer soluciones y para realizar acciones para resolverlos efectivamente. (Olivé, 2009, p. 20)

La "epistemología plural" refiere a reconocer la existencia de sociedades de conocimientos puesto que no existe una sola manera de conocer por ello las prácticas epistemológicas se entienden como prácticas sociales que refieren a aquellas que "realizan acciones" con "fines determinados" y "medios específicos" (p. 26). El enfoque epistemológico plural permite situar a los wixáritari como una sociedad que genera conocimientos específicos.

Las sociedades de conocimiento abarcan a una serie de sujetos comunitarios como son los directivos y docentes, los estudiantes, los padres de familia, las y los comuneros y las autoridades tradicionales y agrarias comprendiendo así las sociedades de conocimientos

desde la comunidad local hasta las comunidades educativas En conjunto, ellas y ellos realizan de manera directa o indirecta prácticas enmarcadas en un proyecto común, con el fin de acceder al derecho de la educación contextualizada que reconozca su lengua, cosmovisión, prácticas sociales, culturales, políticas y económicas; además de mantener cierta apertura para apropiarse y aprovechar conocimientos científicos o tecnológicos provenientes de otros contextos. Lo anterior se realiza sin dejar de lado el acervo de conocimientos propios con vías a dar respuesta a las problemáticas que aquejan a su comunidad, generando sus propias alternativas y manteniendo un diálogo con otras.

El pluralismo epistémico da cabida a concebir distintas formas legítimas de construir conocimiento a partir de una diversidad de formas de vida y de lenguajes. Las lecturas sobre los procesos de organización, propuestas y luchas que emergen desde los pueblos originarios ameritan ser analizadas en clave decolonial para "develar silencios epistémicos" que han sido acallados por "la colonialidad del saber" (Mignolo, 2010). Por ello, hemos de escudriñar la verticalidad y el poder ejercido por las sociedades de conocimiento hegemónicas que han articulado y validado un discurso dominante sobre el conocimiento surgido en occidente, imponiendo de manera arbitraria una visión del mundo global que ignora y discrimina el saber de comunidades categorizadas como subalternas.

La revocación de esta visión eurocéntrica consistiría, de acuerdo con Mignolo (2010), en "cambiar los términos de la conversación [para] desprenderse de las controversias disciplinares o interdisciplinarias y del conflicto de la interpretaciones" (p. 13). La invitación del autor, induce a reflexionar y crear estrategias (en este caso dentro del campo de la investigación educativa) para perseguir una mayor horizontalidad. Se han de realizar "prácticas descolonizadoras" (Rivera Cusicanqui, 2010) que establezcan el "nosotros" de los pueblos como "productores/as de conocimiento" y pongan en la mesa de

diálogo una relación “de igual a igual, con otros focos de pensamiento y corrientes en la academia” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 71). Esto implica generar procesos de interlocución, trabajo y colaboración para que los procesos investigativos consoliden posturas político-epistémicas que denuncien, visibilicen y reivindiquen las demandas desde los pueblos y donde se potencialicen pensamientos que busquen la propagación de sociedades de conocimiento justas, democráticas y plurales (Olivé, 2009).

3.3. Sujeto e historicidad en los proyectos educativos wixáritari desde la epistemología crítica

La apropiación de la escuela tiene que ver en cómo los sujetos “entretejen las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales” (Rockwell, 2000, p. 20). Los sucesos individuales y colectivos van siendo incorporados a la experiencia escolar y de vida, por lo tanto, fijar la atención en lo que hacen los profesores en el espacio escolar implica volver la mirada hacia la historia de conformación y/o consolidación de los proyectos educativos comunitarios hasta su actualidad y con ello adentrarme en la subjetividad del docente en relación con las estructuras por las que transita.

Desde el planteamiento de Hugo Zemelman, la epistemología crítica es relevante para entender las prácticas socioeducativas de los docentes wixáritari. Coincido con el sociólogo en considerar a las y los profesores como sujetos sociales transformadores inmersos en una historia de procesos articulados que dan cuenta de una realidad dinámica respecto a sus proyectos educativos y que se transforman en la realidad, a partir de la vivencia y en la *praxis* escolar. De acuerdo con lo anterior, Zemelman (2003) indica:

> El esfuerzo por abordar el problema de la realidad desde el compromiso del sujeto con sus valores y de las posibilidades y limitaciones de su contexto, supone privilegiar los espacios de realidad según como éstos son acotados por los proyectos que asumen los individuos, o de los que son parte. Y hacerlo significa pensar en términos de la construcción de sentido para enfrentar los acontecimientos tal como son incubados en su contexto; esto es, pensarlos en lo que tengan de articulable con otros de manera de potenciar a lo históricamente dado (p. 10).

La aproximación al "sentido de la práctica" educativa del docente wixárika busca conocer cómo enuncia, describe, siente y reflexiona su quehacer educativo y se identifica como sujeto transformador inserto en un campo político-educativo en disputa. En este camino interesa saber qué ha sido lo significativo dentro de la experiencia de los docentes, qué esperan respecto al servicio educativo que brindan y cuáles son los intereses y preocupaciones que mantienen frente al sistema educativo oficial. Así, la profundización sobre la idea de que "la praxis actuante en los sucesivos momentos de un proceso que trascienda a cada momento particular, y el proyecto que conforma la direccionalidad de la praxis propia del proceso transcoyuntural" (Zemelman, 2003, p. 28) sintetiza *cómo* y *hacia dónde* los profesores conducen el proyecto educativo comunitario mientras se presentan una serie de circunstancias que se dan a lo largo del tiempo.

La epistemología crítica otorga la posibilidad de "combinar términos teóricos con los del lenguaje común" (De la Garza, 2001, p. 12) siempre y cuando se esté situado en el interior de los contextos a estudiar. Por ello, los conceptos a retomar del enfoque epistemológico crítico de Zemelman configuran los cruces analíticos entre: i) la realidad en movimiento, ii) la temporalidad, iii) direccionalidad del proceso y iv) la totalidad

enmarcada en una complejidad entre las dimensiones en las que interactúan los sujetos (Zemelman, 2003; De la Garza, 2001; Retamozo, 2015) y su comprensión metateórica.

Estudiar la "realidad en movimiento" desde las iniciativas de educación de los wixáritari supone el examen de la conformación de dinámicas escolares comunitarias particulares y su historia, que permanecen acumulando experiencia y aprendizaje sin dejar de estar expuestas a grandes desafíos a lo largo del tiempo. Para ilustrar lo anterior, pienso en los distintos momentos de conformación de cada proyecto educativo, desde su fundación como escuelas hasta el funcionamiento en la actualidad.

Al principio, algunas escuelas funcionaban con una organización escolar más apropiada a los propósitos y tiempos comunitarios (Rojas, 2005), pero al incorporarse a una determinada modalidad de estudios, ocurrieron cambios institucionales que modificaron la estructura original para atender a una normatividad oficial. Esta coyuntura corresponde a una "temporalidad" específica que generó alteraciones en la *praxis* de los docentes; a raíz de procesos y propósitos establecidos anteriores a dicha coyuntura y que posteriormente transformaron la realidad. La "direccionalidad" de la realidad socio-histórica alude a su configuración en múltiples procesos e intencionalidades que se modifican, por lo cual un trabajo y análisis crítico encausaría a esta direccionalidad para "reconceptualizar" el presente y determinar el tiempo histórico como tiempo político (Retamozo, 2015).

Como indica Retamozo (2015) al hacer lectura de la obra sociológica de Zemelman, cabe preguntarse "qué de lo inédito es posible activar como dirección del proceso (…) y cómo la incomprensión de las potencialidades pueden condenarnos a formas de utopismo" (p. 43). Esta advertencia es de suma importancia al momento de realizar el trabajo de campo para evitar aquello que condujera a explorar "lo que ya sé" para profundizar sobre algún aspecto que tenga la potencia de adentrarse en los sentidos políticos de las y los

docentes. A pesar de que traté de no caer en mi propia advertencia, en ciertos momentos fue ineludible retomar elementos que conocía bien para detonar el diálogo o la reflexión.

Otro aspecto a considerar según Retamozo (2015) es la "totalidad" para pensar la "realidad articulada de múltiples dimensiones y procesos [como] estrategia metódica de abordaje [es útil] para construir un objeto" (p. 45). Como explica el autor, la realidad transita de "una totalidad concreta" hacia una "totalidad articulada". La primera conlleva "lo histórico-político en un momento determinado" y la segunda una "reposición de la totalidad concreta en el momento pensado" (Zemelman, 1992, p. 135, citado en Retamozo, 2015). En la totalidad se puede entender lo diacrónico del objeto de estudio porque es la memoria que elabora el enlace con "la articulación con el pasado" que está en función del proyecto político a futuro, porque en el presente se encuentra la acción política y la activación de su potencialidad (Retamozo, 2015).

La concepción anterior me hace entender cómo Zemelman equiparó "lo dado" a lo instituido y "lo dándose" como lo instituyente; de esta forma comprendo que "lo político" puede estar sedimentado en lo dado o puede estar generándose en lo que se está dando (Retamozo, 2015, p. 44) en los espacios escolares wixáritari a partir de aquella *praxis* en continua mutación. Entonces, ¿cómo los docentes wixáritari al analizar el sentido de su *praxis* durante determinadas coyunturas socio-históricas en los proyectos educativos comunitarios se posicionaron como sujetos transformadores a partir de su propia experiencia? En el estudio considero a los docentes wixáritari como sujetos sociales que albergan en su experiencia la historicidad de sus proyectos educativos con propósitos específicos, prospección a futuro y con miras a fortalecer "el pensamiento político" (Retamozo, 2015, p. 49). El aporte de la teoría crítica reposa en cómo lo "reconstructivo [está] en función de la propia realidad" (De la Garza, 2001, p. 10) y que a partir de "un

recordar juntos" (Middleton y Edwars, 1986, citado en Cubero y Luque, 2010, p. 144) como estrategia metodológica, se construyó en lo individual o lo colectivo, una narración que expresó la diversidad de sentidos implícitos en el quehacer educativo de cada docente. Al enunciar desde la propia experiencia, esta se hace significativa y remite o no a la apropiación del proyecto educativo. Así como lo expresa De la Garza (2001);

> la epistemología crítica pone el acento en los sujetos y pretende construir conocimiento que funja como una determinante más de su acción en una relación trialéctica entre conocer, sentir y acciónar, los polos epistemológicos y metodológicos de esta perspectiva estarán, por un lado, en la estructura y funciones de la Teoría y, por el otro, en su relación con el sujeto en Constitución (p. 11).

La aproximación entre la teoría crítica, la relación con lo acontecido en los centros educativos y en el trabajo de campo implicó un acercamiento que buscó retomar esa temporalidad para detonar la potencialidad en sujetos educativos wixáritari haciendo saltos en el tiempo para repasar qué ha pasado, qué pasa y qué posibles alternativas imaginamos.

3.4. Acuerdos y diálogos como ejes de construcción de la metodología colaborativa

La construcción de metodologías de investigación tendientes a la colaboración aún se ubica en un horizonte por alcanzar, no lejano. Hoy día, existen experiencias[108] de investigación donde los participantes o colaboradores del estudio toman papeles centrales en qué, cómo, cuándo y para qué investigar junto con el investigador. Reflexionar acerca del proceso de

[108] Como referencia se toma el trabajo de Xóchitl Leyva Solano y Shannon Speed (2008) titulado *Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor*, que me hizo reflexionar sobre mi participación como editora en el proceso de co-creación de materiales educativos con algunos centros educativos de la Red CEIWYNA.

investigación que he llevado hasta el momento me orienta a repasar si estoy hablando de una colaboración horizontal o si realmente llegué con una propuesta en la que los equipos de docentes aceptaron participar y negociar para poder llevar a cabo el proyecto.

Joanne Rappaport (2008), pionera en los estudios etnográficos colaborativos, retoma el cuestionamiento de Hale para preguntarse también; "¿hasta qué punto la colaboración tiene potencial para nutrir y revitalizar el pensamiento antropológico?" (p. 325). Tras haber colaborado con docentes del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la antropóloga incita en sus reflexiones a hacer un cambio en la producción etnográfica para que esta resulte "en un sentido más amplio"; es decir, que sea "igualmente productiva para el etnógrafo y también para la comunidad" (p. 325).

Las intenciones por involucrar a los sujetos en el proceso de investigación, como he mencionado con anterioridad, tienen que ver con asumir una ética de trabajo y una postura política frente las problemáticas, en este caso, de la educación indígena. De acuerdo con Corona Berkin (2012) donde señala que su trabajo se debe a una lógica de la demanda y la intervención, los objetivos del estudio se orientan a "celebrar la diversidad [y] construir oportunidades para que cada quien se exhiba como desea hacerlo" (p. 37) y responder qué quieren mostrar los sujetos de sí mismos. Según la investigadora, este tipo de procesos son, por una parte, actos políticos porque no esconden o invalidan "las formas y saberes propios para conocerse a sí mismo en el diálogo con el otro, para ejercitar la igualdad a pesar de la diferencia [y por otra, ponen a prueba el vínculo horizontal]" (Corona Berkin, 2012, p. 38). Encontrar nuevas formas de negociación, que en ocasiones se logran porque existen relaciones de confianza sustentadas en experiencias previas de trabajo conjunto; se encamina a "generar un diálogo" más que un proceso horizontal, puesto que el sujeto y

quien investiga se interesan por entender un tema en común, donde cada parte reconoce el aporte y a partir de esto sigue reconstruyendo el diálogo.

Por lo tanto, en la realización de cualquier trabajo de investigación hemos de contar con el consentimiento libre e informado de los sujetos involucrados. Sin embargo, me pregunto en qué se asemeja este consentimiento al acto de invitar y pedir una autorización formal. Para las comunidades wixáritari que cuentan con experiencia en aceptar, o no, colaborar en proyectos de investigación impuestos, parece relevante establecer los términos del trabajo investigativo a partir de "pedir permiso". Dicho permiso permite la entrada al territorio, a la casa y a la vida del otro y puede evitar el extractivismo académico. Me importa subrayar cómo me presenté, qué palabras logré transmitir para que el proyecto fuera o no aceptado, qué actitudes se desprendieron al enunciar cuál sería el trabajo de investigación, y cómo estas influyeron en la motivación para concretar e implementar la propuesta de investigación.

A raíz de mi experiencia profesional, estoy definiendo una noción de colaboración que está respaldada y legitimada en acuerdos de trabajo que conducen a integrar ideas para "estar abiertos"[109] a otras ideas que amplían la propuesta inicial. Establecer la investigación en términos colaborativos con los sujetos permite tender puentes hacia "el diálogo conjunto" para "decidir y pensar" entre todos e identificando distintos niveles de participación. Como investigadora lancé la propuesta que luego los participantes nutrieron en la marcha. Aclara Rufer (2012) que quienes participan también "nos leen, nos piden cuentas y quieren ver qué escribimos", pero reclaman además ser informados en las distintas etapas del proyecto y ser reconocidos en el proyecto de investigación. Del mismo

[109] Conversación informal con el docente Salvador Carrillo del Bachillerato Intercultural *Tamatsi Kauyumarie*, Popotita. (Diario de campo, junio, 2019).

modo el investigador escribe, transcribe y analiza información, pero mantiene procesos de interlocución con los sujetos para de algún modo verificar la información con los involucrados y entregar los resultados. Según Corona Berkin (2012), los participantes ponen sus "reglas y trabas", pero también comparten sus recursos y medios para lograr los propósitos del investigador. En el acto de la negociación, visualizo algunas ventajas que pueden coadyuvar al avance de los procesos escolares wixáritari; así la intencionalidad con la que produciré el texto académico me situará y posicionará políticamente pero también me obligará a presentar y compartir con los equipos de docentes cómo he construido aquellas ideas durante el proceso de formación en investigación.

3.5. El aporte de la etnografía escolar al campo de la investigación educativa

Los estudios etnográficos enmarcados en el ámbito de la investigación antropológica suponen "un método o conjunto de métodos" (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 15) que echan mano de "múltiples enfoques disciplinarios" y que ponen a disposición del etnógrafo un conjunto de "conceptos a acerca de lo que entendemos por realidad, verdad, objeto y sujeto de conocimiento; [dialogando así] con los enfoques interpretativos, subjetivistas y simbólicos en las ciencias sociales" (Bertely, 2004, p. 13), para incurrir en la explicación antropológica de los principales fenómenos sociales y educativos.

La aproximación etnográfica se avoca a la comprensión de sentidos culturales, políticos, organizativos, de relaciones de poder, de sentidos de pertenencia o apropiación que los sujetos construyen en su contexto y a partir de los cuales cada investigador busca su comprensión empírica para profundizar y producir un conocimiento teórico sobre un hecho social. La interacción de quienes están invitados a participar en un estudio y quien

instrumenta la colaboración tiende a generar una relación dialógica dado que cada parte trae consigo ideas, imaginarios, vínculos, reflexiones y discursos que se intercambian en una conversación informal, en un espacio de diálogo o el cruce de miradas.

Clifford Gertz (1999) retoma los conceptos desarrollados por el psicoanalista Heinz Kohut para comprender el tipo de experiencia que ocurre durante la interacción entre los participantes de un estudio y el investigador. Los conceptos "experiencia próxima" y "experiencia distante" vislumbran un marco de entrada para entender la posición de cada sujeto en la investigación. La "experiencia próxima" abarca el lugar del sujeto a partir de lo que ve, siente o imagina; mientras que la "experiencia distante" alude a las acciones impulsadas por el investigador para lograr sus propósitos (p. 75). A partir de estos conceptos, Geertz (1994) se cuestiona acerca del despliegue entre el tipo de experiencia y la producción de interpretaciones; las cuales suceden unidireccionalmente e incluyen, en términos del autor, "el punto de vista del nativo".

En la misma línea, Guber (2004) se pregunta por la dirección y el curso de la investigación, la cual es llevada por una sola persona. Las decisiones teóricas influyen en cómo se observa "la diversidad y la singularidad" no solo del proceso y las especificidades del objeto de estudio, sino también de quienes aceptan colaborar en la investigación, pues como indica Cardoso (1996) las disciplinas y los paradigmas son condicionantes de la mirada y la escucha del investigador. Observar la diversidad implica reflexionar acerca de la noción de sujeto que construyo en un hilo conductor para situar a los participantes dentro de su acción en campos políticos, culturales o ideológicos en los que se desenvuelven sus prácticas socioculturales y educativas. Como he advertido, retomo el concepto de "sujeto social transformador" de Hugo Zemelman (2003) para ubicar al docente wixárika como un sujeto inserto en una historia articulada a la realidad cotidiana y modificada en la *praxis.*

La antropología se concentra en abordar "lo significativo en la propia existencia" (Guber, 2004, p. 42) y cómo esta significación, a partir de las acciones de un individuo, está inmersa en un entramado de relaciones sociales generando "conocimiento mutuo o sentido común"[110]. Los estudios sociológicos de Giddens pusieron de manifiesto cómo "los significados (…) entran en la constitución práctica [del] mundo [entendiendo así que] se trata de un mundo preinterpretado" (Giddens, 1987 citado en Guber, p. 41). El planteamiento indica que el investigador trabaja con las interpretaciones que los sujetos recrean a partir de las relaciones sociales que mantienen en su contexto. Si bien, lo anterior muestra un enfoque relacional; la teoría del interaccionismo simbólico se compagina para aportar y poner énfasis en cómo "la persona se construye al interactuar con los demás y al asumir diversas funciones en situaciones sociales específicas" (Bertely, 2004, p. 23).

Los aportes de ambos enfoques teóricos son útiles para entrever las relaciones de las y los docentes wixáritari en su contexto y en interacción con otros sujetos en los ámbitos de la escuela, la comunidad, los intermediarios[111] y las instituciones. En la escala local, observo, analizo e interpreto el conjunto de interacciones; entre sentidos y significados conferidos por los mismos sujetos y que dan cuenta de las relaciones que estos establecen con respecto a su práctica educativa y en el campo de la etnografía.

El campo antropológico ha elaborado diversos enfoques para aproximarse a los fenómenos sociales; sin embargo, menciono la conformación del campo de la etnografía

---

[110] Guber retoma a Giddens para explicar que "los significados se organizan según el marco de referencia común a determinado grupo social, dado por sentado entre actores que se suponen competentes en el contexto de la interacción", acotando lo que este sociólogo denomina *conocimiento mutuo* y Schutz *sentido común* (Giddens 1987 citado en Guber, 2004, p. 42).

[111] Dichos intermediarios colaboran desde universidades, organizaciones no gubernamentales, colectivos u otros grupos que mantienen una relación estrecha de trabajo con los equipos de directivos y profesores.

educativa en México[112]; este surge a finales de la década de los setenta. Los estudios de Elsie Rockwell son el antecedente de trabajo con el cual inicia la descripción de la institución educativa como una "instancia articulada orgánicamente a la estructura social global" para definir a "la escuela como espacio de negociación, resistencia y lucha dentro del Estado" (Bertely, 2004, p. 24). Ante ello, Bertely (2004) recuerda la importancia del aporte etnográfico al dilucidar "a qué nos referimos cuando hablamos no solo de describir, sino de inscribir e interpretar la cultura escolar" (p. 28). En conjunto, las autoras ubican la escuela como una institución local inserta en una escala macro-social o global; con ello dan cuenta de las tensiones y los conflictos producidos en lo local. Dicho de otra manera, la escuela como espacio de acción acerca al investigador al hecho social, mismo que lo compromete y posiciona respecto a la interpretación que hace.

La perspectiva etnográfica[113] en educación remite a un "conjunto de procedimientos que permiten observar e introducirse en el campo de estudio, participar en la vida cotidiana

---

[112] Como señala María Bertely, una de las principales exponentes en la etnografía educativa en México, el campo de los estudios antropológicos está influenciado por las aportaciones de Gonzalo Aguirre Beltrán, Guillermo Bonfil Batalla y Ángel Palerm en la década de los años setenta. Posteriormente, se difunden estudios de María Eugenia Vargas Delgadillo y Guillermo de la Peña Topete, y las aportaciones de Luz Elena Galván y Minerva Lamoneda al estudiar la historia social de la escolarización. Respecto a los estudios del entramado político en el que se desenvuelven los docentes se encuentran los estudios de Beatriz Calvo Pontón y Susan Street. Finalmente, se distinguen los hallazgos metodológicos por Ruth Paradise y Elsie Rockwell con relevantes aportes sobre etnografía educativa "inscribiendo las voces silenciadas" (Bertely, 2004, p. 8). Sin duda, la conformación del campo de la etnografía educativa mexicana ha sido respaldado por académicos que han inspirado y ampliado su reflexión en el tema educativo; se conforma una tradición de pensamiento crítico en investigación educativa, de corte antropológico, que ha influido a investigadoras jaliscienses como Rocío de Aguinaga, Sarah Corona Berkin y Angélica Rojas Cortés al aproximarse a estudiar fenómenos educativos con el pueblo wixárika.

[113] Rockwell (1986) habla de "perspectiva etnográfica" al sugerir "adoptar la etnografía (…) como una opción metodológica" (p. 4), echando mano de diversas discusiones teóricas e integrando diversas técnicas o

de los sujetos estudiados y comprender el funcionamiento de las instituciones escolares, definidas como culturas o subculturas" (Bertely, 2004, p. 28). Esta inmersión en campo implica la documentación del "mundo simbólico [la cual busca] lograr un nuevo consenso y discurso político, [para] recuperar las voces, las acciones y los significados inmediatos, desde el punto de vista de los actores y de profundizar (…) en el carácter interpretativo de la etnografía" (Ayora, 2012, p. 29). El establecimiento inicial del proceso a seguir en la investigación, la observación y la documentación se concreta en el trabajo de campo porque es ahí donde se comienza a indagar con los sujetos acerca de las relaciones y construcciones simbólicas que conforman la cultura escolar.

3.6. Las herramientas de trabajo en campo

El trabajo de campo conforma el "referente empírico" (Guber, 2004) de la interpretación etnográfica; la cual se realiza a partir de la construcción de datos que emergen de "la observación participante, la entrevista a profundidad y las técnicas interactivas" (León, 2015). Es por ello que durante las dos etapas de trabajo de campo empleé la observación participante registrada en notas y en el diario de campo, el cual complementé con el registro de las actividades realizadas en las entrevistas a profundidad, los talleres reflexivos y las anotaciones sobre conversaciones informarles con la comunidad.

Con el uso de la **observación participante**, orienté la mirada hacia aquellas acciones e interacciones en campo para identificar elementos sobre los conceptos teóricos

---

herramientas. En este sentido, Dietz alude a "proyectos de investigación con orientación etnográfica" y Alatorre a "metodología con componente participativo" (Mendoza, Dietz y Alatorre, 2018, pp. 159-160). Otra de las razones de usar este término es debido a los tiempos de inmersión en el campo que no se llevarán a cabo en estancias prolongadas, sino que esta correspondió a fases de trabajo en periodos cortos.

asociados a la reproducción de prácticas institucionales, la apropiación de la escuela y los discursos sobre de educación wixárika y educación intercultural. Sin embargo, la observación de la dinámica comunitaria me permitió ligar situaciones cotidianas para relacionar y comprender aspectos sobre el sentido que los profesores dan a su práctica educativa. Para Restrepo (2016), quien observa funge como testigo de "cómo se hacen las cosas, quiénes las realizan, cuándo y dónde" (p. 39). A su vez refiere a "grados de participación" para entrever las situaciones comunitarias en las que está inmersa la investigadora, a las cuales recomienda asistir pues ahí se encuentra información valiosa.

Recurrí a las **notas** y al **diario de campo** para registrar cualquier acción que llamara mi atención. Díaz de Rada (2011) hace una diferencia entre el uso de notas y el diario de campo. Las notas son el registro casi inmediato de las observaciones, las conversaciones, las ideas u otras derivadas de la "acción social" (pp. 254-255); mientras que el diario de campo retoma las notas para escribirlas en limpio. Antes de llegar al campo, se recomienda elaborar una guía que contenga posibles categorías de análisis que surgen de la revisión teórica (Díaz de Rada, 2011). En esta tesis, recurrí a guías de preguntas que se replantearon en el trabajo *in situ*. El ejercicio de elaborar el diario se realiza con rigor, disciplina y persistencia. Como indica Restrepo (2016), no trabajar de manera sistemática y constante, inevitablemente lleva al fracaso, porque se tiende a olvidar y tergiversar la información recogida.

