



AGENCIA SOCIAL Y EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL
en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca

Flor Marina Bermúdez Urbina

AGENCIA SOCIAL Y EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL
en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca

AGENCIA SOCIAL Y EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca

Flor Marina Bermúdez Urbina



Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica
Instituto Superior Intercultural Ayuuk

370.1777

B47

Bermúdez Urbina, Flor Marina

Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca / Flor Marina Bermúdez Urbina. -- 1a. ed. -- Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Instituto Superior Intercultural Ayuuk, 2020.

255 páginas. 14x21 centímetros.

ISBN: 978-607-543-104-8

1. Educación multicultural – Jaltepec de Candayoc, Oaxaca. 2. Educación superior – Aspectos sociales – Jaltepec de Candayoc, Oaxaca. 3. Educación superior intercultural – Aspectos políticos – Jaltepec de Candayoc, Oaxaca.

Primera edición: abril de 2020

ISBN: 978-607-543-104-8

D.R. © Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

1a Av. Sur Poniente 1460, C.P. 29000

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

www.unicach.mx

Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica

Calle Bugambilia 30, fracc. La Buena Esperanza, C.P. 29243

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México

Tel. y Fax: (967) 678 69 21

www.cesmecha.mx

Instituto Superior Intercultural Ayuuk

Jaltepec de Candayoc, Cotzocón Mixe. C.P. 70212

Oaxaca, México

Impreso en México

Cuidado de la edición: María Isabel Rodríguez Ramos y Roberto Rico Chong

Maquetación: Irma Cecilia Medina Villafuerte

Diseño de portada: María de Lourdes Morales Vargas

Foto de portada: Dario Canul, *Churrunina* (140cm x 8cm)

La obra ha sido dictaminada por expertos que garantizan su calidad académica: Dr. Luis Alejandro Martínez Canales, profesor-investigador en el CIESAS Unidad Noreste, y Dr. Saúl Velasco Cruz, profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional.

ÍNDICE

Agradecimientos	11
Presentación	
Eduardo Bautista Martínez	13
AGENCIAMIENTO SOCIAL Y CONSTRUCCIÓN DE LO COMÚN EN OAXACA, UNA INTRODUCCIÓN	23
La educación intercultural: una práctica de agenciamiento social	23
La educación superior: respuesta a la migración y la crisis alimentaria	26
El agenciamiento social. Algunas reflexiones desde la socioantropología de la educación	30
Agencia social, interculturalidad y comunalidad en Oaxaca	36
Estructura del libro. Ejes de reflexión y análisis	43
CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO DE LA ESCOLARIZACIÓN EN OAXACA	47
Iglesia docente, la misión educativa en la Colonia	48
Educación y conquista en Oaxaca	57
Independencia y leyes de Reforma en Oaxaca	68
La educación en los tiempos postrevolucionarios. Federalización y escuela pública	77
Integracionismo y educación nacional	82
Movimiento indígena y autonomía educativa	83
La Sección 22 del SNTE	89
EL DISTRITO MIXE DE OAXACA. EL TERRITORIO COMO ANCLAJE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA AGENCIA COLECTIVA	99
Los orígenes. Mitos y leyendas del pueblo ayuuk	103

Tierra, territorio y comunalidad entre los ayuuk	106
La organización política en las comunidades	110
El pueblo ayuuk: indicadores sociodemográficos	117
Organización municipal. Las perspectivas de desarrollo local en Jaltepec de Candayoc, mixe	121
Los años cincuenta y el Plan Papaloapan	124
Los años setenta, comercio marítimo y ruralidad	128
La Sabana, política forestal en la región mixe	130
El estado actual de Jaltepec de Candayoc	133
LA ESCOLARIZACIÓN EN EL DISTRITO MIXE	139
La educación superior en el distrito mixe	145
La escolarización en Jaltepec de Candayoc, algunas notas sobre su origen y desarrollo	149
La educación primaria en Jaltepec	150
Las escuelas de educación preescolar	156
La educación secundaria	161
El Bachillerato Marista y el BIC 14	165
INSTITUTO SUPERIOR INTERCULTURAL AYUUK (ISIA). FORMACIÓN EN LA TRADUCCIÓN INTERCULTURAL	171
Génesis social del proyecto: actores y redes locales en su creación	171
El ISIA en el contexto comunitario de Jaltepec de Candayoc	177
Modelo educativo: una propuesta formativa para la traducción intercultural	180

Redes de colaboración locales, nacionales y globales	185
Dinámicas escolares y servicios en el ISIA	186
Currículum y formación profesional	191
Mixe, indígena o universitario. ¿Quién es el sujeto de la Educación Superior Intercultural en el ISIA?	195
La docencia en el ISIA	198
El ISIA en el contexto económico y laboral del distrito mixe	203
Articulación del ISIA con la vida comunitaria en Jaltepec de Candayoc	213
Los egresados del ISIA en el contexto local, estatal y nacional	217
El ISIA y la desigualdad de género	224
COMUNALIDAD Y AGENCIA SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL	227
REFERENCIAS	235

Agradecimientos

Agradezco especialmente al Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) la oportunidad de colaborar en la institución y de acompañar los procesos de formación de los estudiantes. Unos agradecimientos especiales merecen las y los directivos del ISIA y los pobladores de Jaltepec de Candayoc, Mixe, quienes compartieron conmigo sus hogares, espacios, festividades y vida cotidiana durante los periodos de estancia de colaboración en la institución educativa.

Mis agradecimientos al Centro de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Unidad Pacífico Sur, y al proyecto Educación Superior Intercultural en Oaxaca, que me dieron cobijo y respaldo institucional, así como me brindaron todas las facilidades que necesité para la realización del trabajo de campo durante mi colaboración en ese centro como investigadora del programa Cátedras-CONACYT. En particular agradezco a la Dra. Érica González Apodaca su amistad y lectura crítica y propositiva a mis escritos durante mi estancia de dos años en esa institución, así como a Angélica Rojas Cortes, con quien compartí las actividades de docencia y el trabajo de campo.

Agradezco también a mi institución, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y al Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA-UNICACH) por los recursos otorgados para concretar la publicación. Agradezco también la lectura del manuscrito a Sergio Navarro y a Alejandro Martínez Canales, investigador del CIESAS Noreste, por sus recomendaciones para lograr una mayor consistencia interna en el volumen, así como a Saúl Velasco, profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, por sus buenos comentarios, y a Francisco Morfin del ISIA por su lectura atenta y creativa.

A Martín de la Cruz López Moya por enriquecer cada momento de mi vida, por su sensibilidad para lograr una lectura con distancia crítica de este libro y para proponer mejoras incuantificables; su compañía y cobijo ha sido invaluable en el proceso de cierre editorial del libro. Dedico especialmente este libro a mis amados hijos Andy y Ara, quienes han sido solidarios y pacientes en mis ausencias durante el trabajo de campo y han entendido y acompañado con amor y admiración el tiempo dedicado a este hermoso trabajo. Mi gratitud y amor eterno para ellos.

Presentación

El libro de Flor Marina Bermúdez, *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe Oaxaca*, se inscribe en el horizonte que descifra otras formas de comprender la vida en socialidades comunitarias consideradas “tradicionales”, “atrasadas”, porque reconfiguran a su paso vínculos sagrados con la naturaleza, con dioses, con antepasados, con otras concepciones de la vida y la muerte que difícilmente pueden comprenderse en la sociedad liberal, moderna, occidental, erigida como articuladora del único orden posible y portadora de la verdad y la razón universal que cancela alternativas al modo de vida que propaga.

El aporte de este libro es pertinente en momentos como el actual si pensamos que el problema crucial que enfrentan nuestras sociedades contemporáneas es la pérdida del sentido de la vida dentro de una crisis civilizatoria que no se reduce a una dimensión política o económica en términos limitados, sino que apunta a una precarización de las condiciones concretas de existencia (animal, vegetal y humana) que nos hace perder constantemente el sentido de la vida como un fin en sí misma y la reduce a un mecanismo de sobrevivencia. Como refiere Dussell: “Vida humana

que no es un concepto, una idea, ni un horizonte abstracto, sino el modo de realidad de cada ser humano en concreto, condición absoluta de la ética y exigencia de toda liberación” (2000:11).

Al situarnos desde las ciudades, lo que pensamos con frecuencia es que en las comunidades indígenas se desarrollan formas de existencia simples, anecdóticas y aburridas, y que se tiene la certeza de que nada importante acontece en la vida cotidiana de sus habitantes; por el contrario, se piensa que son los grandes centros urbanos-modernos los focos que concentran una vida interesante, ocupada, activa, racional. En perspectiva inversa, Flor Marina Bermúdez nos muestra que desde las montañas oaxaqueñas existe la construcción inacabada de saberes prehispánicos y coloniales propios de sociedades que nunca han sido estáticas, de la multiplicidad de vínculos que se establecen en el exterior, de actividades articuladas en torno a propuestas pedagógicas interculturales, como refracción al modelo educativo liberal occidental, que en conjunto imprimen sentido a las formas de vida cotidiana de las comunidades.

Las propuestas pedagógicas interculturales que la autora presenta van más allá entonces de una demanda aislada de una comunidad indígena de Oaxaca por lograr un determinado tipo de educación en contextos de diversidad cultural. La elaboración de estas propuestas interculturales se engarzan, más bien, en procesos de larga duración, cargadas de tensiones y dificultades que rebasan las paredes de las aulas y buscan fortalecer a las comunidades a través de la autogestión y de vinculación a los órganos del gobierno local, a las organizaciones civiles y religiosas y a los grupos de productores organizados en la propiedad comunal de la tierra. Las experiencias interculturales oscilan entre el plano pedagógico y el plano de la conflictividad, y en ellas se

recuperan saberes locales en las prácticas educativas para enfrentar el menosprecio de quienes se precian de una educación erigida como “moderna”; reyertas que se articulan en un flujo continuo y contradictorio, alentado por enérgicas motivaciones de una vida digna.

Flor Marina contextualiza la experiencia de la escolarización en Oaxaca en un periodo que nos remonta a la conquista y colonización española en el siglo XVI, hasta llegar a los años treinta y cincuenta del siglo pasado. Ante este contexto, la autora da cuenta de los embates modernizantes que llegaron a la región mixe con la presencia de caciques letrados y funcionarios públicos del Instituto Nacional Indigenista (INI), que desplegaron una serie de programas y proyectos con la intención de “mexicanizar al indio” a partir de una educación integradora social y cultural a la sociedad nacional mestiza y modernizar así las economías locales entre los indígenas zapotecos (Valles Centrales) y mixes (Sierra Norte), imponiendo un desarrollo económico desigual en las regiones para el control de los territorios con el apoyo de los gobiernos estatales en turno.

Al respecto, la autora señala:

[...] el modelo integracionista federal concebía las lenguas indígenas como un obstáculo para el progreso. Para afianzar esta idea desde el discurso político educativo, se instaló una ideología de ascenso social del indígena a través de la escolarización. Es interesante observar que entre la década de los cincuenta y la de los sesenta, el discurso político-educativo formuló un imaginario en torno a la figura de Benito Juárez, sobre quien se construye el mito de la escolarización en Oaxaca y se articula una imagen idílica del indio esforzado y valiente.

Las políticas de integración persistirían sin mayores resultados hasta las décadas de los setenta y ochenta con el ascenso del movimiento indígena y la participación de intelectuales, lingüistas, escritores y pintores con identidad mixe, quienes fueron cuestionando los principales postulados del modelo integracionista-monocultural. A partir de ese periodo, Flor Marina enfatiza la creación del Instituto de Investigación e Integración de Servicios del Estado de Oaxaca (IIISEO), cuyo objetivo fue capacitar a los maestros en el trabajo con la comunidad, alternando técnicas pedagógicas con la enseñanza de algunos oficios. La autora señala: “A pesar de los logros conseguidos, la falta de presupuesto hizo que el IIISEO fuera cerrado a finales de los años setenta”; en este centro los maestros bilingües trabajaban en condiciones adversas con salarios más bajos y condiciones laborales más precarias que las de los maestros federales.

En el año 1974, los egresados del IIISEO constituyeron la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) no solo para la defensa de sus derechos laborales, sino también para la orientación de la educación comunitaria e indígena. En la década de los ochenta, los maestros del CMPIO participaron en la lucha por la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y por el rechazo de líderes que se corrompían en los cargos de la cúpula sindical. Los maestros indígenas, sumados al resto de integrantes de la Sección 22, conformaron la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y, desde el espacio de la disidencia, han planteado la necesidad de una educación alternativa, con nuevas técnicas pedagógicas interculturales en el nivel básico. Esta propuesta adquirió mayor concreción en la década de los noventa, en concreto a partir de 1995, con el movimiento pedagógico desarrollado en

el contexto del ascenso de los movimientos indígenas, particularmente tras el alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994.

Así, a partir de la década de los noventa el reconocimiento de la educación indígena se estableció formalmente en la normatividad oficial de Oaxaca con políticas y programas educativos que ahora permiten un trato “adecuado” a la diversidad cultural; existen experiencias en torno al enfoque intercultural bilingüe que van desde la educación básica hasta la experiencia del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en Jaltepec de Candayoc. La autora señala: “Esto ocurrió a partir de la apropiación de diversos sectores sociales en desventaja del discurso multicultural, primero como principio de reconocimiento cultural y posteriormente como eje de acción política, lo que implicó la recuperación de espacios para la transmisión de prácticas culturales, el reconocimiento a la diversidad y la acción colectiva desde la diferencia cultural”.

Al recuperar la historia de la escolarización en Oaxaca, Flor Marina advierte que no pretende llevar a cabo un trabajo etnohistórico, sino su propósito es contextualizar un largo proceso de tensiones en el que las personas de la región mixe, intelectuales indígenas, escritores, lingüistas y maestros disidentes cuestionaron la política oficial integracionista encaminada a la homogeneización cultural, al tiempo que fueron construyendo proyectos alternativos de escolarización. En la escalada de estas experiencias, la autora recupera los procesos de exclusión educativa del pueblo ayuuk de Jaltepec de Candayoc como la preparación improvisada de maestros, las carencias económicas, la corrupción propia de la concentración del poder en la cúpula magisterial o sus políticas de control vertical, pero también recupera los esfuerzos de los maestros de la base social como promotores y defensores de pedagogías inter-

culturales en las comunidades de las que son parte en un proceso dinámico, conflictivo y contradictorio que llega hasta nuestros días.

La diversidad y sus desafíos entonces adquieren otro sentido si pensamos que ya no se procura una política integracionista a la vieja usanza del siglo pasado (abierta y violenta). Sin embargo, esto no quiere decir que se haya abandonado el propósito de la homogeneización cultural desde el discurso oficial, sino que ahora con estrategias menos coercitivas se busca aprovechar la diversidad, cuyo proceso puede entenderse a partir del concepto “etnofágico”, retomando a Díaz-Polanco (2006), para explicar cómo el modelo económico neoliberal (que se inserta en la década de los noventa) resulta voraz, “boca abierta”, con apetito insaciable de diversidad que busca digerir o asimilar lo comunitario, engullir o devorar lo “Otro”. “No se busca la destrucción mediante la negación absoluta o el ataque violento de las otras identidades sino de su disolución gradual mediante la atracción, la seducción y la transformación” (Díaz-Polanco, 2006:161).

La brecha entre la normatividad oficial y las prácticas escolares concretas son todavía distantes debido a que se ha optado por un proceso de “pluralismo condescendiente” de reconocimiento y respeto a la diversidad, señala Jiménez Naranjo: “El Estado asume la responsabilidad de preservar las lenguas y culturas indígenas, pero en el plano cultural se interesa por las tradiciones más folclorizadas y en el plano educativo escolarizado apoya programas de educación compensatoria [...] hacia la adquisición de la lengua y cultura nacional” (2011:50). En estos términos, se argumenta (o más bien se asume) desde los grupos “privilegiados” que la población indígena es inferior, que sus lenguas son inferiores y deben olvidar sus “antiguas costumbres” en aras de la búsqueda del “progreso” y la “modernidad” en la escala dura del evolucionismo social.

El indicador monetario o la carencia material-económica han sido las variables explicativas que han dominado los criterios metodológicos y los indicadores estadísticos para concluir que los pobres residen en las zonas rurales y son sobre todo indígenas, y que la pobreza rural es más elevada que la urbana. Con esta mirada exclusivamente cuantitativa de la problemática resulta sencillo apuntar entonces que la pobreza y la desigualdad son producto de condiciones “divinas” o “geográficas”, vinculadas a la dispersión poblacional y a la orografía accidentada que caracteriza a localidades como Jaltepec de Candayoc, ubicada en lo profundo de las montañas de Oaxaca. A partir de esta mirada cuantitativa se termina justificando también la necesidad y urgencia de centrar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el modelo educativo liberal-occidental para mejorar las condiciones económicas de las comunidades, la situación laboral del profesorado, un mayor número de programas de alimentación para niñas y niños que asisten a la escuela y el mejoramiento de la infraestructura de los centros educativos, entre otros avances.

Con este enfoque, las políticas y programas que se diseñan desde el discurso oficial tienen en su operación una visión también económica para resolver el problema, y existe el convencimiento pleno de que estas estrategias pueden generar cambios positivos —casi automáticamente— en la vida de las comunidades indígenas a partir de más escuelas, mejores caminos o políticas asistenciales selectivamente dirigidas, entre otros. La experiencia empírica muestra que esto no ha sido así y que las condiciones concretas de existencia se han precarizado en nuestros días; esta situación nos lleva a perder el sentido de la vida constantemente, reduciéndola a un mecanismo únicamente de sobrevivencia orientado a la ganancia, a la

mercantilización. Referir las condiciones en que sobrevive la población indígena de Oaxaca equivaldría a dar una larga cuenta de rezagos sociales, como la alta proporción de población analfabeta, la carencia de servicios en las viviendas (agua potable, energía eléctrica), el hacinamiento o los reducidos ingresos económicos, entre otros indicadores que la autora va mostrando de la comunidad de Jaltepec de Candayoc.

Pero lejos de atribuirse el papel de víctimas y sin negar las desigualdades económicas, se están construyendo nuevas estrategias pedagógicas interculturales, particularmente el caso del ISIA, que se ha volcado hacia la creación de metodologías sin necesidad de grandes inversiones económicas, con materiales a su alcance, de manera que en la actualidad se ha convertido en la principal opción para cursar estudios de nivel superior en la región. El ISIA en Jaltepec de Candayoc recupera saberes locales que son resignificados desde los propios imaginarios de la comunidad: religión, mitos, leyendas, vínculos sagrados con la naturaleza, otras concepciones de la vida y la muerte que hacen del conocimiento algo significativo al brindar sentido a la vida de sus habitantes. Flor Marina señala: “Su filosofía institucional se apoya en tres principios ayuuk: la comunalidad (la persona se puede construir sólo a partir de la ayuda de los demás), la integralidad (todo en el mundo está relacionado entre sí y es parte de un todo) y la solidaridad (búsqueda de justicia con y para todos)”.

Esto no puede comprenderse fácilmente en la sociedad liberal-moderna occidental, que se piensa como fruto de un pensamiento científico-positivista y, por lo tanto, intenta definirse en contra de estos imaginarios populares que los mixes también expresan en su rey Condo y en el cerro sagrado del Zempoaltépetl que resultan “poco civilizadas”, “arcaicas” para el pensamiento científico-positi-

vista, y que la razón universal debe “iluminar” para superarlos.

La autora señala:

Los mixes atribuyeron a Conday la estabilidad y consolidación de una época de oro para su pueblo. Este rey fue considerado un dios divino ya que no tuvo padres ni ascendencia. Las leyendas cuentan que Conday se metió por la cueva rumbo al paraíso de los antepasados mixes llevando a sus ejércitos cargados de riquezas, tributos, oro y las joyas de sus conquistas, cerrando la puerta de la cueva. El mito contemporáneo promete que este rey volverá algún día para liberar a su pueblo.

Las ciencias empíricas y la nueva composición tecnológica parecen dar paso a una realidad racional, cuantificable, secular y objetiva. Sin embargo, habría que señalar que la modernidad también se piensa dentro de narrativas simbólicas; es decir, produce sus propios mitos y transforma muchos de los mitos que vienen de las sociedades anteriores. La modernidad misma es un mito: el “Mito de la modernidad” que señala Enrique Dussel (2000) como un “mito” irracional, de justificación de la violencia a lo largo de un proceso histórico que consiste en victimar al inocente (al Otro) declarándolo causa culpable de su propia victimación. Tras este mito de la modernidad se encuentra el mito del “progreso” que “surge con la modernidad y le da su alma: su alma mítica. El progreso es infinito, no hay sueños humanos cuya realización no prometa” (Hinkelammert, 2007:42).

En este sentido, los postulados de la modernidad y el progreso tampoco están comprobados desde el punto de vista del pensamiento científico, considerado criterio úni-

co de racionalidad, cuyas premisas además están imprimiendo sentido a los proyectos y megaproyectos económicos que irrumpen de una manera destructora en la vida, y en su camino buscan negar las costumbres, la religiosidad y la espiritualidad de comunidades indígenas, a las que paradójicamente considera “irracionales”. Entonces no son las “otras” sociedades las que serían pobres o marginales, sino la sociedad moderna, que plantea un mundo oscuro y desencantado si pensamos que está destruyendo el sentido de la vida (animal, vegetal, humana), así como las alternativas que pueden hacerla posible.

La temática del libro busca renovar categorías para comprender las experiencias concretas que se desarrollan en las comunidades indígenas lejos de los enfoques convencionales. Su autora es una destacada académica de una generación de científicas sociales que apuestan por romper con los paradigmas de producción de conocimiento científico, de raíz eurocéntrica, que surgen a modo de monólogo en las universidades y centros de investigación. Flor Marina Bermúdez ha colaborado en la construcción de nuevas perspectivas analíticas, particularmente a partir de la categoría de “agenciamiento social”, para comprender los modos de existencia concretos de las comunidades indígenas de Oaxaca y Chiapas: su diversidad cultural, organizacional y política basada en otros conocimientos que no son evaluados bajo la rigurosidad de un método científico-positivista, sino que son conocimientos propios de seres humanos con otros tiempos y otros espacios que recuperan la vida como un fin en sí misma.

Eduardo Bautista Martínez
Rector de la Universidad Autónoma Benito Juárez de
Oaxaca
Ciudad Universitaria, Oaxaca, junio de 2019

Agenciamiento social y construcción de lo común en Oaxaca, una introducción

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UNA PRÁCTICA
DE AGENCIAMIENTO SOCIAL

Este libro documenta los procesos de agenciamiento social a través de la educación en Jaltepec de Candayoc Mixe en el estado de Oaxaca. Esta experiencia colectiva ha derivado en un proceso paulatino de construcción de espacios para la escolarización y la apuesta por un proyecto de educación superior intercultural comunal.

Desde una de las esquinas de la periferia educativa, un conjunto de actores que convergen en el pueblo ayuuk de Jaltepec de Candayoc Mixe ha emprendido un proceso de agencia con diversos pisos de autonomía educativa que busca, entre otros fines, la recuperación de una memoria común y de un territorio de los que, afirman, fueron despojados a causa de las políticas desarrollistas implementadas por el gobierno mexicano desde mediados de la década de los cincuenta.¹

¹ En el segundo capítulo del libro se desarrolla una extensa exposición de la ubicación y los procesos políticos de Jaltepec de Candayoc, así como de los conflictos asociados a la disputa territorial que comenzó en los años cincuenta del siglo pasado.

Esta experiencia de organización comunitaria en Jaltepec —cuyo proyecto educativo es un eje fundamental— tiene como un hito de su historia el despojo de una parte muy importante de su territorio, lo que produjo un rechazo al proyecto modernizante en la región y reforzó los imaginarios de la vida comunal. Los procesos de modernización en Jaltepec datan desde la década de los cincuenta y, por las características de su implementación, aún perduran secuelas en el recuerdo de los pobladores de la localidad.

Esta historia llena de confrontaciones, de procesos inconclusos, de formas de exclusión y de violencia social y simbólica, hoy en día es articulada por un importante sector de la población ayuuk a partir de un imaginario de *resistencia* frente a una embestida de modernización que, se considera, pone en riesgo la posesión de sus territorios, ya que en varias regiones de Oaxaca empresas mineras y eólicas han convertido el espacio agrícola campesino en vastos terrenos de aerogeneradores y explotación minera; que devastan las tierras que antaño fueron fuente de alimentos y sustento de los pueblos mixes, ikots y zapotecos de la región.

Es en este contexto donde el pueblo mixe de Jaltepec de Candayoc construyó una universidad ayuuk. Con esta iniciativa, la escolarización adquiere sentidos y matices variados. La propuesta de formación es una respuesta a la insatisfacción respecto a los modelos educativos de educación superior hasta ahora existentes. Para los mixes la formación profesional no solo debe responder a una acumulación de capital cultural y simbólico, sino más bien, debe convertirse en un elemento para la construcción de la ciudadanía étnica y para el desarrollo colectivo-comunal.

Las escuelas en Jaltepec de Candayoc Mixe no se reducen a la construcción de un espacio físico para la instrucción, representan mucho más. Son nichos para la vincula-

ción y socialización comunitaria, entornos para la formación de vínculos y redes intra y extracomunitarias, y ámbitos para el fortalecimiento de la identidad local y el apuntalamiento de un proyecto comunitario ayuuk que no pierde de vista la recuperación de un territorio como una práctica situada de agenciamiento social.

En tal sentido, en la primera parte de este libro se expone el debate teórico contemporáneo respecto al concepto de agencia social y cómo es abordado en el campo educativo y de los movimientos indígenas. Se propone que la creación del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en el bajo mixe es un ejercicio de agenciamiento social que involucra a agentes comunitarios locales, a una organización religiosa, a intelectuales mixes de otras localidades y a académicos locales, nacionales e internacionales, así como a agencias financiadoras nacionales e internacionales, por mencionar tan solo algunos de los actores que de manera colectiva suman sus esfuerzos para desarrollar y fortalecer esta iniciativa educativa comunal.

Es claro que las políticas de desarrollo globales y nacionales han avanzado en detrimento de los sectores campesinos. Para el Estado y las empresas transnacionales el campesinado es un ente heterogéneo y complejo. De igual forma, los indígenas, sus comunidades y sus formas de organización y solidaridad se convierten en muchos de los casos en obstáculos para la implementación de los megaproyectos de desarrollo que buscan privatizar la tierra y terminar con cualquier tipo de solidaridad colectiva.

La apuesta de una universidad indígena ayuuk es, ante todo, una estrategia de agenciamiento social y una acción colectiva que desafía elementos de una estructura clientelar, ya que un programa de formación comunal expone las contradicciones sociales que genera la dependencia a los programas sociales.

El programa de esta universidad intercultural promueve: una formación crítica que problematiza sobre la propiedad colectiva de los bienes, la alimentación sustentable, el papel de la economía agrícola y la vida comunal. La formación de profesionistas con un enfoque intercultural en el centro educativo ayuuk permite reflexionar respecto a la desarticulación de la cultura y la economía, más allá de la definición de elementos culturalistas folclorizantes de lo indígena o lo mixe. La propuesta de educación intercultural ayuuk atraviesa de manera determinante elementos sustantivos de los planos cultural y económico y se articula a una dinámica social que prioriza los elementos propios de la vida cotidiana, el vínculo con la tierra, el agua, los bosques y los territorios, siendo estos espacios vitales para la vida en colectivo.

El pueblo ayuuk ha gestionado comunitariamente un proyecto profesionalizante que transcurre en la interfaz de las políticas educativas nacionales, de la reflexión colectiva sobre los saberes contrahegemónicos que emergen de la academia crítica y de las prácticas y saberes locales propios del pueblo ayuuk de Jaltepec de Candayoc y de las localidades mixes e indígenas de las que provienen las comunidades estudiantiles.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR: RESPUESTA A LA MIGRACIÓN Y LA CRISIS ALIMENTARIA

Si bien el desafío más importante de los proyectos educativos alternativos ha sido su articulación con el contexto nacional y global, la propuesta educativa del ISIA tiende puentes en varias escalas y toma como parte central de su quehacer la comprensión de las problemáticas económicas regionales y nacionales y su articulación con la crisis de seguridad alimentaria, la criminalidad y el despojo territorial.

Desde su quehacer cotidiano, los agentes educativos del ISIA han desarrollado un proyecto educativo que busca encontrar soluciones a la migración constante de jóvenes y adultos que dejan sus lugares de origen por la ausencia de oportunidades o de redes de apoyo y que generalmente son explotados, ya que los indígenas de este país son la fuerza laboral para la industria y el extractivismo (Pastrana, 2010). Proponen soluciones a la crisis alimentaria que aqueja a diversas regiones ya que, en diversas partes del país, los mercados económicos se han alterado a partir de las dinámicas de oferta-demanda y de importación de productos.

Comprender la situación del campesinado en México resulta fundamental para el trazo de cualquier iniciativa educativa de carácter comunitario. Para establecer medianamente la dimensión del problema agrario en México es necesario saber que, de acuerdo con el Fideicomiso Instituido en Relación con la Agricultura (FIRA), el maíz es el *commodity*² agrícola más producido en el mundo. En el caso de México, 10 estados concentran el 80 % de la producción nacional, situándose Sinaloa en primer lugar; a nivel global, los principales productores de maíz en el mundo son Estados Unidos, China y Brasil (FIRA, 2016). Los datos indican que la producción industrial del maíz crece a pasos agigantados de acuerdo con la demanda para el consumo y uso forrajero, lo que influye en la caída de sus precios en el entorno global. A pesar del importante volumen de maíz que México produce, este no es suficiente, por lo que hoy en día México importa maíz de Estados Unidos y China.

² Un *commodity* es un producto o bien por el que existe una demanda en el mercado y se comercia sin diferenciación cualitativa en operaciones de compra y venta (Caballero, 2012).

La importancia de la producción de maíz en México no solo estriba en su valor alimentario, sino también en el peso simbólico que posee para los pueblos mesoamericanos. Pese a ello, se observa una paulatina pérdida en su producción. A principios de siglo, en Oaxaca el cultivo del maíz: “ocupaba el 80 % de las tierras agrícolas y el 93 % de la superficie dedicada a granos básicos [...] a pesar de ello el estado de Oaxaca registraba un déficit anual superior a las cien mil toneladas de maíz” (Bautista, 1999); este déficit se ha incrementado a 150 000 toneladas a pesar de que en Oaxaca existen variedades locales y razas agronómicas de maíz nativo en regiones como la Sierra Norte, la Sierra Sur y los Valles Centrales. En un estudio realizado en la Sierra Sur (Rendón *et al.*, 2014) se reportó la existencia de 36 variedades tradicionales de maíz, correspondientes a 10 razas agronómicas, que se conservan con variadas técnicas de agricultura para el autoconsumo.

A pesar de que en muchos países de Latinoamérica ha aumentado la dependencia hacia las importaciones de alimentos, mientras se privilegia la producción de insumos para ser utilizados como hidrocarburos, como el alcohol de azúcar de caña para los motores de automóviles, o los eucaliptos para fabricar pulpa de papel, en muchos Estados nacionales las grandes industrias prefieren producir insumos para el mercado antes que producir alimentos para las personas, que cada año padecen más por la falta de comida (Almeyra *et al.*, 2014). Esto ha ocurrido también en Oaxaca con el desplazamiento de tierras agrícolas por la instalación de aerogeneradores en el Istmo de Tehuantepec.

En Oaxaca, la reflexión sobre lo que ocurre a partir de las políticas de modernización neoliberal, y la crisis que pone en tensión la identidad, el destino futuro y las formas de vida comunal, es un ejercicio cotidiano entre los

sectores académicos y las organizaciones civiles y campesinas. Esta crisis ha favorecido una refuncionalización y reapropiación de narrativas que profundizan el sentido de lo colectivo y dinamizan la agencia colectiva. De ahí que la noción de comunalidad como un concepto emergente del pensamiento indígena oaxaqueño se ha convertido en un eje de unidad, identidad y reflexión para la transformación colectiva y para el desarrollo de diversas iniciativas de educación superior comunales e interculturales en la entidad.

Un detonante para la agencia del pueblo ayuuk ha sido el desarrollo de un proyecto asentado en la noción de *comunalidad*, lo que se traduce en una forma de nombrar y entender la vida social de los grupos indígenas de Oaxaca, y traza las líneas de un sentido colectivo que mueve solidaridades y conciencias comunes. Se trata de un fenómeno de *resistencia* como una forma de agenciamiento colectivo que es claramente observable en distintas regiones de Oaxaca, en donde la población ha instrumentado, mediante diversos mecanismos, un rechazo sistemático a las iniciativas relacionadas con la reforma energética, la reforma educativa y las políticas de privatización.

Los procesos de agenciamiento emergen en varios entornos de dominación y los pobladores de distintas regiones de Oaxaca son conscientes de ello. Uno de los movimientos de resistencia se articula a partir del rechazo de un proyecto transexenal que busca la implementación de un corredor comercial que atravesará más de 500 kilómetros entre Coatzacoalcos y Salina Cruz, Oaxaca. En estas importantes rutas comerciales se hacen manifiestos los intereses de poderes fácticos aliados al Estado: se trata de las industrias criminales que en la actualidad no solamente realizan actividades como tráfico de drogas o la venta de armas, sino también tienen el control de cadenas productivas de una

larga serie de *commodities* como el aguacate y el acero (Santa, 2016). En los procesos de reflexión colectiva, los actores políticos de varias regiones de Oaxaca son conscientes de que las nuevas industrias criminales tienen sus intereses puestos en las regiones oaxaqueñas. La riqueza de sus vastas tierras agrícolas, sus ríos y su biodiversidad lo colocan como un enclave territorial importante.

En los últimos años y con especial interés, funcionarios de la Procuraduría Agraria, a través del Programa de Certificación de Derechos Ejidales y Titulación de Solares (PROCEDE), recorren el territorio mixe buscando que el campesinado se sume a la privatización de las tierras comunales. Las agroindustrias y las empresas transnacionales, junto a las industrias criminales que se asientan paulatinamente en el corredor transistmico, esperan fracturar los lazos que dan unidad al pueblo ayuuk y minar su resistencia para consumir mediante diversos mecanismos, el despojo del campesinado ayuuk de la mixe baja. La huella histórica del despojo territorial, justificado como una expropiación es un detonante importante para los sentidos de colectividad y lucha, como se explicará más adelante.

EL AGENCIAMIENTO SOCIAL. ALGUNAS REFLEXIONES DESDE LA SOCIOANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Las prácticas de agenciamiento social tienen como uno de sus ámbitos el campo educativo. Desde la mirada de la pedagogía crítica, la acción educativa está asociada a procesos reflexivos y aspiraciones, pero también a dinámicas políticas, económicas y de control cultural que se engarzan a proyectos históricos y tejen sus raíces junto a los movimientos sociales y de clase. Como expone Brígido (2017) al citar a Margaret Archer en su análisis de los sistemas educativos, en la educación se pueden observar:

“[...] las clases complejas de interacción cuyo resultado es la emergencia de formas particulares de educación (el sistema educacional estatal) y los tipos complejos de estructuras sociales y educativas que conforman el contexto en el cual tienen lugar la interacción y el cambio” (Brígido, 2017:92).

En consecuencia, el estudio de la agencia social en el campo educativo no se reduce al estudio de la relación entre sociedad y escuela, la reproducción de contenidos escolares o los procesos de certificación de grados académicos, sino más bien se enfoca en el estudio de las dimensiones estructurales-normativas y de las construcciones subjetivas que dan pie a un conjunto de aspiraciones y acciones simbólicas y materiales que buscan, en muchos de los casos, trastocar las relaciones sociales.

En la historia de la educación se registra un sinnúmero de ciclos y secuencias de transformaciones estructurales donde se producen alteraciones en los planos de acción (Muñoz y Mansilla, 2015). En esta dimensión, ubicada en el cambio social y la transformación, las propuestas de Anthony Giddens respecto a la agencia social asumen como punto de llegada la modificación de las dinámicas sociales y la articulación de subjetividades colectivas que permitan a los actores reflexionar sobre su realidad y actuar para transformarla.

Sin embargo, la noción de agencia posee una gran complejidad, y en el debate sociológico contemporáneo el concepto de agencia o agenciamiento social —como puesta en práctica de la agencia— se alimenta de, cuando menos, tres asideros teóricos importantes: el estructural-funcionalismo y la elección racional, el marxismo y neomarxismo, y el posestructuralismo; sobre este último se cuenta con un número muy importante de artículos y estudios. Se trata de propuestas emergentes como la formulada por

Margaret Archer y su enfoque morfogenético para el estudio de la agencia social.

Archer ha desarrollado “una reflexión metateórica destinada a analizar los supuestos ontológicos y epistemológicos presentes en las teorías socioculturales, especialmente en la distinción entre estructura y acción” (Muñoz y Mansilla, 2015:2). En su análisis la autora distingue tres andamiajes teóricos para formular la distinción entre agente y estructura: el conflacionismo ascendente, el conflacionismo descendente y el conflacionismo central.

En las primeras reflexiones respecto a la agencia y el enfoque de los sistemas sociales del estructural-funcionalismo, Archer trazó una línea importante respecto al papel de los actores en la estructura, perspectiva desde la que un individuo pertenece a un sistema social en el cual adquirirá un estatus. Esto representará permanentemente su ubicación en la sociedad y el rol que debe cumplir dentro del sistema social.

Y para su integración en el sistema social es necesario que el individuo internalice un conjunto de normas y valores, las cuales constituyen su conciencia como actor; de este modo, cuando un actor persigue intereses particulares atiende también a los intereses generales. En este sentido, las instituciones socializadoras transmiten la cultura, las normas, los valores y los sistemas y subsistemas, y conforman la sociedad. A partir de ellas los individuos tejen expectativas, satisfacen sus necesidades y viven dentro de sus límites (Hernández, 2017).

Para Talcott Parsons “el sistema cultural es un sistema estructurado, integrado y homogéneo que preexiste y subsiste al sujeto” (Hernández, 2017); asimismo, considera que la cultura es un conjunto de códigos que producen las clasificaciones sociales y ordenan la vida social. Parsons define la educación como un proceso funcional y se-

lectivo a través del cual el individuo construye su personalidad y se ubica estructuralmente dentro de un sistema social igualmente selectivo (Parsons, 1966). A esta forma de definir la agencia cultural, Archer la llama “conflacionismo descendente”.