Otra de las herramientas para la construcción de los datos fue la **entrevista semiestructurada a profundidad, no estructurada e individual.** Según Ruiz Olabuenaga (2007), la entrevista tiene la intención de conocer de cerca la situación de los colaboradores al propiciar conversaciones profundas y subjetivamente sinceras. El instrumento, como indica el autor, permitió conocer "los sentidos y significados" (p. 171) en un espacio de

confianza, pero también ampliar la perspectiva desde otros sujetos externos al espacio escolar. Parte de la información de las entrevistas y conversaciones informales sirvió de insumo para construir los ejes o nuevas preguntas durante **talleres reflexivos**, los cuales defino como espacios de discusión sobre la experiencia docente entre profesores. En los talleres sucesivos se generó una discusión para abordar temas específicos que trataron de responder las preguntas específicas del estudio, aunque durante los espacios también surgieron temas emergentes que no había contemplando o que los grupos de docentes ya habían discutido con antelación.

Tanto la entrevista semiestructurada como los talleres reflexivos representaron la parte nodal del trabajo de campo y de la construcción de los datos, ya que en ese momento se propiciaron diálogos profundos para conocer el centro de esta investigación que corresponde a saber indagar en el sentido que los profesores dan a su práctica profesional, así como conocer las motivaciones, tensiones y contradicciones que encuentran al desarrollar su trabajo docente.

3.6. La entrada, el acuerdo y la puesta en marcha del trabajo de campo

El trabajo que antecede la llegada a la comunidad supone la selección y planeación de puntos de partida para que funcionen como guías orientadoras una vez que se está en el lugar. Durante el proceso de la investigación se infiere el vaivén entre el método deductivo e inductivo y entre lo *etic – emic* (Dietz, 2011). Lo anterior corresponde, por una parte, a la consulta, estudio y planteamiento del problema de investigación desde los referentes teóricos y, por otra parte, a la construcción de datos empíricos surgidos a partir de la interacción y diálogo con los participantes a través de técnicas que permitan indagar acerca

de la pregunta que propone este trabajo de investigación educativa. Siendo así, Ruiz Olabuenaga (2007) explica que el proceso cualitativo es acompañado por la reflexión analítica constante entre lo que el investigador capta del campo, reflexiona y después regresa al campo con nuevas interrogantes.

Para acotar los espacios de trabajo formulé criterios de selección[114]. Enseguida establecí una serie de tópicos generales y preguntas generadoras; las cuales vislumbré como una primera guía de observación y me ayudaron a explorar cuatro dimensiones en interacción con los sujetos del estudio: comunidad educativa, la comunidad (local), los intermediarios y el Estado-Sistema educativo oficial. La definición de estos criterios me dio la pauta para contactar vía electrónica o telefónica a los directivos de cada escuela para acordar una primera visita.

Desde años atrás, la forma de "trabajar juntos" se consolidó con el establecimiento de acuerdos de trabajo. Estos acuerdos suceden cuando las iniciativas se ponen en la mesa de diálogo para ser analizadas y discutidas, integrando las observaciones, ideas y comentarios de los equipos de docentes. Esta forma de llegar al acuerdo común ha dado la pauta para ampliar o acotar, dar dirección y facilitar los procesos de trabajo. En suma, han sido útiles para visualizar los alcances, retos y limitaciones de lo que propongo.

En el curso de la investigación he transitado por dos etapas de trabajo de campo. La primera, correspondió a la presentación del proyecto en cuatro de los centros educativos[115],

---

[114] Los cuales son: i) el año de fundación, ii) el estatus que mantienen respecto a si forman o no parte de sistema educativo oficial, iii) la localidad y iv) los perfiles de docentes que tenía identificados hasta el momento.

[115] Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxí, San Miguel Huaixtita, Mezquitic, Jalisco; Bachillerato Intercultural Tatei Yurienaka 'Iyarieya- EMSAD-39, Mezquitic, Jalisco; Bachillerato Intercultural Takutsi Niukieya, Bancos de San Hipólito, El Mezquital, Durango y Bachillerato Intercultural Tamatsi Kauyumarie,

y en la segunda realicé entrevistas, espacios de diálogo, un taller reflexivo, observé el espacio escolar y comunitario y mantuve conversaciones informales con diversos actores wixáritari. Este ir y venir de la comunidad a la universidad ha estado marcado por una *interacción* y un *diálogo*[116] (León, 2015) con los docentes. A continuación describo brevemente cómo se dieron los diálogos en las dos etapa del trabajo de campo.

3.6.1. Primera etapa de trabajo de campo: presentación y permiso de la propuesta

En junio de 2019, me trasladé a la sierra para llevar a cabo una primera fase exploratoria y compartir con los equipos de profesores la intención de realizar el trabajo de investigación[117]. En cada encuentro busqué generar diálogos grupales que se dieron bajo distintas condiciones en cada comunidad y escuela. Fue relevante explicitar los motivos personales de ingreso al programa de la maestría en relación con mi experiencia de trabajo con la Red CEIWYNA y las partes que conformaban hasta el momento el proyecto de investigación que respondía a la duda personal y no a un tema o propósito conjunto.

Popotita, Mezquitic, Jalisco.

[116] Abraham León (2015) entiende la *interacción* como una "práctica de encuentro, el otro que posibilita la construcción colectiva del conocimiento, el reconocimiento de sí mismos y del otro; práctica mediada por el lenguaje y las dinámicas corporales" (p. 111), mientras que el *diálogo* se refiere a la "dinámica que permite el encuentro entre sujetos y de éstos con el mundo para la tarea común del saber y actuar" (p. 112).

[117] Para llegar a comunidades wixáritari, conté con el apoyo de transporte del ITESO, ya que me incorporé a uno de los viajes programados en su agenda de trabajo para llegar a Bancos de San Hipólito y a San Miguel Huaixtita. Después, me trasladé a Popotita y San Andrés Cohamita echando mano del transporte comunitario y de caminatas por la sierra. Aunque consideré medidas de seguridad básicas durante el viaje, no dejé de estar expuesta y enfrentar situaciones delicadas debido a la presencia de grupos delictivos vinculados al narcotráfico en la región del Gran Nayar.

Planteé un trabajo en términos colaborativos y donde una docente wixárika fungiera como interlocutora[118] de mis observaciones e interpretaciones. Estos aspectos fueron favorables y decisivos puesto que algunos docentes expresaron sentirse parte activa del proceso. Asimismo, al comentarles acerca de contar con el permiso de la escuela o la comunidad, los equipos indicaron la estrategia a seguir. Intuí que rescatar las primeras impresiones sería un insumo importante para planear la propuesta de la segunda etapa de trabajo de campo y obtener los primeros datos de la investigación. A continuación doy parte de cómo se fueron dando las conversaciones en los distintos espacios escolares.

Takutsi Niukieya, Bancos de San Hipólito, Durango

Al llegar a la comunidad sostuve una conversación con el director y subdirector de *Takutsi Niukieya* para acordar una reunión. Después, al caer la tarde, seguimos platicando sobre la escuela, la relación de los directivos con las autoridades, los padres de familia y el ITESO, los trabajos de gestión que realizaban en ese momento, las actividades y obligaciones que cumplen ante la Dirección de Telebachilleratos Comunitarios, su participación en la Red CEIWYNA, la transición hacia el actual sexenio presidencial y el impacto a los programas sociales.

Al siguiente día por la mañana, llevamos a cabo la junta en una pequeña oficina que es utilizada como dirección y sala de maestros. Después de saludar a los profesores, me

[118] El transcurso de la investigación ha sido enriquecido con la invitación a Paula Carrillo como interlocutora comunitaria, para dar cabida a un proceso de diálogo que apoye el análisis desde la perspectiva comunitaria, es decir, alguien que conozca el contexto y que pueda aportarme preguntas guía para realizar interpretaciones acertadas.

dieron la palabra. Además de exponer los elementos ya mencionados; a manera de preguntas di a conocer el propósito del trabajo[119].

La respuesta para llevar a cabo el estudio fue positiva y, uno a uno, los profesores dieron su aprobación y algunos comentarios. El director mencionó que el estudio podría ayudar "a hacer más [para que el centro educativo se oriente] hacia [lo que quieren] llegar, (…) no un Telebachillerato sino como bachillerato intercultural". Otro punto mencionado por el director fue acerca de la devolución del estudio para que "quedara dentro de [la] institución" y a su vez fuera útil a otros actores que participan con la escuela o en beneficio de las gestiones para el bachillerato.

El subdirector hizo referencia a otros trabajos de posgrado en los que han participado desde la escuela y preguntó si la observación se realizaría únicamente en las aulas. Respondí que el aula conformaría uno de los espacios a observar pero el foco de atención estaría centrado en los distintos espacios y momentos de la dinámica escolar. Además, enfatizó estar de acuerdo en ejercer el rol de "colaboradores", ya que les ayuda a no ser vistos como "alguien investigado, sino (…) alguien que [participa] con esa investigación"; por lo tanto, la investigación se sumaría al currículum de la trayectoria de la escuela. Enseguida, el profesor de cultura comentó acerca de su participación en otros estudios y señaló "ya lo hemos hecho con otros y pues como negarle a usted, pos no sería conveniente". Pidió que se les diera aviso con anticipación de los momentos y formas de participación.

---

[119] Mencioné: ¿Cómo las escuelas están pasando de una propuesta comunitaria a una propuesta validada oficialmente?, ¿cómo profesores wixáritari hacen un análisis de su experiencia, no solamente en el aula, sino en la escuela y con todo lo que tienen que vivir con la gestión, la organización comunitaria, entre otros?, ¿cómo los docentes se vinculan con su misma comunidad?, y ¿cómo viven procesos, tensiones, con instituciones del Estado o privadas?

Por último, el profesor de asignatura resaltó la importancia de realizar el análisis, en sus palabras sobre "cómo se ha venido trabajando o cómo se ha avanzado (…) y de ahí a lo mejor tomar decisiones o tomar otro rumbo". Subrayó la posible derivación de los resultados en "otro tipo de acciones" y reiteró su disposición para trabajar.

Después de que me otorgaran el permiso pregunté acerca de cual sería la utilidad del estudio al reflexionar sobre sus vivencias y el funcionamiento de la escuela adherida o en relación con otras instituciones. El subdirector respondió que existen algunas "trabas" y no se han dado el tiempo de discutir "qué hay que hacer para salir de esto"; este factor lo atribuye a un desconocimiento de qué está reflexionando o qué percepción tienen cada compañero; en su caso él lo ha reflexionado de manera personal pero recalcó que no se ve como un proceso colectivo. Tener un documento puede dar pista para "salir adelante [y] mejorar (…) la institución [porque saben que están] haciendo otras cosas ante diferentes instituciones". Para terminar, el director comentó que ellos darían a conocer a las autoridades sobre el trabajo de investigación como parte de las actividades de la escuela para no tener ningún impedimento en caso de realizar entrevistas en la comunidad.

Secundaria General Tatuutsi Maxakwaxí, San Miguel Huaixtita, Jalisco.

La reunión e invitación con las y los profesores de la secundaria comúnmente llamada *Tatuutsi* se dio bajo el contexto de la aplicación de exámenes y preparación del cierre de ciclo escolar y fiesta de graduación. Con antelación había establecido comunicación con el subdirector para dar aviso de los motivos de la visita y ver si cabría espacio dentro de sus actividades para platicarles sobre el proyecto. Al llegar a la comunidad, como primer paso busqué al director que saldría de viaje; posteriormente, me dirigí con el subdirector para acordar un momento de diálogo con el equipo de docentes.

La conversación con el director fue una charla corta e informal en el patio de su casa, mientras arreglaba un techo apoyado por un grupo de jóvenes. Después de saludarlo y anunciarle acerca del motivo de la visita, le platiqué que trataba el proyecto de investigación resaltando la colaboración como un elemento a propiciar en la medida de lo posible durante el proceso. Sin hacer preguntas al respecto, el director mencionó "pienso que es bueno, porque muchos han venido a hacer sus investigaciones"; sin embargo, indicó que el resto del grupo daría el permiso.

Durante uno de los recesos en la secundaria tuve la oportunidad de presentar rápidamente la propuesta al equipo de docentes de Tatuutsi Maxakwaxí. Expliqué las generalidades del proyecto; la intención de interesarme por el sentido político, educativo, comunitario y personal que le dan a su experiencia; la importancia de tomar a la secundaria como un antecedente de "educación propia" que se ha replicado en otras partes de la región wixárika y la intención de establecer una colaboración de trabajo con ellos.

Tras haber terminado de exponer, hubo un momento de silencio hasta que la profesora de gramática wixárika habló en lengua originaria, entre sus palabras mencionó la palabra *colaborativo*. Los maestros se pasaban la palabra en lengua wixárika antes de darme una respuesta; después la profesora tomó la palabra para comentar que les gustaba la idea de trabajar colaborativamente. Enseguida, el subdirector preguntó sobre las visitas que realizaría a la comunidad, a lo cual contesté que podía acudir durante los periodos vacacionales. Hubo otro lapso de discusión en lengua wixárika y al final se me comunicó que querían trabajar a manera de taller por lo que se acordó que diseñaría un plan de trabajo con tres sesiones de dos horas y media por día. Acordé mandar la propuesta un mes antes de la aplicación para conocimiento, ajustes o ideas por incorporar. Respecto al permiso con las autoridades los maestros se encargarían de avisar en la asamblea local.

Bachillerato Intercultural Tamatsi Kauyumarie, Popotita, Jalisco

A mediados de mayo de 2019, contacté vía Internet al profesor Mario para comunicarle la intención de visitar a la comunidad de Popotita. Tiempo después recibí un mensaje, que sin pedir detalles de qué trataba o qué objetivos perseguía me respondía estar de acuerdo "para colaborar en conjunto". Posteriormente, volví a escribir al profesor Mario para informarle las fechas de la visita a Popotita pero no hubo respuesta; a mi llegada no tenía la certeza de encontrar a los docentes debido al cierre de actividades y al periodo vacacional.

Al llegar a Popotita encontré al subdirector trabajando frente a su computadora en la clínica de salud debido a que ahí hay conexión a internet. Sostuvimos una breve conversación acerca de la situación del bachillerato en relación a la certificación de los estudios de los jóvenes, las intenciones del proyecto de investigación y la historia del bachillerato.

El haber discutido sobre lo que acontece en el bachillerato permitió dar a conocer la idea general del proyecto de investigación, en donde enfaticé querer acercarme a conocer la experiencia acerca de cómo han resistido para mantener dicha iniciativa. El profesor Mario concordó en la importancia de reconocer lo que han hecho hasta ahora, resaltó que no existe casi nada escrito sobre el bachillerato y sería un buen insumo para "dar a conocer a la gente". Reiteró la autorización y participación de los docentes pero sugirió que de manera adicional escribiera una carta dirigida a las autoridades locales para informar en la próxima asamblea local. Entregué la carta dos días después en la fiesta de graduación de la Telesecundaria.

En medio de la celebración, con una tasa de *nawa*[120], me acerqué a saludar al profesor Salvador. Le platiqué, entre la música y la comida, la idea del proyecto y las intenciones del mismo. Expresó que le parecía importante que el nombre de su escuela apareciera en un trabajo de investigación. Resaltó que en Popotita "nunca se han propuesto proyectos de investigación". Añadió que la mayoría de los proyectos: educación, salud, proyectos productivos; se centraban en la parte norte de la sierra, con ello se refería a San Andrés Cohamiata y San Miguel Huaixtita, considerando que los proyectos se concentran principalmente en las grandes localidades.

El profesor me contó que es licenciado en derecho. Desde su egreso de la carrera ha visto la importancia de reflexionar sobre el trabajo que se realiza en la escuela. Indicó que como equipo constantemente propician el diálogo grupal para ir decidiendo qué hacer. Asimismo, me compartió que desde que decidieron iniciar con el proyecto educativo en la comunidad plantearon el diálogo entre compañeros y comunidad como una práctica significativa y constante. Por ello, como primera idea para trabajar, solicitó realizar un taller con los alumnos, padres de familia y maestros ya que los alumnos y la comunidad han resistido y perseverado en el proyecto junto con ellos.

La estrategia ha sido actuar en comunidad, por ello la reflexión tiene que integrar a todos los involucrados, porque se trata de "estar abiertos", escuchar y apoyar a la comunidad. En tercera voz, el profesor Salvador expresó que ellos se consideran, hasta el momento como "un proyecto autónomo en vías de legalización" porque con "mucha dificultad" han logrado que tres generaciones se gradúen y esto para la comunidad es una prueba de que "las cosas se están haciendo bien". Acordamos mantener la comunicación

[120] Bebida tradicional de maíz fermentado conocido como tejuino.

para posteriores etapas de proyecto y reiteramos junto con el subdirector que con la carta dirigida a las autoridades ellos se encargarían de dar aviso y constar los permisos. Finalmente, el 14 de agosto de 2019, se me notificó que la asamblea local había aceptado la realización del mismo.

Tatei Yurienaka 'Iyarieya-Emsad 39, San Andrés Cohamiata, Jalisco

Llegué a San Andrés Cohamiata a mediados del mes de junio. Enseguida me dirigí al Bachillerato para saludar al equipo y platicar con Galindo quien era su responsable. Después de platicarle sobre mi propuesta, el directivo recalcó el interés y la ausencia de análisis para "recapacitar [sobre] la esencia de Tatei". Acordamos reunirnos con el equipo y agregó que era conveniente acercarme a las autoridades locales para dar aviso[121].

Al reunirme con el equipo comencé por problematizar el campo de la educación desde los retos que enfrenta con la tendencia de llevar los objetivos en función del capital económico. La temática sirvió de antesala para enlazar con la pregunta en torno a cuáles han sido las transformaciones del centro educativo desde sus inicios hasta la actualidad y cómo los docentes han estado inmersos en dicho proceso. Al igual que en otras escuelas, di a conocer las características del proyecto y pregunté cómo les gustaría que el espacio de reflexión se llevara a cabo. Mencioné por último que solo se trabajaría con aquellos docentes interesados en integrarse a las actividades planeadas. Este aspecto es significativo

[121] También, aconsejó que pudiera acompañarme la docente Paulita Carrillo a la comandancia del pueblo. Sin embargo, debido a las múltiples actividades de la docente, me recomendó acudir con el abogado Isidro Reza Carrillo encargado de la Delegación Comunal de San Andrés Cohamita, a quien después de platicar la idea le entregué una carta motivos y sello de enterado y recibido.

ya que observé durante la exposición las reacciones de incomodidad de algunos de los docentes presentes.

La docente Paula Carrillo fue la primera en dar sus comentarios. Resaltó el agrado por formar parte del proyecto siendo colaboradora y no objeto de estudio; este aspecto es un tema abordado en sus clases sobre cómo se han realizado otras investigaciones en la comunidad. Considera que es importante participar porque las reflexiones se centrarían en los sentimientos de "tantos años" de trabajo mostrando las fortalezas y las debilidades de su labor. Le interesa saber cómo se ve la escuela desde fuera, además de repasar los principios de las escuela o el perfil de egresados. Al discutir sobre "cómo [o] con qué objetivos [inicia] la escuela comunitaria" se analizaría el proceso vivido de incorporación al COBAEJ, además de localizar desviaciones en el trayecto de la experiencia de los docentes.

El directivo Galindo aludió a que el estudio podría mostrar qué tan "rezagados" están como equipo y "retomar" la historia de Tatei. Por su parte, el profesor Benito Carrillo invitó a los compañeros a incorporarse a las actividades para "dar cuenta de qué [les] hace falta y cómo mejorar la escuela". Con claridad expresó que el estudio me servirá para realizar el trabajo de tesis, pero que al equipo le generaría aprendizaje. El profesor Luis Omar también mencionó los diferentes trabajos de investigación que se han hecho y planteó que es una oportunidad "opcional de colaborar". Después, el profesor Patricio motivó a sus compañeros a participar en el estudio. Pidió que se trabajara a manera de taller puesto que "hace falta [expresarse] en conjunto"; ya que trabajar de manera individual podría privarlos de conocer las opiniones de sus compañeros, lo cual tiene utilidad para en equipo tomar decisiones. Finalmente, el profesor Charly motivado aceptó "unirse" a la propuesta porque entiende cómo son los procesos de investigación, además al haberse integrado

recientemente al Bachillerato le interesa conocer la experiencia de sus compañeros porque quiere formar parte del proyecto educativo de la comunidad[122].

Después de la visita a la comunidad sucedieron algunas modificaciones en la estructura del equipo del Bachillerato Intercultural Tatei Yurienaka 'Iyarieya EMSAD-39. En junio de 2020, al momento de tener la junta con el equipo de docentes, la profesora Paula Carrillo tenía el plan de presentar su renuncia al COBAEJ, pero sus compañeros insistieron para que la docente no abandonara la escuela pero su decisión ya estaba tomada.

Durante el mes de julio se celebró la Asamblea comunal de Taateikie. A dicha reunión acudieron representantes de las oficinas estatales del COBAEJ y la profesora Paula les presentó su renuncia, pero esta le fue negada porque las autoridades escolares le ofrecieron tomar el puesto de encargada o responsable del EMSAD-39. En días posteriores, personal del COBAEJ le realizó una entrevista y, a principios de agosto, se le notificó que había quedado seleccionada como responsable del centro.

3.6.2. Segunda etapa de trabajo de campo: puesta en marcha

Los planes en la segunda etapa de campo se vieron modificados debido a los calendarios escolares y el periodo vacacional, la poca comunicación con algunos centros educativos y el tiempo disponible para viajar a las comunidades considerando la distancia y el transporte. Ante la incertidumbre de cumplir con lo establecido con cada escuela, me aventuré a iniciar el recorrido el 12 de enero de 2020.

---

[122] Las voces anteriormente expresadas no son la totalidad del equipo de docentes pues dos profesores no expresaron ningún tipo de comentario. También faltó sumar al encargado de la sala de cómputo y al encargado de los servicios generales.

El trabajo de campo inició en Tuxcueca, Jalisco. En esos días, Arturo el director de la Preparatoria Tamatsi Kauyumarie se encontraba trabajando en un predio no muy lejano al municipio. Lo contacté para vernos, platicar y ver la posibilidad de realizarle una entrevista. Quedamos el domingo, su día de descanso, en el kiosco que se encuentra en la plaza del pueblo. Llegó con su familia. Sabía de las intenciones de realizar el proyecto a través de lo que el profesor Mario en meses pasados les había comunicado. Sin embargo, en la charla le brindé mayores detalles. Acordamos que podría visitar Popotita la última semana de enero. Después comenzó contándome la historia de cómo comenzó a participar en el proyecto de la Preparatoria:

> Sí pues (…), al principio (…), yo creo que fue más difícil porque más bien uno llega a su comunidad; regresa (…) y te encuentras o encuentras a los comuneros, a las comuneras, (…) preocupadísimas no, por tener una escuela más que nada, una escuela propia, una escuela intercultural, entonces, así me pasó a mi cuando yo no tenía planeado, no tenía ese proyecto pues en mi mente, digo porque yo ya estaba acostumbrado a vivir en la ciudad, entonces, nunca pensé (…), levantar este proyecto tan bonito, ya que ahorita tenemos cuatro años trabajando, y nunca lo pensé. Cuando [llegué] ahí en la sierra, qué me dicen pues en una reunión local, (…) cuando te digan que tú vas, vas a poner el ejemplo, tú vas a levantar la escuela y así, no sé cómo le vayas a hacer, pero nosotros, cuenta con nuestro apoyo; es lo que te dice la gente y tú sin saber nada; cómo están organizados, imagínate vivir muchos años en la ciudad, siete años. (Enero, 2020)

La entrevista prosiguió al compartirme sus aprendizajes sobre cómo reaprender acerca de la organización y política comunitaria, el acercamiento que ha tenido con las autoridades en turno, su preocupación por conseguir la clave oficial, las becas estudiantiles y el pago para los docentes que han “aguantado” años de trabajo gratuito. El profesor Arturo relató su historia y con ello la de la Preparatoria resaltando las problemáticas que se han presentado

pero también valorando su esfuerzo: “Yo no veo el fracaso en Popotita, sino que veo luces verdes que yo sé que sí se va a poder. Mientras uno tiene fe, uno tiene entonces la palabra, la confianza de la gente pues todo se puede”.

Dos días después me trasladé a San Andrés Cohamiata. La agenda de trabajo de campo aún continuaba sin tomar rumbo con el resto de las comunidades. Durante mi estancia, Paula me dio alojamiento en su casa. Aprovechamos para revisar la propuesta del taller e incorporar algunos puntos de discusión y actividades. En los momentos de hacer la comida o la cena platicábamos sobre las actividades del día. Su escucha, recomendaciones y comentarios me dieron la pauta para hacer otro tipo de acciones como iniciar una serie de entrevistas[123] a personas de la comunidad para conocer su percepción sobre el Bachillerato.

Al coincidir de nuevo en su casa, le compartía algunos comentarios generales de las entrevistas y esto nos llevaba a la discusión sobre el Bachillerato y la relación con la comunidad. Coincidimos en incorporar algunos comentarios para mostrarlos a los docentes durante el taller. Sin duda, el hecho de que Paula sea la responsable del centro educativo facilitó encauzar con mayor fuerza los propósitos y actividades pues ella me indicaba donde su participación sería más activa y enfática para que ciertas reflexiones o pensamientos quedaran claros.

En el transcurso de los días también entrevisté a Roberto Bonilla (miembro fundador del bachillerato), a la docente Julia del Bachillerato, Irene la directora de la primaria, madre de familia y ex docente del Bachillerato, Ana comunera y Don Maurilio padre de familia del Bachillerato. Asimismo, participé en la venta de comida y bebida para recaudar fondos para el centro educativo y asistí un día a la Asamblea Comunal donde

[123] Entrevistas realizadas: a dos padres de familia, a una madre de familia, a una hermana de dos egresados del bachillerato, a un docente del Bachillerato y a un miembro fundador del Bachillerato.

estuvieron presentes algunos profesores de la Secundaria Tatuutsí Maxakwaxí y pude concretar la visita en los próximos días.

El fin de semana me trasladé en raite hasta el crucero que lleva a San Miguel Huaixtita. En el camino encontré al profesor Carlos quién me dio otro aventón hasta llegar a la comunidad y me prestó las llaves de la Casa Finerty[124]. Debido a que el equipo de Tatuutsí Maxakwaxí sabía de mi llegada, el lunes bajé a saludar a la Secundaria. Hablé con el subdirector Fermín, quién me avisó que ya estaban las y los docentes decidiendo qué día reunirnos. En las mañanas platicaba con las y los profesores que tenían tiempo libre o me acercaba a la clase de computación del profesor Ceferino, quién me pidió cubrir una sesión de la clase de español para segundo grado. Los recreos fueron significativos para convivir con las y los profesores que en un principio se mantuvieron distantes pero que con el paso de los días se dio la apertura, incluso en el receso me avisaron los días de la reunión y el horario que habían designado.

El espacio de diálogo sucedió un miércoles por la tarde en uno de los salones de tercer grado. Nuevamente, volví a explicar la idea, los propósitos del proyecto y les pregunté si era de su interés colaborar o qué propuestas del equipo se podrían incorporar. Después de un silencio, el primero en aportar fue el profesor Ceferino quien con sus palabras explicó lo que había entendido, aludió a un trabajo personal con cada docente pero después clarificó: “aquí nos vemos bien pero hace falta que alguien nos mire de la Tsinari

[124] La casa Finerty es una casa donde se hospedan estudiantes, asesores o invitados que llegan de visita a la comunidad. El nombre con el que se le ubica a este espacio refiere a una extranjera estadounidense que vivió varios años en Tsikwaita- San Miguel Huaixtita, brindando servicios de enfermería.

hacia acá”[125] y lo cual podría ser un aporte analítico hacia el mismo equipo. Enseguida, continuó el profesor Lalo que comentó acerca del reclamo de los padres de familia sobre por qué los estudiantes acudían por las tardes a las áreas productivas, esta idea la relacionó con el cambio generacional desde los inicios hasta la actualidad de la Secundaria y como se ha generado un desinterés del alumnado aunque ellos se sintieran productivos.

Fotografía 7. Docentes de la Secundaria Tatuutsí Maxakwaxí durante el espacio de diálogo. Fuente: archivo personal.

La ronda siguió con los comentarios del director Carlos, quién comenzó a hablar de algunos sucesos de la historia de la Secundaria para hacer referencia a que ya habían pasado muchos años de trabajo y que la escuela estaba “un poco separada de la comunidad”. Después, el profesor Agustín habló sobre la tristeza que siente de ver que llegan los mestizos que no dan valor a lo comunitario. La profesora Apolonia reflexionó sobre el

[125] Como he mencionado la Tsinari es un cerro alto desde donde se observa la localidad de San Miguel Huaixtita. (Diálogo con equipo de Tatuutsí Maxakwaxí, enero, 2020)

trabajo realizado con los intermediarios académicos en los inicios de la Secundaria, también expresó como fue su camino para sentir seguridad como docente y lo que hoy detecta que le hace falta en su formación, con esto propuso hacer una evaluación de la Secundaria. A partir de este momento como equipo determinaron que el trabajo no se enfocaría en reflexionar sobre el sentido de la práctica educativa tal como propuse si no a generar una serie de instrumentos de entrevista para enfocar los esfuerzos en conocer la perspectiva que tiene la comunidad acerca de cómo se está llevando a cabo el proyecto educativo de la secundaria. El diseño de las guías de entrevista se llevó en los dos días posteriores. Al finalizar el trabajo colectivo, los docentes revisaron cada uno de los instrumentos y me solicitaron invitar a las compañeras del PII-ITESO para realizar el trabajo. Finalmente, expresé a los profesores la emoción y compromiso por llevar a cabo la iniciativa una vez que concluyera con la entrega de la tesis pero que durante este trabajo mostraría un poco de la discusión y del proceso de trabajo de campo con Tatuutsí Maxakwaxí.

Regresé a San Andrés Cohamiata para trabajar el taller con el equipo del Bachillerato de Tatei Yurienaka ‘Iyarieya, el cual duro tres días y cinco horas por sesión. Un lunes por la mañana junto con Paula, llegamos al Bachillerato para organizar las áreas del aula. Buscábamos que fuera un espacio interactivo con momentos de movilidad y de concentración. Los docentes que ya habían llegado y esperaban en el patío, ayudaron a acomodar el salón. Una vez todos sentados en el aula, Paulita como responsable del Bachillerato habló a su equipo:

> *Ikɨ*… Se había planeado el taller desde antes, yo espero que este taller nos ayude a reflexionar el compromiso que deberíamos de tener *akɨ* como docentes independientemente *ke pow* horas *pemexia* (…) reflexionar acerca de nuestra práctica *ke pɨta ‘ane?* Y los datos que recogió *ikɨ* nos va dar a conocer, (…) que

> nos ayude a valorarnos a nosotros mismos y cómo nos ve la comunidad (…). No sé cómo nos estamos desviando o si vamos bien, *etsuwa*, que nos demos cuenta. Mañana llega el gestor de Tatei 2000 (…) a que nos incorporáramos al COBAEJ, cómo le sufrimos, qué dificultades tuvieron, nos va a platicar eso, la historia de la escuela. Y para el miércoles invitamos a Roberto Bonilla también otro de los gestores fundadores (…) pos en la Asamblea *aprobaroa* pero la gente cómo quería la escuela (…) que este taller nos ayude a que nos demos cuenta cómo vamos caminando y que nos haga reflexionar (…) el papel que desempeñamos. Eso esperamos en el taller. (Enero, 2020)

La estructura del taller[126] partiría de situar al docente dentro de los ámbitos donde desarrolla su labor educativa pero a la vez pensando en su historia, la actualidad y prospección a futuro de Bachillerato.

Fotografía 8. Taller con docentes del Bachillerato Intercultural Tatei Yurienaka 'Iyarieya-Emsad 39. Fuente: archivo personal.

Las actividades se concentraron en construir preguntas, esquematizar información, leer e interpretar lo que sentían a partir de una cita sobre la docencia, revisar someramente algunas de las impresiones recogidas en entrevistas en la comunidad, comenzar a pensar sobre la autocrítica hacia su labor, revisar el documento de Propuesta curricular de Tatei y

[126] Ver Anexo: Planeación de actividades Tatei Yurienaka 'Iyarieya.

al final dialogar con dos de los testigos que iniciaron en el trabajo del Bachillerato. El equipo se explayó en el vaivén de comentarios en donde se discutían las problemáticas pero también se hacían propuestas que se anotaban en papeletas. Cada uno de los presentes hacía sus anotaciones y aportaba. Aunque la mayor parte del taller se habló en español, por momentos se discutía en wixárika. La dirección a cargo de Paula y mía incentivaba a continuar parte de las actividades planeadas, mismas que modificamos y cambiamos rápidamente y acorde al ritmo de lo que se discutió. La participación del profesor Roberto Bonilla fue un momento emotivo y de interés para el equipo docente pues con atención escucharon el relato de la historia y propósitos del bachillerato. Asimismo, la participación de Oscar Hernández, acompañante externo desde el comienzo del Bachillerato ayudó a focalizar puntos de análisis durante el diálogo. El taller concluyó con la formulación de una serie de acuerdos de trabajo, entre ellos seguir el ejercicio de diálogo y establecer un plan de trabajo a mediano plazo. Por mi parte, me concentraría en el proceso de sistematización para su posterior entrega.

La ruta de viaje a la Sierra wixárika cerró con una visita corta al plantel de Popotita. El viaje rápido fue posible debido a que el compañero Oscar llevaría algunos materiales que habían donado para la escuela. Al llegar a Tamatsi Kauyumarie saludamos al profesor y su grupo. Las alumnas trabajaban en la clase de computación.

Fotografía 9. Clase de computación en la Preparatoria Tamatsi Kauyumarie. Fuente: archivo personal.

Tras un receso, comuniqué al profesor Arturo acerca de mi pronto regreso a la universidad pero con el propósito de volver después. Minutos más tarde me propuso quedarme con las alumnas para que las conociera y me dijo "aunque sea un rato" mientras salía a atender un asunto sobre la construcción. Me quedé con las alumnas que tímidamente continuaban realizando sus actividades, me miraban con expectativa y risas entre ellas. En sus cuadernos escribían su currículum vitae, me incorporé a su actividad tratando de aportar ideas. Les propuse jugar a "los cables de la electricidad"[127] y después platicamos sobre lo que más les gustaba o era importante sobre su escuela. Algunas hicieron dibujos en una hoja. Me indicaron que era la hora de receso; al regresar permanecimos en el patio donde les leí un cuento en un libro que estaba en el salón y seguí platicando con ellas. La totalidad del

[127] La dinámica de juego consistió en formar un círculo tomadas de las manos y una joven al centro quien adivinaría donde sucedía el apretón de manos o dónde se encontraba la electricidad.

estudiantado aún no se encontraba puesto que era periodo vacacional y los docentes se encontraban trabajando. Observé durante un día la dinámica escolar y después me trasladé a Guadalajara para volver a Xalapa[128].

Finalmente, en la agenda no consolidada de visitas a la Sierra wixárika en esta segunda etapa de trabajo de campo me faltó visitar el Telebachillerato comunitario Takutsi Niukieya, Bancos de San Hipólito, Durango. La lejanía y los tiempos acotados al calendario de clases en el posgrado me impidieron viajar. Posteriormente, propuse a los directivos trabajar a distancia y me di a la tarea de enviar un documento para ponernos de acuerdo. A pesar de haberlo acordado con los profesores no pudimos concretar acciones específicas planteando medios alternativos por Internet. Además, la contingencia Covid-19 ha seguido aplazando los tiempos y las formas para tener un encuentro con los profesores. Hasta el momento solo considero su participación en lo que fue la primera etapa de este trabajo, sin embargo aún mantengo la expectativa de compartir e intercambiar posteriormente.

3.7. Alcances y limitaciones durante el proceso de investigación

A lo largo del posgrado he revisado algunos conceptos teórico-metodológicos del campo de la investigación educativa, la antropología y de la etnografía educativa. A su vez, he descrito algunas de las reflexiones y acciones que he llevado durante el trabajo de campo; reconociendo lo que aún falta por hacer. Hasta el momento, he realizado un proyecto de investigación que agarró fuerza en su interlocución con distintos participantes en el estudio y actores académicos. Esto me hace pensar, ¿en qué medida contamos con la apertura de

[128] En esas fechas estaba por iniciar una materia de intercambio en el CIESAS Golfo, por lo que me vi en la necesidad de regresar a Xalapa.

cambiar las visiones y las formas verticales de investigar?, ¿cómo contribuimos por medio de la experiencia al trabajo investigativo y al ámbito de la investigación social? y ¿cómo a través de la investigación colaborativa y dialógica contribuimos a lograr justicia epistémica dando el lugar merecido a los sujetos de estudio?

La revisión de enfoques epistemológicos plurales, decoloniales, críticos y de la horizontalidad están permitiendo acercarme a la toma de una postura epistemológica para desarrollar el trabajo de investigación educativa, considerando la diversidad de conocimientos que se agrupan por sociedades de conocimiento. De igual manera, este trabajo permitió abonar al marco de construcción teórica para entender la realidad de los contextos educativos wixáritari con respecto a la historia que se construye día con día en la vida cotidiana de la Sierra wixárika.

De manera general, la reflexión teórica realizada desde diversas posturas nos recuerda que comprender la práctica educativa de los wixáritari u otros pueblos originarios significa abordarla de manera interdisciplinar en asociación con los propios interesados. En este caso, se han construido desde la perspectiva interna, es decir a partir de la misma experiencia de trabajo que he adquirido durante mi participación y colaboración en los proyectos educativos comunitarios de los wixáritari; pero que finalmente esta debe ponerse también frente a los propios interesados para propiciar un ejercicio dialógico.

Sin embargo, la tarea de ingresar al diálogo epistemológico con un vaivén entre teoría y práctica deja pendiente la inclusión de otros enfoques que integren la perspectiva de género, ya que sigue quedando pendiente el análisis de la dominación masculina como una ausencia, pero que integro al considerar y dar voz preponderante a la participación de profesoras wixáritari y el papel que ejecutan y representan en la práctica educativa wixárika.

Asimismo, el enfoque etnográfico posibilita una lente para observar las interacciones entre puntos de conflicto, relaciones de poder, nociones y significados que los sujetos atribuyen a la realidad social y educativa. Considero que esta posibilidad de explorar los significados que los docentes wixáritari atribuyen a su práctica educativa contribuye a generar conocimiento desde una "distancia lúcida como cercanía reveladora" (Rosaldo, 2007, p. 191), pues el proceso de investigación me aproxima a develar las problemáticas sociales y temas emergentes del contexto educativo indígena retomando las interrogantes y reflexiones desde los propios sujetos con los que el investigador entabla un diálogo que busca su comprensión y no la pretensión del cumplimiento de metas o la mera redacción de un informe de resultados aislados de la experiencia de quien investiga.

La colaboración como eje de partida constituye un reto que se ha de seguir fomentando en la práctica investigativa. Como lo he mencionado, la flexibilidad o "el estar abiertos" como me lo compartió un docente wixárika, implica construir "con y para" donde el investigador reafirma su lazo de compromiso político para la transformación social. En este sentido, el trabajo de campo contempló diversas maneras de acercarme a los equipos docentes. En algunos casos, la organización y la planeación de los espacios de diálogo y los talleres ocurrieron debido a una comunicación y construcción cercana con los encargados y equipos de las escuelas. Los tiempos de estancia en cada comunidad facilitaron otras actividades etnográficas, con nuevas entrevistas, conversaciones informales y observación del entorno wixárika. La distancia entre localidades y la movilidad fueron dos factores importantes puesto que algunas comunidades son relativamente de fácil acceso, y otras no tanto. A lo largo del trabajo de campo quise respetar el ritmo de la comunicación con los docentes, entendiendo cómo ocurre la dinámica en cada centro, dando espacio a sus decisiones colectivas y esperando con paciencia sus reacciones y respuestas. En cada centro

desarrollé actividades distintas porque son sujetos, escuelas y comunidades distintas, por ende la manera de proceder atiende a una diversidad de situaciones que dependen de condiciones específicas.

En el trabajo de campo, intuyo mi proceso de aprendizaje como investigadora en formación. En el trayecto, detecto la potencia de los datos construidos pero también percibo las discordancias en lo que de manera inicial planteé teóricamente, metodológicamente y durante el trabajo de campo en sus dos etapas. Es la reescritura a partir de lo observado, sentido y pre-interpretado. Reconozco que una parte fundamental de este proyecto quedó pendiente, implicando regresar una vez más al campo para continuar con el proceso de interlocución, presentación de los avances realizados en el trabajo de tesis y para profundizar algunos cuestionamientos que provienen de un constante ejercicio de reflexividad[129]. Sin embargo, esta tarea quedará en pausa hasta que las condiciones sanitarias permitan regresar.

[129] Hammersley y Atkinson (1994) indican que la reflexividad es "un proceso activo, en el que los relatos sobre el mundo se producen mediante la selectiva observación y la interpretación teórica de lo que se ve, haciendo preguntas concretas e interpretando las respuestas, escribiendo notas de campo y transcribiendo grabaciones de audio y video, así como escribiendo las conclusiones de la investigación" (p. 32).

Capítulo 4. Entre diálogos y pluralidad de sentidos

La diversidad de pensamientos, sentimientos e ideas manifestadas durante los distintos diálogos con wixáritari en torno a la práctica educativa docente abrió una compleja discusión sobre múltiples situaciones y problemáticas educativas que no solo pusieron en el centro de la discusión a las y los profesores wixáritari; sino también a estudiantes, madres y padres de familia, autoridades y comuneros. La multiplicidad de temas abordados en cada conversación mostró cadenas de relaciones a partir de lo que sucede en la escuela, la participación de madres, padres y autoridades en el espacio escolar y la participación de docentes y estudiantes en y con la comunidad. La reflexión individual o colectiva no solo se enfocó en explorar los propósitos de esta investigación, sino que el diálogo en sí fue un detonante para que los docentes formularan preguntas retóricas o directas sobre su quehacer, interpelando a sus compañeros u otros actores comunitarios y externos.

La escuela, al ser parte o estar en la comunidad, es territorio propio o cedido tanto en su concepción física como simbólica. En este sentido, ¿quién toma la escuela y se la apropia en el contexto wixárika? Si la cultura escolar se construye en la cotidianidad este supuesto nos recuerda que es imprescindible analizar las prácticas educativas wixáritari siempre en conexión directa con sus comunidades. Situarnos en contextos específicos permite comprender cómo a partir de un tema particular se desprenden variadas formas de relaciones que mediante su problematización traen consigo el reconocimiento de logros, conflictos o retos pendientes de resolver desde el inicio de los centros educativos.

El propósito de este último capítulo es dar cuenta de las implicaciones de ser docente comunitario, los sentidos atribuidos al quehacer educativo, los aprendizajes y las aspiraciones que tienen los docentes respecto a su labor y del proyecto educativo

comunitario donde participan; además de resaltar algunos de los conflictos presentes en su experiencia educativa y que se relacionan con las percepciones de otros docentes wixáritari de primaria, padres y madres de familia y comuneros que aportaron su perspectiva sobre lo que acontece en el espacio escolar.

Los datos construidos durante el trabajo de campo los registré en diarios[130] e informes de campo. De igual manera, transcribí los audios autorizados de los momentos de entrevista o durante las conversaciones grupales con los equipos de profesores. Una vez contenida la información[131] comencé la sistematización y análisis de los diálogos haciendo una relectura del material con el que contaba para identificar temas emergentes, seleccionar los fragmentos de los diálogos y complementar las anotaciones e interpretaciones sobre estos. De esta forma, encontré una serie de relaciones entre temáticas que me llevaron a la formulación de una matriz[132] que corresponde con las preguntas de la investigación educativa. Esta estructura me permitió visualizar el alcance de los objetivos y el nivel de profundidad en cada pregunta planteada. Finalmente, una vez sistematizada la información, me di a la tarea de construir el relato[133] de corte etnográfico que presento a continuación en el cual retomo las palabras expresadas por los docentes para dar cuenta de su realidad educativa hasta enero de 2020. A partir de marzo desde ese mismo año, el panorama a nivel

---

[130] El diario de campo está organizado por fecha, nombre de la localidad y centro educativo visitado. El formato diseñado es una tabla dividida en tres filas en el siguiente orden: i) tema emergente/categoría analítica; ii) descripción o transcripción de grabación e iii) interpretaciones, preguntas, notas u observaciones.

[131] El segundo formato contiene la información extraída de los diarios de campo. La tabla se organiza por: i) centro educativo y comunidad, ii) Tipo de documento analizado, iii) fragmentos de diálogo e iv) interpretaciones, preguntas, observaciones y notas.

[132] Ver anexo: Matriz Matriz de temas emergentes en los diálogos con profesores wixáritari.

[133] En las citas tomadas de los diálogos con los docentes no especifico el nombre de la persona, solo refiero el tipo de instrumento de donde proviene la cita, educativo o comunidad y la fecha de realización.

mundial ha cambiado con la pandemia. A pesar del virus y la enfermedad, los equipos de docentes wixáritari siguen elaborando y organizando estrategias educativas desde sus centros de trabajo para resolver problemas inmediatos para atender a sus estudiantes y escuelas.

4.1. Aprendizajes en la vida cultural comunitaria y discrepancias generacionales entre el profesorado wixárika

Cuando miramos al pasado enunciamos algunos de los eventos más significativos que hemos vivido, así reconocemos el esfuerzo, las dificultades, las acciones emprendidas y nuestros aprendizajes. Al contar nuestra trayectoria personal, las imágenes que tenemos sobre los hechos son difusas pero a su vez traen claridad en lo que expresamos oralmente. Los relatos de vida no solo dan cuenta de pasajes concretos, aislados del sentir, sino que estos se acompañan de suspiros, tonos de voz, movimientos de manos, posturas corporales y una mirada que vuelve hacia el interior de quien habla.

¿Qué recuerda un docente cuando se le pregunta acerca de su historia tanto personal como de formación profesional hasta llevarlo a trabajar en el proyecto educativo comunitario? De inmediato comienza la cuenta atrás, la historia de vida y los obstáculos enfrentados. La "primera educación" (ED-Equipo Tatuutsi Maxakwaxí, 22/01/20) se constituye en el espacio familiar, donde se aprende el valor del respeto hacia otros wixáritari y al *Kiekari*[134] o territorialidad. Las actividades en la casa se aprenden en el

[134] De acuerdo con Liffman (2012): *kiekari* viene de la palabra: "la "casa", la morada (…) Una forma compuesta de *ki* es *kie* (ranchería, agrupamiento de viviendas de una familia extensa, la unidad ceremonial básica de la sociedad wixárika). Al añadir *–kari* (un sufijo que marca sustantivos e implica abstracción o generalización), *kie* se vuelve *kiekari*, así que una traducción más literal y etimológica que "territorialidad"

trabajo familiar donde se va conformando el cúmulo de conocimientos y aspectos que comprenden la identidad wixárika. La educación familiar se concibe como un espacio de aprendizaje para la supervivencia y resistencia ante las condiciones de vida para superar múltiples problemáticas para "salir adelante". Una docente wixárika al hablar sobre el aprendizaje en la familia expresó:

> (…) en el seno familiar aprendemos por necesidad para sobrevivir porque necesitamos alimentarnos, por eso nuestros padres nos incluyen en el coamil a trabajar, pero ahí es donde aprendes a trabajar la tierra porque ahí te das cuenta de qué tipo de suelo es fértil, qué animales existen, pues todo no, experimentamos sin planearlo (…), sin darnos cuenta aprendemos. (T-Equipo Tatei Yurienaka 'Iyarieya, 27/01/20)

La formación en la vida comunitaria y cultural de los wixáritari conduce a entender por qué y cómo se fue formando en dicha filosofía desde la casa empezando por entender que sus raíces se encuentran unidas a un *xiriki* o centro ceremonial familiar. La asistencia a las ceremonias y participación en las actividades familiares desde edades tempranas y posteriormente la ocupación de cargos agrarios y tradicionales ayuda a comprender la forma de ser wixárika. Relatan varios docentes que: "con un cargo vas entendiendo lo que realmente pasa" con el pensamiento del pueblo wixárika (C-supervisor zona escolar SMH, 23/01/20). Por lo tanto, la práctica de la cultura otorga un sentido mediante el hacer y participar en la comunidad conformando el primer ámbito de aprendizaje donde los diferentes miembros de una familia a través del ejemplo y los relatos de los abuelos sobre los personajes y lugares sagrados indican el camino espiritual de la vida wixárika:

---

seria "dominio" o mejor aún, "rancheridad". El *kiekari* nombra no sólo a la ranchería sino también otros niveles de organización dentro y fuera de la comunidad". (p. 157)

> (...) los abuelos, padres, hermanos, nos inculcan los valores de nuestra cultura. De esa forma a veces nos consideramos "¡ah, soy wixárika! (…)". Yo creo que si sabemos lo que es un wixárika lo podemos decir claramente, cómo es su cultura, cómo vive eh, cuáles son ciclos rituales que tiene cada uno, sabemos eso, entonces (…) yo he aprendido mucho. Una vez tuvo cargo mi papá en centro ceremonial grande en una localidad. Duró cinco años. Entonces, yo detrás de él recorrí todos los lugares sagrados, a la cacería, que hacen fiesta (…), de esa forma he aprendido de que nuestra cultura es algo importante. De ahí, personalmente debemos empezar ahí para pasar a la educación formal. (T-Equipo Tatei Yurienaka 'Iyarieya, 27/01/20)

Las distintas generaciones de docentes wixáritari han crecido en sus comunidades de origen y han mantenido un fuerte arraigo cultural. De acuerdo con un supervisor de nivel básico de la zona de San Miguel Huaixtita, el rango de edad del profesorado wixárika que trabaja en los centros de educación preescolar, primaria y de los bachilleratos oscila entre los 20 y los 60 años, considerando también un profesor con más de 80 años. La mayoría de los profesores han estudiado en las escuelas primarias y secundarias de sus localidades de pertenencia. Por lo tanto, los profesores con más de 30 años de servicio educativo han contribuido a formar a las posteriores generaciones de docentes durante su proceso de escolarización de nivel básico y media superior. Los profesores que tienen alrededor de 35 años cuentan con aproximadamente diez años ejerciendo la profesión y los profesionistas de 24 años recientemente comenzaron a integrarse al trabajo educativo en los últimos años (C-Supervisor zona escolar SMH, 23/01/20).

> (…) muchas de nuestras historias pues casi se pareen [en] como hemos tenido una educación intercultural pues desde un nivel inicial, (…) pero mi educación empieza en la primaria (…) y luego de ahí pues la educación secundaria

> intercultural, allá en Tatuutsi en San Miguel (…). En esa etapa la educación que tuve pues lo considero un poco difícil y complicado por las condiciones físicas que pues uno en donde vive por la distancia y todo lo demás, desde la economía pues en la familia. (T- Equipo Tatei Yurienaka ‘Iyarieya, 27/01/20)

El proceso de escolarización para diversos profesores ha representado un impulso para salir de sus localidades de origen a estudiar en los niveles de educación básica, media superior y superior. De acuerdo con las palabras de las y los profesores, los programas oficiales de estudio bajo los que recibieron formación escolarizada desde el nivel básico hasta el medio superior se ubican en el campo de la educación intercultural. Para los docentes, las condiciones socioeconómicas al momento de estudiar la secundaria, el bachillerato o la universidad a menudo han sido adversas, ya que han tenido que alejarse de sus familias y trabajar en distintos oficios para poder solventar sus gastos, considerando también los instructores comunitarios del Conafe quienes descubrieron su vocación y gusto por la enseñanza en medio rural.

> (…) si no lo hubiera hecho, si no me hubiera gustado desde cuando yo estaba… Cuando salí en telesecundaria, entonces yo también formé parte en el programa CONAFE, entonces ahí donde yo aprendí estar, cómo se sienten los muchachos, como que me gustó. Entonces, ya después salí. (E-Directivo Tamatsi Kauyumarie, 12/01/2020)

> Yo aprendí a hacer la actividad artesanal para buscarle y de esa forma ayudarme, eh… pues terminé lo que es la primaria aquí, la secundaria lo hice en Tepic, pero duré un año en Colotlán, ahí en Tepic ocho, nueve años. Buscándole siempre donde vender mis productos, me fui a Los Cabos, ahí donde descubrí una escuela que estaba ahí de paga, entonces ahí pues duré dos años y me regresé otra vez acá. (T-Equipo Tatei Yurienaka ‘Iyarieya 27/01/2020)

La migración a las ciudades representa un fenómeno presente en las dinámicas socioeconómicas de la población wixárika, puesto que en general las personas jóvenes migran para estudiar o trabajar en las ciudades y los campos jornaleros. La reflexión compartida por un comunero de Taateikie, en relación a cómo los visitantes externos podemos comenzar a analizar las problemáticas educativas y del contexto wixárika, se dirige a cuestionarnos acerca de cuántos wixáritari permanecen, se van o regresan para incorporarse a los trabajos y actividades en la comunidad (C-Comunero Taateikie, 16/01/20). Entonces, para entender la conformación del profesorado en la Sierra wixárika es necesario tomar en cuenta que, en los procesos migratorios hacia las ciudades, se determina el proyecto de vida a seguir de cada wixáritari.