El conflacionismo ascendente se distingue por presuponer la determinación de las estructuras por la acción. Este modelo es representado por la teoría de la elección racional que señala que: “los individuos toman decisiones racionales con arreglo a fines, dadas sus preferencias (elemento subjetivo de la acción) y teniendo en cuenta cuales son las restricciones en las que pueden tomar sus decisiones (elemento objetivo de la acción)” (Martínez García, 2004:140). Sin embargo, existe un conjunto de procesos que tensionan algunos de los postulados de la acción racional como son: los contextos de acción, la escasez o las preferencias. Martínez considera que el mayor fallo de la teoría de la acción racional es: “la dificultad para percibir lógicas sociales, racionalidades sustantivas y estudiar el sentido de las prácticas sociales” (Martínez García, 2004:168).

Por su parte, la teoría marxista ejerció una importante influencia en las explicaciones de la acción colectiva al explorar las motivaciones de las personas que se movilizaron por los intereses de la clase obrera y la revolución; desde el materialismo histórico de los intelectuales británicos “se enfatizó la acción de los sujetos y la lucha de clases como productora del cambio social e histórico” (Cruz, 2015:16). A decir de Cruz (2015), la perspectiva heterodoxa del marxismo destacó la capacidad de agencia, es decir, la habilidad que tienen los seres humanos para influir en las transformaciones sociales y el curso de la historia.

Un tercer enfoque —ampliamente reconocido en el campo de la sociología contemporánea— es la noción de

agencia desarrollada por Anthony Giddens y Bauman, a la que Archer llama “conflacionismo central”. En la teoría de la estructuración de Giddens se propone una dualidad: “las estructuras se integran por medio de la acción y la acción se constituye estructuralmente, en este modelo explicativo ambas dimensiones se presentan como unidad, al ubicarlas simultáneamente en el tiempo” (Hernández, 2017:350). Para Bauman “todos los actores son participantes activos y al mismo tiempo reconocen la existencia de un sistema cultural de significados que sirven de medio para la acción” (Hernández, 2017:353). A partir de un exhaustivo análisis formulado por Archer en su obra *Teoría social realista: el enfoque morfogenético* (2009), concluye que una fragilidad del conflacionismo central consiste en que no indaga en los efectos de la estructura sobre la agencia y viceversa, es decir, sobre la influencia que una ejerce sobre la otra. Archer, a diferencia de Giddens, considera que ambas tienen autonomía relativa y se mueven en una temporalidad distinta.

La propuesta del dualismo-analítico desarrollada por Margaret Archer a través del enfoque morfogenético se centra, a decir de Hernández (2017), en las condiciones de estabilidad y cambio cultural, lo que lleva a identificar por qué algunas contradicciones producen cambios y otras no lo hacen.

Archer reconoce “la existencia de una realidad abierta por la intencionalidad de los sujetos que la prueban, se trata de una realidad no predeterminada, es decir, contingente” (Hernández, 2017). En el realismo analítico la sociedad es concebida como el resultado emergente del juego mutuo entre estructura y agencia. Esta visión se sustenta en el realismo crítico, una teoría ampliamente desarrollada por el filósofo hindú Roy Bhaskar. Desde la ontología del realismo crítico, el mundo social se expresa

en capas o niveles de estratificación: lo real, lo actual y lo empírico (Parra, 2016).

Un aspecto fundamental del realismo crítico es que la sociedad está compuesta por estructuras que tienen márgenes de poder, pero que también operan desde un conjunto de restricciones. De acuerdo con el realismo crítico, la realidad es estratificada; existen estructuras transitorias en la superficie de la sociedad, pero también permanentes en un nivel más profundo. Por lo anterior, algunas estructuras cambian en el tiempo mientras que otras son permanentes (Parada, 2004).

El aporte más importante del realismo crítico es la noción de sistemas abiertos, lo que implica reconocer que la gente determina su futuro, aunque este sea imprevisible por las contingencias y el poder inherentes a las estructuras (Parada, 2004).

Tomando los elementos más significativos del realismo crítico, Archer afirma que las personas tienen diferentes propiedades emergentes en distintos escenarios, los “agentes y actores son personas reflexivas y por tanto hacen uso de diferentes habilidades (heurísticas cognitivas) para interpretar y asignar peso a diferentes cursos de acción” (Parra, 2016:227). A decir de Hernández citando a Archer:

[...] ni las presiones estructurales por sí mismas o la sola capacidad de agencia definirán el resultado de la acción, sino que ésta será resultado del arreglo específico que resulte *in situ* de la interpretación que el actor realice de las presiones estructurales en conjunto con las relaciones de poder presentes en el contexto histórico de que se trate (Hernández, 2017:355).

Por tanto, de acuerdo con Mascareño (2008), un cambio en las estructuras complejas se sustenta no solo en las

acciones presentes, sino también en las pasadas y en las expectativas de futuro de todos los individuos, organizaciones y estructuras normativas e institucionales a las que este cambio afecta. Mascareño reconoce que no todos los cambios ocurren en el nivel macroestructural; en muchos casos, al darse una relativa estabilidad en las estructuras, se dejan espacios para particularismos comunitarios y para la contingencia de la acción individual (Mascareño, 2008).

En este sentido, Archer señala que:

El elemento medio del ciclo reconoce también la creatividad promotora de intereses grupales e incorpora su capacidad para dar respuestas innovadoras frente a constreñimientos contextuales. Del mismo modo, da lugar a la posibilidad de un auto sacrificio reflexivo de los intereses creados heredados por parte de individuos o grupos (Archer, 2009:79).

AGENCIA SOCIAL, INTERCULTURALIDAD Y COMUNALIDAD EN OAXACA

En este punto es donde el realismo crítico y el enfoque morfogenético aportan elementos para contextualizar y reflexionar respecto a los efectos no planeados —y en algunos casos no deseados— de elaboraciones para el análisis social que inciden en las dimensiones ideológicas y organizativas de grupos sociales en condiciones de desigualdad. Me refiero en específico al movimiento multicultural e intercultural, cuyos efectos pueden evidenciarse entre los movimientos políticos e ideológicos de los pueblos indígenas de diferentes latitudes del continente.

Para argumentar adecuadamente lo señalado antes es necesario recordar que el discurso evolucionista con fuerte

influencia en la antropología positivista había planteado hasta antes del marxismo una naturalización de las desigualdades sociales. Se trata de una narrativa argumentada social e históricamente que señala a los pueblos indígenas como fuente del retraso social, económico y político de las naciones colonizadas. A la llamada *cultura indígena* se le atribuían rasgos como la ignorancia, la cerrazón y ser un obstáculo para el desarrollo. El discurso eugenésico estableció los canales de dominación social y una retórica que reafirmaba la idea de que la única vía para avanzar hacia estadios superiores de desarrollo social y cultural era el desprendimiento de los elementos asociados a la cultura indígena y una necesaria transición hacia el mestizaje.

Si bien esta visión de la composición social de los países latinoamericanos condicionó gran parte de las interpretaciones y relaciones entre los grupos mestizos e indígenas, de todo el continente y naturalizó la desigualdad entre las élites criollas y los grupos indígenas, el relativismo cultural presente en la antropología social del siglo XXI cuestionó la visión evolucionista y complejizó la noción de cultura. Incidió en la reformulación de las interpretaciones sobre lo indígena y abrió espacios para una reflexión más compleja respecto a la existencia de una matriz cultural mesoamericana que permanecía a través del tiempo, resignificando el valor de la cultura indígena y los elementos que debían ser recuperados o exaltados. Desde el culturalismo se defendió la validez y riqueza de todo sistema cultural.

La ciencia social y el enfoque posmoderno favorecieron una crítica hacia los metarrelatos y discursos homogeneizantes de la cultura, reflexión que trascendió los ámbitos académicos e influyó en la acción de los grupos subalternos, que a partir del contacto con grupos académicos y organismos internacionales modificaron una parte impor-

tante de las percepciones y dinámicas de organización social. Esto ocurrió a partir de la apropiación del discurso multicultural por parte de diversos sectores sociales en desventaja, primero como principio de reconocimiento cultural y posteriormente como eje de acción política, lo que implicó la recuperación de espacios para la transmisión de prácticas culturales, económicas y políticas, el reconocimiento a la diversidad y la acción colectiva desde la diferencia cultural. Como señala Gunther Dietz:

[...] las diferentes corrientes postestructuralistas coinciden en su afán de construir los grandes relatos hegemónicos, las autorizadas narrativas occidentales que dotan de sentido y con ello legitiman los poderes fácticos vigentes en las sociedades contemporáneas. [...] Esta postura es retomada por los protagonistas del movimiento multiculturalista en su intento de demostrar el carácter subversivo y potencialmente contra hegemónico del multiculturalismo (Dietz, 2007:39).

En este proceso, el movimiento multiculturalista reivindica el reconocimiento de identidades históricamente marginadas y silenciadas, así como de las nuevas identidades emergentes. La identidad se transforma en un eje de las políticas culturales, que se convierten en políticas identitarias, y en un espacio para la negociación de múltiples identidades frente a diversos contrincantes sociales (Dietz, 2007).

En los países latinoamericanos se observa un desplazamiento del discurso multicultural hacia el intercultural, ya que este último conecta con reivindicaciones de carácter indígena en un contexto de redefinición de las identidades culturales de los pueblos andinos. La interculturalidad, como constructo teórico pero también como eje de

acción política, ha permitido reconocer como legítimas las demandas de los pueblos indígenas, que desde la diferencia cultural —muchas veces deliberadamente esencializada— reclaman derecho al territorio, al agua, al cuidado de los bosques, a la igualdad de prerrogativas, a la justicia social, al respeto a la identidad y a los modos de vida diferenciados, además de los derechos culturales educativos y lingüísticos (López, 2009).

En este punto es donde conectan de manera importante los efectos del movimiento intercultural andino, con una apuesta por la construcción de un proyecto de igualdad social que se asienta de manera exitosa en el campo educativo. A este se le atribuyen cualidades poiéticas de transformación social. De ahí que, durante los últimos cuarenta años, la interculturalidad educativa se haya convertido en un eje para la movilización y la construcción de agendas políticas, proyectos formativos y campos de investigación e intervención.

Derivado de sus variadas migraciones discursivas (Dietz y Mateos, 2011) y niveles de penetración desde la acción de actores reconocidos en su agencia individual y colectiva, se puede reconocer que los movimientos sociales, multiculturales e interculturales, han logrado producir variados niveles de agenciamiento que se han traducido en un conjunto de iniciativas y reivindicaciones que toman como eje de articulación los derechos culturales y políticos de grupos indígenas.

En el contexto de Oaxaca, la interculturalidad ha diversificado sus significados desde la noción central de comunalidad. En esta concepción, la comunalidad sienta sus bases en el reconocimiento de la existencia de conocimientos ancestrales, la diversidad lingüística, el territorio, el trabajo comunal, la fiesta y la preservación de los recursos naturales, entre otros.

Desde la iniciativa de un proyecto educativo comunal se produce una modificación en la dimensión microestructural del campo educativo, lo que se traduce en un cambio de relaciones comunitarias que atraviesan varios ámbitos de las dimensiones educativa y comunitaria en diversas regiones de Oaxaca.

A decir de Benjamín Maldonado y Carlos Maldonado Ramírez, desde la visión de los pueblos originarios de Oaxaca la interculturalidad: “[...] se percibe como un fin social, no como un medio, por lo que se pretende que la educación comunitaria fortalezca las raíces para luchar coherentemente por transformar la sociedad hacia su interculturalización. La educación comunitaria es intercultural porque promueve desde lo comunitario la interculturalidad” (2018:2)

En Oaxaca la educación comunal, definida de esta forma por Benjamín Maldonado Alvarado (2017), se integra a partir de la existencia de un conjunto de experiencias que datan de más de tres décadas atrás. Estas iniciativas abarcan todos los niveles educativos y se acompañan de iniciativas del orden constitucional operadas a través del sistema educativo. Destacan: 1) los Nidos de Lengua, una iniciativa relacionada con la preservación lingüística, 2) las escuelas de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, 3) las escuelas de las Jefaturas Mixtecas de la Dirección de Educación Indígena (DEI) Maestros de la Nación Ñu Savi, 4) las escuelas de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), 5) las Secundarias Comunitarias Indígenas, 6) el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente, 7) los Bachilleratos Integrales Comunitarios, 8) la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, 9) la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec, 10) la Universidad Comunal Intercultural de Cempoaltépetl y

11) la Maestría en Educación Comunal de la Universidad Benito Juárez de Oaxaca, entre otras iniciativas (Maldonado y Maldonado, 2018).

La apropiación de la filosofía comunal en el campo educativo oaxaqueño se ha traducido en una visión que busca formar desde la educación ciudadanos que desarrollen un arraigo con sus pueblos: este proceso se lleva a cabo a partir del reconocimiento de la persona en un campo cultural y un conjunto de prácticas sociales de naturaleza comunitaria. Esta visión modela en los educandos su forma de actuar y pensar; con ello la educación produce un conjunto de ideas, saberes y conocimientos desde una cosmovisión comunal.

En sus fundamentos más profundos la educación comunal de Oaxaca coincide favorablemente con los discursos de justicia social multiculturales y se reconoce como una alternativa a la educación que ofrece el sistema educativo nacional, pero también se promulga como un acto de justicia social y una respuesta a las necesidades de las comunidades y organizaciones indígenas. En este contexto, los grupos indígenas subordinados por el sistema educativo detonan, desde la agencia colectiva, un proceso de transformación social en uno de los ámbitos de la microestructura socioeducativa. A través de la implementación de la educación comunal e intercultural se abre un campo para la agencia social en la arena educativa, ya que el conjunto de iniciativas aquí señaladas favorece la reproducción de elementos culturales que permiten la visibilidad del grupo ayuuk en la arena social y educativa global.

Lo verdaderamente destacado de algunas de estas iniciativas de educación comunal e intercultural es que en ellas se reconoce la necesidad de asociar la dimensión cultural con la económica, y con ello revertir el argumento de que los derechos culturales son inherentemente opuestos

al desarrollo económico. Esto implica cuestionar un modelo en el que el multiculturalismo y el desarrollo económico neoliberal son afines (Hale, 2004).

Por lo anterior, en este volumen se propone que la educación superior intercultural comunal puede explicarse como un proceso de agenciamiento social que transcurre simultánea y sincrónicamente en un espacio temporal desde fines de la década de los ochenta del siglo pasado y que se ha materializado en las últimas cuatro décadas.

Como resultado de la interacción entre diversos agentes (gobiernos nacionales, cooperación internacional y organismos internacionales) en las plataformas internacionales, nacionales y estatales, ocurre una adecuación a la estructura legal que favorece un marco normativo para el reconocimiento de la diversidad y de los derechos indígenas; paralelamente se registra el desarrollo de un conjunto de iniciativas que se materializan en una política pública “intercultural”, y a nivel de los sujetos colectivos locales ocurre una reinvención del imaginario indígena comunal y se reafirman sentimientos asociados a las identidades colectivas que valoran positivamente *lo indígena* y *lo ayuuk* como una forma de alteridad frente a la identidad nacional *mexicana mestiza*, lo que ocurre en los ámbitos local/nacional, cultural y académico. Ello favorece la construcción de una nueva narrativa histórica respecto al territorio mixe y su recuperación desde las iniciativas de carácter económico, político y educativo.

Recuperando la propuesta elaborada por Archer, puede mostrarse que en el caso del pueblo ayuuk los procesos de agenciamiento social se desarrollan desde una sincronía espacio-temporal que permite la confluencia de actores y acciones que, bajo un propósito común, articulan variados procesos de autonomía educativa desde los ejes simbólicos de la comunalidad y la interculturalidad.

ESTRUCTURA DEL LIBRO. EJES DE REFLEXIÓN Y ANÁLISIS

El propósito central de este libro es dar cuenta de los procesos de agenciamiento contemporáneos que dieron origen al Instituto Superior Intercultural Ayuuk, enfatizando las dinámicas institucionales y las convergencias de actores que participan en el proyecto. También se proporcionan elementos de la dimensión histórica y contextual de los procesos sociales en el distrito mixe que han sentado las bases para la escolarización comunal en Oaxaca.

Tomando como referencia los estudios de Swartz, Turner y Tuden (1994) sobre el enfoque procesual en el análisis político y que puede ser aplicado para el estudio de la arena educativa, se privilegió una mirada de los procesos y de los cambios adaptativos de las culturas tradicionales en el Estado moderno. Se buscó ubicar los diferentes comportamientos colectivos del pueblo ayuuk en el tiempo, así como los espacios para el intercambio, las luchas y decisiones políticas que emergen en coyunturas específicas y que han transformado la arena educativa en Oaxaca.

En su exposición este volumen busca articular una dimensión diacrónica, organizada en cinco capítulos. En el primero, titulado “Agenciamiento social y construcción de lo común en Oaxaca, una introducción”, se exponen las problemáticas y ejes de reflexión que despertaron mi interés por documentar el proceso educativo del ISIA como una iniciativa de educación comunal. Se analiza también un conjunto de enfoques teóricos derivados de la sociología y la antropología de la educación que aborda el agenciamiento social, noción articulada con los procesos de agenciamiento que derivan del movimiento multicultural e intercultural en Oaxaca.

En el segundo capítulo se propone un ejercicio de sistematización de fuentes secundarias producto de una

revisión bibliográfica y documental que presenta el contexto sociohistórico de la escolarización en Oaxaca. Se registran los momentos de continuidad al orden determinado por la dominación colonial, así como las rupturas con los poderes establecidos en el último siglo, lo que explica en parte la construcción colectiva de la resistencia y las dinámicas de agenciamiento educativo en el contexto contemporáneo.

En el capítulo tercero se ofrece una exposición que sintetiza las principales caracterizaciones hasta ahora formuladas sobre el pueblo ayuuk, destacando las nociones de tierra, territorio y comunidad. Se aportan, además, algunos de los indicadores sociodemográficos más importantes y se abordan elementos geográficos, culturales y organizativos de la localidad de Jaltepec de Candayoc, espacio territorial en donde se ubica el ISIA. Esta explicación es necesaria, pensando que este volumen podrá ser leído no solamente por un público especializado en el tema, sino también por estudiantes del nivel de licenciatura y en formación sobre docencia intercultural de Oaxaca y de otros estados del país o el extranjero, a quienes les será útil contar con información sistematizada y accesible sobre el contexto educativo del distrito mixe y del espacio social en donde se ubica el ISIA.

En el cuarto capítulo se abordan someramente las diferentes iniciativas educativas registradas en el distrito mixe, así como el contexto político educativo de cuando menos los últimos cuatro siglos en Oaxaca. Consideré también necesaria esta perspectiva histórica ya que en las revisiones realizadas sobre los procesos histórico-educativos locales se encuentran fuentes avocadas a períodos específicos, algunas de ellas de difícil acceso para lectores que no radican en la entidad. Si bien este ejercicio de sistematización pudiera ser aún parcial, se

consideró necesario como un primer paso para bosquejar los procesos de sumisión, competencia, conflicto y poder en torno a la educación en la entidad. Cabe señalar también que entre los sectores magisteriales ha existido el interés por construir textos que abonen a la construcción de una historia de la educación oaxaqueña.

En el último capítulo se documenta, a partir de información registrada durante las estancias de observación de campo y de revisión documental y bibliográfica, la dinámica cotidiana del Instituto Superior Intercultural Ayuuk; se aborda la génesis del proyecto, los actores, redes y dinámicas. En este capítulo resalta el peso que tiene el territorio, la identidad y la apropiación del espacio en la construcción de esta iniciativa. Se documenta la articulación entre la propuesta educativa y los procesos de agenciamiento social desde los actores comunitarios y la formación de redes extralocales. En el último capítulo, destinado a las reflexiones finales, se analiza el agenciamiento social en el campo educativo, así como los nuevos espacios de significación para la educación superior comunitaria indígena.

Finalmente, es importante destacar que este libro, construido desde una mirada socioantropológica de la educación, se suma a los debates sobre la educación intercultural superior y los estudios sobre agenciamiento social en el sureste de México. Este texto intenta, entre otros objetivos, mostrar la relación entre la visión comunitaria, el territorio y la construcción de las alternativas educativas en la educación superior, así como descentrar el debate intercultural que enaltece las narrativas centradas en la folclorización. Busca, además, mostrar el potencial de una educación comunitaria intercultural que coloca en el centro la vida política, la construcción de derechos y la transformación social. En ese ánimo, este volumen

cruza analíticamente dos procesos cotidianos de los pueblos originarios de Oaxaca: el desarrollo de un agenciamiento social que rearticula una nueva narrativa sobre el territorio, y la educación como práctica política por la autonomía.

Este libro puede valorarse como un punto de arranque para elaborar muchas otras vertientes explicativas sobre los procesos de educación superior comunal en Oaxaca. Sin afanes concluyentes, puede considerarse como un aliado para construir muchas otras historias y narrativas sobre el ISIA y sobre Jaltepec de Candayoc. Es, finalmente, una invitación a desarrollar enfoques innovadores y estimulantes sobre la educación superior intercultural y los procesos de educación comunal en México y en otras latitudes.

Contexto sociohistórico de la escolarización en Oaxaca

En este capítulo se busca ofrecer al lector una mayor comprensión sobre el contexto histórico y educativo del distrito mixe. Para ello, resultó imprescindible realizar un ejercicio de documentación con fuentes secundarias que destacarán los procesos más importantes de la historia educativa en Oaxaca. Podría afirmar que una historia de la educación mixe no existe como tal, lo que si se registra es la existencia de diversos escritos que documentan varias iniciativas educativas en la región durante el último siglo.

Ante una necesidad personal de comprender los procesos educativos más importantes de Oaxaca articulados a la región de estudio, me propuse contextualizar, a lo largo de diferentes etapas posteriores a la conquista, el papel de los pueblos originarios en la instauración de la escuela, las acciones o políticas que movieron la creación de instituciones educativas y sus orientaciones ideológicas explícitas e implícitas. Me propuse encontrar los hilos conductores entre los procesos de resistencia colectiva asentados en la memoria pasada y las iniciativas educativas desarrolladas entre los ayuuk en el último siglo.

En la búsqueda *on line* y en bibliotecas del estado pude percatarme de que la historia de la educación en Oaxaca es un campo que conserva una virginidad relativa; existen importantes escritos formulados por antropólogos e historiadores locales con una notable trayectoria e indiscutibles aportaciones al campo educativo de Oaxaca, como son los trabajos de Víctor de la Cruz (1989) para el período colonial, Daniela Traffano (2007) y José Francisco Ruiz (2006) para el período independentista y de Reforma, así como los textos de Sigüenza (2015a, 2015b), Raúl Martínez Vázquez (2004, 2005, 2012) y Javier Sánchez Pereyra (1995) para el período postrevolucionario. Destaca la carencia notable de escritos relativos al período de la Revolución mexicana.

Este texto no pretende ser un trabajo etnohistórico o de archivo; tiene exclusivamente el propósito de organizar información relevante para entender la genealogía presente de los proyectos educativos del nivel superior del distrito mixe y de localidades zapotecas de Oaxaca que han despertado el interés de variados sectores académicos y que son un reflejo de procesos *sui generis*, del campo educativo oaxaqueño.

IGLESIA DOCENTE, LA MISIÓN EDUCATIVA EN LA COLONIA

En los primeros 10 años de la fundación de la Nueva España, clérigos y autoridades eclesiásticas enfrentaron fuertes pugnas respecto al derecho de los indios a la libertad, la propiedad y a ser evangelizados pacíficamente. Como sostuvo Gonzalbo: “Durante estos años, el régimen de explotación económica semifeudal, respondía a las aspiraciones de señorío de los conquistadores y a la tradición tributaria de los indígenas” (1984:187).

El proyecto de Iglesia docente (Castillo, 2010) posee claros trazos históricos que comienzan con el proceso de evangelización de los pueblos indios del nuevo continente tras la caída de Tenochtitlán en 1521 y que se traduce en la fundación de los primeros monasterios y colegios franciscanos, en donde se brindaba instrucción en doctrina cristiana a toda la población indígena y se enseñaban letras y latín a los nobles indígenas. Durante todo el siglo XVI los misioneros promovieron la separación entre la República de indios y la República de los españoles, ya que consideraban que este aislamiento permitiría a los frailes un adoctrinamiento intensivo y, al tener control sobre la población indígena, continuar con su papel de intermediarios entre los indios y los españoles (Tanck, 1989:702).

Las bulas *Alias felices recordationis* y *Exponi nobis fecisti* —también denominada *Omnimoda*—, concedidas por León X (1513-1521) y Adriano VI (1522-1523) respectivamente, otorgaban a los misioneros de América amplias facultades para la administración de los sacramentos al adjudicarles la autoridad plena del Sumo Pontífice “tantas cuanta requirieren para la conversión de los indios” (Kobayashi, 1996:135). Con estos privilegios llegaron a la Nueva España expediciones de religiosos, “los primeros en arribar fueron los Franciscanos desembocando en Veracruz a mediados de mayo de 1524 y dos años más tarde arribaron los primeros Dominicos, mientras que los Agustinos desembarcaron en el mismo puerto el 22 de mayo de 1533” (Kobayashi, 1996:136).

Desde las primeras décadas de la conquista la Corona tuvo el propósito de educar a la nobleza indígena. En un conjunto de documentos revisados por Kobayashi (1996), se encuentra que desde 1516 la Corona daba órdenes a los tres primeros padres que llegaron a la Nueva España —conocidos como los Flamencos— de enseñar a los niños

a leer y escribir, principalmente a los caciques y a los principales del pueblo. Esto tenía como intención la formación intensiva de la minoría directora de la comunidad indígena; de igual forma, en la recopilación de las Leyes de Indias, la Corona ordenaba “la fundación de escuelas a donde se llevaran a los hijos de los caciques para que fuesen enseñados en doctrina, cristiandad, buenas costumbres y lengua castellana” (Kobayashi, 1996:158-159).

El avance conseguido por los franciscanos en los primeros 10 años posteriores a su llegada al nuevo continente fue notable, ya que en poco tiempo consiguieron construir un vocabulario del náhuatl al español, lo que favorecía la enseñanza de los conceptos básicos del cristianismo así como la instrucción del español y los principios cristianos a los nobles indígenas, quienes fungirían tiempo después, en calidad de hijos de los principales, como intermediarios entre las órdenes religiosas y los poblados que sostenían bajo su dominio.

Pedro Gante estableció una de las primeras escuelas para indios llamada el Colegio de San José de los Naturales, donde se enseñaba gramática del latín y se formaban cantores para las iglesias y ayudantes para las ceremonias religiosas (Reyes Morales, 1984). Durante esos años se creó también el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, reservado para la minoría directora indígena: “en esta institución se iniciaron los cursos de artes que incluían lógica, filosofía y todos los conocimientos comprendidos en el nivel universitario de facultades menores” (Gonzalbo, 1990:112). El Colegio de Tlatelolco tuvo una efervescencia aproximada de 10 años, pero experimentó un declive, ya que los indios formados en ese colegio eran renuentes a adoptar el estado sacerdotal que les imponía el celibato forzoso, situación que provocó el desánimo en fray Juan de Zumárraga, el más importante impulsor del colegio

(Gonzalbo, 1984). Tras la gran mortandad de la población indígena registrada en 1547, el Colegio de Tlatelolco sufrió varias crisis de recursos que se agudizaron a finales del siglo XVI.

Los franciscanos avanzaron mucho más al enseñar a los nativos los principios de la fe cristiana y prepararlos para la ministración de los servicios religiosos: “Se les enseñó a levantarse a medianoche para rezar los maitines y las oraciones mentales” (Kobayashi, 1996:179-181). Los frailes también lograron avanzar en la educación musical, el canto y el uso de instrumentos musicales; asimismo, los niños educados se convirtieron en un medio para la promoción del apostolado y la fe cristiana.

Entre los años 1530 y 1545 “funcionaron también internados para niñas indias hijas de principales. En ellos se recibían los conocimientos de la doctrina, las técnicas de algunas labores manuales y la asimilación de costumbres españolas, en algunos casos se enseñó también el español” (Gonzalbo, 1984:192). Sin embargo, estos colegios fracasaron cuando los jóvenes indios no quisieron tomar como esposas a las mujeres que salieron de esos establecimientos.

Por su parte, en las tierras en donde ahora se ubica el estado de Michoacán, Vasco de Quiroga, al ser nombrado oidor integrante de la Segunda Audiencia, llegó a la Nueva España el 9 de enero de 1531 y dirigió a la Corona española una propuesta de reordenamiento de la población en tierras baldías para facilitar la evangelización. Vasco de Quiroga construyó un pueblo llamado Santa Fe, obra que edificó con sus propios recursos y en la que fundó hospitales y congregaciones; erigió también el Colegio de San Nicolás y fue nombrado obispo de la región en 1537. Como obispo, “Quiroga se proponía dar una disciplina permeada de un pensamiento pedagógico con profundo sentido social, signo común a los humanistas del siglo XVI y con

ello, hacer de los indígenas, ciudadanos útiles” (Kobayashi, 1996:119).

Gonzalbo (1984) señala que desde mediados de siglo era claro que las utopías humanistas habían quedado de lado para clérigos y colonizadores. La realidad de las exigencias económicas de la metrópoli modificaron el sistema escolar y los mestizos llegaron a formar un grupo importante cuya educación dependió del azar y de la tolerancia. La fundación del Colegio de San Juan de Letrán en 1550, originalmente destinado a mestizos y que después se convertiría en un colegio para niños pobres, al igual que el Colegio de Caridad que había sido destinado en sus inicios a niñas mestizas pero que posteriormente fue consignado para huérfanas españolas, muestra la poca especificidad que existía sobre la educación que recibiría la población mestiza.

Los principios de evangelización religiosa se establecían en acuerdo entre la Corona española y la Iglesia, y la forma de lograrlos era bajo la instrucción de la fe en escuelas y conventos; en este sentido, para 1559 existían aproximadamente doscientas escuelas establecidas alrededor de los conventos, algunas destinadas a la instrucción de la nobleza indígena y otros colegios orientados a la instrucción básica de los plebeyos, en donde se enseñaban la doctrina cristiana, las artes y los oficios.

A pesar del avance en la creación de conventos y escuelas en la Nueva España, al interior de las congregaciones religiosas y con los primeros conquistadores, quienes se convirtieron en autoridades de vastos territorios en calidad de encomenderos, no existía un consenso respecto al hecho de que los indígenas recibieran una instrucción superior, como lo era la enseñanza del latín que practicaban los franciscanos. Esto porque para algunos dominicos y otras personas, como fray Domingo de

Betanzos, la enseñanza de los indios no tenía sentido alguno (Gonzalbo, 1990).

De igual forma, otro punto de polémica entre las órdenes religiosas y la jerarquía local residía en la naturaleza de la instrucción que deberían recibir los labradores y la gente plebeya, de quienes se pensaba que solo tenían que ser instruidos en la doctrina cristiana y posteriormente seguir los oficios de sus padres. Es claro que en la Nueva España se practicaban dos tipos de educación diferentes para dos grupos sociales.

Los concilios provinciales primero y segundo celebrados en 1555 y 1556 dieron un vuelco a los avances logrados por los franciscanos porque prohibieron la ordenación de indígenas como sacerdotes y se recomendó impedirles la lectura de libros impresos o manuscritos (Gonzalbo, 1993). Este decreto no fue derogado sino hasta 1725, cuando se revocó la prohibición de la ordenación sacerdotal de los indios (Tanck, 2002). Sin embargo, su implementación afectó el desarrollo de instituciones como el Colegio de Tlaxiaco, que fue reducido a escuela de primeras letras.

Estas divergencias fueron notables durante todo el siglo XVI, ya que si bien la bula *Sublimis Deus* de Paulo III (emitida en 1537) descartaba las opiniones que ponían en duda la capacidad de raciocinio de los indígenas, declarándolos capaces de recibir los santos sacramentos al hacerlos hombres en principio de igualdad y prohibiendo su esclavitud, tan solo 13 años después —entre 1551 y 1552— en Valladolid, España, en la llamada Junta de Valladolid, se discutió sobre bases teológicas y de derecho respecto a cómo se debía proceder en los descubrimientos y conquistas en las poblaciones indígenas.

La Junta de Valladolid fue un debate sostenido dentro de la llamada “polémica de los naturales” que enfrentó dos formas antagónicas de concebir la conquista de los pue-

blos nativos de América. Por una parte, fray Bartolomé de las Casas defendía la evangelización cristiana de los nativos americanos, mientras Juan Ginés de Sepúlveda ponía a prueba frente a las autoridades eclesiásticas de la época el nivel de racionalidad de los indios. Esta polémica sobre los naturales tenía como telón de fondo el justificar la esclavitud de los indígenas de la Nueva España.

La polémica de los naturales revelaba dos posturas encontradas respecto a los indios. Entre algunos de los encomenderos de la Nueva España y religiosos se consideraba a los indios como “idólatras, salvajes y bárbaros” (Castillo, 2010:114), mientras que los franciscanos presentaban una visión angelical de los indígenas, concibiéndolos como almas nobles e inocentes, quienes por su naturaleza primitiva y generosidad servirían de base para la implantación de una cristiandad más perfecta (Gonzalbo, 1984).

Gonzalbo concluye que: “si bien los internados fueron un vehículo de adaptación de los nobles al sistema colonial, también fueron un elemento desintegrador de la nobleza indígena, ya que se promovió el desarraigo de los niños a sus comunidades y su incorporación al modo de vida español” (1984:192). Paralelamente a la centralización del gobierno virreinal: “las demarcaciones adjudicadas a los repartimientos, que si bien habían respetado la tradicional división prehispánica, para el año de 1570 ya se habían modificado las primitivas jurisdicciones y se fue borrando toda huella de organización y jerarquía indígena” (Gonzalbo, 1984:199). Es dable pensar que: “para la corona Española, mantener una esmerada educación para un grupo social en franca decadencia habría sido ante todo, un desperdicio de recursos” (Gonzalbo, 1984:201).

Un cambio radical respecto a la misión educativa de la Nueva España se registró con la llegada de la Compañía de

Jesús a tierras americanas. En 1572 llegó a la Nueva España el padre Pedro Sánchez, el primer jesuita en América (Alegre, 1841).

Los jesuitas en la Nueva España se dirigieron a las regiones indígenas nómadas que no habían sido atendidas por las otras órdenes religiosas, a las zonas del noroeste del país que eran las mas difíciles y en conflicto con los españoles; también atendían la necesidad urgente de la población novohispana (Alfaro, 2010:145).

Los jesuitas eran, a decir de Alfonso Alfaro, la única orden realmente transnacional con una conciencia de la realidad geopolítica del mundo; fueron actores claves en la expansión territorial hacia el norte del país y lograron niveles de formación muy elevados, con aportes a la investigación científica y tecnológica: “Tanto los misioneros como los profesores eran pioneros en trabajos de matemáticas, astronomía, cartografía, lingüística y botánica” (Alfaro, 2010:146).

En todas las ciudades los jesuitas pusieron en práctica el método de instrucción catequística, ya que todos los domingos salían tres doctrinas del Colegio Máximo; una para los niños españoles, otra para los negros y una más para los indios (Gonzalbo, 1982). A decir de Pilar Gonzalbo (1993, 1982), antes de terminar el siglo la compañía se había integrado a la vida colonial y su influencia no solo alcanzaba a sus alumnos en las escuelas, sino que llegaba a todos los niveles de la sociedad mediante la ayuda a la población en epidemias e inundaciones.

Los jesuitas incorporaron un conjunto de innovaciones con el método prescrito por el *Ratio*, que dividía a los estudiantes por edad y aprovechamiento. Consistía en la memorización y repetición de reglas gramaticales y fragmentos de los textos clásicos. Al promover estudios de

gramática latina, los jesuitas se distinguían por el uso de esta lengua en los actos escolares y públicos. Asimismo, al enfocarse en la exaltación del hombre y el espíritu humanista, se posicionaron como rectores en la vida intelectual literaria (Gonzalbo, 1982).

Los jesuitas novohispanos aprovechaban también las fiestas populares para acercarse a la población iletrada y hacer llegar las manifestaciones culturales en las conmemoraciones, a la vez que asumieron la formación de clérigos con la creación de seminarios destinados a este propósito (Gonzalbo, 1982). Los colegios de la Compañía de Jesús fueron la solución a la ausencia de escuelas para la élite criolla de la época. Con la creación de los colegios de San Pedro y San Pablo: “se encauzó la educación de los jóvenes dentro de los métodos rigurosos del humanismo renacentista, armonizados con la filosofía escolástica renovada por los teólogos Jesuitas” (Gonzalbo, 1984:206). Esta autora señala que:

[...] la labor de la Compañía de Jesús se redefinió a partir de 1592, cuando se planteó la separación de sus actividades; por una parte se propusieron impartir educación superior, humanística y filosófico-teológica en los colegios para criollos e implementar la enseñanza del catecismo y técnicas de trabajo en las zonas misioneras del noroeste (Gonzalbo, 1984:208).

La labor de la compañía fue tal, que sus estudiantes ocupaban los puestos de mayor prestigio accesibles a los criollos.

Hacia finales del siglo XVI en el Concilio Tercero Provincial Mexicano celebrado en 1585, se ratificó la decisión de la Corona de que los indígenas debían ser adoctrinados en la fe católica en las lenguas nativas (Tanck, 1989), y “se condenó el empleo de castigos corporales —azotes, pri-

sión y corte de pelo principalmente— para obligar a los indígenas a cumplir sus obligaciones religiosas” (Gonzalbo, 1984:202). Las resoluciones de este concilio fueron la norma de la actividad pastoral durante casi 200 años, tiempo que transcurrió antes de que se reuniese un nuevo concilio; sin embargo, “las directrices de la vida colonial estaban dadas y en ella no cabían los indios humanistas ni clérigos sobradamente educados, ni los criollos demasiado arrogantes o poderosos” (Gonzalbo, 1984:210), por lo que el sistema educativo del primer siglo reforzó la jerarquización social de una sociedad en ciernes.

EDUCACIÓN Y CONQUISTA EN OAXACA

La conquista española en la región zapoteca del Valle de Oaxaca ocurrió en noviembre de 1521, con la creación del primer asentamiento español. Se sabe que este proceso fue relativamente fácil, ya que el conglomerado de zapotecas y mexicas que habitaba en la región no opuso resistencia a los españoles ni a sus aliados provenientes de Texcoco y Xochimilco. Los españoles que llegaron a los Valles Centrales de Oaxaca expulsaron a los mexicas y crearon los primeros asentamientos, destinando los terrenos para la construcción de templos y áreas comunes.

Como ocurrió en el centro del país, Cortés llegó a Oaxaca con una tropa al mando de Francisco de Orozco junto con 110 soldados españoles y 4 000 aliados indios hablantes de náhuatl. Hacia 1526 los Valles Centrales recibieron la categoría de villa, en 1529 se efectuó el repartimiento de solares, de viviendas para los españoles y de áreas comunes, y en 1532 Alonso García Bravo definió el trazo de la Villa de Antequera.