Una mayoría de los docentes fundadores de los centros educativos participantes, quienes comenzaron a enseñar en la década de los noventa del siglo pasado e inicios del veintiuno, fueron asignados por cargo comunitario. Esto significa que el proceso de selección en la Asamblea Comunal se hizo con base en el reconocimiento de la trayectoria de ocupación de cargos, trabajo y responsabilidad hacia la comunidad. En aquellas épocas, los equipos docentes no necesariamente integraron a profesionistas, ya que eran pocos los que habían salido a estudiar a las Escuelas Normales. De esta forma deduzco que no todos los docentes han salido de su comunidad o que otros tantos se formaron en la práctica y tiempo después comenzaron sus estudios en el nivel superior.

Con la instalación de escuelas primarias y secundarias en la Sierra wixárika, aumentó el número de wixáritari que emigraron a municipios y ciudades con el fin estudiar en la universidad. En la actualidad, la cantidad de jóvenes que deciden iniciar una carrera profesional sigue en aumento. Hoy en día, se eligen otras carreras porque existen nuevas áreas de interés para las juventudes. Salir a estudiar una carrera supone retos económicos

para mantener sus estudios y también de interacción en la urbe debido a los problemas estructurales como la discriminación y el racismo dentro y fuera de las universidades:

> En la vida todos hemos pasado, cuando sales fuera de tu comunidad tienes que enfrentarte pues realmente a una discriminación y ahí es… pos ahí tiene que ver mucho tu autoestima o tu forma de ser, tienes que buscar tu lado fuerte para poder estar en esa sociedad; y pos esa parte yo creo que si superas esa parte, yo creo que ya es un reto más que superas en la vida. (T-Equipo Tatei Yurienaka 'Iyarieya, 27/01/2020)

Quienes salen fuera, aprenden de la dinámica citadina y les conduce a esforzarse por comprender otros esquemas y estilos de vida que distan de la forma de vida comunitaria. Estudiar la propia universidad conforma una etapa de vida que supone la reflexión y confrontación para identificar lo propio y lo ajeno, con lo cual se van delineando las aspiraciones sobre el proyecto de vida y donde toman la decisión de regresar o no a sus comunidades de origen. El hecho de retornar a la comunidad y contar con una licenciatura no asegura el acceso a beneficios económicos, ni trabajar en el área de formación profesional. En la comunidad, no existen las fuentes de empleo específicas para algunos de los nuevos perfiles de egresados universitarios, por lo cual los jóvenes profesionistas al regresar a su comunidad buscan nuevos espacios de participación, incidencia y ocupación laboral.

> (…) crecí con la idea de que iba a apoyar a la comunidad, yo siempre crecí con esa idea [de] voy a ser un líder (…). Entonces, ya cuando regresé pues yo buscaba la oportunidad de trabajos (…). Cuando me ofrecen esto ahí en el Bachillerato, me emocioné mucho porque era una oportunidad para compartir mis conocimientos y sobre todo para motivar a los muchachos de que ellos también estudien como yo lo hice porque soy egresada de ahí; porque muchas

> veces así como que los jóvenes ven esta visión de que ¡ah el bachillerato que está aquí como que no funciona, no! Pero entonces en este caso pues yo era como un ejemplo de que en realidad pues sí me funcionó, de que gracias a la preparación que recibí allí pues ahora estoy (…) y sobre todo de enseñarles a los jóvenes de que sí se puede salir adelante y de que en realidad necesitamos prepararnos más para sacar a la comunidad adelante. (E-Docente Tatei Yurienaka 'Iyarieya, 18/01/2020)

El regreso a la comunidad se visualiza como un impulso para generar liderazgos activos con ideas novedosas de proyectos que aporten a resolver las problemáticas del contexto. Para quienes salen a estudiar el nivel superior, devolver algo de lo que aprendieron durante su experiencia universitaria es significativo porque "pueden mantener su mente ocupada" (E-Docente Tatei Yurienaka 'Iyarieya, 18/01/2020). Sin embargo, aunque pertenezcan a la comunidad desconocen a su llegada algunos aspectos en la lógica del contexto que ha cambiado durante su ausencia. Introducirse en la dinámica comunitaria lleva tiempo para entender de nuevo la estructura social en la que están situados y buscar espacios para aplicar sus conocimientos con relación a lo que estudiaron.

> He aprendido por ejemplo, cómo está formada la comunidad; porque antes, antes de irme yo de aquí de la comunidad todavía no me incorporaba a la comunidad en sí (risa), pero ya cuando tuve estos trabajos ya estuve como que más vinculado con la comunidad entonces pos ya aprendí (…) pues cómo está organizada la comunidad y qué necesidades tiene y todo eso; y me di cuenta (…) que la comunidad necesita muchas cosas, muchos líderes para seguir creciendo porque somos nosotros los jóvenes los que debemos hacer el cambio porque como que ya no se ve nada, verdad. (E-Docente Tatei Yurienaka 'Iyarieya, 18/01/2020)

La participación de los profesionistas en las asambleas o espacios comunitarios se relaciona con la madurez adquirida durante su formación universitaria. Las “ganas de salir adelante” en lo personal y comunitario van dando las pautas de participación en posibles espacios de trabajo. De esta forma se acumula el capital social que se adquiere conforme a la trayectoria de esfuerzo y reconocimiento comunitario, a la par de tomar conciencia y preocuparse por lo que ocurre en su contexto local. Para la concepción de las y los profesores, a pesar de la generación a la cual pertenezca, la figura docente aún está ubicada en el imaginario e ideal de ser un ejemplo para sus estudiantes, representando así una fuerte motivación para trabajar en el espacio escolar. No obstante, la concepción del trabajo educativo, comienza a divergir entre docentes de distintas generaciones, es decir, entre el profesorado que está cerca del proceso de jubilación y los docentes menores de 35 años.

“Donde quiera hay resistencia al cambio a la nuevas prácticas educativas. Un maestro que ya tiene 84 años no piensa igual que tú, porque uno como joven (…) te es fácil” (C-Supervisor zona escolar SMH, 23/01/20). Los que se consideran más jóvenes que sus antecesores apuntan que al haber sido estudiantes de dichos profesores fueron coparticipes del proceso de formación de los mismos. En la actualidad, los maestros de la vieja escuela se encuentran limitados para atender los cambios en las reformas educativas e incluir el material tecnológico como recurso didáctico. Para el supervisor de zona, la práctica pedagógica en el aula en relación al proceso de enseñanza aprendizaje no es la misma porque dichos profesores(as) tuvieron un proceso de formación distinta y siguen utilizando las mismas estrategias de enseñanza que no son llamativas para las nuevas generaciones de estudiantes. Las concepciones sobre el trabajo entre generaciones de docentes representan visiones dispares y se argumenta que la resistencia al cambio impide trabajar las problemáticas existentes en el aula o la escuela.

A la fecha, en las comunidades wixáritari se ha conformado un gremio de docentes que sobresale del resto de la población wixárika por su capacidad económica adquisitiva y, además, gozan de reconocimiento y legitimidad comunitaria tras haber cumplido con distintos cargos. Los docentes, adultos o jóvenes han fungido como autoridades civiles o religiosas dedicándose a atender las problemáticas comunitarias o cumpliendo con las ceremonias religiosas al tiempo en que trabajan en la escuela, quedando así expuestos al escrutinio comunitario. El factor generacional se presenta nuevamente ante la crítica dirigida a la organización comunitaria, al confrontar lo que esperan unos y otros en torno al desarrollo comunitario. Dicho aspecto es clave para comprender el quehacer y la posición ideológica de las generaciones docentes donde el contraste se encuentra en la manera en cómo se percibe la organización comunitaria para atender y solucionar las necesidades locales;

> (…) algunas veces casi no tenemos organización, o no tenemos como disciplina para seguir algo y justamente es ahí donde pues hay muchos problemas (…). Hay mucha contaminación del suelo y no podemos hacer nada porque justamente no estamos organizados no, y (…) varias cosas, y por ejemplo (…) problemas territoriales que tenemos y así pero pues no lo podemos resolver nosotros porque no podemos hacer nada nosotros los jóvenes pero si nos seguimos preparando a lo mejor en un tiempo podemos, no sé, incorporarnos ahí y ayudar un poquito y más. (E-Docente Tatei Yurienaka ‘Iyarieya, 18/01/2020)

Las prioridades de atención a los problemas y las necesidades comunitarias difieren entre jóvenes, adultos y ancianos porque se tienen ideas distintas acerca de cómo generar, organizar y dar seguimiento a las problemáticas locales. Las impresiones registradas sobre la organización comunitaria coinciden en que las posiciones de poder entre ciertos actores

comunitarios sobresalen con mayor fuerza en las Asambleas Comunales y otros espacios de participación donde se relegan los aportes de las generaciones más jóvenes o de las comunidades más alejadas. Una comunera y madre de familia de preescolar señala enfáticamente que las decisiones están en manos de unas cuantas familias, además de compartir lo que esperaría escuchar en las asambleas:

> (…) en la asamblea debe ser como que estricto no, [para hablar de los más importante]. ¡Queremos ver a la comunidad de qué proyectos están saliendo, qué problemas tenemos de territorio, de todo, de educación, de qué les hace falta en educación! (…) ¡Y nomás ahí se hace la asamblea, si hay de la comunidad no se hace nada y ya! (E-comunera Taateikie, 16/enero/2020)

La comunera pide mayor rigidez en la actuación de las autoridades locales. De acuerdo con ella, durante las asambleas locales y comunales, las autoridades solo informan de manera general acerca de algunos temas y problemáticas comunitarias pero sin explorar una solución y acuerdo, dando lugar a inconformidades al finalizar las reuniones no todos quedan conformes. A este factor se suma la falta de comunicación y transparencia en la rendición de cuentas de los órganos comunales anteriores, aunada a la extensa lista de atención a problemas sociales y conflictos territoriales intracomunitarios que impiden que el tema educativo sea abordado con mayor profundidad en las deliberaciones de las asambleas. A nivel regional, cierta divergencia y poca vinculación entre cabeceras municipales wixáritari han obstaculizado el diálogo y la organización hacia temas generales en común:

> Si como pueblo wixárika no tuviéramos más problema con los territorios; mira anduviéramos luchando… [con emoción] ¡Primero vamos a luchar por la

> educación… primero vamos por la cultura! Y, así, cada uno de ellos, pero como estamos, cómo no nos vamos apoyar… Por eso, ahí, es donde estamos mal nosotros como pueblo wixárika. (E-Directivo Tamatsi Kauyumarie, 12/01/2020)

La defensa territorial representa una de las mayores preocupaciones y ocupaciones para las autoridades agrarias de las cabeceras municipales que conforman el pueblo wixárika. Sin embargo, los problemas intracomunitarios traen consigo tensiones que no han sido fáciles de superar y que continúan fracturando la relación entre wixáritari para establecer propósitos y frentes comunes en cuanto a la lucha territorial y educativa. La problematización de la educación en la Sierra wixárika supondría dejar de lado las diferencias entre wixáritari pero es un problema difícil de resolver porque no se propician las condiciones de diálogo y organización por localidad, cabecera municipal y a nivel regional. Para algunos(as) docentes, tener conciencia sobre la identidad wixárika, aprender sobre la organización comunitaria, conocer los problemas comunitarios y participar en la Asamblea Comunal son elementos relevantes para comprender la posición del profesorado para realizar su trabajo educativo.

> Si no estás dentro de la política no te apoyan, ahí donde yo me di cuenta. Entonces, si yo no apoyo aquel fulano de tal porque es otro, qué sabe qué. Entonces, y al rato, va a decir ¡no, no me apoyó! Entonces, yo también no lo voy apoyar, ahí es donde yo me di cuenta después de esos años, y aparte porque ya no, se dieron cuenta de que yo ya no platicaba con ellos pues (…). Lo que yo hice, es que para retomar todo este bien el proyecto, entonces dejar un lado todo lo que es la política, aunque vaya cualquier partido en las campañas, entonces asistir con ellos, porque si me voy nomás con uno y no, al rato van a [decir] ah ese es, sí, para yo mantener esa amistad con los comuneros y todo los que ya son líderes de la comunidad. (E-Directivo Tamatsi Kauyumarie, 12/01/2020)

La experiencia como docente y comunero(a) obliga a situarse en el contexto para saber en qué juego de interacción política se encuentra parado a nivel comunitario. Según el director de Tamatsi Kauyumarie, el ámbito cultural wixárika representa uno de los espacios donde se observa la organización y prioridad de actividades para la comunidad. La vinculación con las autoridades en turno se visualiza desde los acuerdos para impulsar la propuesta educativa comunitaria y los trabajos de gestión educativa. Como lo hemos argumentado, la concepción sobre el quehacer docente y el apoyo a los centros educativos wixáritari quedará sujeta a las estructuras de poder comunitario conformado por generaciones de comuneros y comuneras, incluido el profesorado. La voz y la geografía desde donde se pida o exija la demanda para el proyecto educativo o el apoyo a los docentes dependerá de la relación de diálogo y el acuerdo con las autoridades comunitarias. Asimismo, el factor generacional determinará la concepción sobre el trabajo docente. Los que ingresan al ámbito educativo, entrarán en el juego de relaciones político-comunitarias, que se verá permeada por la legitimación del trabajo educativo y comunitario de cada docente.

4.2. La concepción, el sentir y el sentido del docente comunitario

En los centros educativos participantes convergen profesoras y profesores con diversas personalidades y edades. Cada equipo en lo individual y colectivo vive la escuela de acuerdo con su historia, las condiciones del contexto, la infraestructura escolar, el pago por sus servicios y el apoyo comunitario o externo. La lucha o demandas educativas cambian de perspectiva según la escuela y la trayectoria de logros, dificultades y avances respecto a las negociaciones con la SEP. Recordemos que tres de estas escuelas han obtenido

incorporarse a modalidades oficiales, mientras que una permanece en proceso de gestión con instancias educativas.

La concepción y el sentir acerca del quehacer educativo en las escuelas visitadas coincide con tener el propósito de educar para fortalecer la identidad cultural wixárika. “Ser docente implica una constante formación y no solamente quedar con lo que ya te dieron sino que uno buscar de más para seguir” (T-equipo Tatei Yurienaka ‘Iyarieya 27/enero/2020). El trabajo educativo genera un proceso de exploración y aprendizaje permanente en que cada sujeto va reelaborando su experiencia educativa. El concebir el quehacer educativo como un servicio comunitario trae consigo la idea de aportar desde los conocimientos culturales comunitarios, profesionales o de formación en la práctica docente:

> Cuando tú haces tu papel como docente comunitario, que contribuyes y te relacionas con, te vinculas con todos los agentes de tu comunidad. Entonces, te sientes muy motivado, animado y considerado y también que estás, te escuchan, planteas tus necesidades no; son así de que seguir comprometido como docente wixárika comunitario, siempre. Que haces ver tu papel, que tus alumnos también han sido reconocido, todo no. Solamente, un docente comunitario sí debe identificarse no, un docente aunque fuéramos wixárika, si estás aislado por ahí nomás haces tu trabajo, pues no eres comunitario tan solamente estás trabajando conforme a tu planes y programas y que tú, aunque lo mismo lo dicen los [programas oficiales], docente tiene que estar con la familia, con la comunidad porque pos solamente así se logra la educación no, pero ya no se hace. (E-docente fundador Tatei Yurienaka ‘Iyarieya, 16/enero/2020)

El perfil del docente comunitario se distingue por su motivación para relacionarse y ser reconocido por su comunidad. De acuerdo con la cita anterior, al docente comunitario le corresponde presentar ante la comunidad las acciones realizadas en la escuela y con los alumnos. A pesar de que la comunicación con las autoridades y la comunidad fortalece el

trabajo educativo, esta práctica vinculación y relación con las autoridades se ha debilitado recientemente. Según lo expresado por el docente fundador del Bachillerato Tatei Yurienaka 'Iyarieya, ser "docente comunitario" es llevar a la práctica esa interacción y relación cercana porque "se es de la comunidad". En sus palabras marca una diferencia respecto a cómo se plantea esta noción en la educación oficial. Según las características contempladas en los diálogos, un docente comunitario se propone "hacer bien el trabajo" y esto implica hacerlo con gusto, en específico, preocuparse por "darlo todo". Su labor es "ser un mediador" que busca no imponer sino explorar cómo se quiere aprender;

> (…) lo que yo aprendí, es que muchos alumnos, los consejos que yo daba, muchos me siguieron (…). A veces me saludan –cómo está profe, bien-. Un alumno que diga ¡oiga profe cómo estás! Y pues uno se da cuenta pues, se motiva más, cuando por lo menos te saludan. Y yo estoy muy orgulloso [de] lo que he logrado porque he formado muchos jóvenes, muchos quieren seguir estudiando, ahorita el problema que tienen… No tienen buen recurso para seguir estudiando, ahí es donde muchos se detienen, muchos quieren salir a estudiar, ahorita quieren entrar a la universidad, (…) yo les he dicho siempre, ¡pues vayan a estudiar las puertas están abiertas solo hay que trabajar y estudiar es lo que yo hice, no siempre te van a dar tus papas los recursos suficientes para que sigan [de] estudiante! Siempre son esos consejos que yo he dado a los muchachos para que no dejen de estudiar, y aparte pues no olviden sus raíces. (E-Directivo Tamatsi Kauyumarie, 12/01/2020)

La mayoría de las conversaciones expresan que los aprendizajes del docente se producen al convivir con los alumnos. La función de la profesara o el profesor no solo se avoca a impartir y cumplir con el programa de estudios, sino que mostrarse empáticos y comprensivos ante lo que los estudiantes les comparten es otra de las motivaciones de su labor. Las y los profesores se interesan por saber qué dificultades atraviesan sus alumnas y

alumnos. De esta forma, la relación entre docente y estudiantes se construye en términos de autoridad y amistad. A través de su práctica educativa legitiman su mismo trabajo, así como el proyecto educativo encontrando un sentido personal y comunitario acerca de para qué participar en la formación del alumnado. En estos casos, el docente deja un rastro y se preocupa por (re)conocer a sus estudiantes, mediante un acercamiento que refuerza la identidad cultural y el apego al contexto familiar y territorial.

Para ser docente parece ser necesario enfrentar el miedo de pararse frente a grupo y exponer un tema en español o wixárika, un área de aprendizaje que aún continúa siendo un área a reforzar en la formación docente. Dar una clase implica estructurar un tema y traducirlo en objetivos de aprendizaje y actividades para los estudiantes. Los docentes que iniciaron formándose en la práctica pedagógica superaron el reto de diseñar sus clases acompañándose por las recomendaciones de grupos de asesores académicos externos. Sin embargo, fungir como docente les suponía tomar responsabilidades con la comunidad y cumplir con las expectativas de madres y padres de familia. El ingreso a trabajar en los centros educativos wixáritari implica presión y aprendizaje para relacionarse con actores comunitarios desde su rol de docentes. Varias de las experiencias recogidas resaltan haberse sometido a superar retos personales, obligándose a emprender un proceso de autoaprendizaje;

> (…) desde un principio cuando entré en esta escuela en el 2000, como que tenía mucho miedo hacia con los alumnos y con los padres de familia porque no tenía el papel de ser docente. Era como alumna, ex alumna todavía. Entonces pues no, se me dificultaba mucho en hacer mi planeación, no comprendía lo que íbamos a ver en clase, había muchos dificultades en casi todas las materias que me habían dado. (ED-Equipo Tatuutsi Maxakwaxí, 22/01/20)

> (…) fui poco a poco perdiendo ese… ese miedo de estar frente a los muchachos. Entonces, eh… igual con los demás compañeros, (…) ahorita ya donde sea puedo participar, puedo hablar con más tranquilidad, antes me ponía más nervioso. (E-Directivo Tamatsi Kauyumarie, 12/01/2020)

Pasar del miedo a la seguridad es un complejo proceso de muchos años de práctica pedagógica que le supone al docente interesarse y conocer el planteamiento del proyecto educativo wixárika, estudiar el modelo e investigar acerca de los contenidos que imparte, así como crear actividades en el aula o en la comunidad. Los maestros son visitados por las madres y los padres de familia, considerando que en dicha relación se puede establecer formas de diálogo sobre el desempeño de sus hijos en las escuelas y sobre las dificultades de aprendizaje o de comportamiento de los alumnos. Para algunos docentes, estar al frente de ciertas materias tiende a aparentarse a una tarea fácil, ya que se relaciona directamente con los conocimientos adquiridos en la licenciatura:

> (…) vez que conocí el modelo educativo de Tatei tuve que enseñar lo que me corresponde a hacer de acuerdo a mi perfil académico, lo que enseñé en primer momento fue (…) un área que no dominaba bien y nunca lo había enseñado. Fue que por primera vez enseñé expresión inglés un semestre en diferentes niveles. Tuve una experiencia de realizar o enseñar esa materia y también enseñé lo que es de mi perfil Desarrollo Sustentable y pude aplicar mis prácticas de innovación, prácticas de ciencias experimentales, eso fue lo que más me gustó y me di cuenta lo que les gustó a los jóvenes algo experimental, algo que sean trabajos de campo y entonces me di cuenta de que no nada más puedo enseñar [lo que] viene en la mapa curricular sino que también que sea algo que se relacione al entorno ambiental o en diferentes aspectos pues ya de necesidades de la comunidad. (T-Equipo Tatei Yurienaka ‘Iyarieya 27/01/2020)

Pese a contar con un perfil académico relacionado con los contenidos escolares de algunas materias, no siempre a un docente le corresponde impartir la clase más afín a su área de

conocimiento. En ocasiones cubren espacios de materias desconocidas, lo cual supone esfuerzo para dominar nuevos campos de conocimiento. Por el contrario, cuando imparten materias relacionadas con lo que saben, experimentan el gusto y exploran su creatividad para crear actividades fuera del aula y en relación con el contexto local, lo cual les permite generar reflexiones más profundas sobre el entorno wixárika. Sin embargo, no todos los procesos de aprendizaje y de práctica pedagógica son inspiradores para los docentes. Algunos de ellas y ellos enfrentan la frustración por mantener el orden y control del grupo y aunque tengan el anhelo de llevar a cabo estrategias que salgan de lo convencional tiene como impedimento la estructura oficial a la que deben atender.

> Estuve a punto de renunciar y aquí lo sabe mi ex alumno (…), me sentía como muy incapaz de controlar el grupo porque era lógico, porque no sabía las técnicas para controlar el grupo, todavía no había experimentado mucho, entonces después de tres años ya fue cuando yo misma fui descubriendo mis técnicas de aprendizajes para pos cuando fui conociendo más a mi módulo, alumnos y eso, pero también muchas veces últimamente me sentía como que no podía hacer muchas cosas como yo quisiera porque me imponían un calendario, no, porque tenía que respetar esos programas de estudio, porque tenía que evaluar ciertas fechas, hacer tu tipo de evaluaciones, entonces eso es lo que yo como que imposiciones que sentí. Si fuera mi propia escuela, yo quisiera hacer esto no, es lo que yo pensaba, es lo que experimenta el docente cuando quiere hacer más cosas nuevas. (T-Equipo Tatei Yurienaka ‘Iyarieya 27/01/2020)

El trabajo educativo, conforme a lo estipulado por el sistema educativo oficial, se vuelve una labor obligatoria, apegada a la normatividad y observada por la supervisión escolar de la cual depende cada centro educativo; mientras que desde la perspectiva del servicio educativo se mantiene la connotación de la relación, la responsabilidad y el compromiso con la comunidad. Encontramos un discurso acerca de un proyecto educativo dependiente

de la estructura oficial y por el otro, se observa la falta de seguridad para accionar el proyecto educativo propio. De acuerdo con una responsable de Bachillerato, el proceso de fortalecimiento a la propuesta educativa comunitaria y autoformación docente es una tarea pendiente por realizar desde el interior de los equipos: “todos sabemos leer, entonces se trata de leer, comprender y reflexionar”. (T-equipo Tatei Yurienaka ‘Iyarieya 27/01/2020). Al revisar el planteamiento del proyecto educativo desde la Secundaria Tatuutsi Maxakwaxí, el director reflexionó:

> Yo diría este, por ejemplo, a lo mejor al principio de acuerdo… Estaba hace rato, este me pongo a analizar, ver ahí, este cómo se llama el proyecto que tenemos ahí. Empiezo a hojearlo, leerlo y a lo mejor de al verlo, lo que dice ahí le estamos fallando en algunas cosas, hemos olvidado, caído poquito, ya pues [el maestro] ya lo está diciendo (…), qué hemos, no perdido el respeto, sino más bien un poquito más de responsabilidad con los chicos. (ED-Equipo Tatuutsi Maxakwaxí, 22/01/20)

¿En qué están fallando? ¿Qué han olvidado? En los proyectos escritos de los centros educativos se describen los perfiles y las responsabilidades de los docentes, estudiantes y padres de familia. También se enuncia la participación de las autoridades comunales y locales. Los nombres de cada escuela remiten a personajes sagrados de la cultura wixárika y al propósito de surgimiento de cada centro educativo. Se han construido proyectos integrales que atienden a las características y la dinámica del contexto. Tras la relectura del proyecto escrito, el docente se da cuenta sobre lo que han olvidado o se han alejado del proyecto educativo de Tatuutsi Maxakwaxí. Se recuerda “el contacto con la comunidad” y las actividades que se hacían fuera del espacio escolar. Al paso de los años, han dejado de realizar actividades como el tequio educativo en las casas de los ancianos, la participación

de alumnos en las asambleas o la reparación de caminos que llevan hacia la localidad entre otras.

> Por ejemplo, antes nosotros estábamos más [en] contacto con la comunidad porque una vez o dos veces al año nosotros trabajamos en la comunidad. Por ejemplo, nos íbamos a limpiar, a barrer eh… o haciendo otra cosa y; ya después, inclusive un tiempo este los alumnos visitaron las casas, eso es cuando de su higiene; recorrieron por equipos a ver como vivía la gente, inclusive, este, ellos iban a barrer, a recoger basura en sus casas, muchos se los encontraron muy limpio, bueno arreglados y así (…) no sé creo que le estamos fallando mucho, así como la anterior como comenzamos. (ED-Equipo Tatuutsi Maxakwaxí, 22/01/20)

El contacto permitía al alumnado observar y aprender de los conocimientos, las condiciones de vida y las actividades comunitarias. Igualmente, el trabajo comunitario se relacionaba con los contenidos del aula. La salida del espacio escolar hacia la comunidad era una práctica educativa particular que incitaba a generar el diálogo con diversos actores comunitarios. Las acciones de los alumnos y los docentes eran visibles ante la comunidad puesto que la dinámica escolar se correspondía con la práctica de investigar y hacer en y con la comunidad. El olvido de las actividades comunitarias y la producción en las áreas productivas son dos ejemplos de trabajo fuera del aula que se han debilitado debido a la concentración en las clases y el reforzamiento de los contenidos curriculares oficiales para luchar contra el rezago educativo. El equipo de Tatuutsi Maxakwaxí mencionó que esta reflexión ya se ha hecho con anterioridad. Las y los docentes han detectado que el alejamiento ha sido paulatino, ya que con anterioridad se atendía y apoyaba a la comunidad conjuntamente con la participación cercana de los padres de familia:

> Pero ahora en la actualidad nadie nos ha dicho que por qué esos trabajos, bueno (…) nosotros sentimos, los maestros que vienen a los trabajos, productivos quizá vamos bien (risas). Nadie nos lo ha preguntado entonces podría ser una de esas historias. (ED-Equipo Tatuutsi Maxakwaxí, 22/01/20)
> (…) ya se nos está pasando, como decían mis compañeros, eh, desde la escuela que se fundó creo que no se está llevando a cabo mismos valores, ya no hay las mismas ganas, en los trabajos, en lo educativo, pues yo creo que se está perdiendo algo. (ED-Equipo Tatuutsi Maxakwaxí, 22/01/20)

La observación se ubica en la transformación entre lo que comenzaron haciendo y de lo cual se han alejado, asumiendo la responsabilidad de no seguir lo estipulado en el proyecto educativo inicial. Los equipos mantienen la incertidumbre acerca de cómo la comunidad y los familiares en específico, observan y evalúan lo que se hace desde la escuela. Con el tiempo, la responsabilidad y operación del centro educativo han quedado únicamente a cargo del equipo docente y su labor se ha orientado con mayor énfasis hacia impartir los contenidos oficiales, dejando un poco de lado las áreas productivas y actividades vinculadas al contexto local. Con anterioridad, los equipos de la Secundaria Tatuutsi Maxakwaxí y el Bachillerato Tatei Yurienaka ‘Iyarieya presentaban sus avances, planes y necesidades en las asambleas locales y comunales. Con la participación de los equipos docentes se reflejaba la contribución que hacía la escuela a la comunidad (E-docente fundador Tatei Yurienaka ‘Iyarieya, 16/enero/2020).

> Sí creo que para un maestro como nosotros, aquí que somos de la comunidad y pues es que tuviéramos ese compromiso de identidad comunitaria. Soy de la comunidad y (…) debo dar a conocer mi trabajo, estar cerca de la comunidad, siempre vinculada, no perder ese acercamiento porque entre todos hacemos la educación de los jóvenes, los niños. Solo que hemos perdido ese compromiso, no nada más en el bachillerato si no que en todo. (..) la más necesidad que

> tenemos es (…) estar cerca del mamá y papá del niño, y luego de ahí ir con la autoridad donde estamos trabajando no. De esa forma nos vamos a identificar quién, qué hacemos, quiénes somos, no. Y si no lo hacemos, pos es que siempre nos van a contradecir la comunidad que no nos estamos, que no contribuimos con la comunidad como padres de familia. Donde quiera está pasando, los maestros de primaria, de preescolar y menos secundaria porque pos están allá. Ahora bachillerato como que así se ve también, como que (…) anteriormente había una reunión pos estaba el equipo, yo estaba ahí con mi personal. (E-Docente fundador Tatei Yurienaka 'Iyarieya, 16/enero/2020)

La cita anterior nos confirma que la figura del docente comunitario mantiene un "deber" hacia la comunidad al tiempo en que reafirma su identidad como docente wixárika. La relación y cercanía con la colectividad le otorga el adjetivo de lo comunitario a la docencia. A través de esta noción, el docente comunitario se inscribe en un "nosotros wixárika" y se incluye en las acciones del proyecto comunitario a futuro. El debilitamiento de ese compromiso comunitario está relacionado con la crítica de la comunidad hacia la falta de contribución por parte del profesorado. Anteriormente, "cada maestro que ingresaba en ese sistema firmaba un compromiso" (E-Docente fundador Tatei Yurienaka 'Iyarieya, 16/01/2020) y era avalado por la Asamblea Comunal. La idea del otorgamiento del cargo como docente atiende a la temporalidad de su construcción como figura ligada al ámbito cultural-comunitario y las condiciones del comienzo de los centros educativos. Este aspecto me parece relevante para situar las diferencias entre los docentes que se han integrado a los equipos recientemente. El otorgamiento del cargo como docente representa una práctica cultural-educativa que no se ha vuelto a reafirmar durante las asambleas. Ahora se entiende que la responsabilidad de los fundadores ha sido cedida a quienes han seguido el trabajo en las escuelas quedando en un plano simbólico difuso. El sentimiento de volverse a vincular

con la comunidad y fortalecer el proyecto educativo propio, es el aliciente para recuperar aquello que se ha dejado de hacer o se ha perdido.

> (…) finalmente, los que hacemos el trabajo, los que hacen el trabajo somos nosotros como equipo, si hace falta, siempre es necesario esforzarse más como escuela como institución, está en nuestra manos *akɨ yeme*, cómo darle rumbo a la escuela (…). Es una buena oportunidad, se requiere de compromiso, independientemente de las horas pero sí ya que es parte de responsabilidad (…) cómo se desarrollan los alumnos, vamos a tomar compromisos, la historia, porque no cumplimos (…). A veces los cambios favorecen y traen una nueva idea, (…) asumir una responsabilidad, lo tengamos en el corazón, que se sienta que tenemos esa responsabilidad, digo si estamos avanzando pero (...) es una oportunidad para reforzar y avanzar en los trabajo. (T-Equipo Tatei Yurienaka 'Iyarieya 27/01/2020)

El ejercicio de reflexión con docentes wixáritari mostró las ganas y la motivación entre compañeros para insistir en la idea de recuperar el compromiso o, en todo caso, conocerlo para algunos maestros. El diálogo entre docentes implica horas extras de su tiempo porque se visualiza y reconoce que es un proceso progresivo que responde a sus intereses y problemáticas inmediatas. El reto se ubica en restablecer el contacto con las madres y los padres de familia y el ámbito comunitario desde las escuelas. A nivel general, los equipos docentes detectaron la relevancia de volver a reflexionar y reposicionar la responsabilidad con la comunidad hacia el proyecto y con los estudiantes. Estos tres ámbitos de compromiso dan las pautas para entender las metas y propósitos para trabajar desde el espacio escolar y quizá definir su relación desde la perspectiva de docente comunitario.

4.3. Expectativas sobre el trabajo educativo

Considero que el perfil y quehacer del docente comunitario lleva la impronta de la responsabilidad para vincularse con su comunidad y dar a conocer su labor educativa en cuanto al avance del proceso educativo de los estudiantes y acciones que reflejen las aportaciones de la escuela hacia la comunidad. En las conversaciones con docentes percibí que la vinculación comunitaria apunta a diferenciar dos tipos de colaboración entre los equipos de las escuelas y distintos actores comunitarios. La vinculación de la escuela con las madres y los padres de familia busca una relación de diálogo para establecer propósitos, acuerdos y actividades para apoyarse mutuamente y conducir el proceso de escolarización de los estudiantes. La vinculación con las autoridades refiere a entablar un diálogo para gestionar o planear acciones que salgan de las escuelas hacia la comunidad o viceversa y donde los estudiantes refuercen el vínculo con su comunidad. Ambas vinculaciones tienen el objetivo de fortalecer la identidad como wixáritari.

Las palabras expresadas por los profesores llevan a darnos cuenta de cómo y quiénes participan y se involucran en el espacio escolar y qué relación de diálogo cercano mantienen entre los diversos sujetos y actores. Al enunciar algunas de las metas por lograr en su trabajo educativo desde sus escuelas, mencionan seis propósitos a fortalecer tanto en su labor docente como del proyecto educativo propio. Ubicaré estos propósitos como expectativas: *i)* de vinculación con madres y padres de familia, *ii)* de vinculación con las autoridades, *iii)* de trabajo y formación del estudiantado, *iv)* de aprendizaje o formación del docente y *v)* de articulación entre niveles educativos. Pese a proyectar objetivos y metas por alcanzar en las escuelas, la operación de estrategias que logren dar paso a acciones concretas trae consigo conflictos y tensiones que renuevan añejas problemáticas sobre la concepción del trabajo docente, la concepción de la escuela y el proyecto de educación

propia, la articulación entre actores y espacios comunitarios y las expectativas sobre los estudiantes.

4.3.1. De la vinculación con madres y padres de familia

Los proyectos de educación wixárika, como he descrito, surgen de la necesidad de brindar educación escolarizada de nivel secundaria y bachillerato en el contexto local, parte de esta necesidad es detectada y promovida por padres de familia. La asistencia a la escuela parece haberse normalizado como parte del trayecto de vida de la niñez y la juventud, conformando una relación de corresponsabilidad entre la casa y la escuela para brindar educación escolarizada. Para las madres y los padres que deciden mandar a sus hijos e hijas a estudiar, la escuela pide su colaboración y participación en ciertas actividades. La aspiración de los equipos docentes en cuanto a la participación de los familiares busca que estos se involucren en el proceso educativo de sus hijos. Al contrario, las madres y los padres de familia han atribuido y cedido a los docentes la responsabilidad de educar y escolarizar a sus hijos.

Las impresiones generales expresaron que las madres y los padres de familia asisten a la escuela cuando "le solicitas y le dices que vengan a una reunión y ellos solo dan su punto de vista" (E-Comunera Taateikie, 16/01/2020). La atención que los familiares otorgan a los asuntos escolares es casi nula. Una docente, a partir de ejemplificar sobre una familia con cinco hijos en diferentes niveles educativos comenta que la asistencia a las juntas escolares se complica debido a que éstas se organizan por aula y en horas de trabajo. La profesora percibe cierto "hartazgo" entre los familiares debido a que son diversas reuniones a las que tienen que asistir. En el centro educativo donde ella labora, las y los

docentes no han encontrado una estrategia para vincularse con las madres y padres de familia porque ese trabajo de acercamiento implica su participación.

En el caso de los jóvenes de bachillerato, se identifica que algunos no cuenta con el respaldo de sus familias por lo que durante su paso por la preparatoria, asumen y deciden, de manera independiente, iniciar sus estudios; así lo comenta un padre de familia que no tiene ningún tipo de relación con la escuela: "yo no lo mandé pa' que fuera a estudiar, él solo decidió ir ahí. Y se apuntó, yo no fui a apuntarla" (E-Padre de familia, Taateikie, 9/01/20). El padre de familia especificó que no cuenta con los recursos económicos para que su hijo estudie. En este caso, apoya a su hijo con la idea de asistir a la escuela, pero se deslinda de esta responsabilidad, la cual es asumida por el estudiante. Los equipos docentes frecuentemente se topan con este tipo de historias identificando estados de ánimo que no saben cómo trabajar o qué hacer ante las problemáticas familiares:

> (…) pienso que en una parte los padres están fallando porque el joven ya viene así desde su casa y ahí es en donde los padres están fallando porque [baja la voz un poco] a lo mejor porque pues no lo están educando bien desde su casa o a lo mejor, este, tiene problemas desde su casa y pero pues ahí ya hay como un desequilibrio por parte de los padres no, de que algunas veces descuidan a sus hijos. (E-Docente Tatei Yurienaka 'Iyarieya, 18/01/2020)

Desde la percepción docente, los familiares descuidan e ignoran lo que los estudiantes viven respecto a su etapa de desarrollo y experiencia escolar. Tanto maestros como familiares desconocen lo que los estudiantes piensan y sienten, lo cual se observa en la resistencia hacia las clases o actitudes de desorden, generando conflictos entre docentes y estudiantes. Debido a la ausencia de las madres y los padres de familia, se incrementa el desconocimiento de las aportaciones que brinda la escuela a la comunidad. Por ello, cuando se organizan actividades escolares en la comunidad, la inconformidad de los familiares se

expresa mediante las críticas que aducen a que estas prácticas no forman parte del proceso de formación de los estudiantes.

La discrepancia pone en conflicto la función de la escuela y el quehacer docente implantando un imaginario negativo que radica en la idea de que dichas actividades son una pérdida de tiempo y carecen de utilidad para entrar a la universidad. El reclamo directo hacia los docentes es: “por qué andan sacando a los alumnos”. Este tipo de tensiones dificulta la expectativa de establecer la vinculación con las madres y los padres de familia. La escuela se mantiene alejada y parece representar un espacio con responsabilidades sujetas al trabajo áulico. El problema interactoral estriba en la enorme dificultad para demostrar a los familiares que asistir a la escuela no solamente se trata de estar encerrado entre cuatro paredes, sino de adquirir herramientas para investigar o entablar un diálogo con la comunidad, con el cual los estudiantes descubren qué les gusta y qué se les facilita hacer.

4.3.2. De vinculación con las autoridades

La relación de los centros educativos con las autoridades comunales, locales y tradicionales constituye un factor que cambia constantemente debido a que la ocupación de los cargos es por periodos de tres a cinco años. El contexto de la escuela y su vinculación con las autoridades requiere de un esfuerzo de ambas partes para establecer el diálogo y sus acuerdos. En este aspecto, la proximidad de los equipos docentes con las autoridades transitará por etapas de cercanía o lejanía para trabajar o abonar al proyecto educativo de la comunidad. La relación establecida entre los equipos de docentes y las autoridades ha sido fundamental para acompañar los procesos de gestión de los centros educativos logrando el

reconocimiento oficial. Sin embargo, en escuelas como la Preparatoria Intercultural Tamatsi Kauyumarie, el cambio de autoridades ha afectado su gestión:

> Ahorita que llega el cambio (…) supuestamente la siguiente semana va entregar el cargo, entonces, otra vez retomar, no sé depende del comisariado también, ahorita yo ya estaba bien confiado porque ya lo [tenía]. Es que creo que tienes que estar, dándole, diciéndole a cada rato a la autoridad o con quien haya metido el proyecto, y así pasó la verdad (E-Directivo Tamatsi Kauyumarie, 12/01/2020)

El acercamiento de los docentes con sus representantes locales y comunales ha sido una constante durante los cinco años que lleva la Preparatoria funcionando. Según el director, cada cambio de autoridades implica dirigirse a los comisariados para presentarles el estatus del proyecto de preparatoria y las necesidades de los docentes y estudiantes. En sus acercamientos logran establecer metas de trabajo, pero éstas difícilmente son atendidas por la cantidad de problemáticas inmediatas que interrumpen el seguimiento de las tareas de gestión de la Preparatoria. Los cambios de autoridades afectan a los docentes de Tamatsi Kauyumarie porque se vislumbran avances que quedan truncos y que se conciben dificultades aún no superadas.

La falta de comunicación con las autoridades es un elemento a considerar dentro de los centros educativos participantes. Las y los docentes mencionaron que “en estos momentos” no ha habido una relación cercana con las autoridades porque “no participan mucho en la escuela” (C-Directivos Takutsi Niukieya en Diario campo, 16/06/2019). Desde la perspectiva comunitaria, se observa que los docentes “no tienen comunicación con las autoridades y [estos] también no los toman en cuenta” (E-Comunera Taateikie, 16/01/2020). En esta falta de diálogo se dejan escapar iniciativas para dar a conocer qué les

hace falta o cómo hacer actividades conjuntas para el cuidado de la comunidad. La vinculación con las autoridades es un elemento clave para seguir defendiendo las diversas propuestas y proyectos educativos wixáritari, ya que a través del apoyo de sus representantes las propuestas de los centros educativos cuentan con el respaldo de la Asamblea Comunal.

4.3.3. De trabajo y formación con los estudiantes

La responsabilidad y motivación del docente están centradas en que los estudiantes wixáritari desarrollen la capacidad de reflexión para actuar en su comunidad. Asimismo, los docentes se enfocan en dar algunas de las bases y las herramientas que permitirán a los estudiantes afrontar la vida adulta con un fuerte sentido de identidad wixárika. Las múltiples actividades que realizan directivos(a) y profesores(as) se dirigen a que las y los alumnos tengan acceso a las condiciones oportunas para evitar la deserción escolar. Por ello, se han preocupado porque estos ingresen a los sistemas de becas, y continúan la gestión permanente para mejorar las instalaciones e infraestructura de la escuela. En sus anhelos y propósitos persisten en la incesante construcción y fortalecimiento del proyecto de educación wixárika que toma los valores y los principios de la vida wixárika a la par de dialogar con los conocimientos de fuera. Así como expresa el docente de cultura wixárika de Tatuutsi Maxakwaxí: el respeto es el valor fundamental en la vida de los wixáritari:

> Yo creo que los jóvenes se tienen que preparar (…) pero bien, bien, analizado. Tenemos la misma inteligencia, el mismo sentido, yo creo que cualquier persona lo puede hacer, entonces (…) así vamos haciendo la lucha y también nos tenemos que entender todo bien. Si ya no conocen el respeto, pues bueno,

> pos ni modo, pero yo creo que eso primero tenemos que hacer respeto, (…) a donde me voy, a qué persona los voy a respetar, ese primero para mi primera educación es el respeto, después hay ajeno, cuál es mío, cual es ajeno para que los niños también aprendan ese respeto, ese valor. (ED-Equipo Tatuutsi Maxakwaxí, 22/01/20)

La enseñanza en los centros educativos wixáritari se avoca a una lucha por incentivar esa reflexión sobre lo propio y lo ajeno para afirmar la identidad originaria, pero también para resistir ante los embates de una cultura dominante que progresivamente se empeña en fracturar el territorio y la cultura wixárika. Partir del respeto a otros wixáritari, la cultura y el territorio constituye formar sujetos comprometidos con su comunidad para saber quiénes son y hacia dónde se dirigen. En los equipos docentes wixáritari, se mantiene la expectativa de que los alumnos durante su tránsito por estas escuelas valoren este tipo de formación centrada en la identidad wixárika y el sentido comunitario. De las y los jóvenes estudiantes se espera el compromiso, la responsabilidad y la cooperación. Además, prevalecen expectativas que los estudiantes se ubiquen en el ámbito comunitario para después transitar hacia espacios ajenos sintiendo mayor seguridad en términos de su identidad:

> [La] educación debe de asegurar totalmente la identidad de la niñez y la juventud, asegurar, poner los dos pies en la tierra de su identidad y de su cultura y de ahí de su desarrollo y pues hasta conocer lo que es México intercultural, multicultural, pero más a nivel mundial cómo se vive, cómo esta sucediendo, de ahí ser consciente de sí mismo para respetar y conocer conscientemente de lo que ocurra en el mundo. (E-Docente fundador Tatei Yurienaka ‘Iyarieya, 16/01/2020)

Los propósitos inminentemente establecen el deseo de que sus alumnos sean consientes de las diversas problemáticas a nivel local, nacional y global, teniendo presente quiénes son. Sin embargo, esta labor es un arduo y constante trabajo mutuo de reflexión, que como hemos visto, es un propósito que se ubica en la cuerda floja debido a que los maestros paulatinamente han dado mayor énfasis en cumplir con la normatividad y los contenidos de los programas oficiales, lo cual imposibilita trabajar con fuerza los valores y los principios de la educación wixárika. Si bien, en los inicios de los centros educativos con mayor trayectoria, encaminaban a los alumnos para incidir en su comunidad, hoy día las generaciones de estudiantes han cambiado, no solo en los rangos de edades de ingreso, sino en sus aspiraciones acerca de por qué seguir o no el camino de la escolarización:

> Ya vienen muchos chamacos ni les interesa, a lo mejor ya no le ponen empeño, ya no hay interés en aprender, son muy chiquillos […]. A lo mejor en los principios hubo alumnos mayores de edad, más de 16 años. A lo mejor en esos tiempos hubo mucho interés, mucho aprendizaje, comportamiento hacia la comunidad, actividades hacia la comunidad. (ED-Equipo Tatuutsi Maxakwaxí, 22/01/20)

El interés del alumnado por acudir a la escuela ya no sigue siendo el mismo de acuerdo con la percepción de los docentes. En los inicios de Tatuutsi Maxakwaxí, los alumnos eran mayores de edad lo cual resalta un determinado “comportamiento hacia la comunidad” y el trabajo en ambos espacios. Esta observación coincide con el Bachillerato de San Andrés Cohamiata. El cambio generacional y la poca motivación de los estudiantes concuerda, en cierta medida, con el debilitamiento del compromiso, la responsabilidad y los cambios del personal docente. En torno a los estudiantes actuales, así como aquellos que salen de su comunidad, existe por parte de los adultos una especie de estigmatización hacia las

juventudes, mismas que han sido atravesadas por la migración, el uso de la tecnología e Internet; fenómenos y medios que según algunos profesores desvinculan progresivamente al estudiante de su contexto. Esta visión se apega a los docentes que dan mayor peso al aspecto cultural. No obstante, otros y otras docentes señalan la importancia del aprendizaje sobre el uso de la tecnología, argumentando que es favorable y necesario porque mayor número de estudiantes salen a estudiar o trabajar y requieren de dichos conocimientos. Aunado a lo anterior, existe un gran interés en que las y los jóvenes estudiantes pierdan el miedo de hablar en público:

> me interesar formar a los jóvenes como que sacarlos de ahí, de que algunos por ejemplo tienen vergüenza, miedo de hacer las cosas, pero en este caso, como que a mi me gustaría de que ningún alumno se quedara así como que con miedo o algo así de por ejemplo de hacer una exposición o de hablar en público […], de que también practiquen el idioma español porque hace falta mucho para seguir creciendo, porque yo es lo que se me dificultó cuando fui a la universidad, pues no podía expresarme en frente de las personas y así y mmm… Pues justamente no quiero que les pase eso cuando se vayan a la universidad. (E-Docente Tatei Yurienaka ‘Iyarieya, 18/01/2020)

Los docentes observan que realizar exposiciones orales tanto en lengua wixárika como en español es uno de los mayores retos de aprendizaje para lograr con sus alumnos. Esta expectativa sobre la exposición oral se relaciona con las dificultades afrontadas por las y los docentes que salieron a estudiar una carrera universitaria. Los maestros identifican dicha problemática en sus alumnos y la convierten en una de sus prioridades, ya que ellos también la sintieron y enfrentaron.

En la visita a la Preparatoria Tamatsi Kauyumarie en Popotita, durante el trabajo de campo, observé la actitud introvertida de las alumnas frente a su profesor durante la clase

de computación. Al salir del aula, el docente comentó que sus alumnas necesitaban practicar más el español porque les daba pena, además de la falta de participación de profesoras mujeres para que adquirieran más confianza para hablar. El dominio de la lengua wixárika y el español es un área de interés a fortalecer en la diversidad de alumnos que estudian en los centros educativos wixáritari. Los problemas de rezago educativo están asociados con la falta del dominio de la escritura del wixárika y de la escritura y expresión oral del español. Para profundizar sobre el tema de la expresión escrita y oral en español y la problemática del rezago educativo, el profesor de español de primer grado de esta escuela secundaria se cuestiona sobre los años de dudas y rezago educativo en los alumnos a pesar de haber cursado tantos años de educación bilingüe. Esto incitó la reflexión en el docente sobre los alcances de la educación brindada a los alumnos en el contexto wixárika.

Los equipos docentes constantemente se cuestionan "cómo llegan, realmente si les es útil o no, bueno eso ya lo hemos discutido" (ED-Equipo Tatuutsi Maxakwaxí, 22/01/20). La reflexión acerca de la utilidad de sus esfuerzos pedagógicos ha llevado a los equipos a elaborar estrategias como la revisión de programas de lengua y cultura wixárika, en el caso de la Secundaria, o planes extracurriculares para trabajar con los alumnos que presentan dificultades en distintas materias, en el caso del Bachillerato Tatei Yurienaka 'Iyarieya. En el caso de la Preparatoria Tamatsi Kauyumarie y el Bachillerato Takutsi Niukieya desconozco sobre el tema y las estrategias emprendidas.

"Nos sentimos extraviados" (ED-Equipo Tatuutsi Maxakwaxí, 22/01/20) ante la compleja tarea de subsanar el rezago educativo, atender el modelo educativo propio o el programa oficial y la percepción y el conflicto sobre el comportamiento de las nuevas generaciones. Los docentes discutieron sobre la pregunta: ¿hacia dónde llevar el proyecto educativo? A pesar de que algunos equipos docentes compaginan los programas educativos

oficiales con el modelo propio y comparten las experiencias educativas que tienen desde su materia, el conflicto sobre lo que esperan de sus alumnos involucra cuatro áreas de reflexión y trabajo en la comunidad educativa de cada centro: *i)* el apoyo y acompañamiento de las madres y padres, *ii)* el rezago educativo y dificultades que derivan del proceso educativo en niveles anteriores, iii) el escaso del dominio de la expresión oral y escrita en ambas lenguas, y *iv)* la falta de formación continua en los docentes que corresponde a la crisis pedagógica que enfrentan por idear estrategias de participación en clase, incluyendo la vinculación con padres y madres de familia. La desesperación que experimentan ante la ausencia de respuesta de los estudiantes parece ser una consecuencia de la falta de motivación de algunos estudiantes con determinados profesores y materias. Este último punto coincide con la iniciativa que cada maestro pone y muestra a su alumnado. En algunos casos, las estrategias de antaño resultan aburridas y establecen una relación de jerarquía vertical entre profesor(a) y alumno. En otros casos, se invoca la falta de actualización y autoformación que cada docente puede ir adquiriendo en su experiencia docente.

4.3.4. De aprendizaje o formación docente

Los retos de aprendizaje identificados por los equipos wixáritari en cuanto a la formación docente se sitúan en los ámbitos de la profesionalización, la actualización pedagógica y la cultura wixárika. El primer ámbito concerniente a la formación continua fue analizado desde tres perspectivas: i) el compromiso en la autoformación docente basado en su experiencia educativa, ii) la disposición para el trabajo colegiado, de academia o colectivo y iii) la relación con instancias oficiales y universidades para colaborar en los procesos de

profesionalización de la práctica pedagógico educativa. El segundo ámbito confiere a la formación en la cultura intrínsecamente ligada al trayecto de vida de las y los profesores wixáritari. Aunque el tema no fue un punto de análisis en este estudio, cabe mencionar que la ocupación de cargos tradicionales se visualiza como un logro y un reto prestigioso, porque es parte del perfil del docente comunitario. La formación en la cultura conforma el aprendizaje y el conocimiento que se adquiere en la práctica y es un capital cultural que abona a los proyectos de educación wixáritari.