Desde su llegada, los españoles introdujeron el cultivo de trigo y la caña de azúcar, y asignaron áreas de extensión

ganadera para la producción de vacas, caballos, ovejas, cabras y puercos, actividades que estuvieron bajo el resguardo de los españoles y la nobleza indígena (Medrano, 2011). En Oaxaca:

[...] el padre Domingo de Santa María inició las plantaciones de morera (el árbol del que se alimenta el gusano de seda) y llevó gusanos de seda que se adaptaron al medio. Santa María enseñó a los mixtecos a beneficiar la fibra de los capullos; de la misma forma, trazó huertos y plantó el tipo de nopales adecuados para la cría de la grana cochinilla (Gonzalbo, 1990:52).

La producción de seda dio prosperidad a la región; sin embargo, el pago excesivo de tributos hizo que tras 50 años de producción los gusanos se extinguieran, lo que dio fin a una nascente industria.

Con la llegada de las órdenes religiosas, de dominicos y franciscanos principalmente, los templos dedicados a deidades mexicas fueron destruidos y se inició la construcción de grandes santuarios como el convento de San Pablo y Santo Domingo —cuya edificación abarcó cerca de tres siglos—, así como la catedral, sede del poder episcopal, y los templos de la Virgen de la Soledad, patrona de Oaxaca, del Carmen Alto y Bajo, de San Felipe, de la Virgen de las Nieves, “y tantas otras iglesias con sus edificios inmutables de presencia monumental y pureza de estilo” (Ibarra, 2000:55). “Los dominicos tenían el monopolio casi absoluto de las regiones mixteca y zapoteca y ocuparon los estados de Oaxaca y Chiapas” (Gonzalbo, 1990:39).

En Villa Alta los frailes dominicos fundaron escuelas rurales donde los hijos de los principales acudían a aprender castellano, latín y religión (Kraemer, 2003:108). El método principal para la enseñanza de la doctrina católica fue el

catecismo, que se tradujo a varios idiomas indígenas como el náhuatl, el otomí, el tarasco, el zapoteca, el mixteco y el maya (Arredondo-López, 1999 en Traffano, 2007).

Cuando los frailes se establecieron en la Mixteca hicieron grandes esfuerzos por traducir las enseñanzas de la Iglesia en esa lengua. Entre 1539 y 1544 fray Domingo de Santa María elaboró e imprimió una cartilla en lengua mixteca; se trató del primer documento que puso la doctrina cristiana en la lengua indígena local (Van y Swanton, 2008). Más tarde:

[...] se elaboró la Doctrina en lengua mixteca, compilada y publicada en 1567/68 por fray Benito Hernández [...] la doctrina representa el primer ejemplo disponible de un texto alfabético escrito totalmente en lengua mixteca; posteriormente, Fray Francisco de Alvarado produce el Vocabulario en Lengua Mixteca y Fray Antonio de los Reyes el texto: *el arte en lengua mixteca*, publicados en 1593 (Terraciano, 2008:64).

Frente al declive poblacional zapoteca y el potencial económico y mercantil de la Villa de Antequera —reconocido ampliamente por los españoles—, los encomenderos pudieron obtener de la Corona certificados de esclavitud, hecho que favoreció la migración de africanos a Oaxaca puesto que muchos de los pueblos fueron tomados como esclavos. Desde el inicio, la explotación de las minas de plata se apoyó en las licencias obtenidas de la Corona española (Dalton, 1984).

Los registros históricos muestran que durante la mayor parte del siglo XVI se mantuvieron los cacicazgos de los Valles y la Mixteca Alta. Los zapotecos del Valle de Oaxaca y de la Sierra lograron preservar grandes extensiones de tierra durante la Colonia (Medrano, 2011); a través de

esta estructura se desarrollaron polos de explotación económica donde la Mixteca destacó por el comercio en torno al gusano de seda, el ganado, la minería y el trigo.

La enseñanza de la doctrina cristiana permitió a los conquistadores y frailes inculcar principios de autoridad y conocimiento de un orden jerárquico, estable e inmóvil (Traffano, 2007), en el que los pueblos indígenas ocupaban los escalones más bajos de la jerarquía social. A pesar del estricto sistema de dominación religiosa, el campo artístico favoreció resquicios para la emergencia de la creatividad y resistencia indígenas. Desde los primeros años de la Colonia los pueblos indios de la Sierra Norte de Oaxaca sobresalieron en habilidades musicales, aprendieron a tocar el órgano y destacaron en el canto (Burgos, 1934, en Kraemer, 2003:108). En 1585 los dominicos de Oaxaca contaban con entre 400 y 500 niños en cada uno de sus conventos (Gonzalbo, 1990:78).

A finales de 1590 y principios del siglo XVII se registró un descenso económico brutal por la dependencia que en ese entonces tenía la Nueva España. La Corona española enfrentó un descenso en las actividades asociadas a la minería, el comercio entre Sevilla y América disminuyó y las epidemias menguaron aún más a la población indígena. El monopolio comercial central provocó que zonas como los Valles de Oaxaca se convirtieran en economías débiles de autosuficiencia a pesar de la importancia que tenían en el comercio de cacao, añil y grana cochinilla. La explotación de la grana cochinilla, un colorante de origen animal de amplia aceptación en la industria textil europea, proporcionó importantes recursos a Oaxaca a pesar del papel que jugaban los intermediarios españoles en el proceso de comercialización (Ruiz y Traffano, 2006).

Durante el siglo XVII ningún nuevo proyecto educativo para los indios fructificó en el obispado de Oaxaca. En

1603, la sexta congregación provincial de la Compañía de Jesús, reunida en México, hizo a Roma la solicitud para erigir el colegio de Oaxaca, que fue rechazada por los superiores con argumentos ambiguos. La educación de los frailes en Oaxaca enfrentó graves dificultades para avanzar; se tiene registro de que a principios del siglo XVII se hablaban más de 20 lenguas indígenas en el territorio que abarcaba el cabildo de Oaxaca. Gonzalbo señala que:

[...] las complejidades lingüísticas hicieron siempre difícil cualquier proyecto educativo, ya que los preladados se conformaban con escuchar a los niños recitar la doctrina puesto que eran muy pocos los obispos que llegan a hablar las lenguas de la diócesis ni entre los indios se había generalizado el castellano (Gonzalbo, 1990:150).

Hacia 1665 los impulsos por dar continuidad a la educación de los indios siguieron en desarrollo. Durante el período del último rey de los Habsburgo, Carlos II, se expidieron varias cédulas reales dirigidas a los obispos de Puebla, Oaxaca, Michoacán y Guadalajara, relacionadas con el mandato de enseñar a leer y escribir a los indios; se proponían formas de recaudar recursos para las escuelas y de financiar la educación y, además, se ordenó pagar a los maestros con fondos de los bienes de la comunidad de los pueblos de indios, dinero recaudado por las tesorerías municipales (Tanck, 1989, 2002).

En medio de todas las dificultades se sabe que:

[...] la mayor parte de los establecimientos educativos de la capital estaban vinculados a la existencia de las órdenes religiosas; la escuela de los padres bethlemitas se ocupaba de educar a los niños en su convento, al igual

que los colegios de los padres agustinos y franciscanos. Los colegios de los dominicos impartían cátedra de Gramática, Teología y Filosofía de Santo Tomás. El colegio Seminario de San Bartolomé fundado en 1673 por el obispo Monterroso, estaba dotado de “la mayor biblioteca de la época” (Ibarra, 2000:61).

En 1689 el obispo de Oaxaca refería que los indios tenían gran afán de obtener puestos en el gobierno de sus pueblos. Para atender esta demanda, el rey ordenó que “para el nombramiento de alcaldes o concejales se diera preferencia a quienes supieran la lengua castellana” (Tanck, 1989:704). Ante las protestas suscitadas por esta medida se pensó que sería mejor desterrar las lenguas indígenas sin coacción y sin poner el idioma español como requisito para los nombramientos de las autoridades en los pueblos de indios.

En la revisión de documentación sobre estos procedimientos se encontró que “un decreto de 1691 detallaba las normas que regirían el nuevo plan de enseñanza del castellano, exigía que en todos los pueblos se estableciesen escuelas, que fuesen independientes de la catequesis parroquial” (Gonzalbo, 1990:190). En un avance más en la política de secularización de las doctrinas, este ordenamiento plasmaba que los maestros deberían ser pagados con bienes de la comunidad o con el cultivo de alguna milpa que generara los recursos para este fin. En dicho decreto además se establecía que los maestros deberían ser jóvenes, capaces, inteligentes, hablantes del castellano y practicantes de las buenas costumbres (Gonzalbo, 1990). A pesar de los esfuerzos realizados por las órdenes religiosas en diversas regiones de Oaxaca, en 1717 el arzobispo don Joseph de Lanciego y Eguilaz lamentaba que después de 200 años de evangelización hubiera un desconocimien-

to de la doctrina de los feligreses, producto del relajamiento de la Iglesia y del abandono que sufrieron grandes regiones de Oaxaca por la sequía y las pestes.

Un cambio radical se registró en 1750, cuando Carlos III, de la dinastía de los Borbones, implementó un conjunto de reformas que tenían como telón de fondo modificar la forma de gobierno en la Nueva España e incrementar la recaudación de recursos que quedaban en manos de las autoridades locales. Con las reformas borbónicas se nombró a nuevos funcionarios con sueldo dependientes del rey de España y se crearon 12 intendencias como unidades administrativas, en las que los subdelegados se involucraron en la regulación financiera de los pueblos, “lo que significó una mayor participación por parte de la autoridad española en los asuntos del gobierno indígena” (Medrano, 2011).

Para la iglesia, la política borbónica implicó la sujeción de la Institución a la autoridad del monarca, ya que el absolutismo ilustrado impulsó el proceso de laicización que cuestionó los privilegios del clero, gravó sus ingresos y expropió la gran mayoría de sus riquezas y propiedad (Ibarra, 2000:55).

Las reformas borbónicas se tradujeron en un incremento sustantivo de las rentas e impuestos, pero también en un distanciamiento con la Corona española, oposición que entonces los acercaba un poco más a los indios antes también explotados por la Iglesia.

Hacia 1753 se redactó una instrucción para el establecimiento de las escuelas de lengua castellana para niños y niñas, ordenanza que incluía convencer a las autoridades indígenas y garantizar un recurso para la manutención de las escuelas, como el cultivo de una tierra común para su sostenimiento (Tanck, 2002).

Con la ordenanza de la secularización de las doctrinas se prescribió la sustitución de los frailes de las órdenes religiosas por clérigos seglares. Los jesuitas eran los clérigos más destacados en esa época, portadores de ideales de la modernidad que en 1767 fueron forzados a abandonar sus casas y pertenencias al ser expulsados de Oaxaca y de América (Dalton, 1984:117). Tanck (2002) señala que en varios pueblos de Oaxaca los indios habían construido fuertes vínculos con los jesuitas por su obra misionera y educativa en las regiones más alejadas, por lo que impidieron la entrada de los nuevos párrocos y rechazaron los cambios instrumentados por la Corona.

Dalton señala que, para la élite política oaxaqueña y de los poderes centrales, el seminario conciliar de Oaxaca era considerado “un almacigo de ideas revolucionarias peligrosas que ponían en peligro los intereses económicos de las clases dominantes en Oaxaca” (1984:118). Sin embargo, la expulsión de los jesuitas y la concentración de poder por la Corona generaron gran malestar entre los mestizos e indígenas, quienes vieron incrementada su explotación.

Entre 1770 y 1772 Carlos III promulgó dos cédulas que mencionaban la prohibición del uso de la lengua indígena entre los nativos. En las escuelas enfatizó la necesidad de nombramiento de los curas con mayor mérito (Tanck, 1989). Hacia 1791 en las localidades de Villa Alta, Antequera, Nochistlán, Miahuatlán, Cuilapan y Tehuantepec ya existían maestros indígenas. A finales del siglo XVII los padres preferían a los maestros bilingües, que en los pueblos de indios eran los encargados de sostener a las escuelas junto con las autoridades locales y el virrey (Tanck, 2002).

Durante 1773, en Oaxaca y en varias regiones del país se modificaron los reglamentos de pueblos de indios. Con estas nuevas leyes se ordenaba a las cajas comunales el pago

de un salario para los maestros de las escuelas. En esa época, los catecismos políticos con fuerte énfasis en el civismo fueron los principales recursos de instrucción. En 1691, el padre jesuita Antonio de Paredes se dio a la tarea de escribir la biografía de Salvadora de los Santos, india otomí. Este documento se convertiría en el primer libro de texto gratuito en la Nueva España, con cuatro ediciones entre 1762 y 1791. *La carta edificante* fue un libro muy importante de la época y se utilizó en las escuelas de Tlatelolco y Tenochtitlan (Tanck, 2002).

En las líneas de este escrito era evidente que se ensalzaban las virtudes cristianas y se reiteraban varias ideas respecto al salvajismo en el que aún vivían los indios de la época:

Los indios de este reino después de los muchos años de conquista todavía conservan mucho de su nativa rudeza a excepción de algunos que avecindados en la ciudad comunican con los Españoles, aprenden la lengua castellana y se reducen a la vida política [...] De este pues horrible bosque saco el Padre de las misericordias à Salvadora de los Santos, India Otomí, previniéndola desde su infancia con celestiales bendiciones para que manteniendo la nativa inocencia hasta la muerte saliera de esta vida con muchas virtudes meritorias de vida eterna (Paredes, 1784:4).

Paradójicamente, el espíritu de las reformas borbónicas contribuyó al germen de ideas revolucionarias; en instituciones como la Academia de Bellas Artes de San Carlos o el Colegio de Minería Vanguardia de las Ciencias, los mestizos y criollos educados se alimentaron de las ideas revolucionarias de Europa, de manera tal que el concepto de nación implantó la idea de independencia en los novohispanos. De igual forma, las llamadas milicias provincia-

les compuestas por hombres comunes fortalecían la idea de una nación independiente.

Carlos IV generó cambios en la política de la Corona española al reducir el poder de los intendentes, quienes debieron sujetarse al virrey de la Nueva España. En los primeros años del siglo XIX, los ingresos de la Corona se habían incrementado y se pagaban más impuestos, aunque su insaciable necesidad de recursos hundió en la pobreza más extrema a las comunidades indígenas, para quienes el despojo de los ahorros de capellanías, ello aunado a la sequía, el hambre y la mortandad, fueron el germen de rebeliones indígenas en diversas regiones.

A comienzos del siglo XIX, la Corona española dispuso la apertura de escuelas elementales (Tanck, 2000, en Ruíz y Traffano, 2006), aunque desde la Constitución de Cádiz se daban facultades a los ayuntamientos para hacerse cargo de las escuelas.

A partir de 1805 la apertura de escuelas se vio detenida por el decreto de la consolidación de vales reales. Se trataba de una orden que exigía el envío de los fondos de las cajas de comunidad formadas por los indios a España. Tanck (1979) considera que el envío de este dinero seguramente fue causa de que disminuyera el número de escuelas en los pueblos de indios.

Hacia 1808, a pesar de la difícil condición de la Corona española, invadida por los franceses y el movimiento libertario nacional impulsado por mestizos y criollos, en el territorio nacional se registró un avance en la implementación de las escuelas de primeras letras, ya que el 26 % de los 4 088 pueblos tenía escuelas de este tipo (Tanck, 2002). En el marco de tales cambios, en los pueblos en donde las cajas de comunidad no cubrían los gastos de los maestros, los pueblos mostraron fuertes resistencias para

enviar a sus hijos a la escuela. Tanck (2002) muestra que la negativa de los padres estaba asociada a los altos costos de la escuela, al rechazo a las lenguas indígenas y a la separación de los niños de la actividad agrícola que afectaba la economía familiar.

Con la Constitución de 1812 se ordenó a los ayuntamientos: “cuidar que todas las escuelas de primeras letras y de los demás establecimientos de educación se pagaran con los fondos en común” (Tanck, 1979:24). El artículo 366 obligaba a los cabildos a sostener cuando menos una escuela gratuita de primeras letras, así como a vigilar el buen desempeño de los maestros.

Entre 1820 y 1821 las escuelas sostenidas por las cajas de comunidad pasaron a formar parte de los ayuntamientos constitucionales, aunque los fondos comunales de los indios continuaron como el método principal de financiamiento (Tanck, 1989:730). Los obispos ordenaron a los padres de los niños indios que financiaran las escuelas de lengua castellana, donde se enseñaba el castellano, la doctrina cristiana y a leer y escribir (Tanck, 2002).

Hacia 1823, mediante diversos decretos se eliminó la restricción asociada a la limpieza de sangre, la legitimidad o cualquier otra con que se hiciera exclusiva una profesión u oficio, incluida la profesión docente. Se introdujo la noción de libertad de enseñanza, lo que implicaba también una libertad para el funcionamiento interno de los planteles particulares (Tanck, 1979).

Si bien muchos de los principios educativos establecidos en las Cortes de Cádiz se incluyeron en las Constituciones y documentos normativos elaborados en la etapa independentista de México, la convulsión política frenó la incorporación de ideas centrales del credo liberal.

INDEPENDENCIA Y LEYES DE REFORMA EN OAXACA

A pesar de que la época colonial terminó nominalmente en 1821 con la independencia de México, sus elementos ideológicos permanecen hasta nuestros días, ya que la colonialidad es producto de una *mentalidad* (Castillo, 2016). En México la colonialidad organizó y distribuyó grupos étnicos, raciales y de clase en una jerarquía asumida “naturalmente”.

Aunque el pensamiento liberal de finales del siglo XVIII y principios del XIX planteó la educación gratuita, esta noción no logró romper con la división de clase y raza en México; entre los grupos de poder permanecía la idea de que las personas pobres, el indio o negro, estaban destinadas a los oficios mecánicos y no se consideraba necesario que supiesen escribir y contar.

Ruiz y Traffano señalan que: “tanto liberales como conservadores compartieron la idea de que para civilizar al indio era necesario educarlo y consideraron la educación como una especie de regeneradora de razas, capaz de dar comienzo al proceso de construcción de la nación” (Ruiz y Traffano, 2006:198); “la élite decimonónica oaxaqueña, entregó a la educación reiteradamente la tarea de transformarlo para sí, y construir al ciudadano” (Traffano, 2014:359). Pensadores de la época como García Cubas, Bulnes y Riva Palacio consideraban que en un siglo o dos México podría llegar a purgarse de su fondo biológico indio y a blanquearse completamente (Ruiz y Traffano, 2006).

En la Constitución de Apatzingán de 1814, conocida como “Los sentimientos de la nación”, se establecieron por primera vez los principios liberales. En el texto constitucional se señala que la soberanía estaba en manos del pueblo y se sientan las bases para la división de poderes,

además del respeto a la propiedad, la libertad e igualdad, así como la abolición de la esclavitud.

Con la Constitución de 1812 y el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821 se introdujeron cuatro conceptos fundamentales sobre la educación y se rescató el papel del Estado como unificador de la educación, como supervisor de toda la instrucción impartida por la Iglesia y como favorecedor de una enseñanza moderna. Asimismo, se destaca el papel del ayuntamiento municipal como promotor de la educación primaria (Tanck, 1979).

Hacia 1822 se instaló en Oaxaca la primera escuela lancasteriana o de “enseñanza mutua” durante el Imperio de Agustín de Iturbide (Ruiz y Traffano, 2006). Mientras en la Ciudad de México se instaló la primera escuela formadora de maestros con este modelo pedagógico, el gobierno de Oaxaca envió a Manuel Tomás Orozco para formarse en la propuesta docente, y en 1924 se emitió un decreto para crear la primer escuela normal lancasteriana en Oaxaca, donde se enseñaría a leer, escribir, contar, el catecismo de la religión católica y el catecismo político (Ruiz y Traffano, 2006). Posteriormente se creó una escuela lancasteriana gratuita en Miahuatlán.

De acuerdo con Daniela Traffano, la primera Constitución de Oaxaca promulgada en 1825 determinaba que: “todos los pueblos tenían que establecer escuelas de primeras letras: [...] en las que se enseñara a los niños a leer, escribir y contar, el catecismo de la religión católica y otro catecismo político que comprenderá una breve exposición de los derechos y obligaciones civiles y políticos” (2007:1046).

Es importante señalar que, durante esos años, las escuelas públicas elementales operaban con los fondos municipales, o bien estaban financiadas por grupos religiosos o por la beneficencia privada, situación que limitaba el

crecimiento de las escuelas y la estabilidad de los docentes, e instalaba una precariedad salarial entre los maestros. Traffano (2014) señala que en realidad eran muy pocas las escuelas que lograban sostenerse con los fondos municipales.

Además existían en la capital de Oaxaca escuelas particulares para niños y niñas, pero en las localidades alejadas de la capital la situación de las escuelas no era mejor; sobrevivían con los apoyos de las fundaciones o de aportaciones voluntarias de la población (Ruiz y Traffano, 2006). En aquellos años, los instructores recibían entre 35 y 40 pesos anuales junto con algunos almudes de maíz, chile y sal, o bien eran libres de los tequios.

Hacia 1827 se creó el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca, fundado por profesores liberales españoles. Por su vertiente liberal, el instituto desafió el poder hegemónico de la instrucción en el nivel superior que hasta entonces detentaba el clero. Con un pensamiento innovador, el instituto impartió las cátedras iniciales de medicina, cirugía, derecho civil y natural, derecho público y derecho canónico, entre otras. Hasta 1836 el Seminario de Santa Cruz había sido el principal centro educador permitido por las autoridades coloniales en Oaxaca (Martínez Vázquez, 2012).

En su revisión histórica, el instituto representó un avance frente al Seminario Conciliar ya que no solamente abrió nuevas cátedras, sino que creó las condiciones para el germen de las ideas liberales. Sin embargo, su existencia representó cierta tensión con las doctrinas religiosas tradicionales (Martínez Vázquez, 2012).

Por su parte, en 1837, en el departamento de Villa Alta existían 83 escuelas de primeras letras a las que asistían cerca de 5 000 educandos. Es importante señalar que estas escuelas no tenían un modelo de instrucción medianamente formal. Ruiz y Traffano (2006) señalan que, en

ellas, se enseñaba a los niños cantos, que al parecer de los autores son señalados como desagradables, la doctrina del padre Ripalda³ y la “lectura de cartilla”. Los maestros eran personas pertenecientes a la localidad con algún conocimiento del español.

Los años de convulsión política y la lucha entre liberales y conservadores desplazaron de la agenda estatal la inclusión de la educación cívica como mandato; no obstante, para 1861 se había establecido que en las escuelas municipales los niños cursarían dos años, y en el segundo aprenderían a leer, escribir, aritmética elemental, cálculo e instrucción cívica (Traffano, 2007:1048). Parte de la inculcación del credo político tanto liberal como conservador de la época se realizó a través de los llamados “catecismos políticos”. Para el estado de Oaxaca, Daniela Traffano (2007) reporta la existencia de tres textos distribuidos en las escuelas, que reprodujeron el discurso de la formación ciudadana y el civismo de la época.

En el entorno nacional el movimiento libertario en México no necesariamente hizo confluir las aspiraciones educativas de borbonistas, iturbidistas, insurgentes y liberales; sin embargo, detrás de cada uno de estos grupos estaba el interés de impulsar el progreso, la libertad y la razón. En el ideal de progreso existía una noción de superioridad racial de los ibéricos.

Con el ascenso de los conservadores entre 1830 y 1840, se reinstauraron las ideas del poder central y hegemonía de las clases dominantes. Fue hasta 1857 cuando los liberales retomaron nuevamente la abolición de la esclavitud y el federalismo en un texto constitucional. A pesar de que los prin-

³ Se conoce como el catecismo Ripalda al catecismo y exposición breve de la doctrina cristiana escrito por Jerónimo Martínez Ripalda, que tenía como propósito poner al alcance de los niños la doctrina cristiana. (Arredondo, 1999).

cipios de igualdad estaban reconocidos en las leyes mexicanas, el sistema de haciendas —propiedades de las oligarquías mestizas y europeas— continuó con las dinámicas de explotación de los pueblos originarios y afromexicanos, quienes permanecieron como acasillados en las fincas henequeneras, madereras y cafetaleras de todo el país.

En Oaxaca, a mediados del siglo XIX las sequías prácticamente habían terminado con la actividad agrícola, y la gran mayoría de la población (90 % indígena) vivía en condiciones de pobreza (Ruiz y Traffano, 2006). Con la llegada de Juárez a la gubernatura de Oaxaca, a mediados de los años cincuenta, la actividad educativa se intensificó. En su primer informe Juárez reporta la existencia de 476 escuelas de primeras letras en el estado, la gran mayoría de ellas en la región Mixteca. En la región Serrana de Villa Alta se reportaron 112 establecimientos sostenidos por los pueblos (Ruiz y Traffano, 2006).

Las leyes de Reforma impulsadas por Juárez plantearon la separación de la Iglesia y el Estado y la laicidad de la educación en México; aun así, la burocracia eclesiástica seguía desempeñando un papel importante en la instrucción. Paralelamente, las voces de los liberales ocupaban cada vez más espacios de propaganda y difusión política y conformaban una narrativa respecto a los fines de la educación: “Juárez estaba convencido de que la instrucción aseguraba el desarrollo y perfección de las facultades morales del hombre” (Traffano, 2014:364). Durante el período de Juárez se incrementó el número de escuelas y se dio paso a la instrucción femenina.

En Oaxaca, el discurso de la élite política e intelectual oaxaqueña postulaba la necesidad de una educación —especialmente cívica— para la “masa”. Además, se buscaba construir una identidad nacional fundada en el individuo, se introdujo la noción de derechos y deberes por medio del

voto y se le reconoce a los individuos como miembros activos de la sociedad civil (Traffano, 2007).

En 1861 se aprobó el reglamento de escuelas municipales, instrumento en el que se asignaba a los municipios la responsabilidad de vigilar la asistencia constante y el desempeño de los preceptores, así como la asistencia de los niños a clases. Años después, con la modificación de este reglamento, se facultaba a las autoridades municipales para cobrar multas a los padres que no llevasen a sus hijos a la escuela, con lo que se recaudarían más fondos para la operación de las escuelas (Ruiz y Traffano, 2006). Si bien los esfuerzos eran importantes, un informe elaborado por Manuel Dublán y citado por Ruiz y Traffano (2006:211) apuntaba que: “algunas escuelas son de muy poca utilidad, apenas se enseña a leer, ni a escribir peor y el catecismo de Ripalda”. Había escuelas en donde no se aprendía ni eso; la educación se reducía al rezo o canto de la doctrina cristiana en zapoteco, mixteco o chinanteco.

A finales del siglo XVIII surgieron otras iniciativas relacionadas con la educación superior, como la Escuela Normal de Instrucción Primaria. Si bien en un inicio esta institución recibió todo el apoyo del gobierno del estado, su expansión y consolidación se vio pospuesta por la convulsión nacional que representó la invasión francesa. Hacia 1872 las instituciones católicas seguían siendo el principal espacio para la instrucción de la élite oaxaqueña. Destaca por esos años el Colegio Católico de Oaxaca (Dalton, 1987).

Lo que distingue este período fue la presencia de una gran inestabilidad política producto de las rencillas entre liberales y conservadores y de la tensión generada en los diversos momentos de intervención extranjera. Esta situación de conflicto en el entorno nacional detuvo varias de las propuestas educativas de los liberales oaxaqueños de la época.

El porfiriato fue especialmente importante en Oaxaca, ya que la entidad se vio beneficiada con el desarrollo de infraestructuras como caminos, ferrocarril, telégrafos y luz eléctrica, lo que dio paso a una época de reactivación económica. También implicó una recomposición económica y productiva para el estado la construcción del ferrocarril en el istmo y la conexión con el Golfo de México a través de una red ferroviaria que conectaba el Istmo de Tehuantepec con el Puerto de Veracruz, que intensificó la presencia de empresas extranjeras en la explotación minera y de hidrocarburos en Oaxaca.

Durante el porfiriato, Victoriano Báez y Cayetano Esteva, ambos influidos por el positivismo, escribieron sobre la historia de Oaxaca en el libro *Compendio histórico de Oaxaca*, publicado en 1909. Se trató de un texto para las escuelas primarias y secundarias del estado en el que introdujeron las premisas más importantes del positivismo. El documento incluía una mirada progresista de la historia patria, que para Báez debía de emular el progreso y el patriotismo (Dalton, 1987).

Durante la gubernatura de Porfirio Díaz se creó la llamada Academia de Niñas, que estuvo bajo la vigilancia del Instituto de Ciencias y Artes y tuvo la protección del gobierno del Estado.

A inicios del siglo XX comenzaron a resentirse los límites impuestos por el sistema de haciendas y se registró un creciente desempleo en los sectores industrial y de servicios. La agricultura también se vio saturada, lo que implicó un evidente deterioro en las condiciones de vida de las masas campesinas y de los contingentes obreros de los estados del centro y norte del país. Durante esa época estallaron huelgas importantes como las de Cananea y Río Blanco (Martínez Jiménez, 1996).

Paradójicamente, y en contra de lo que pudiera pensarse, entre 1892 y 1911 Oaxaca fue un receptor importante de capital extranjero, a veces independiente. A principios del siglo XX el estado ocupaba el quinto lugar de la República en inversiones estadounidenses, antes que Nuevo León, Sinaloa o San Luis Potosí (Chassen-López, 1989:171).

Durante el porfiriato Oaxaca vivió un momento de auge por ser el estado natal del presidente y de muchos de sus colaboradores. Asimismo, la entidad se vio beneficiada por el incremento del mercado internacional y fue conectada con la Ciudad de México y el Puerto de Veracruz con la construcción del Mexican Southern Railway en 1882; Tuxtepec fue conectado con el ferrocarril de Veracruz al Istmo de Tehuantepec, mientras que el istmo fue beneficiado con el Ferrocarril Nacional de Tehuantepec. Chassen-López (1989) señala que entre 1892 y 1911 Oaxaca registró un *boom* minero. Solamente entre 1902 y 1907 la minera de Oaxaca recibió más de 10 millones de dólares en inversiones extranjeras. En las afueras de la capital se construyó la fundidora más grande y moderna de la época.

La agricultura capitalista creció con la concentración de tierra en pequeñas haciendas en donde se impuso el cultivo de café, tabaco, azúcar, algodón, hule y cítricos, lo que derivó en una mayor diferenciación del campesinado. Si bien por una parte las fuerzas económicas capitalistas coexistieron con las formas tradicionales de organización campesina agrupada en tierras comunales, en la Sierra Norte, bajo la presión de caciques, las comunidades zapotecas de Villa Alta dedicaban gran parte de sus tierras comunales al cultivo del café que el cacique comercializaba (Chassen-López, 1989:175).

En Oaxaca la Revolución tuvo un sello particular. En la entidad se intentó sostener cierta soberanía y mantener una posición al margen de ella ya que, para los oaxaqueños

“la revolución vino del norte para arrebatarnos la dominación política que los hombres del sur habían ejercido sobre el estado Mexicano desde la Reforma” (Chassen-López, 1989). La élite oaxaqueña era fiel a Díaz y él los favoreció directamente.

Hacia el final del mandato de Díaz, los liberales intentaron abrir varios frentes en contra del entonces gobernador de Oaxaca, Pimentel, y del propio Díaz. A través de periódicos como *El Bien Público* denunciaban las arbitrariedades y la represión política. Las acusaciones giraban en torno al estado de miseria e ignorancia en que vivía la población, exigían una ley para evitar los terribles abusos que ocurrían en Valle Nacional con los enganchadores, hablaban con frecuencia de la vergonzosa situación de la educación primaria y denunciaban los abusos de autoridad que cometían los jefes políticos de los distritos, los caciques y los presidentes municipales (Chassen-López, 1985:56).

Sánchez Silva (1985) señala que existió una participación diferencial en las diversas zonas del estado en el proceso armado, donde destacaron los distritos de Ixtlán, Tuxtepec, Teotitlán, Cuicatlán, Etla, Juchitán y Centro, así como algunos puntos de la costa oaxaqueña. La Mixteca destacó particularmente a partir de las actividades de personas cercanas a los zapatistas, aunque esta participación no fue del todo consistente.

Algunos liberales oaxaqueños se unieron al magonismo y plantearon una rebelión en 1906, aunque este movimiento fue cegado cuando apresaron a sus líderes (Chassen-López, 1989). Sánchez Silva (1985) considera que, en Oaxaca, las demandas de lucha no fueron de corte agrarista, más bien los movimientos armados de la entidad tuvieron un sello ideológico. El seguimiento de caciques y caudillos locales que tuvieron fuerte influencia sobre la

población reforzó hasta cierto punto el modelo de dominación tradicional.

Oaxaca no fue un enclave para la Revolución, aun así, los opositores participaron en la lucha por la renovación política. Destacan los intentos de soberanía impulsados por los porfiristas en 1915 en plena Revolución. Durante esos años la educación sufrió un *impasse* importante; Díaz, por su parte, intentó frenar el movimiento revolucionario a través de una serie de reformas que promulgaban la creación de escuelas rudimentarias en el campo. Pero lo apresurado de la reforma hizo que se concibiera como un absurdo, ya que entre los círculos más cercanos a Díaz existía la idea de que la educación sería el germen para la revolución. De ahí la negativa a brindar educación a la población.

LA EDUCACIÓN EN LOS TIEMPOS POSTREVOLUCIONARIOS. FEDERALIZACIÓN Y ESCUELA PÚBLICA

La Revolución no representó en sí misma un cambio radical de las condiciones políticas y económicas del país. Tomó cerca de un cuarto de siglo construir las bases para la institucionalidad educativa. Aunque se reconocía la importancia de atender el analfabetismo, era claro que el régimen maderista no tenía las condiciones para hacerlo. En las primeras reformas postrevolucionarias se privilegió la instrucción a las clases medias y una visión utilitaria de los contenidos educativos, haciendo a un lado los estudios abstractos (Martínez Jiménez, 1996).

Entre los constitucionalistas existía la idea de que la educación era exclusivamente para las clases letradas, mientras con desdén la intelectualidad que seguía a Carranza denigraba al campesinado por su condición infrahumana (Martínez, Jiménez, 1996:102). A pesar de ello, en

Chihuahua y Morelos, bastiones de villistas y zapatistas, existió un avance educativo.

John Reed apunta que: “La gran pasión de Villa eran las escuelas, él creía que la tierra para el pueblo y las escuelas resolverían todos los problemas de la civilización, las escuelas fueron su obsesión” (Reed, 1915, en Martínez Jiménez, 1996:102).

La convulsión política vivida desde la asunción de Madero hasta la instalación del régimen de Calles limitó la capacidad de los gobiernos para implementar una verdadera reforma educativa; tanto Obregón como Carranza no pudieron concretar una visión integradora y popular para la educación.

En Oaxaca, a principios de 1900 las escuelas municipales, estatales y federales funcionaban en las zonas más alejadas (Kraemer, 2003:109). En el caso específico del distrito mixe, Sigüenza (2015a) reporta que el número de escuelas estatales era mínimo. Posteriormente, con la creación de las escuelas rurales federales se dio el primer impulso sistemático para la instrucción de los habitantes, y en estas escuelas, además de las tareas educativas, los profesores consiguieron introducir labores de desarrollo comunitario. Entre los pueblos que contaban con escuelas federales se encontraban Santa María Mixistlán, Chichicaxtepec, Tepuxtepec, Tlahuitoltepec y Ayutla, entre otros. El primer distrito se estableció en Zempoaltépetl; sin embargo, en la revisión de archivo realizada por Sigüenza (2015a) se encuentra que la situación de los pueblos mixes era compleja, pues contaban con pocos alumnos en las escuelas porque la gente mostraba desinterés y las necesidades cotidianas de la gran mayoría de la población, como las labores agrícolas, eran apremiantes. El enfoque pedagógico de estas instituciones educativas no difería del modelo nacional: se

enfaticaban la castellanización, la enseñanza de la historia, el conocimiento de personajes nacionales y sus actos heroicos.

El 8 de julio de 1921 nació la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes, producto del trabajo arduo y esforzado de José Vasconcelos, quien realizó el anteproyecto de la Ley Orgánica de Secretarías de Estado con base en medidas aprobadas por la XXIX Legislatura del Congreso de la Unión. Bajo el amparo de un nuevo marco legal, la Secretaría de Educación se enfocó en el estudio de programas de enseñanza primaria para el campo y la ciudad, la difusión de las bellas artes, el impulso a la educación media y la educación preescolar y la proliferación de bibliotecas, entre otras acciones de igual relevancia (Iturriaga, 1981).

Las autoridades estatales oaxaqueñas acogieron asertivamente la federalización (Sigüenza, 2015a) y con la nueva Constitución de 1917 se estableció la educación laica y gratuita por parte del Estado. Se dio paso también a la creación de escuelas primarias, rudimentarias, elementales y superiores (Sigüenza, 2015a), entre las que destacan el Instituto de Ciencias y Artes, la Normal Mixta, la Escuela de Ciegos, las primarias superiores y rudimentarias, los centros culturales nocturnos y las escuelas particulares (Sigüenza, 2015a).

En 1922 la Secretaría de Educación Pública (SEP) fundó la Delegación de Educación Federal, que privilegió la atención a las zonas más alejadas, y se creó la primera escuela rural en la región Mixteca. Entre 1925 y 1930 la SEP estableció 350 escuelas rurales. Durante los años veinte en Oaxaca ya existían dos escuelas normales: en la capital se encontraba la Normal Mixta, que formaba maestros para el medio urbano, y la segunda era la Normal Rural de San Antonio de la Cal (Sigüenza, 2015b). Estas normales formaron a los profesores de las siguientes dos décadas.

Hacia 1927 la región Sierra Norte contaba con 44 escuelas que cubrían 307 localidades. Treinta años después el número de escuelas se incrementó de manera significativa, las escuelas rurales y federales sumaban cerca de 140 (Sigüenza, 2015a:145).

Un cambio fundamental para la federalización de la enseñanza se logró en 1937 con:

[...] la firma de un acuerdo técnico entre la SEP y el gobierno Estatal, en él se conseguía una estabilidad profesional para los profesores, un sueldo mínimo. Asimismo, la SEP otorgaría los recursos necesarios para la operación de las escuelas quitando la responsabilidad de recaudar impuestos a los ayuntamientos, con esta medida todos los profesores quedaron sujetos a las normas de la SEP (Sigüenza, 2015a:139).

Destaca el impulso dado al programa federal de misiones culturales, que durante cinco décadas permitió la coexistencia de enfoques pedagógicos distintos en Oaxaca (Bautista y Briseño, 2012). En 1930 existían dos misiones, y para 1932 el número se había incrementado a 13 centros educativos de este tipo (SEP, 1933, en Sigüenza, 2015a).