El ejercicio de reflexión conjunta entre los profesores wixáritari constituye una práctica que se realiza desde cada centro, es así que se reúnen para decidir sobre asuntos inmediatos del plantel, revisar los resultados obtenidos en las materias, analizar los motivos de reprobación o idear iniciativas para brindar cursos extracurriculares para los estudiantes, entre otras. En los diálogos sostenidos con profesores y comuneros(as), destacamos tres áreas de fortalecimiento a la práctica docente. La primera reside en la expresión oral y escrita del español, la segunda en el reforzamiento y actualización de las estrategias pedagógicas y la tercera de especialización en áreas de conocimiento específicas.

La lengua wixárika vigente en las aulas permite que los contenidos temáticos en la planeación de cada docente sean comunicados y contextualizados para los alumnos. En los centros educativos wixáritari, el empleo y aprendizaje tanto del español como de la escritura del wixárika forman parte de las habilidades a desarrollar y fortalecer en las clases. Por ende, entendemos que para los docentes la exposición en lengua wixárika es una fortaleza porque la comunicación es fluida y cercana a los estudiantes. Sin embargo, la observación de una comunera en referencia al uso de la lengua wixárika en el salón de clases, alude a que los docentes en ocasiones dejan de lado el uso del español, puesto que les parece más fácil dar clases en su lengua:

> Los maestros siempre les imparten las materias en lengua materna. Siempre, no vez que… ¡Bueno esta materia ya la voy a dar en puro español! No es así, de que les den puro español así. Siempre cuando dan una materia lo hablan en su lengua materna. Yo digo que, bueno a mi punto de vista, yo digo que hablaran de los dos no, español y wixárika porque hace falta mucho. Ya los muchachos ya no se pueden desenvolver así como hablar el español o decir algo por ejemplo, se les olvida cómo decirlo en español. No se pueden desenvolver bien en hablarlo, en comunicarlo. Y es en donde ahí como que fallan. Lo pueden comunicar muy bien en su lengua materna pero como que en español se les van algunas palabras. (E-Comunera Taateikie, 16/enero/2020)

La cita anterior especifica que no se trata de emplear una sola lengua al momento de impartir las clases. Para la comunera y estudiante de pedagogía, la limitación de la expresión oral y escrita es un área de conocimiento a fortalecer entre los profesores. Si bien en los propósitos de los docentes (como he especificado en las expectativas de formación de los alumnos), la exposición oral en público representa una habilidad a fortalecer en los estudiantes, esta problemática se relaciona con las habilidades, motivaciones y empeño en la autoformación de cada docente. Esta observación fue dialogada con el equipo docente de Tatei Yurienaka ‘Iyarieya, donde una parte admitió que sí hace falta mayor preparación para reforzar el aprendizaje del español; pero otros evitaron profundizar sobre el tema y adjudicaron la problemática a que “los alumnos llegan con dificultades” desde niveles anteriores.

Las diversas voces docentes se preguntaron o reconocieron que durante práctica pedagógica han dejado de analizar a profundidad las planeaciones de sus materias: “me falta aplicar más estrategias y técnicas de enseñanza aprendizaje, hay muchas, entonces, cómo trabajarle, […] como que no meto muchas estrategias en mi práctica docente, como

que me falta emplearlas" (T-Equipo Tatei Yurienaka 'Iyarieya 28/01/2020). Para algunos fue difícil reconocer que han dejado de prepararse ante el contraste motivacional que expresaron sus compañeros y compañeras de reciente ingreso y los cuales han hecho modificaciones a los módulos. Esto los llevó a mencionar que una de las expectativas sobre la formación docente se dirige hacia la especialización en un área específica para poder dar continuidad a los temas en los distintos semestres:

> Aquí los maestros no estamos seguros, casi la mayor parte, qué materia va a dar en el siguiente semestre, y ahí está una parte si va a continuar, entonces, esa parte es donde nos detiene un poco de innovar o sea como que nos hace falta esa seguridad de continuar, o sea estamos seguros o simplemente no nos comprometemos realmente a hacer lo que me corresponde realizar como docente… A partir de ahí el docente con esa seguridad empieza a trabajar con mucho más ganas. (T-equipo Tatei Yurienaka 'Iyarieya, 27/enero/2020)

En cada semestre, la carga horaria puede cambiar la redistribución de las asignaturas que imparte cada docente. El equipo de Bachillerato Tatei Yurienaka 'Iyarieya comentó que al estar a cargo de una sola área se enfocaría en aterrizar y dar continuidad a las diversas temáticas abordadas en las materias. Además, les permitiría ver qué temas se repiten por semestre y con ello incluir otros temas relevantes para modificar y actualizar los módulos. En general, los docentes de los centros educativos visitados coincidieron en que requieren de capacitación: "la otra vez estaba pidiendo otro curso de actualización como docente, ciencias, en español, en matemáticas en lo que fuera pero que fuera para todos, entonces creo que es un gran apoyo para cualquier docente pues porque creo que en esos días ya nunca hemos tenido este tipo de talleres" (ED-Equipo Tatuutsi Maxakwaxí, 22/01/20). Este comentario se hizo en alusión a que con anterioridad los equipos recibían apoyo externo en

talleres o cursos de actualización de la práctica pedagógica. Aunque puntualizan haber perdido el contacto con intermediarios académicos para reforzar su labor docente, en la actualidad se vislumbra dicha tarea como obligación del Estado y de la SEP a través de las instancias educativas a su cargo.

La revisión de la práctica pedagógica y educativa está directamente vinculada con la formación continua y el rumbo del proyecto educativo propio. Incentivar procesos de evaluación interna y comunitaria sobre el proyecto educativo, además de acceder a diversos recursos y espacios de actualización y reflexión de la práctica docente les permitiría "[pararse] y mirar hacia atrás, qué es lo que se ha perdido y hasta dónde [quieren] llegar, hacia dónde [van] y ahí (…) recolectar lo que [han perdido para] buscar otras metas [por] alcanzar" (ED-Equipo Tatuutsi Maxakwaxí, 22/01/20). Este proceso de reflexión conjunta sugiere analizar qué papel han desempeñado frente a sus estudiantes. La responsable del Bachillerato Tatei Yurienaka 'Iyarieya analizó con preocupación:

> No dormí bien porque estuve pensando y pensando y hasta ahorita. No me dejó ayer como que satisfecha cuando mencionábamos si somos facilitadores, docentes, asesores, explicadores, maestros, qué somos. Y lo que respondimos fue facilitadores porque eso nos ha dicho en los cursos que hemos tenido en los cursos intersemestrales, qué somos, facilitadores… Pero creo que aquí no lo somos, en realidad no somos facilitadores, deberíamos ser facilitadores pero creo que no lo somos. Más bien como que somos más explicadores porque siempre, hay veces que.. ¡Es que en el módulo está, en el modulo! No hemos perdido ese miedo. ¡No pues esto lo voy a hacer de otra forma o con otro equipo lo voy a hacer de otra forma! Como que nos falta eso. Ahí como que pues se nos olvida que esos módulos fueron construidos hace veinte años … No deberíamos seguir la misma receta, entonces en realidad yo creo que somos explicadores pero si deberíamos ser facilitadores y eso se logra en coordinación

> con los padres de familia, no nada más nosotros, creo que se pueden armar unas actividades con los padres. (T-equipo Tatei Yurienaka ‘Iyarieya 28/enero/2020)

Tras la observación sobre lo que sus compañeros(as) expresaron acerca del rol que desempeñan en el aula y la escuela, la responsable del Bachillerato aludió directamente al discurso del equipo para desmontar el ideal y con ello reflexionar sobre el papel docente que se está llevando a cabo o aplicando directamente en su práctica y experiencia educativa. Examinó con determinación que el concepto de facilitador es una idea presente en los cursos de capacitación a cargo del Colegio de Bachilleres. En este sentido posicionarse como facilitador no corresponde a guiar procesos de aprendizaje donde propicie el diseño de actividades por parte del profesor(a) y la participación de las y los estudiantes debido al miedo o la apatía que pueden llegar a sentir o demostrar en la dinámica escolar. La invitación y propuesta estuvo direccionada a transitar y renunciar a la lógica del “maestro explicador” y repetidor de contenidos. Es decir, si se depende de una metodología que no ha sido transformada y apropiada por el docente, entonces, el alumno reproducirá las formas de deducir o reflexionar sobre determinado tema. Igualmente, si el docente “no sabe investigar” y espera “la receta” de cómo conducir la clase, en consecuencia, se observará que el alumnado espera también las indicaciones, es decir “[se estará formando estudiantes] que esperan todo, a que les den indicaciones tal cual [por ende no sabrán] investigar porque el docente llega y [dice]: ¡saquen copias!” (T-equipo Tatei Yurienaka ‘Iyarieya, 28/01/2020).

Este análisis dialogado me parece fundamental para pensar qué tipo de actitud y perspectiva deseamos adoptar como profesionales de la educación en búsqueda de estudiantes más conscientes de su proceso de aprendizaje, además de pensar dicho trabajo

conjuntamente con los padres de familia. Finalmente, otras expectativas de los docentes de manera general residen en seguir incorporando nuevos perfiles profesionales que puedan generar nuevos espacios de producción y circulación de conocimientos pertinentes dentro de los centros educativos, ya que existe la conciencia de que con los años tendrán que ceder el lugar como profesora o profesor de los centros educativos wixáritari.

4.3.5. De articulación entre niveles educativos

La iniciativa de propiciar el diálogo entre docentes que trabajan en los niveles básico y medio superior se vislumbra como un campo de acción encaminado a generar la discusión para conocer lo que pasa en las escuelas y con los alumnos de las localidades wixáritari. El profesorado wixárika desde sus distintos espacios de trabajo está llegando a la conclusión de que existe la necesidad de reunirse para analizar los múltiples escenarios y diversas situaciones educativas que están sucediendo en los planteles y las aulas de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Esta observación y punto de análisis fue compartida por el docente fundador del Bachillerato Intercultural Tatei Yurienaka ‘Iyarieya en Taateikie, quien expresó que la propuesta tiene la potencialidad de generar un diálogo profundo para:

> ver cómo podemos dialogar sobre la vida de cada escuela […], quién, cómo nos sentimos, qué avances y logros hemos tenido, qué dificultades enfrentado y si lo hemos resuelto como lo hemos gestionado, o entre todos qué hacer, articular pues el objetivo de una educación que está en el lugar de la necesidad de nuestros contextos (E-Docente fundador Tatei Yurienaka ‘Iyarieya, 16/01/2020).

La conversación entre maestros de los distintos niveles educativos y localidades wixáritari buscaría conocer las experiencias entre docentes y examinar los problemas comunes o específicos, con miras a plantear posibles acuerdos y proyectos en conjunto para atender a las problemáticas educativas del contexto wixárika. También desde las supervisiones de zonas escolares de nivel básico el tema comienza a cobrar relevancia. Durante los espacios de diálogo llevados a cabo en los centros educativos wixáritari participantes, los equipos manifestaron que la articulación del trabajo conjunto entre niveles educativos se vislumbra como un área con posibilidades de colaboración. Sin embargo, los temas emergentes y conflictos alrededor de la articulación entre niveles educativos ponen sobre la mesa tres problemáticas: i) la responsabilidad de cada docente respecto al aumento del rezago educativo conforme el estudiante avanza en su trayecto escolar; ii) la oferta educativa y la competencia con las telesecundarias y preparatorias de la zona y iii) el diálogo pendiente entre docentes wixáritari y externos a la comunidad. Sin duda, para completar la tarea prevista es necesario "hacer un trabajo multidisciplinario donde se involucren (…) los papás, los maestros, los directores y la gente de la comunidad" (E-Docente Tatei Yurienaka 'Iyarieya, 18/01/2020). Este plan está trazando posibles acciones mediante una serie de conversaciones dispersas entre profesores wixáritari que comienzan a reflexionar sobre el tema. A continuación, expongo algunas ideas relacionadas con las tres problemáticas mencionadas ante la expectativa, a nivel general, de organizar la articulación entre niveles educativos.

La primera problemática atañe a la responsabilidad y la revisión que hace cada docente para analizar cómo está trabajando y cuál es el grado de progreso respecto al programa de estudios en el grado escolar o materia donde le corresponde impartir clases. De acuerdo con el equipo de la Secundaria Tatuutsi Maxakwaxí, mediante la

implementación del Consejo Técnico los docentes se están dando cuenta de los avances y los obstáculos que presentan los alumnos en cuanto al desempeño académico. A pesar de que representa un espacio de análisis sobre lo educativo, argumentan que no alcanzan a plantear todas las problemáticas, ni experiencias que quiere compartir cada docente. Al equipo de la Secundaria le interesa saber qué piensan los docentes de otros niveles sobre el trabajo profesoral que se realiza desde este centro educativo y, en específico, le preguntan a los docentes de primaria con qué nivel de conocimientos egresan y a los de nivel medio superior cómo llegan los egresados de Tatuutsi. El desconocimiento entre lo que hace cada docente trae consigo la tensión de estar frecuentemente "echándose la bolita", pues al no establecer un acercamiento y diálogo surgen reclamos y tensiones que instauran fronteras interiores en la relación entre docentes de distintas escuelas y niveles educativos.

La segunda problemática tiene que ver con la manera en que trabajan los equipos de docentes externos tanto de telesecundaria como de las preparatorias públicas y que no son las que han impulsado los docentes wixáritari. Sobre las telesecundarias, se reitera el reclamo acerca del ausentismo de los grupos de profesores que llegan a vivir en la comunidad. Un padre de familia que participó en el diálogo con el equipo de la secundaria expresó: "Les decían (…) que miércoles, es la ida, el jueves los esperan ahí en Colotlán y a Guadalajara, vamos que a entregar los papeles que, y otra semana también igual (...). Pos ahí no aprenden nada como estudiantes" (ED-Equipo Tatuutsi Maxakwaxí, 23/01/20). De acuerdo con el supervisor de zona de San Miguel Huaixtita, el conflicto con las telesecundarias también reside en la falta de seguimiento de las gestiones escolares debido a que el personal cambia con frecuencia. Los comités de padres de familia no han podido ejercer los recursos para mejorar la infraestructura de las telesecundarias.

La tensión con docentes externos tiende a incrementarse ante la proliferación de planteles no liderados por docentes wixáritari. El imaginario de la competencia entre docentes se basa en las críticas expresadas por miembros de la comunidad sobre el desempeño y el tipo de aprendizajes en los estudiantes. En este punto, la idea del espacio escolar como parte del territorio wixárika se concibe como un espacio conquistado y perdido. En otras palabras, es un espacio que ya no es ocupado por los wixáritari porque para construir nuevos planteles se necesita la donación de la tierra. Esto desde la concepción de algunos docentes wixáritari representa una imposición que fractura el territorio comunal y facilita el asentamiento de los mestizos; así, los externos van ganando terreno en la disputa por la apropiación del espacio escolar. En el análisis de las fracturas al territorio se cruza la concepción del trabajo educativo de docentes wixáritari y externos. En el supuesto de generar un diálogo entre docentes, las y los profesores wixáritari preguntarían a los docentes foráneos:

> (…) qué no están haciendo bien, en qué forma están [discriminando], cómo están fallando, así como nosotros (…), qué están haciendo que no le sirva a la comunidad o el cree en qué forma, por qué que no van a salir bien los alumnos, qué no los van a educar bien o solamente por el hecho de que llegaron ellos a dar clases ahí, a posicionarse por decir así y no dar oportunidad a los [wixáritari] porque den clases ahí (ED-Equipo Tatuutsi Maxakwaxí, 22/01/20)

La tensión surge ante las observaciones no emitidas porque la escuela y los docentes externos han llegado como una imposición de fuera. En la cita referida, el docente de la Secundaria Tatuutsi Maxakwaxí hace alusión a señalar los errores sobre la orientación y los propósitos de la práctica educativa de docentes mestizos, por ende, se infiere que los docentes externos distan en sus planes, programas y formas de impartir educación

contextualizadas, además de la poca responsabilidad por asistir con regularidad a su trabajo. De acuerdo con dicho reclamo que resuena en diversas localidades wixáritari, la provocación de generar el diálogo con docentes externos conduciría, en algunos casos, a la confrontación porque se ha observado que "los de fuera" tienden a discriminar a los docentes y alumnos wixáritari:

> (…) qué llegan los mestizos, las mestizas, (…), nos está catalogando, mire esa gente todavía aquí vive como antes (…) en la Revolución, qué nosotros somos salvajes, (…) no tenemos de espíritu en el corazón, yo creo que así nos ve todavía los mestizos, como ahí donde me da tristeza. (ED-Equipo Tatuutsi Maxakwaxí, 22/01/20)

La postura del equipo de Tatuutsi Maxakwaxí es que se reconozcan los errores y las actitudes que han tenido los docentes externos hacia la comunidad. La invitación es "a humanizarnos" y desmitificar que el wixárika es un ser violento. Las tres problemáticas expuestas, por una parte, proyectan las ideas que han impedido el diálogo, pero por otra abren paso a la posibilidad de fortalecer los proyectos educativos propios y las escuelas que operan en la comunidad. Es decir, impulsar lo que ya está implica hacer un alto a la dominación que se ha ejercido hasta la actualidad.

4.4. El discurso de los docentes

A lo largo de este estudio he expuesto cómo los equipos de docentes wixáritari sostienen trabajar en un esquema educativo que toma como base referentes y elementos cultural-comunitarios a pesar de las inquietudes, los conflictos o las tensiones presentes en el contexto local. Desde la enunciación basada en la experiencia de vida y la educativa, las y

los profesores wixáritari reafirman y defienden las escuelas y los modelos educativos porque han sido procesos con la participación de sus comunidades para diseñar la justificación del proyecto, los perfiles, las responsabilidades asignadas a cada parte y la edificación de las escuelas. La construcción de los proyectos educativos comunitarios wixáritari se ha enriquecido de diversas voces y acciones que involucran, primeramente, a las comunidades wixáritari, pero también a asesoras(es) e intermediarios académicos que han colaborado en dar estructura y traducir en términos académicos y político-educativos las propuestas escritas utilizadas en las negociaciones con el Estado e instancias gubernamentales para incorporarse a las modalidades ofertadas por la SEP.

En el intercambio y cruce de ideas alrededor de la construcción, transformación y el repensar los proyectos educativos wixáritari, ciertos conceptos han migrado de los discursos académicos e institucionales hacia el contexto local. En este proceso resignifican los conceptos resultando en la apropiación del lenguaje de tal modo que la enunciación y el discurso del docente wixárika derivan de sus aprendizajes personales y de su relación con otros agentes. Asimismo, ciertos conceptos y nociones, han salido del contexto comunitario para hacernos comprender a los mestizos la idea propia de educación que buscan los wixáritari.

En este apartado, sitúo e identifico brevemente dos discursos que me llamaron la atención al momento de entablar las diversas conversaciones. El primero es acerca del uso que le dan los docentes wixáritari a conceptos propios de las políticas educativas y que les sirven para compaginar algunos de sus propósitos y demandas educativas frente al Estado. El segundo discurso se relaciona con el imaginario del docente en torno a quiénes o cómo son las y los alumnos que estudian en los centros educativos wixáritari. La idea sobre la discursividad del docente no fue un tema problematizado con los equipos sino que al

analizar los datos construidos en campo, observé la contradicción implícita en las imposiciones de la educación oficial y sus efectos en el ámbito del trabajo con los estudiantes.

El lenguaje utilizado por el aparato del sistema educativo oficial, se desprende de la Ley General de Educación, instrumento que determina las políticas educativas y la normatividad vigente para acceder a procesos de escolarización válidos para el Estado mexicano. Es a través de los programas oficiales implementados por la SEP que las escuelas en distintas geografías atienden a la normatividad y al enfoque de la educación oficial en todo el país. La educación pública que opera el nivel básico y la educación media superior en la Sierra wixárika, ha llevado a que los docentes wixáritari utilicen y sean capacitados para circunscribir en sus escuelas términos como: interculturalidad, competencia, equidad, calidad e integralidad en la educación, entre otros. El lenguaje inscrito en el ámbito institucional se asienta en el discurso cotidiano de los docentes wixáritari a través de las migración de dichos conceptos.

En la actualidad, los docentes infieren que la educación en la Sierra wixárika es o debe ser de calidad, que los estudiantes deben adquirir las competencias o que los maestros aspiran a lograr mayor equidad en las aulas. El manejo conceptual ha sido adoptado por los docentes y se manifiesta en sus expresiones sobre lo que desean lograr en el plantel o en el aula. Si bien, el uso de este lenguaje se entiende como un proceso axiomático y es relevante resaltar su contradicción frente a las propuestas construidas desde el ámbito comunitario. El lenguaje institucional impone normatividad y se contrapone al sentido y acuerdo comunitario de los proyectos de educación propia wixárika porque cambia la base epistemológica sobre la cual se construyen los proyectos.

En diálogo con los docentes de Tatei Yurienaka ‘Iyarieya, al momento de explorar acerca de cómo “las nuevas reformas [imponen] once competencias” (T-equipo Tatei Yurienaka ‘Iyarieya, 29/01/2020), las y los profesores mencionaron los aspectos como misión, visión u objetivos del COBAEJ, en alguna medida son equivalentes a los planteados en el proyecto educativo Bachillerato Intercultural Tatei Yurienaka ‘Iyarieya (De Aguinaga *et al*., 2005). De acuerdo con lo anterior, los docentes interpretan que se trata de “otras palabras” que aluden a los mismos propósitos pero que es necesario entender los términos de ambos modelos para poder hacer cambios o propuestas que salgan desde el Bachillerato hacia la dirección del Colegio de Bachilleres. Los términos específicos son traducidos para entender el tipo de condiciones que impone el COBAEJ, este ejercicio de interpretación y traducción de lo institucional representa una vía para continuar con las negociaciones en medio de una relación de “estira y afloja” entre las peticiones de los wixáritari y la normatividad de la institución. Es ahora que podemos recordar las diversas experiencias educativas consultadas en otros estados del país, donde el Estado se ha apropiado de modelos innovadores y propios que surgen desde los contextos locales. El Bachillerato Tatei Yurienaka ‘Iyarieya Emsad-39, es un caso más de cómo la SEP a través del COBAEJ, se apropió del modelo educativo y lo capitalizó para sus fines de promoción y oferta intercultural.

En el Bachillerato, se habla de educación intercultural a pesar de que “todavía nos [les] queda bien claro lo que vendría siendo la interculturalidad. A veces entendemos por interculturalidad (…) que más bien nos enseñan a escribir nada más, ya el resto pos ya es español, matemáticas, lo común en todas las instituciones” (T-equipo Tatei Yurienaka ‘Iyarieya, 27/01/2020). Aunque el equipo señala que tienen la capacidad de analizar y deconstruir dichos conceptos, es relevante señalar la ambigüedad y la confusión con las

cuales se resignifican y entienden dichos conceptos en las escuelas y la comunidad. La manera en cómo se está resignificando el lenguaje institucional en el contexto escolar impacta directamente en el contexto comunitario respecto a los propósitos de formación de los estudiantes y lo que se piensa sobre ellos. En el discurso de las y los docentes wixáritari constantemente se hace referencia a las primeras generaciones de los centros educativos donde comenzaron estudiando alumnos mayores de 20 años de edad.

> (..) los jóvenes tenían (…) 20 años arriba o 25 y con ese objetivo se hace más o menos como querían a los jóvenes como iban a participar en la comunidad, cómo iba a estar relacionado la escuela con la comunidad. Con el tiempo ya ha cambiado, ahorita tenemos los jóvenes de 15 años (…), no tienen un conocimiento como un joven de 20 años, porque han ido a una asamblea, (…) pero de 15 años cambia [la] forma de pensar, ya no tienen esa idea que de 20, 15 años.
> (…) me he dado cuenta tenemos jóvenes hasta de 14 años que ingresan aquí, están muy jóvenes y lo que me dado cuenta es de que tal vez no tengan una meta de que qué es lo que quieren de su vida después de terminar la prepa y seguir con la universidad. Es lo que yo veo, que no tienen una visión, entonces eso es lo que también los lleva a que deserten porque no saben qué es lo que quieren, tal vez vienen aquí por no apoyar a sus padres, a los quehaceres de la casa, como que no vienen con ese compromiso así de estudiar. (T-equipo Tatei Yurienaka ‘Iyarieya 28/01/2020)

Los equipos docentes atribuyen a las primeras generaciones mayor responsabilidad y disposición para la participación comunitaria. El cambio generacional se ha regularizado y ahora ingresan estudiantes más jóvenes. Desde la cita anterior, se resalta que las y los docentes emplean los conceptos “metas y visión”, dos términos que encajan con el

paradigma de la teoría organizacional[135]. Para algunos miembros del equipo de profesores la falta de claridad en los proyectos a futuro de los estudiantes incrementan la deserción escolar. Además, algunas voces de docentes respaldaron la idea de que: "cuando eres joven no te importa nada, (…) he detectado eso, de que casi no les importa, así como los problemas que hay en la comunidad y como que no se involucran en eso porque ahora todavía no les importa" (E-Docente Tatei Yurienaka 'Iyarieya, 18/01/2020). La percepción sobre la concepción de madurez de las y los jóvenes estudiantes se vislumbra como un proceso que llega con la edad y donde pasan por alto su proyecto personal a futuro. La lejanía de saber lo que realmente vive y piensa el estudiantado es un área de trabajo que le implica al docente deconstruir la percepción sobre la juventud y cómo dentro de su discurso reproduce la infantilización del estudiante reduciendo sus facultades para pensarse como un sujeto autonómico con capacidad de crítica hacia lo que también le impone la escuela y sus profesores. El equipo docente está consciente de que este proceso de diálogo con las y los estudiantes no se ha impulsado, ni se han creado espacios suficientes para que manifiesten su sentir, sino que "de repente las cosas negativas [se responsabiliza] a los jóvenes" (T-equipo Tatei Yurienaka 'Iyarieya, 27/01/2020). El discurso desde la autoridad centrada en el docente justifica la implementación del orden y la disciplina en el aula, la promoción del liderazgo o el aumento de competencias. De esta manera, el discurso se construye en términos de incluir al joven en esta lógica para que la educación siga quedando a cargo de los equipos docentes y no bajo la autonomía y capacidad organizativa de las juventudes.

[135] Ver texto de Silva (2006) "El paradigma de la calidad educativa en el bachillerato": https://www.redalyc.org/pdf/859/85902904.pdf

4.5. El sentido de hacer escuela y la relación con el Estado

Los docentes de los centros educativos wixáritari participantes y sus compañeros(as) de la Red CEIWYNA, coinciden en que la demanda vigente hacia el Estado es: "que se respete el modelo de la escuela, esa sigue siendo la solicitud, la negociación que debe haber (…) conjuntamente con todas las escuelas interculturales que hay en la región en los tres Estados" (ED-Equipo Tatuutsi Maxakwaxí, 22/enero/20). La lucha educativa sigue siendo por garantizar el respeto y el fortalecimiento de la identidad wixárika dentro de sus espacios escolares y comunidades. Cada experiencia educativa da cuenta de procesos educativos donde la comunidad ha resistido y ha logrado ingeniosamente brindar formación comunitaria y escolarizada de acuerdo a sus contextos.

Los centros educativos son parte del territorio comunal, por lo tanto, lo propio en cada escuela corresponde al proceso vivido, enfrentado y encarnado en la memoria de la comunidad y la experiencia de quienes han estado o siguen al frente de ésta. Los esfuerzos y logros de los wixáritari se han realizado basados en el diálogo, la organización y la conjunción de acciones, en medio de una interacción que no ha estado exenta de conflictos y tensiones con la comunidad. En el trayecto de vida de las escuelas, los equipos de docentes han ampliado sus relaciones e impulsado estrategias para acudir a oficinas de gobierno para negociar y gestionar sus solicitudes. En este último apartado esbozo algunas de las razones y las aspiraciones de los equipos docentes wixáritari para seguir fortaleciendo sus proyectos de educación wixárika, a pesar de que no todas sus demandas y necesidades educativas hechas al Estado se han cumplido.

En lo particular, cada escuela a llevado un proceso de negociación diferente con las instancias de educación oficial. Sin embargo, ¿qué les interesa continuar gestionando o negociando desde cada centro educativo? Algunas de las respuestas más relevantes para

cada centro educativo participante son: el Telebachillerato Takutsi Niukieya aspira a continuar las negociaciones para transitar hacia un esquema de Bachillerato Intercultural, que incluya la participación de más docentes y el pago al profesor encargado de la clase de cultura wixárika. En la Preparatoria Intercultural Tamatsi Kauyumarie en Popotita, el equipo aún continúa la búsqueda de vías para incorporarse a una modalidad de estudios oficial y validar los estudios de los alumnos, además de asegurar el pago a docentes y acceder a los beneficios de infraestructura escolar. En la Secundaria General Tatuutsi Maxakwaxí, a pesar de la estabilidad del Centro a lo largo de los años de operación, se requiere acceder a procesos de capacitación y formación docente, al igual que el equipo de Bachillerato Intercultural Tatei Yurienaka, Emsad-39, donde también requieren procesos de formación docente y asesoría para realizar gestiones ante la Dirección del Colegio de Bachilleres con el fin de fortalecer el modelo intercultural.

La normatividad oficial representa un primer aspecto a discutir acerca de las dificultades y conflictos que enfrentan los centros educativos antes y después de incorporarse al sistema educativo oficial. En el caso de los docentes de la Preparatoria Tamatsi Kauyumarie en Popotita, la razón por la que se les ha negado la incorporación a una modalidad oficial es debido a la presencia de otros centros ubicados en localidades cercanas, como expone el directivo de la Preparatoria: "(…) lo que nos detiene es… la política que está aquí en el Estado, (…) es que muchos dicen que son veinte, treinta minutos de San Miguel, entonces dice que no se puede abrir una preparatoria en Popotita" (E-Directivo Tamatsi Kauyumarie, 12/01/2020). Aunque se han acercado a la UdeG y al COBEJ para solicitar la extensión de un plantel, no fue una propuesta con posibilidades de vinculación.

La normatividad impuesta en los centros educativos obliga a los responsables o directivos a concentrarse en resolver pendientes y realizar actividades administrativas o de gestión escolar con las direcciones y coordinaciones académicas a las que pertenecen. De esta manera, la responsabilidad sobre actividades burocráticas recae en administrativos de la escuela: "(…) es mucho el trabajo que realizamos como directivos (…), un papel y luego una cosa y otra, total que no nos da tiempo de nada" (C-Docente Tatuutsi en Diario de campo, 18/06/19). La cantidad de actividades escolares y administrativas ocupa la mayor parte del tiempo de los directivos, ya que tienen que atender de manera casi inmediata a los oficios y los documentos que necesitan enviarse.

Según la responsable del Bachillerato Intercultural Tatei Yurienaka 'Iyarieya, hay un margen de comprensión por parte de las oficinas de COBAEJ para entender la asistencia a las actividades comunitarias, es decir, se facilita la extensión de plazos para las entregas de documentos pero la institución continúa sin preguntarse con qué otras actividades cumple un docente wixárika, no se interesa en profundizar cómo la vinculación comunitaria aporta al proceso del Bachillerato. Desde la institución, las actividades comunitarias no se comprenden como parte de la escuela aunque se sepa de la asistencia o participación en las mismas. La seguridad de los directivos y los responsables para estar al frente del centro educativo implica "perder el miedo" para proponer y comunicar a los supervisores y coordinadores qué actividades alternas se están haciendo. Los trabajadores de las oficinas del COBAEJ y el equipo del centro entablan un trato amable, sin embargo, los supervisores dejan claro cómo funciona la estructura a la cual están sujetos. Por lo tanto, cada solicitud realizada desde el Bachillerato conduce a un largo proceso de trámites burocráticos que pasan primero por el supervisor, después al coordinador hasta llegar al director del COBAEJ, dependiendo directamente de los actores que se encuentran distribuidos en los

departamentos o áreas y que conducen la accesibilidad y formas de comunicación institucional.

La incorporación al Colegio de bachilleres, según relata uno de los fundadores, más allá de la certificación de los estudios, buscaba asegurar la vida del bachillerato a lo largo de los años; por dicha razón le plantearon a la SEP: "quien [los podía] tomar en cuenta pero que respetara su plan curricular" (E-Docente fundador Tatei Yurienaka 'Iyarieya, 16/01/2020). Así se gestionó que, a través del COBAEJ, el Bachillerato se incorporara como Educación Media Superior a Distancia[136]. Para el docente fundador, dicha modalidad ya no atiende al criterio de número de alumnos porque sobrepasa la cantidad, tampoco es un centro de educación a distancia porque se imparten clases presenciales; esto representa una oportunidad para transitar a Bachillerato General, con el acceso a beneficios de infraestructura.

Las negociaciones que hacen las escuelas son entendidas como batallas ganadas porque logran preservar aspectos del planteamiento educativo frente a la fuerza homogeneizadora del sistema educativo oficial. El equipo de la Secundaria Tatuutsi Maxakwaxí reitera e identifica que a lo largo de los años han defendido la escuela y mantenido el modelo educativo. Es así que persisten en el objetivo de seguir guiándose por el planteamiento del proyecto educativo Tatuutsi Maxakwaxí, el cual incluye continuar impartiendo clases de cultura wixárika, gramática wixárika y las áreas productivas:

> ¿Por qué seguimos el modelo? porque están ahí las áreas productivas, qué hace falta, yo les he dicho a los compañeros, llevarlo como veníamos… hace cinco años (…), nos hace falta alguien que nos diga: ¡el proyecto es excelente! Si nuestros hijos que han salido, se han ido a estudiar (…) responde lo que

[136] Ver: https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/u149/Catálogo de Servicios.pdf

> adquirió aquí con la competencia de allá, con otros alumnos de otras secundarias que han salido allá en la zona, en la región. Aquí [aprendió] gramática wixárika pero que sirve a lo mejor después cuando estén en una licenciatura, no sé que vaya a estudiar. Llevó cultura wixárika, que le dicen aquí maestro de cultura, le enseñó, conoce lo que le enseñó. Estuvo a lo mejor en carpintería, a lo mejor sabe cepillar, a lo mejor, clavar un clavo o a lo mejor lo sabe sacar también. A lo mejor estudió en la panadería, a lo mejor sabe hacer una concha pero tiene esos conocimientos. Estuvo en la hortaliza a lo mejor el día de mañana va venir a sembrar en las vacaciones una hortaliza de rábano. Eso es, yo pienso que estamos comprometidos, (…), yo creo hasta ahora estamos en el modelo de Tatuutsí, seguimos trabajando en ese proyecto que se hizo en el 95, yo pienso que todos los maestros estamos comprometidos, ahí ya depende qué porcentaje, yo como maestro estoy comprometido. (ED-Equipo Tatuutsi Maxakwaxí, 22/enero/20)

El equipo de la Secundaria afirma que los aprendizajes que adquieren los alumnos son útiles para la vida, además demuestran una educación integral que compite con otras escuelas dentro y fuera de la región. Asimismo, se reconoce como un logro la ocupación de cargos agrarios y tradicionales en la experiencia del equipo de la escuela. Los docentes de los cuatro centros educativos están capacitados para orientar al alumnado en aspectos culturales y de formación académica. Al comprender la importancia de participar en las prácticas culturales y comunitarias, las y los docentes entienden las razones por las cuales un estudiante "pide tres días de (…) permiso para ir a Real de Catorce, si el docente no lo ha practicado no puede entender al alumno" (T-equipo Tatei Yurienaka 'Iyarieya, 27/01/2020). La normatividad oficial acota la flexibilidad para participar en las prácticas culturales wixáritari de estudiantes y equipo docente. La doble función de ocupar cargos y trabajar en la escuela sigue siendo un reto para los equipos docentes porque representa cumplir con lo institucional y lo comunitario. De antemano, los docentes wixáritari están

consientes de que "(…) la educación en la Sierra wixárika es una imposición de la cultura occidental, [que les lleva a alejarse] de un mecanismo educativo tradicional [porque] los programas gubernamentales del estado imponen la cultura [dominante]" (T-equipo Tatei Yurienaka 'Iyarieya, 29/01/2020). Es decir, la normatividad oficial no hace excepciones para contemplar las actividades que puede llegar a desempeñar un docente comunitario dentro de la dinámica escolar. Por ello, la demanda sigue posicionando y defendiendo los diferentes proyectos educativos wixáritari en las prioridades comunitarias.

> la escuela no nada más [es] para pasar a la universidad [o] para conseguir un empleo; sino que la escuela es un centro de análisis de los problemas que puedan existir en la comunidad, que la escuela, que los jóvenes intervengan en algo en la comunidad, que la escuela analice los problemas y las necesidades de la comunidad y tenemos que formar gestores, líderes para la comunidad, entonces sí nos hace falta como reflexionar más si realmente estamos formando a esos tipos de alumnos. (T-equipo Tatei Yurienaka 'Iyarieya 27/enero/2020)

En el fondo, las aspiraciones en el quehacer educativo de docentes wixáritari permanecen encaminadas hacia hacer de la escuela un espacio de aprendizaje interactivo y de análisis comunitario. Este ejercicio implica salir del espacio escolar y vincularse con el comunitario. El sentido de hacer escuela está en las prácticas educativas que enseñan a defender lo propio pero también a "resistir a todo lo que está en [su] contra" (C-Supervisor zona escolar SMH, 23/01/20) y a comprender lo ajeno. Los profesores esperan que su papel docente y los proyectos educativos sean legitimados tanto en el ámbito comunitario como dentro del sistema educativo oficial. Esto se lograría a nivel comunitario reconociendo que los docentes cuentan con trayectoria de formación comunitaria y académica; y que la propuesta de los proyectos educativos wixáritari buscan fortalecer el conocimiento

wixárika; así como en lo institucional, esto se alcanzaría aceptando la idea de establecer educación propia wixárika pero también escolarizada donde desde los centros educativos wixáritari se respete su forma y sentido propio. No obstante, desde cada centro educativo wixárika se tiene conciencia sobre los retos que siguen quedando pendientes para concretar su propósito educativo a futuro.

La lista de proyectos o actividades de lo que se proponen los diversos equipos es larga, por lo tanto generar la organización de las mismas llevará un largo periodo, quizá más de veinte años como lo han advertido los propios wixáritari y algunos asesores externos con amplia experiencia de acompañamiento. Lo anterior debido a que se trata de procesos educativos que se transforman y construyen lentamente, pensando y repensando cuáles serán los pasos siguientes. En la cotidianeidad de la vida, realizan las acciones y las estrategias desarrolladas desde el contexto; así, los profesores desde sus distintas geografías luchan día a día para llegar a aquello que se han propuesto. En las comunidades wixáritari se ha optado por comenzar un camino que es cansado pero que se encuentra plagado de alegrías, sentimientos profundos y ánimos que inspiran a seguir adelante. Desde mi participación como observadora, acompañante y aprendiz de la experiencia educativa wixárika desde hace más de una década, he visto cómo esta labor educativa, a pesar de las dificultades, se vuelve a intentar una y otra vez en un ejercicio de autonomía en una lucha constante por construir la educación wixárika.

5. Reflexiones finales

El proceso de investigación estuvo orientado a explorar y analizar la diversidad de sentidos que profesoras y profesores wixáritari otorgan a sus prácticas pedagógico-educativas y de participación comunitaria en cuatro centros educativos que surgieron desde iniciativas locales. Me he centrado en dar cuenta de cómo la experiencia de vida y, en particular, de la figura del docente comunitario construye sentidos específicos sobre las maneras de concebir el trabajo educativo y el espacio escolar. A partir del análisis de los procesos de apropiación escolar en estas escuelas, me interesé por observar en qué sujetos o figuras recae la responsabilidad de la educación escolarizada en medio de dos ámbitos de interacción social; es decir los espacios comunitario e institucional, colocando así la disputa entre la defensa por lo propio y lo impuesto, y allí donde los wixáritari siguen demandando el respeto y la consolidación de los modelos educativos propios, además de garantizar y asegurar las condiciones para ejercer el derecho a la educación pública respetando los valores de la educación wixárika.

La historicidad en cada centro educativo da cuenta de la transición entre esquemas y lógicas de pensamiento donde se desarrollan los proyectos educativos y que involucran a una diversidad de sujetos y actores tanto comunitarios como externos. La temporalidad en la que se han construido los proyectos de educación comunitaria y las distintas generaciones de wixáritari que han participado deriva en la conformación de culturas escolares donde se han internalizado, al mismo tiempo, prácticas educativas procedentes del contexto local y las impuestas desde la normatividad oficial. El contraste entre maneras de concebir la funcionalidad y la operación de la escuela muestra un complejo entramado de relaciones intracomunitarias que ponen en conflicto la percepción misma del trabajo

educativo, la vinculación de la escuela con la comunidad y la comprensión de las juventudes.

El diálogo ha sido el eje principal de este trabajo de investigación buscando detonar reflexiones hacia el interior de los equipos y tomando algunos referentes brindados por actores comunitarios para problematizar aún más el ámbito de la educación wixárika y el sentido de hacer escuela. Desde una lectura analítica y dialógica de la realidad educativa, propongo seguir ampliando la discusión con docentes wixáritari y otros actores comunitarios y, con ellos, reconocer la cultura escolar que construye comunitariamente o reproduce institucionalmente. Por ello, me parece pertinente plantear de manera reiterativa ¿cuáles son las búsquedas permanentes de los wixáritari para fortalecer sus proyectos educativos?

En el presente apartado, concluyo resaltando tres aspectos que son acordes al trabajo de investigación. El primero es acerca de las aportaciones de las experiencias educativas en otras regiones indígenas del país, donde posiblemente los centros educativos wixáritari vislumbren paralelismos en sus procesos. La segunda es una reflexión sobre la devolución del estudio a las comunidades partiendo de la relevancia de explicitar de qué manera he estructurado el proyecto de investigación para aproximarme al objeto de estudio centrado en los sentidos atribuidos a la práctica docente. La tercera es brindar las claves analíticas para reflexionar sobre las problemáticas que enfrentan los docentes wixáritari en sus escuelas.

Las experiencias educativas abordadas en el Capítulo I coinciden con las experiencias wixáritari en cuanto a los procesos de gestión con el sistema educativo oficial para posicionar los modelos alternativos, donde en ocasiones, el Estado ha terminado por expropiar las propuestas comunitarias modificándolas para que sean acordes con la

normatividad y las modalidades educativas oficiales. No obstante, las aportaciones de las experiencias educativas en Oaxaca, Puebla y Chihuahua incitan a pensar en tres puntos para fortalecer proyectos educativos propios y que a su vez también son necesidades detectadas por los equipos docentes wixáritari.

El primer punto se refleja en la experiencia oaxaqueña al reflexionar la necesidad de articulación entre niveles educativos para fortalecer la educación comunitaria. En el caso oaxaqueño, la búsqueda constante ha sido por generar la integralidad entre niveles educativos al proponer un sistema educativo que se corresponda con los principios de la comunalidad y demostrando que la educación comunitaria ha sido una alternativa a la educación convencional. En el caso de las comunidades wixáritari, prevalece la iniciativa local de conjuntar esfuerzos para comenzar a discutir las problemáticas comunes entre niveles educativos y vislumbrar un mismo sentido de educación wixárika con miras a integrar el nivel superior para brindar espacios de formación con enfoque de desarrollo comunitario. Para profundizar esta reflexión, pregunto: ¿cómo los miedos identificados y retos superados son la materia activa para reconocer la posición de cada docente pensándose como parte de un colectivo que busca el fortalecimiento de la educación wixárika?

El segundo punto concierne al sentido contrahegemónico, en específico de la Preparatoria José Martí en San Mateo del mar, Oaxaca, o del CESIK en Huehuetla, Puebla, para entrever cómo sobrepasar la normatividad oficial y enfocar los esfuerzos en propiciar procesos de aprendizaje de la comunidad educativa completa para participar en acciones que se avoquen a la defensa territorial. En los proyectos wixáritari queda claro que el sentido y propósito educativo está focalizado en la reivindicación cultural de la identidad wixárika, lo cual es potencia transformadora para formar a las y los estudiantes con un

fuerte sentido comunitario. Sin embargo, los equipos de docentes wixáritari plantean cómo fortalecer el pensamiento crítico dentro de sus equipos de trabajo y en la formación de los estudiantes. Una posible acción estaría encaminada a seguir compartiendo la experiencia con otros proyectos educativos y colectivos para reconocer desde la resonancia qué acciones continúan definiendo el sentido propio.

El tercer punto consiste en generar espacios de formación de cuadros de docentes que reflexionan sobre su práctica político-educativa enfocada en la defensa cultural y territorial wixárika, así como la intervención de la escuela en las problemáticas comunitarias. En este sentido, en el contexto wixárika ya se tiene un avance puesto que desde la Red CEIWYNA, se propician permanentemente espacios de diálogo donde se realiza el ejercicio de reflexión sobre las acciones de las escuelas y donde la Red proyecta el funcionamiento de un sistema educativo comunitario wixárika en la región de Gran Nayar. De tal manera que para seguir ampliando el diálogo, otra de las potencias transformadoras en el colectivo consistiría en discutir y enunciar dónde se sitúa lo impuesto, qué es lo propio olvidado o de lo cual se han alejado y cuál es la narrativa o discursos pedagógicos basados en la teoría organizacional que reproducen modelos educativos con enfoque en el desarrollo de competencias para integrarse a un mercado laboral.

La pregunta surgida durante las discusiones con el equipo del Bachillerato Intercultural Tatei Yurienaka: "¿quiénes nos preparan para las empresas? Como que me gustaría una introducción qué hacer entonces en ese caso" (T-equipo Tatei Yurienaka 'Iyarieya 27/enero/2020), apunta a organizar espacios de estudio entre docentes para analizar los aspectos educativo, social, político y económico con mirada crítica al desarrollo capitalista y neoliberal, retomando las luchas y movimientos sociales de los pueblos

originarios en México y Latinoamérica. El impulso de esta área de trabajo y autoformación ampliaría el panorama de conflictos que están sucediendo en un contexto global y donde se inserta la lucha del pueblo wixárika. En este sentido, la colaboración de aliados estratégicos externos coadyuvaría a traducir los estudios, las teorías o los conceptos implícitos en el discurso académico e institucional para resignificar mediante el diálogo la toma de conciencia y posicionamiento político en la lucha reflexiva desde el anticapitalismo, los feminismos y las prácticas educativas en contra del racismo establecido en las estructuras de poder.

Mediante el restablecimiento o el fortalecimiento de vínculos de colaboración con intermediarios académicos u otras experiencias educativas se incentivaría la apertura de espacios de formación y diálogo donde se contemplaran enfoques críticos, decoloniales y emancipatorios con el fin de desmantelar las estructuras escolares rígidas e institucionales que retienen a las comunidades educativas wixáritari para trasgredir las imposiciones desde la normatividad oficial que han impedido analizar o debatir la situación de las escuelas y de toda la educación formal en el contexto wixárika. Concuerdo con Ojeda (2016) en expandir la red de relaciones entre experiencias educativas alternativas en México y Abya Yala, ya que el diálogo y la reflexión conjunta son el puente idóneo para generar nuevos aprendizajes y estrategias que impulsen el fortalecimiento de la educación comunitaria y propia desde los pueblos.

En este camino de colaboración y participación de *teiwarixi* y *xinuratsixi* (mestizos y mestizas) que diseñan proyectos de investigación o incidencia en las comunidades wixáritari es necesario establecer que las investigaciones o proyectos que se realicen en territorio wixárika deben de ser discutidas con los propios participantes acordando los términos de trabajo y dando cabida a las propuestas de los propios interesados integrando

sus aportaciones. Desde el inicio del proyecto he vislumbrado que la devolución del producto escrito y sus resultados forman parte del proceso y de la responsabilidad ética al realizar una investigación. Reitero que esta práctica debe fortalecerse en la práctica investigativa porque abre la posibilidad de profundizar el diálogo con los participantes generando nuevas preguntas y rutas de análisis dentro de los colectivos o las comunidades. En este punto, vuelvo a traer a discusión la idea de Rufer (2012) acerca aquello que los participantes esperan de la entrega de los resultados.

Es así que al asistir nuevamente a los centros educativos wixáritari, me dispondré a comunicar el proceso de la investigación. Durante esta entrega será necesario expresar mi *locus* de enunciación situándome como colaboradora de los centros educativos; cómo comencé a estructurar el proyecto; por qué decidí investigar sobre otras experiencias educativas en el país y cómo deduzco la contribución para repensar las problemáticas o las alternativas en la educación wixárika; qué enfoques epistémicos y teórico-metodológicos he tomado para acercarme al objeto de estudio sobre el sentido de la práctica docente; cómo analicé y construí el relato etnográfico y a qué conclusiones llegué.

Asimismo, el proceso de la investigación corresponde a mis aprendizajes personales que sirvieron a aproximarme y explorar la propia incertidumbre, pero también representa una oportunidad para ser interpelada con sus preguntas y observaciones respecto a la realización del trabajo que se encamina a dar cuenta de aprendizajes, motivaciones, conflictos y contradicciones de lo que los docentes expresaron en las visitas de campo sobre su práctica educativa comunitaria. Entonces, realizar la devolución de los resultados de este estudio implica reconocer los puntos de partida y las modificaciones manifiestas durante el proceso en el cual participaron los mismos interesados wixáritari expresando también lo que esperaban del proyecto. Para mí, este ejercicio de compartir representa un verdadero

ejercicio de traducción que busca provocar reacciones para generar rupturas epistémicas y tratar de generar mediaciones que edifiquen puentes para pensar, observar y resignificar el hacer hacia el interior de las escuelas y comunidades wixáritari.

A lo largo del análisis en construcción, he resaltado las acciones que realizan una diversidad de docentes que pertenecen a distintas generaciones y que permanecen en la actualidad con el compromiso de sostener los proyectos educativos en un marco comunitario y otro institucional. La compleja tarea de continuar con la responsabilidad de educar en la escuela a los wixáritari conlleva a concebir la labor docente como otra de las actividades comunitarias donde la Asamblea Comunal respalde el trabajo de los centros educativos y la institución entienda que dicha participación es parte del proyecto escolar wixárika.

Pensar la escuela como parte de la comunidad representa un reto en la medida en que esta relación de vinculación se restablezca reconociendo el proceso histórico y abriendo sus puertas para que se observe lo que hay dentro de esta. Si la escuela dialoga y se vincula con la comunidad entonces los rumores dispersos podrían cambiar su connotación e ideas atribuidas por la comunidad. Es decir, modificar la percepción de que la escuela está separada del ámbito comunitario y que los procesos de escolarización solamente suceden en el aula.

El trabajo escolar precisa ser más visible en cada comunidad para que la imposición de estructuras educativas hegemónicas no sea meramente la que sedimente el discurso, según el cual la única vía para proporcionar educación es la forma escolarizada. La búsqueda constante preguntándose hacia dónde vamos implica no perder de vista los logros comunitarios y la reflexión colectiva llevada hasta el momento. Resulta relevante mantener

una comunicación estrecha con los padres de familia y autoridades sobre las actividades pedagógicas de la escuela y el trabajo con las y los estudiantes.

A raíz de haber dialogado en profundidad con docentes de cuatro centros educativos que pertenecen a la Red CEIWYNA, destaco que la apropiación escolar se encuentra a cargo de los profesores. Ellos parecen haber superado barreras permeadas por el conflicto para enfrentar la frustración personal y, en equipo, defender el espacio educativo propio. Esta apropiación de la escuela se ha centrado en los docentes a través de la constancia en su trabajo, logrando impulsar la formación pedagógica de diversas generaciones de estudiantes, donde algunos egresados dan testimonio de su vida comunitaria impregnada por valores de la cultura wixárika.

Sin embargo, un aspecto pendiente a fortalecer encuentra su punto álgido al preguntarse cómo provocar mayor participación, desde la voz y la acción de las y los estudiantes con el fin de apropiarse de la escuela. Como he mencionado, los logros que reconocen los docentes wixáritari son extensamente significativos ante un escenario de disputa por lo educativo a nivel oficial. En el estudio ha quedado ausente la voz de las y los alumnos para entender qué quieren aprender, cómo quieren aprender y qué se les ocurre accionar desde el espacio escolar.

En conjunto, las preguntas anteriores son trascendentales para reflexionar que las situaciones y los procesos educativos son una oportunidad de aprendizaje tanto en alumnos como docentes. Este reto de educar desde la identidad y la autonomía wixárika supone que los docentes se paren a observar sus prácticas pedagógicas con el afán de encontrar los discursos de autoridad que ejercen sobre las juventudes y que permean en las formas de mirar a sus estudiantes e interactuar con ellas y ellos. Por lo tanto, ¿es posible concebir la educación escolarizada wixárika como un proceso de aprendizaje desde el *kiekari*?