Pese a las importantes acciones destinadas a ampliar la cobertura educativa, en Oaxaca el gobierno se enfrentó a la difícil geografía, a la existencia de núcleos de poder caciquiles que no querían que la escuela llegara a sus comunidades y a la falta permanente de recursos para atender todas y cada una de las necesidades relacionadas con la construcción de escuelas, como la compra de mobiliario y el pago de maestros, entre otros. Sigüenza (2015a:138) señala que entre 1934 y 1937 se registró el cierre de escuelas y centros culturales nocturnos, mientras que el número de escuelas federales aumentó.

El modelo de educación socialista en Oaxaca tuvo impactos en la organización campesina y la lucha agraria. Los maestros rurales federales de las regiones Mixe, Sierra Zapoteca y Chinanteca organizaron la primera Convención Regional Campesina Chinanteca. En 1933, en el distrito mixe en Ayutla se construyeron las instalaciones de una de las primeras escuelas rurales por la gestión del cacique de la región; unos años después, en 1938, se crearon las escuelas semiurbanas de Zacatepec y Totontepec. A pesar de los esfuerzos que líderes y comunidades realizaron para crear las escuelas, la ausencia de profesores era evidente. Para el profesorado mestizo era todo un desafío llegar a la región mixe e impartir educación a una población desinteresada y sin un dominio mínimo del español.

Pese a estas reformas, durante la década siguiente el panorama no era nada alentador. En 1941 el director de Educación Federal reportaba como problemas que afectaban al servicio educativo los siguientes: divisiones políticas entre el profesorado, su escasa formación, la existencia en aquellos años de 200 planteles cerrados por falta de maestros y 240 peticiones de escuelas en sitios en donde existían edificios y casas para los maestros (Sigüenza, 2015a). Desde aquellos años, la centralización educativa era un problema latente.

La situación de las escuelas era adversa, sin embargo, los caciques de la región mixe fueron actores centrales en su impulso. Sigüenza (2015a) señala que en 1941 una comisión mixe encabezada por Luis Rodríguez pidió a la SEP que estableciera en Zacatepec una inspección escolar, demanda que fue atendida 10 años después. Para Sigüenza esta acción puede entenderse como: “un ejercicio de reivindicación de la etnia y el territorio, al demandar y conseguir una zona escolar que supervisara las escuelas de los pueblos de dicha etnia, acción inmersa en los meca-

nismos de apropiación y negociación del proyecto nacional desde una esquina de la periferia” (2015a:156).

INTEGRACIONISMO Y EDUCACIÓN NACIONAL

Bajo el modelo de educación integracionista se implantó entre el profesorado la idea de llevar el progreso y modernizar la comunidad (Sigüenza, 2015a:110). Martínez Vázquez muestra la relación entre caciques e indígenas letrados egresados de las normales, quienes fungían como maestros para imponer castigos y multas a los padres que permitían a sus hijos hablar el español (1994:111).

A inicios de los años cincuenta el INI instaló centros coordinadores en Tlaxiaco (Mixteca Alta), Jamiltepec (Mixteca de la Costa), Temascal (Papaloapan) y Huautla de Jiménez (CDI, 2012). Al igual que en otras entidades del país, el INI se articuló al proyecto educativo nacional. Los gobiernos estatales vieron en la escuela el elemento central de progreso y saber y, como en otras regiones del país, en Oaxaca se implementaron campañas contra el analfabetismo. A través de los Centros Coordinadores de este instituto se instauraron comités distritales, aunque Sigüenza (2015b) considera que los resultados de estos centros fueron escasos.

Es importante señalar que el modelo integracionista federal concebía las lenguas indígenas como un obstáculo para el progreso. Para afianzar esta idea desde el discurso político educativo, se instaló una ideología de ascenso social del indígena a través de la escolarización. Es interesante observar que entre la década de los cincuenta y la de los sesenta, desde el discurso político-educativo se difundió un imaginario en torno a la figura de Benito Juárez, sobre quien se construyó el mito de la escolarización en Oaxaca y se articuló una imagen idílica del indio esforzado y valiente.

A finales de los años cincuenta emergieron dos proyectos clave para la educación mexicana: se trata del Plan para el Mejoramiento y Expansión de la Educación Primaria o Plan de Once Años, y la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). A decir de Sigüenza: “los libros gratuitos permitieron al gobierno impulsar la educación elemental sin costo y proporcionar manuales a sectores marginados” (2015b:220). Los libros gratuitos otorgados por la SEP impulsaron la lectura y la implementación de un currículum único nacional.

Durante las décadas de los setenta y ochenta el modelo castellanizador siguió avanzando en la mayor parte de las regiones indias de Oaxaca. A inicios de la década de los setenta se establecieron en coordinación con la SEP los albergues escolares a través de la recién creada Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (CDI, 2012). Sin embargo, durante los años ochenta se produjo una fractura en la hegemonía educativa en el estado, en la que el movimiento indígena fue el parteaguas de los nuevos procesos en el campo educativo.

MOVIMIENTO INDÍGENA Y AUTONOMÍA EDUCATIVA

Un cambio radical en los procesos de agencia educativa y en la participación de los pueblos indígenas en la construcción y operación de las políticas educativas en la entidad se registró en 1969 con la creación del IIISEO. Su objetivo era capacitar a promotores culturales y técnicos para que regresaran a sus lugares de origen y trabajaran en acciones a favor de las comunidades (Kraemer, 2003). El IIISEO fue una institución novedosa que elaboró estudios contrastativos entre las lenguas indígenas y el español con el propósito de consolidar los procesos de castellanización, y dio inicio también a un archivo de lenguas indí-

genas (Sigüenza, 2015b). A pesar de los logros conseguidos, la falta de presupuesto hizo que este instituto se cerrara a finales de los años setenta.

A partir de 1974 los promotores y maestros egresados del IISEO integraron la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO). Esta organización no solo luchó por los derechos laborales de sus integrantes, sino también defendió el trabajo comunitario y la lucha por la tierra (Kraemer, 2003:112). La CMPIO cuenta con seis principios orientadores: 1) revalorar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas, 2) democratizar la educación, 3) hacer presente la ciencia en las escuelas, 4) humanizar la educación, 5) promover la producción del campo conservando el medio ambiente y los recursos naturales y 6) hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas indígenas (CMPIO, 2016).

El movimiento pedagógico impulsado por la CMPIO en 1995 y fuertemente influenciado por el neozapatismo devino en propuestas de educación alternativas al currículo oficial que buscaban responder a las condiciones, necesidades e intereses de los niños, maestros y comunidades indígenas. Se trató de un proyecto que se proponía revalorar y fortalecer las lenguas indígenas y comunalizar la educación (Soberanes, 2015).

A diferencia de otros contextos, en Oaxaca los integrantes del gremio magisterial, y particularmente los maestros del sistema de educación indígena, han sido actores centrales en los procesos de apropiación activa del discurso sobre educación intercultural. A la vez, este proceso está fuertemente mediado por los entramados comunitarios y etnopolíticos regionales que incorporan las relaciones de parentesco y territorialidad, por los liderazgos de letrados surgidos de las comunidades indígenas y campesinas del estado y formados en las políticas indigenis-

tas, así como por los cambios en las economías políticas de las comunidades inmersas en procesos de modernización y globalización.

Durante los años noventa y principios del siglo XX, como derivación del movimiento pedagógico y sus alianzas políticas y académicas se generaron encuentros entre maestros para compartir experiencias (congresos de educación alternativa y diplomados) y se promovieron propuestas curriculares y políticas con énfasis en las lenguas y culturas comunitarias, negociadas dentro de la estructura educativa oficial de nivel básico y posteriormente en el nivel medio superior, como las secundarias y bachilleratos comunitarios que actualmente operan en el estado.

A principios de los años noventa se produjo un cambio legal respecto a la posición de los pueblos originarios oaxaqueños en las leyes estatales. Heladio Ramírez, el entonces gobernador constitucional, reformó la Constitución local y reconoció la pluralidad cultural de la entidad. En 1990 el texto constitucional señaló el derecho de los indígenas a ser juzgados en su lengua materna y a preservar sus prácticas para elegir autoridades y recibir una educación bilingüe. Con Diódoro Carrasco se modificaron los códigos penal y civil y se promulgó la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas de Oaxaca, que reconocía el derecho patrimonial e intelectual de los pueblos indígenas (Sigüenza, 2015b).

En este contexto, donde de alguna forma median la educación oficial y las propuestas alternativas de base fuertemente enraizadas en las culturas políticas etnomagisteriales del estado (Coronado, 2013), se han desarrollado proyectos como el Tequio Pedagógico o los Nidos de Lengua en el nivel de educación inicial, que de alguna forma apuntalan lo que algunos intelectuales oaxaqueños visualizan como un sistema diferencial de educación comu-

nitaria —indígena— en todos los niveles (Maldonado Alvarado, 2016).

A estas iniciativas, cuyo eje central es la comunalidad (Maldonado Alvarado, 2015b), se ha incorporado estratégicamente la denominación intercultural, con usos y significados diversos y no siempre explícitos; lo que exaltan es la reivindicación y el fortalecimiento de la organización comunitaria y sus prácticas culturales. De estos procesos, leídos en el contexto de la disidencia política del sindicato magisterial oaxaqueño y su oposición a las reformas educativas del gobierno federal, surgen proyectos pedagógico-políticos que buscan la articulación de las diversas iniciativas en cuanto a planteamiento curricular y pedagógico sustentadas en el eje de la educación comunitaria y enarboladas políticamente como propias.

De ahí se desprenden iniciativas relevantes como la Marcha de las Identidades Étnicas y, posteriormente, el Documento Base y el Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO) que, si bien se formulan desde las cúpulas educativas del sistema, tienen su génesis en las numerosas experiencias e iniciativas promovidas desde el tejido comunitario y en sus articulaciones con actores educativos y políticos diversos.

En su momento el movimiento pedagógico catalizó procesos de apropiación de la escuela por parte de actores etnomagisteriales y académicos docentes, padres y madres de familia, así como actores sindicales y académicos independientes, en distintos niveles. Las apropiaciones y significaciones de lo intercultural se revelan diversas, según sus contextos sociales y sus culturas políticas. En este campo de tensiones se negocian significados propios de lo intercultural.

Al igual que en la región zapoteca de la Sierra Sur (Montes, 1995), la actividad de los docentes no se ha redu-

cido a las actividades estrictamente académicas, la historia del normalismo y la conformación del sistema educativo oaxaqueño permiten a los profesores participar en actividades diversas como las fiestas patronales, programas productivos, actividades de salud, entre otras.

En todas las regiones de Oaxaca, los actos cívicos son resignificados e hibridizados por los pobladores y maestros a través de ceremonias que representan diversas formas de apropiación cultural desde la escuela (Bertely, 1998). En su estudio en la Sierra Sur, Olga Montes (1995) explica la celebración de la independencia de México como fiesta comunitaria, donde se incorporan prácticas como el trabajo colectivo. En estas festividades los profesores son actores centrales, la población adulta recibe información histórica, se refuerzan ideologías nacionalistas de pertenencia a la nación y se fortalecen los vínculos comunitarios a través del trabajo en la elaboración de alimentos y adornos y en la celebración con las bandas de música. En todas las regiones de Oaxaca es muy común que los profesores sigan las normas establecidas por el pueblo. Muchos de ellos ocupan los cargos de mayordomos o músicos y brindan tequio a las comunidades.

Por otra parte, la estructura sindical construye un espacio nodal de intermediación política de los profesores; en las últimas décadas las supervisiones escolares se han convertido en enclaves de poder muy importantes en la mediación entre el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y la sección sindical. Durante más de dos décadas el sindicato asignado en funciones directivas en el IEEPO logró fungir como intermediario político al poseer el control de los recursos económicos, las plazas y las comisiones docentes. La sección sindical ha tenido una influencia muy importante en las comunidades al ser la dispensadora de plazas magisteriales en la entidad.

La concentración de todos los recursos en una estructura cerrada y ajena a la interferencia federal favoreció que estos se concentraran en pocas personas. Por ello, sostengo la hipótesis de que el control vertical del IEEPO-Sección 22 ha hecho que los profesores construyan alianzas más sólidas en las comunidades, bajo un esquema de reciprocidades mutuas, de modo que el magisterio recibe el apoyo de la comunidad en contextos de movilización política, mientras que las comunidades se benefician de los apoyos y gestiones que los maestros puedan obtener a través de su militancia en el sindicato y de su capacidad de interlocución ante las instancias de gobierno, amén de que muchos de ellos pertenecen a los grupos étnicos con los que laboran.

La historia de la educación en Oaxaca revela tensiones permanentes entre la autonomía y las imposiciones que devienen del centro del país. Salvador Sigüenza (2015a), al citar a Javier Sánchez Pereyra (1995), ha señalado que, en Oaxaca, los intentos de federalización educativa han tenido móviles económicos y políticos, pero sobre todo y lo más importante, que la centralización ha implicado la cancelación de experiencias educativas estatales. En algunos casos los intentos de federalización han buscado hacer más eficiente el mantenimiento de las escuelas y elevar la calidad de los procesos educativos; sin embargo, en los hechos las carencias humanas y financieras de orden estructural han impedido que estos propósitos se lleven a cabo.

De igual forma, como lo señalan Bautista y Briseño, las condiciones de los maestros bilingües y de escuelas federales han sido muy distintas; la desigualdad salarial y laboral ha dado pie a acciones de defensa de los derechos laborales, pero también a un reclamo de derechos asociados a la orientación comunitaria e indígena de la educación (Bautista y Briseño, 2012:138).

LA SECCIÓN 22 DEL SNTE

En la década de los ochenta los maestros de la CMPIO, junto a otros sectores magisteriales, participaron en la lucha por la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y crearon junto con el magisterio de Chiapas la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), instancia que impulsó los procesos de democratización magisterial en el Estado (Bautista y Briseño, 2012).

El movimiento magisterial tuvo su clímax entre 1979 y 1980. Si bien la movilización magisterial inició en la región Costa de Chiapas, el sector del magisterio indígena y mestizo con fuerte formación marxista sostuvo una lucha intermitente por la democratización del sindicato y por la mejora de las condiciones laborales del magisterio.

Durante los ochenta, alrededor de 23 000 maestros de la Sección 22 del SNTE, a través de una movilización estatal y nacional que duró más de 40 días, lograron el desconocimiento del Comité Ejecutivo Seccional afín a la corriente de Vanguardia Revolucionaria. Esta organización de base acotó tanto la influencia de partidos políticos, como la satisfacción de las demandas de incremento salarial (que hizo extensivo al magisterio nacional) y la renovación de una dirigencia alterna a la corriente —en ese momento hegemónica— de la organización sindical (Yescas, 2008).

Después de una década de movilizaciones, durante los noventa la Sección 22 logró consolidar un acuerdo con el IEEPO que le permitió asumir el control financiero y organizativo de esta dependencia. Durante cerca de dos décadas, gobierno y sindicato trabajaron bajo un mismo liderazgo. Contrario a lo que pudiera pensarse, la alianza Sección 22-IEEPO no repercutió de manera clara en una

mejora de la educación en Oaxaca, sino que durante ese periodo la dirigencia sindical sostuvo un desempeño en algunas ocasiones cuestionable.

Mi estancia durante un poco más de dos años en Oaxaca me permitió identificar varias aristas de la participación sindical en diversos ámbitos de la vida en la localidad; por una parte, el control absoluto de la Sección 22 del IEEPO afianzó la existencia de una estructura clientelar que le permitió durante mucho tiempo cohesionar a más de 50 000 agremiados; algunos de ellos ingresaron al sistema de educación oaxaqueño a través de la venta de plazas aun cuando no contaran con un perfil profesional afín al nivel educativo que impartían. Tenían también el control de la asignación de docentes en las escuelas normales y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a la vez que sostenían el control del personal comisionado y una cartera abierta para la contratación del personal de confianza en la dependencia.

La operación de una estructura clientelar garantizó durante más de dos décadas las alianzas entre grupos magisteriales y en determinados momentos un apoyo corporativo a los gobiernos estatales con los que lograban negociar. En procesos permanentes de tensión y conflicto el bloque magisterial ha sido un contrapeso importante en distintas coyunturas políticas.

Sin embargo, aun ejerciendo el control financiero y administrativo de una dependencia estatal muy importante, el sector magisterial ha enfrentado represiones significativas; un parteaguas en el movimiento magisterial y social oaxaqueño fue la represión sufrida por el magisterio en el año 2006. En esta coyuntura de inconformidad política generalizada, las demandas magisteriales de revalorización económica se sumaron a los reclamos de trescientas organizaciones, sindicatos, asociaciones civiles y comuni-

dades, que se unieron para protestar en contra de Ulises Ruiz, entonces gobernador de Oaxaca. Con la creación de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) se desarrollaron acciones de protesta como marchas, bloqueos, tomas de edificios públicos y colocación de barricadas que provocaron un vacío de poder y una ingobernabilidad sin precedentes en Oaxaca (Bautista, 2008).

El conflicto de 2006 dejó una estela de muerte y violaciones a los derechos humanos entre los manifestantes, hechos que fueron documentados por organismos no gubernamentales que buscaban investigar a profundidad los hechos ocurridos. Sus conclusiones revelan que la:

Estrategia del Estado [...] fue la de combatir al movimiento social a través de tácticas antisubversivas [...] que emplearon a grupos armados ilegales que tuvieron el objetivo de causar terror y desmovilizar a la población inconforme, dichos grupos tomaron la forma de porros infiltrados en el movimiento social así como las caravanas de la muerte que atacaban durante la noche (Solalinde, Jiménez y Osorno, 2016:127).

La comisión de la verdad sobre el caso consideró que la negligencia y el vacío de poder del gobierno federal, así como los abusos cometidos por el gobierno estatal —que ejerció una represión sin precedentes—, derivaron en consecuencias concretas hasta nuestros días. La comisión argumentó lo siguiente:

El estado mexicano ensayó en 2006 en Oaxaca un conjunto de procedimientos que tuvieron como objetivo fortalecer la impunidad cuya aplicación en los años siguientes a nivel nacional derivó en lo que ahora es denunciado y visibilizado como una crisis nacional

de derechos humanos, la cual tiene como epicentro la ejecución y desaparición de estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa ocurrida en Septiembre de 2014 (Solalinde, Jiménez y Osorno, 2016:133).

Esta apreciación es muy importante porque las fronteras territoriales de Oaxaca han sido vulneradas por el crimen organizado. La región de Tuxtepec, que colinda con el sur de Veracruz, y la región Mixteca, que colinda con Guerrero, son zonas sumamente peligrosas para los pobladores y para el magisterio que labora en la zona. Si bien después de la represión en Oaxaca se consolidó un gobierno de alternancia con una alianza de partidos políticos opuestos al Partido Revolucionario Institucional (PRI), la alternancia política no ha representado en los sustantivos una democratización ni justicia para los oaxaqueños reprimidos durante el movimiento de 2006.

En junio de 2015,⁴ como parte de las acciones de la reforma educativa, el gobierno estatal modificó el decreto de creación del IEEPO que databa del año 1992 y que afianzaba este contubernio. También promovió que la dirigencia y los mandos medios más importantes de la Sección 22 se retirara de los puestos directivos de este organismo estatal. Se trataba de una medida que buscaba mostrar “la rectoría del Estado-gobierno en los temas educativos”. En esta coyuntura fueron tomadas las instalaciones del IEEPO por las fuerzas públicas federales (más de 1 000 elementos), y más de 3 000 profesores comisionados en el IEEPO fueron regresados a sus centros de trabajo.