En conclusión, resalto que formarme como investigadora educativa me brindó elementos para saber estructurar un proyecto en términos de investigación académica llevándome a profundizar e interesarme por ampliar la mirada crítica hacia la educación oficial y las maneras de construir “otras educaciones” (Bertely, 2016). Las preocupaciones surgidas desde hace más de diez años de asistir a la Sierra wixárika siguen siendo el motor que impulsa a reflexionar junto con las comunidades wixáritari y na’ayerite.

En este camino he sido acompañada por una diversidad de voces, pero en particular de los interlocutores wixáritari, porque han sido sus preguntas e ideas las que me han dado la pauta para comprender a lo que quieren llegar. Considero que todo proceso de aprendizaje es inacabable, por lo tanto sigo siendo una observadora y aprendiz de la educación wixárika. Entonces, al reconocer que mi mirada ha cambiado me pregunto ¿qué de lo elaborado tiene el potencial de coadyuvar a fortalecer los procesos de las escuelas wixáritari? Ahora me corresponde regresar y devolver un producto para seguir ampliando la discusión.

Referencias

Agudelo, P. (2011) (Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto *imaginario* y sus implicaciones sociales. *UNI-PLURI/VERSIDAD.* 11, (3), pp. 1-18.

Barba, A., Landey, R., Hernández, O. (Junio de 2014) La alternativa educativa intercultural wixárika. *Revista Complexus*, 4, pp. 53-70.

Baronnet, B. (2017) "Educación para la autonomía y la defensa del territorio", en Regalado, J. (coord.), *Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras, para enfrentar la guerra capitalista y construir autonomía.* México: Cátedra Interinstitucional Jorge Alonso, Universidad de Guadalajara-CIESAS.

Becerril, A. (2014) *El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK); una estrategia para la continuidad y la Autonomía Totonaca.* Tesis de maestría en Desarrollo Rural. Universidad Autónoma Metropolitana.

Berger, P. y Luckman, Th. (1978) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernal, J. y Cortés, M. (2004) Experiencia educativa del Instituto Comunitario Mixe Kong Oy, en Meyer, L. y Maldonado, B. (Coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual.* México: IEEPO, pp. 291-341.

Bertely, M. (coord.) (2003) *Educación, derechos sociales y equidad. Tomo I.* México: ANUIES, COMIE.

Bertely, M. (2004) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Bertely, M. (2016) Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos "para qués" de "otras" educaciones. *Liminar*, 14(1), pp. 30-39.

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.

Caloca, C. (2018) *La vitalidad lingüística del wixárika y el español en dos bachilleratos del estado de Jalisco; nociones para un modelo de apropiación del uso formal del*

wixárika comunitario. Tesis doctoral en Antropología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Cardoso, R. (1996) El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar y escribir, *Revista de Antropología*, 39(1), pp. 13-37.

Corona Berkin, S. (2012) La intervención como artefacto de investigación horizontal, en Pérez Daniel, R. y Sartorello, S. (coords.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. San Cristóbal de Las Casas: CENEJUS, UNACH, UASLP.

Cubero, R. y Luque, A. (2010) Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, en Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. 2. *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

De Aguinaga, R. (2010) *Tatuutsi Maxakwaxí una experiencia indígena de educación autonómica.* México: Instituto Tecnológicos y de Estudios Superiores de Occidente.

De Aguinaga, R. (2012) Los dilemas de la interculturalidad, identidad y autonomía, *Diversidad Revista de Estudios Interculturales*, 0, pp. 97-95.

De Aguinaga, R. *et al.* (2005/inédito) Tatei Yurienaka 'Iyarieya/El corazón de nuestra madre tierra.

De Alba, A. (1998) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

De la Garza Toledo, E. (2001) La epistemología crítica y el concepto de configuración. *Revista Mexicana de Sociología*, 63(1), pp. 1-25.

Díaz de Rada, A. (2011) *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía.* Madrid: UNED.

Dietz, G. (2011) Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), pp. 9-32.

Dietz, G. y Mateos, L. S. (2013) *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.* México: CGEIB-SEP.

Dubet, F. y D. Martuccelli (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.

Durin, S. (2003) Redefiniciones identitarias. Sacrificio de toro e intervención entre Wixaritari (Huicholes). *Revista de Antropología Experimental*, 3, pp. 1-19.

Escalón Portilla, E. y González Gaudiano, E. (2017) La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca, México. *Diálogos sobre educación*,15, pp. 1-28.

Gavilán, I. (2018) *Movimientos culturales en defensa del territorio: Extractivismos y megaproyectos en el Altiplano Wirikuta*. México: Cátedra Jorge Alonso.

Geertz, C. (1994) *Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas.* Barcelona: Paidós.

Gimeno Sacristán, J. (2002). El currículo ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En: J. Gimeno Sacristán, A. & A. Pérez Gómez (Ed.). *Comprender y transformar la enseñanza*. Pp. 137-170. Madrid: Ediciones Morata.

Giroux, H. (1985) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos.* México, Era, pp. 1-38.

Gómez Lara, H. (2011) *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas.* México: Juan Pablos, UNICACH.

González Apodaca, E. (2017) *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos. Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk*. México: CIESAS.

González Casanova, P. (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, S. L. (2015) *"Piedra tras piedra construiré una escuela": Alianzas, negociaciones y estrategias de una red de proyectos educativos contrahegemónicos en la Sierra Norte de Puebla.* Tesis de maestría en Antropología Social. Xalapa, CIESAS-Golfo.

Gros, Ch. (2012) *Políticas de la etnicidad: identidad, estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Guber, R. (2004) El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento" en *El salvaje metropolitano Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós: Buenos Aires.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994) "Qué es la etnografía", en *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Jiménez Naranjo, Y. (2011) Los "enunciados" de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México. *Desacatos*, 35, pp. 149-162.

Jiménez Naranjo, Yolanda (2012) Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), pp. 167-189.

Jiménez Naranjo, Y. (2019) *Introducción a la sociología constructivista.* México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

Lara, R. (2018) Una lectura de la defensa territorial wixárika desde la complejidad ritual. *Relaciones Estudios de Historia y sociedad*, 150, pp. 123-144.

Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. *Aloma*. *Revista de psicología, ciències de l'educaciói de l'esport* (19), pp. 97-112.

León Trujillo, A. (2015) *Investigación etnográfica: la mirada, el camino y el sentido de caminarlo*. México: Edición del autor.

Liffman, P. (2012) *La territorialidad wixárika y el espacio nacional. Reivindicación indígena en el occidente de México.* México: CIESAS-Colegio de Michoacán.

Maldonado, B. (2011) *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto.* México: Universidad de Leiden.

Marcus, G. (2001) Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la antropología multi-local, *Alteridades*, 11(22), pp. 111-127.

Melià, B. (2013) La educación indígena y sus desafíos actuales. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, 3(1), pp. 237-248.

Mendoza, R., Dietz, G. y Alatorre, F. (2018) Etnografía e investigación acción en la investigación educativa: convergencias, límites y retos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos,* 40(1), pp. 152-169.

Meseguer, S. (2018) Educación Superior Intercultural, aprender en y como comunidad, en Baronnet, B. *et al.* (coords.). *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad. Aportaciones reflexivas a la acción.* Buenos Aires: elaleph.com, UAIM, pp. 139-149.

Meyer, L. y Maldonado, B. (Coords.) (2004) *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual.* Oaxaca: IEEPO.

Mignolo, W. (2010) Desobediencia epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial. *Otros logos. Revista de Estudios Críticos,* 1(1), pp. 8-42.

Molina, V. y Tabares, J. (2014) Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis* 38. Recuperado de http:// polis.revues.org/10080

Nava, P. (2020) *Aprendizajes Colectivos en la Sierra Tarahumara.* Tesis de maestría en Educación y Gestión del Conocimiento. Zapopán, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Ojeda, V. (2016) *Construcción del Modelo del Proyecto Construcción de Mundos Alternativos Ronco Robles – COMUNARR desde la generación de complementariedades.* Tesis de maestría en Educación y Gestión del Conocimiento. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Olivé, L. (2009) Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En: Olivé, L. *et al. Pluralismo epistemológico*. La Paz: CLACSO, Muela del Diablo Editores, Comunas, CIDES-UMSA.

Organización Independiente Totonaca [blogspot] (12, agosto, 2020). Contenido del *post* [Otras luchas] Recuperado de http://consejotiyattlali.blogspot.com/p/otrasluchas

Preparatoria Comunitaria José Martí. [usuario en Facebook] (1, noviembre, 2019). Contenido del *post* [Información. Historia]. Recuperado de https://www.facebook.com/pg/PrepaComunitariaJM/about/?ref=page_internal

Rappaport, J. (2008) Beyond Participant Observation. *Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation, Collaboratives Anthropologies,* vol. 1, pp. 1-31. (versión en

español)

Red CEIWYNA y PII (2017). *Centros Educativos Interculturales Wixárika y Na'ayeri. Proyecto general*. Guadalajara: Red CEIWYNA-ITESO

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión editores.

Retamozo, M. (2015) La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). *Estudios Políticos*, 9(36), pp. 35-61.

Rivera Cusicanqui, S. (2010) *Chi'ixinakax Utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rockwell, E. (2018) Claves para la apropiación. La educación rural en México. *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias.* Buenos Aires: CLACSO

Rockwell, E. (1986) La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En *Memorias del Tercer Seminario Nacional en educación.* Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional.

Rockwell, E. (1997) La dinámica cultural en la escuela, en A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Rockwell, E. (2000) Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações,* 9, pp. 11-25.

Rojas, A. (2005) El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. *Relaciones,* (26)101, pp. 149-190.

Rojas, A. (2012) *Escolaridad y política en interculturalidad. Los jóvenes wixáritari en una secundaria de huicholes*. México: Editorial Universitaria UdeG, ITESO, CIESAS.

Rosaldo, R. (2007) Donde reside la objetividad. La retórica de la antropología, en Díaz Cruz, Rodrigo (ed.), *Ensayos en Antropología Crítica*. México: UAM-I / Casa de la Universidad, pp. 189-219.

Rufer, M. (2012) Enunciación y autoridad: qué significa hablar en los límites de la horizontalidad, en R. Pérez Daniel y S. Sartorello (coords.), *Horizontalidad, diálogo*

y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural. San Cristóbal de Las Casas: CENEJUS, UNACH, UASLP.

Ruiz Olabuenaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Scott, J. C. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era.

SEP [blogspot] (30, octubre, 2020). Contenido del *post* [Qué son los Telebachilleratos Comunitarios] Recuperado de https://www.gob.mx/sep/articulos/que-son-los-telebachilleratos-comunitarios

Silva, C. (2006) El paradigma de la calidad educativa en el bachillerato. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades,* 15(29), pp. 69-92.

Tamatsi Kauyumarie (2015) Carta solicitud Sistema Universidad Virtual (documento inédito) Jalisco: Tamatsi Kauyumarie.

Tatuutsi Maxakwaxí (2014) *Tatuutsi Maxakwaxí. Proyecto educativo comunitario wixárika.* Jalisco: ITESO.

Tedesco, J. C. (octubre, 2003) *Los pilares de la educación del futuro*. Trabajo presentado en "Debates de educación". Barcelona: Fundación Jaume Bofill, UOC.

Villoro, L. (1989) *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

Voces del Gran Nayar (27, marzo, 2017) *Diversidad lingüística* [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Q3oFOdQ64hU&t=96s

Xamán, R. (2017) "El sentido de la educación intercultural y comunitaria" en Hernández, O. y Ochoa, H. (coords.), *Reporte de investigación* (documento inédito) Red CEIWYNA, Programa Indígena Intercultural-ITESO.

Zemelman, H. (2003). *El análisis social como análisis del presente. En Los horizontes de la razón: Uso crítico de la teoría. I Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*. Barcelona: Anthropos.

Anexos

Resumen de las experiencias educativas

Experiencia educativa		Aspectos relevantes sobre el proceso de cada experiencia
Oaxaca	BICAP (1996)	• Organizaciones migrantes de Santa María Tlahuitoltepec apoyan acciones de gestión e intermediación y brindan recursos a proyectos comunitarios. • Primeros profesionistas indígenas fungen como acompañantes de sus autoridades locales. • Intelectuales comunitarios se identifican con el discurso reivindicativo cultural y territorial de Floriberto Díaz. • Formación de docentes con visión crítica al desarrollo y políticas gubernamentales. • Al operar el CBTA se presenta la divergencia entre la concepción del trabajo educativo convencional y la integración de los principios orientadores Ayuuk. • Disputa entre líderes comunitarios y docentes sindicalistas implicados en el CBTA. • Surge el BICAP con respaldo de la Asamblea. • La DGB toma al BICAP y capitaliza la experiencia como logro institucional en materia de educación intercultural. • El BICAP fue cedido al Estado sin lograr la apropiación comunitaria.
	IMCKO (1992)	• Se funda en 1984 Centro Cultural Totontepecano y se implementa en las primarias un programa sobre la historia y cultura mixe. • Los promotores del centro cultural sistematizan la experiencia y construyen el proyecto del IMCKO. • La Asamblea aprueba el IMCKO y se conforma un patronato para la búsqueda de recursos. • Comienzan clases sin certificación de estudios o pago a docentes que realizaban su labor a manera de “tequio educativo”. • Gestores comunitarios y actores clave (IES) se topan con las dificultades de la centralización educativa a nivel federal. • El IMCKO modifica su proyecto de acuerdo a los requisitos del SEMS y el IMCKO transita a extensión del COBAO. • El trabajo de homologación de materias e integración de contenidos culturales no se toma en cuenta y queda olvidado. • El COBAO se adjudica proyectos escolar-comunitarios como la banda de música.
	PCJM (1979)	• La PCJM surge como una propuesta de agentes externos a la comunidad y se registra en 1985 como Asociación Civil. • La Preparatoria forma parte de la red de resistencia regional Apoyo. • Acuden estudiantes de los pueblos zapoteca, huave, zoques y mestizos. • Enfoque de educación comunal y actualmente una de las sedes de la Universidad Comunal de Oaxaca. • No se sigue rigurosamente la normatividad oficial; se da mayor peso a la vivencia. • Los estudiantes mantienen vinculación con sus comunidades y realizan acciones informativas sobre proyectos extractivistas. • En la PCJM se llevan a cabo espacios experimentales de formación: radio comunitaria y revista sobre cría de aves y ecología.

Experiencia educativa		Aspectos relevantes sobre el proceso de cada experiencia
		• Colaboración cercana con IES.
Puebla	Bachillerato digital Juan Ruiz Alarcón	• El antecedente del modelo educativo son la Telesecundaria Tetsijtsilin y las TVC, proyectos a cargo de intermediarios externos que tenían relación con actores políticos. • El bachillerato comienza en 1995 en Yahuitlalpan por iniciativa del cura Gabriel Salom. Se traslada a Tepexoxuca en 1997 donde opera hasta el 2005. Y en el 2007 un egresado del CESDER y padres de familia reactivan el proyecto educativo. • El municipio aportó el financiamiento a la escuela. Con el cambio de autoridades se rompe el acuerdo. • Algunos encargados del internado y del bachillerato son egresados de las TVC y del CESDER. • La línea de formación es en educación para el trabajo donde los estudiantes se integran al proyecto de la microempresa escolar. • El mantenimiento de las instalaciones del internado lo realizan estudiantes de comunidades aledañas. • Se integran a la modalidad de Bachillerato digital para no perder el espacio escolar. Reducción e inconformidad de los docentes. • No se logra la apropiación escolar ni comunitaria. El bachillerato transita a modalidad de la SEP.
	CESIK	• En 1989 se conforma la OIT como sujeto comunitario que reconoce su potencial transformador. • Tras el quinto aniversario de la OIT en 1994, se decide fortalecer la educación media superior. Ese año inicia el CESIK. • Formación de docente totonacas en el CESDER. • No recibe ningún tipo de subsidio o financiamiento municipal para mantenimiento del plantel o pago a profesores. • Acompañamiento y compromiso de IES y colaboradores externos que brindan apoyo de manera gratuita. • Currícula de acuerdo al pensamiento totonaco, los derechos indígenas, la investigación comunitaria y la microempresa escolar. • Apropiación del proyecto educativo desde los estudiantes, docentes, padres de familia.
Chihuahua	Programa de Aprendizaje Buen Vivir de la Sierra Tarahumara	• El contexto de la Sierra Tarahumara: despojo, discriminación y proyectos extractivistas. • La propuesta del Programa es una iniciativa entre organizaciones locales y dos universidades jesuitas. • El Programa se propone fortalecer los procesos de formación de actores y colectivos locales y regionales. • Correspondencia entre los niveles de bachillerato, licenciatura y maestría. • Opera bajo un sistema modular para cada grado y los estudiantes de manera individual o grupal construyen un proyecto de incidencia en sus localidades. • Contempla la participación de asesores comunitarios y con formación universitaria.

Planeación de actividades Tatei Yurienaka ‘Iyarieya

Día 1: Lunes 27 de enero de 2020

Tiempo	Descripción de las actividades
9:00-9:15	**1. La bienvenida, el agradecimiento y las reglas del juego** Bienvenida y agradecimiento al equipo de Tatei Yurienaka ‘Iyarieya- EMSAD-39 por su disposición para asistir al espacio de diálogo-taller. Antes de comenzar se pedirá a los docentes apagar sus celulares y guardar sus equipos de cómputo pues uno de los propósitos principales es escuchar y participar con la palabra. *Acomodar las bancas en círculo. **2. ¿En qué nos concentraremos en este espacio de diálogo?** “En este espacio de diálogo-taller realizaremos una serie de ejercicios que les implicará ver su propio proceso como educadores para reflexionar acerca de: **¿cómo están construyendo a partir de su experiencia un sentido propio de hacer educación al participar en una propuesta de educación intercultural bilingüe?** De igual manera, reflexionaremos acerca de cuál ha sido la historia de este centro educativo pero partiendo de la participación de cada docente, el trabajo que realizan en equipo, el compromiso de un servicio educativo que prestan a la comunidad, el trabajo con universidades u otras organizaciones y finalmente el trato que reciben y su inserción en el Sistema Educativo Oficial. Lo anterior, nos implicará estar constantemente pensando en los ámbitos o dimensiones en donde el docente desarrolla su labor educativa.
9:15-10:00	**3. Nuestras preguntas…** • A cada participante se le repartirá una tarjeta donde anotará una pregunta sobre algún aspecto que le preocupe sobre el tema educativo. • Leerán su pregunta en voz alta. • Se pondrá atención a los cuestionamientos ajenos y pedirán la pregunta del compañero que más les llamó la atención diciendo “yo quiero la pregunta de…” • A dicha pregunta del compañero le harán una nueva pregunta y posteriormente se volverán a leer en voz alta. • Después se realizará un esquema colectivo con las preguntas. • En la papeleta donde se pegarán las tarjetas con las preguntas se anotarán las temáticas generales que engloban las preguntas. * El esquema estará visible durante los días del taller.
10:00-11:00	**4. Reconozcamos nuestros aprendizajes** • Pedir a un participante que lea el siguiente fragmento: “ (…) el que hace escuela, no es el que transmite lo que sabe sino el que genera deseo de saber, el que inspira en los otros el deseo de saber. Maestro es quien provoca en los otros un cambio en su relación con el saber, el que los saca de su apatía, comodidad, ilusión, o impotencia haciéndose sentir la importancia de entender y entenderse como parte de un todo social. En la última instancia, es el que hace nacer el deseo de saber para entender y transformar la vida propia y ajena. Esto es, el maestro es un filósofo, en el sentido más vivo de la palabra, el que no sabe otro saber que el de querer, siempre, saber” (Kohan, 2006, p. 91).” • Cada docente subrayará una palabra o frase que le haya llamado la atención. Después escribirá sobre qué le provoca la cita. • Trabajo individual. En una hoja los docentes escribirán algunas ideas que den respuesta a los siguientes cuestionamientos: - ¿Cuál es la historia de mi educación? - ¿Cuál es mi historia como docente? - ¿Qué de mi historia personal se relaciona con mi labor como docente? - ¿Qué rescato de mi experiencia? ¿Cuáles son mis aprendizajes como docente? • Compartir las respuestas. Se pedirá la participación voluntaria. Dependiendo de la motivación del grupo, se verá si es pertinente jugar a “la botella” para conseguir la totalidad de las participaciones.

Día 2: Martes 28 de enero de 2020

Tiempo	Descripción de las actividades
9:30 – 10:30	**5. La complejidad de ser docente: dificultades en la práctica** • Compartir en grupo. - ¿De qué me di cuenta ayer? - ¿Cuál es la autocrítica que hago a mi propia práctica educativa? Generar una discusión. (Las potencialidades de hacerse preguntas entre ellos). • Compartir en grupo.
12:00-1:30	**6. ¿Qué se dice sobre la prepa y sus maestros?** • Exponer una serie de comentarios que se recogieron a partir de la realización de entrevistas. Hacer mención que los comentarios a mostrar no componen la totalidad de opiniones de la comunidad sino que es apenas una aproximación a partir de cuatro entrevistas realizadas.
	Acuerdos de trabajo • Escribir una serie de acuerdos en papeleta: ¿Cuál es el compromiso que puedo elaborar?

Día 3: Miércoles 28 de enero de 2020

Tiempo	Descripción de las actividades
Nota: No se establecieron tiempos específicos para las actividades	**7. La historia de Tatei Yurienaka 'Iyarieya: ¿Desde dónde me inserto?** • Reflexión: En esta historia que han revisado recordar en qué momento y año se insertan como docentes. Conectar con las actividades anteriores. • Compartir trabajo de análisis de textos de la propuesta educativa de Tatei Yurienaka 'Iyarieya y propuestas para el centro. • ¿Cómo podemos unir dichas actividades en etapas o a largo plazo? Tarjetas de temáticas. • Exposición del proyecto integrador.
	8. Charla con Roberto Bonilla **9. El servicio educativo que se presta a la comunidad** • Escribir una serie de acuerdos en papeleta: ¿Cuál es el compromiso que puedo elaborar? ¿considero que presto un servicio a la comunidad? ¿Qué deseo lograr como docente? ¿Qué quiero lograr con la idea que aporto al proyecto integrador?

Matriz de temas emergentes en los diálogos con profesores wixáritari

Experiencias y aprendizajes en la trayectoria de participación del docente en el proyecto educativo de su comunidad	**Aprendizajes comunitarios** - La primera educación y la vida comunitaria y cultural - Generaciones docentes: concepción del trabajo educativo - Migración a entornos urbanos: discriminación **Aprendizajes significativos para ser docente** - Regreso a la comunidad - Aprender de la organización comunitaria - Asignación de cargo comunitario como profesor(a) - Figura docente comunitario: compromiso, comunicación y visibilización de la labor docente en la comunidad, seguimiento al proyecto educación wixárika, reconocimiento y legitimidad por la Asamblea Comunal, conocer problemas comunitarios, aprendizaje en la práctica reelaborando su experiencia en un procesos de autoformación en la docencia - Superar miedos y adquirir seguridad con base a la experiencia - Trabajo educativo basado en el servicio comunitario - Enfrentar la normatividad oficial
Expectativas respecto a la participación en la escuela y el servicio comunitario	**Vinculación padres y madres de familia:** - Normalización de la trayectoria de escolarización en hijos e hijas de familias wixáritari - Inasistencia de padres y madres de familia a reuniones escolares (tiempo laboral e hijos(as) inscritos en distintos niveles) - Falta de estrategias desde las escuelas para vincular a responsables de familia en el trabajo educativo escolarizado - Responsabilidad del procesos de escolarización a cargo de los estudiantes de bachillerato. - Desconocimiento padres y madres de familia sobre trabajo en el centro educativo wixárika - Escolarización para acceder a la universidad - Concepción del trabajo docente limitado al trabajo áulico. **Vinculación autoridades wixáritari** - Gestión escolar - Cambios de autoridades - Servicio estudiantes en la comunidad **Trabajo y formación docente** - Multiplicidad actividades burocráticas - Gestión escolar institucional: becas, infraestructura, pago profesores - Valores a fortalecer en el alumnado: respeto, conocimiento propio y ajeno, conciencia problemáticas locales, regionales y globales. - Programas de estudio oficial vs propuesta de educación propia - Interés alumnado: cambio generacional - Ausencia profesoras wixáritari: reto de impulsar su participación - Cambio y redistribución de asignaturas

	- Actualización docente - Evaluación escolar interna y comunitaria -Dependencia a programas o metodologías de estudio: “seguir la receta” - Expectativa de reforzar la legitimación del docente a nivel comunitario y en la Asamblea Comunal **Formación docente:** - El reto personal del docente para formarse en la cultura wixárika - Uso y dominio de las lenguas wixárika y español para fortalecer los procesos de aprendizaje con los alumnos - En el acompañamiento para construir nuevas estrategias pedagógicas - Decaída motivacional en los equipos de trabajo **Articulación entre niveles educativos:** - Establecer y articular el propósito de la educación wixárika a nivel local y comunidad: posibilidades y trabajo aún pendiente - Actividad pendiente sobre diálogo entre niveles y profesores presentes en las comunidades - Rezago educativo: revisión de la práctica docente en todos los niveles educativos - Aumento de la oferta educativa y diálogo con docentes externos a la comunidad - Fracturas al territorio: la apropiación de la escuela y las imposiciones derivadas de la normatividad - Discriminación hacia docentes y alumnos wixáritari
Intereses en relación al proceso de gestión y negociación con instancias oficiales	**Demandas al Estado:** - Respeto a los modelos educativos de los centros educativos de la Red CEIWYNA. - Atención al nivel secundaria en las comunidades: operada por equipos de docentes mestizos, ausencia del aprendizaje de la escritura de la lengua wixárika, ausentismo de profesores - Normatividad oficial educativa: restrictiva e impositiva, no contempla la ocupación de cargos comunitarios dentro de quehacer docente - Forma escuela: en la demanda la aspiración **Intermediarios:** - Fortalecer la comunicación - Apoyo en formación y actualización docente
Discursos pedagógicos reproducidos e instituidos en la práctica educativa	**Sobre el proyecto educativo:** - Memoria histórica de los proyectos educativos wixáritari presente en las comunidades - Resignificación y uso de conceptos derivados del ámbito de las políticas educativas: calidad, integralidad, equidad, competencia, interculturalidad. - Visibilización de propósitos y demandas frente al Estado: “que se sigan respetando los modelos educativos” **Sobre las y los estudiantes:** - Imaginario del docente sobre las juventudes. - Identificación de diferencias entre generaciones de estudiantes: las primeras y las recientes - Falta de diálogo abierto con las y los estudiantes