En ese año la sección sindical se manifestó a través de protestas, marchas e intentos de tomas de edificios que

⁴ Una parte de la reflexión aquí expuesta fue publicada por la autora en *Democracias Hoy. Boletín Semestral del Observatorio de las Democracias: Sur de México y Centroamérica*, año 2, núm. 1, enero-junio de 2017.

no tuvieron mayor trascendencia. Los eventos ocurrieron con calma pues su estructura corporativa y sus redes de poder estatal y municipal no se vieron afectadas. De entrada, la recuperación del IEEPO y la búsqueda “rectoría del Estado” no fueron del todo posibles puesto que los mandos del sistema educativo estatal (directores y supervisores escolares), si bien en términos formales habían sido contratados por el gobierno estatal, recibían las órdenes del sindicato, ya que quienes ocupaban los puestos directivos más altos eran los agremiados con mayor presencia y trayectoria sindical. En la práctica estos directores y supervisores no reportaban a los profesores que participaban en marchas o en los programas de capacitación y rendición de cuentas instrumentados por el nuevo IEEPO.

Por su parte, el sindicato magisterial instruyó a sus agremiados para que no participaran en las evaluaciones (a pesar de la amenaza de la SEP-IEEPO de ser despedidos), y adicionalmente persuadió a sus bases para no participar en los programas federales como el Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo (PEEARE), ni el Programa Escuelas de Calidad o Escuela Digna, con gran presencia en Oaxaca, ni en el Censo de Escuelas de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), coordinado por el INEGI, por lo que menos del 60 % de las escuelas del estado fueron censadas.

En esta etapa se fortaleció la aplicación del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) y otras acciones como la Guelaguetza Pedagógica. Como un actor central de la estatalidad en Oaxaca el sindicato magisterial dominaba todas las esferas de acción con las bases magisteriales y la relación con las comunidades y agrupaciones sociales como la Unión de Artesanos Co-

merciantes Oaxaqueños en Lucha (UACOL) y el Frente Popular Revolucionario (FPR).

Durante 2016, las acciones contra la reforma educativa se realizaron en la Ciudad de México y Oaxaca. En ellas se movilizaron más de 80 000 profesores e implicaron el cierre de más de 22 puntos carreteros y la toma de edificios públicos. Estas acciones contaron, en la gran mayoría de los casos, con el respaldo incondicional de las asambleas comunitarias, comités de padres de familia y agrupaciones urbanas populares y familiares de los profesores.

Como sector de clase indígena-campesino, el magisterio agremiado en la Sección 22 posee fuertes vínculos con los sectores más desfavorecidos de la sociedad oaxaqueña. La represión de 2006 fue un parteaguas para la organización sindical, pues mostró su capacidad de penetración en los movimientos populares de Oaxaca. A través de una red de más de 12 000 escuelas públicas las bases magisteriales construyeron, junto a los pobladores, mecanismos de resistencia ante la privatización y el despojo; los hechos de Nochistlán⁵ son un ejemplo de ello. La imbricación de los pobladores de pequeñas localidades en las movilizaciones magisteriales amalgamó un sentimiento de sector de clase. Los profesores son hijos de campesinos, muchos de ellos hablantes de una lengua indígena, que ocupan cargos comunitarios, realizan tequios locales y respetan a las autoridades de su comunidad. Por tanto, sus formas de movilización y presencia se traducen en acciones que pueden percibirse como pe-

⁵ Como parte del plan de acción de la Sección 22 de la CNTE en contra de la reforma educativa aprobada en 2013, el magisterio realizó bloqueos en toda la entidad durante varios meses. El 19 de junio de 2016, las autoridades federales desalojaron a profesores y pobladores de un tramo de la autopista Oaxaca-Ciudad de México en donde se encuentra ubicado el poblado de Nochistlán. En este desalojo violento fallecieron ocho pobladores y maestros que participaban de la movilización.

queños actos rituales pero que marcan la frontera entre las clases acomodadas empresariales que despojan a los campesinos de su territorio, y el magisterio aliado a las causas populares.

En este sentido, la noción de lo comunitario y colectivo atraviesa profundamente la dinámica política oaxaqueña. En Oaxaca la educación es un bien público que hay que defender. Las narrativas contempladas en el histórico texto constitucional que establecen la educación gratuita y obligatoria movilizan a importantes sectores que demandan un Estado proveedor y garante de derechos. La pobreza de las familias impide pensar que la educación privada pueda ser mejor, ya que el principio de gratuidad moviliza a importantes sectores campesinos que han incorporado desde décadas la noción de los derechos educativos.

A partir de la ruptura del pacto corporativo producto de la reforma educativa impulsada por el gobierno de Enrique Peña Nieto, y que como reforma laboral precariza aún más las condiciones laborales del magisterio porque presenta variados vicios de inconstitucionalidad y no emprende ninguna acción sustantiva para modificar el estado de la educación, en la relación CNTE-gobiernos federales y estatales el discurso público construido por estos y los sectores empresariales ha hecho que la CNTE sea vista como una organización que opera en los márgenes de la ley. Sin embargo, y a pesar de este discurso, en reiteradas ocasiones se implementan mesas de negociación e interlocución con esta agrupación.

Por su parte, la CNTE concibe al gobierno como un Estado autoritario y represivo, pero también dialoga con él en coyunturas importantes, como ocurrió durante las negociaciones por la derogación de la reforma educativa, por los aumentos salariales, por las recategorizaciones o por

las asignaciones de más plazas. Durante décadas los imaginarios de polarización obrero/patronales han sido funcionales para dar un cauce a las disidencias magisteriales; en este sentido, los gobiernos y partidos políticos se han nutrido de estas formas de organización política para sostener el poder.

El pacto corporativo funcionó durante casi tres décadas; el gremio magisterial de Oaxaca disfrutaba de prebendas muy importantes como el control del IEEPO, la disposición de plazas y nóminas sin control. Con la reforma educativa de 2015 se reconoció como un nuevo actor a las organizaciones internacionales y al sector empresarial interesado en incorporarse al jugoso mercado educativo, a la vez que también se incorporó la figura del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). Sin duda las modificaciones implementadas por el gobierno federal de entonces fracturaron el pacto corporativo que daba estabilidad y continuidad laboral al magisterio agremiado a este organismo. Esta ruptura tensionó la relación gobierno-magisterio durante los dos últimos años del gobierno del presidente Enrique Peña Nieto y develó las múltiples facetas de la organización magisterial frente a una legislación educativa que pone en tensión representaciones colectivas de lo comunitario, lo público y lo colectivo.

En la coyuntura política actual, producto del cambio de gobierno registrado en diciembre de 2018, con un presidente proveniente de la izquierda, las fuerzas magisteriales han sufrido un reacomodo, ya que el nuevo gobierno derogó la reforma educativa de 2015 y permitió al magisterio un margen de interacción para discutir la reforma del artículo tercero constitucional, que fue aprobada en mayo de 2019 sin la completa conformidad de la CNTE. En esta modificación al texto cons-

titucional se deroga la creación del INEE y se eliminan elementos relacionados con aspectos laborales del magisterio, como son el ingreso, la promoción y la permanencia del personal docente.

Me parece relevante precisar una distinción entre las bases magisteriales y las dirigencias. Estas últimas han sido recientemente cuestionadas por autoritarismo, faccionalismo y enriquecimiento ilícito. Por su parte, las bases magisteriales que laboran en condiciones de precariedad salarial y con los mínimos recursos tecnológicos y de infraestructura han demostrado su capacidad de tejer alianzas con las comunidades y de responder a las expectativas de la población oaxaqueña.

Si bien existen visiones que consideran el importante papel de los maestros como correas de transmisión de las consignas del aparato estatal hacia las localidades más alejadas (Bautista y Briseño, 2012), el devenir del magisterio en las últimas décadas ha mostrado que este proceso no ha funcionado en un *continuum*, más bien ha dado paso a una gama variada de posiciones dentro del magisterio. Por una parte, existen maestros que han aprovechado su posición como agentes del Estado para asumir posiciones caciquiles y de dominación política sobre otros actores de su propio gremio, mientras que otros que han desarrollado actitudes críticas y comprometidas y han impulsado procesos de empoderamiento y desarrollo en las localidades en donde intervienen (Bautista y Briseño, 2012).

En este sentido, durante las estancias de observación de campo en Jaltepec de Candayoc fue posible observar el importante papel que el magisterio juega en los procesos de desarrollo local y su vinculación con la comunidad y con la gestión de iniciativas de fundamental trascendencia para los pobladores. El papel de los docentes se ha

transformado a lo largo del tiempo, así como los procesos de organización comunitarios, lo que ha redefinido de manera radical el papel de la educación en el último siglo.

Como se ha mostrado en este capítulo, la Iglesia fue y ha sido un actor central en la conformación de los procesos educativos en Oaxaca, primero bajo principios de evangelización y después acompañando y fortaleciendo la vida comunitaria y social de las regiones indígenas de la entidad. Desde diversos planos de interacción y rescuicios de participación, los grupos indígenas de Oaxaca han sido capaces de adaptar sus discursos e intencionalidades políticas para trascender las normativas eclesásticas o estatales en el plano educativo.

En el último siglo se han producido las mayores transformaciones, con la emergencia de los actores sindicales magisteriales y las organizaciones civiles, comunitarias e indígenas, que han desarrollado una articulación destacada con las comunidades, lo que les ha permitido desarrollar diferentes niveles de agenciamiento en los planos local, estatal y nacional, así como plataformas diversas para la proyección de sus demandas y la exigencia de derechos.

En el siguiente capítulo se desarrollará una exposición detallada del contexto comunitario, político y económico del distrito mixe, así como de la localidad de Jaltepec de Candayoc. Se desarrollará también una contextualización de los procesos educativos en el distrito y las iniciativas étnico-políticas que han favorecido la creación del Instituto Superior Intercultural Ayuuk.

El distrito mixe de Oaxaca. El territorio como anclaje para la construcción de la agencia colectiva

Durante los últimos 70 años la antropología y etnología ha desarrollado un cuerpo importante de investigaciones abocadas al estudio cultural, religioso y lingüístico del grupo étnico ayuuk (mixe). En 1994, el antropólogo y principal especialista sobre el pueblo mixe, Salomón Nahmad, coordinó el volumen intitulado *Fuentes etnológicas para el estudio de los pueblos ayuuk (mixes) del estado de Oaxaca*. En este texto recopiló 32 artículos elaborados por investigadores de distintas latitudes que revelaron diferentes intereses respecto al pueblo ayuuk, desde visiones occidentales e integracionistas, hasta documentos elaborados por clérigos y antropólogos afines a organizaciones religiosas, quienes vieron en la documentación del pueblo mixe una herramienta para su conquista religiosa. La producción académica sobre el pueblo ayuuk se ha incrementado y diversificado a lo largo de los años, dando paso al surgimiento de autores entre los propios mixes, quienes incorporan perspectivas endógenas de su grupo cultural.

En etnografías y trabajos pioneros como los de Ralph Beals (1945) y Salomón Nahmad (1965), los mixes fueron caracterizados como un grupo sociocultural diverso poseedor de una gran variedad de expresiones culturales e

intelectuales que se hacían palpables en una gama variada de prendas, costumbres, gastronomía, arte, literatura y lingüística; se afirmaba que los mixes “se agrupaban en pequeñas unidades sociales que se manejan autónomamente con base a sus redes de parentesco y familia” (Nahmad, 2003:97).

Independientemente de la heterocaracterización antropológica, desde hace largo tiempo los mixes se han reconocido a sí mismos como un pueblo fuerte y en resistencia y otorgan a sus miembros individual o colectivamente la adscripción de ayuuk (Nahmad, 2003:57). Sobre esta autoadscripción ayuuk se han elaborado imaginarios asociados al territorio, la música de las bandas de viento tradicional, la poesía, la pintura o la blusa mixe —esta última, objeto de diversos debates asociados a la propiedad cultural—. Todos estos elementos de la identidad cultural contemporánea transitan entre imaginarios de un pasado de resistencia frente a diversos poderes y la elaboración de un presente identitario colectivo distanciado de factores como la folclorización, el paternalismo y la minimización que asocian lo indígena con fuente de atraso.

La categoría adscriptiva mixe impuesta por los procesos de colonización en la región no ha dejado de ser usada por ser referente de una demarcación territorial del pueblo. Sin embargo, los mixes prefieren nombrarse a sí mismos *ayuuk já'äy*, término que se descompone en *ayuuk* “lengua”, y *já'äy* “gente”; es decir, la “gente que habla ayuuk”, “lengua de la selva virgen o del monte” o “el idioma elegante florido como la selva” (Torres Cisneros, 2004:19). La lengua ayuuk pertenece a la familia lingüística del zoque y popoluca, entre los cuales existen diferencias superficiales (Nahmad, 2003). El ayuuk presenta tres grandes variantes lingüísticas en las tierras altas,

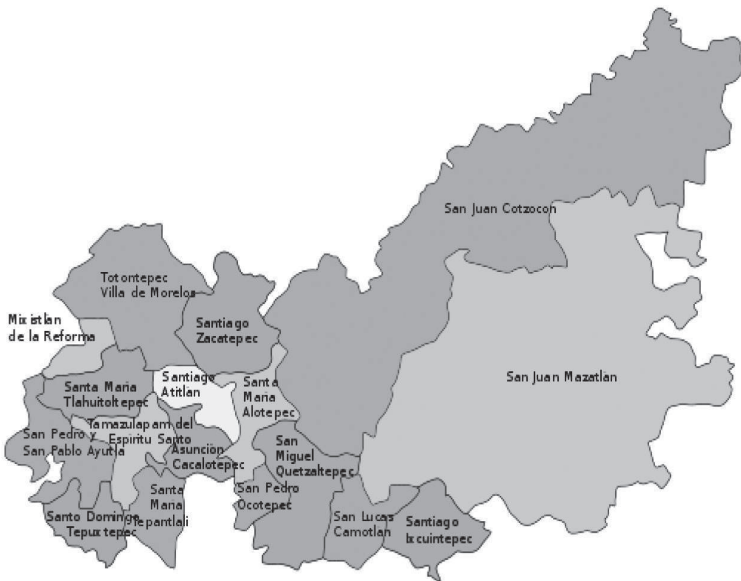
templadas y bajas, que se diferencian entre ellas por su sistema vocal y el proceso de palatalización.⁶ La escritura de la lengua mixe ha sido objeto de varios proyectos coordinados por organizaciones indígenas e instancias gubernamentales (Torres Cisneros, 2004:20). Como se mostrará más adelante, la lengua mixe y su vinculación con las otras lenguas de la región ha sido un punto de debate y reflexión institucional en el ISIA.

Para delimitar el espacio que ubica el pueblo mixe de Oaxaca, es preciso señalar que sus principales asentamientos se localizan en la porción oriental de la Sierra Norte de Oaxaca. Torres Cisneros (2004) ha señalado que el territorio mixe se conforma de grandes porciones montañosas, selváticas, boscosas y de sabana. Destacan entre sus montañas el Zempoaltépetl, el cerro de la Malinche y el Monte Blanco que sobrepasan los 3 300 metros sobre el nivel del mar. Cuenta con tres cuencas importantes, de los ríos Papaloapan, Coatzacoalcos y Tehuantepec. Como se mostrará más adelante, esta cercanía con puntos acuíferos colocó a la población como un centro de actividad económica y política muy importante en años recientes.

A pesar de las transformaciones acaecidas respecto a la tenencia de la tierra en todo el entorno nacional, sus poblaciones se enmarcan en el régimen agrario de sistema comunal; 18 de sus 19 municipios pertenecen a él (ver Mapa 1). Cada municipio está organizado por una cabecera, las agencias municipales, las agencias de policía y las rancherías, y suman un total de 234 localidades (Nahmad, 2003).

⁶ La palatalización es un cambio fonético asimilatorio por el cual un fonema o sonido desplaza su punto de articulación hasta la región palatal.

Mapa 1. Distrito mixe



Fuente: Wikipedia, “Sierra Mixe”. Recuperado de: https://en.wikipedia.org/wiki/Sierra_Mixe

En la actualidad el territorio ayuuk se encuentra dividido por fronteras municipales que no siempre dan cuenta de los límites del territorio histórico de este grupo. La conformación moderna como distrito se produjo el 1 de julio de 1938, y presenta un modelo de organización sociopolítica único en todo el país. Tiene una superficie de 4 928.49 kilómetros cuadrados, que presenta como eje de integración la adscripción al grupo étnico (Nahmad, 1994). Con los procesos de globalización, lo ayuuk —como eje de identificación y autoadscripción— se hace visible en diversos espacios, culturales, políticos y educativos, no solamente a nivel de las municipalidades, sino también en los ámbitos nacionales y transnacionales de la música, la cultura y el arte.

LOS ORÍGENES. MITOS Y LEYENDAS DEL PUEBLO AYUUK

Los procesos de resistencia social y educativa contemporáneos no pueden explicarse sin la presencia de un imaginario sobre el origen, los mitos y las leyendas de resistencia que el pueblo ayuuk ha recuperado y reelaborado a partir de las indagaciones realizadas por historiadores y etnógrafos. Esta narrativa sobre su origen guerrero tiende un hilo de continuidad entre el presente con el pasado imaginario de resistencia.

Sobre este pasado glorioso en torno al origen del pueblo ayuuk existen muchos mitos y leyendas. Aunque se sabe muy poco de ellos en la época prehispánica, Torres Cisneros (2004) señaló que provenían de pequeñas aldeas organizadas en clanes que habitaron planicies costeras del Golfo de México, hoy conocidas como el sur de Veracruz (Nahmad, 2013), mientras que para Barros los mixes prehispánicos poblaban las orillas de las cuencas atlánticas del Papaloapan, Coatzacoalcos y los Tuxtlas, extendiéndose hacia el Pacífico entre Tehuantepec y el “Río Soconusco” (2007:331). “Burgos reseña expresamente la geografía continua que poblaba la ‘Nación Mixe’ por 100 leguas, por toda la extensa franja de tierra que media, de oeste a oeste entre Villa Alta y Chiapas y corre de Costa a Costa, norte a sur” (Burgos, 1934, en Kraemer, 2003:108).

Foster (1994), citando a Beals (1945), apunta que pequeñas comunidades mixes anteriores a la conquista estaban formadas por grupos de parentesco que constituían clases o linajes patrilineales. Existen vestigios arqueológicos en Totontepec, Quetzaltepec y Jaltepec de Candayoc (Torres Cisneros, 2004:21). La historia recuperada por Barros (2007) da cuenta de constantes enfrentamientos entre los ayuuk y los zapotecos del Valle y de la Sierra.

Guido Munch (1993) narra uno de los relatos más conocidos sobre los conflictos entre mixes y zapotecos previos a la conquista. Cuenta este autor que a finales del siglo XIV, el rey zapoteco Zaachila I hizo la guerra por primera vez a los mixes, quienes se refugiaron en los peñascales y cuevas del Zempoaltépetl sin ser vencidos.

A decir de Munch (1993:23), los mixes no fueron conquistados por los soberanos aztecas ni zapotecos. Su rey Condoy mandaba las escuadras de guerra por los montes para probar su valor, además de ser un gran político, estratega y militar, era el más poderoso al tener dominio y potestad sobre la región del Zempoaltépetl.

Los mixes atribuyeron a Condoy la estabilidad y consolidación de una época de oro para su pueblo. Este rey fue considerado un dios divino ya que no tuvo padres ni ascendencia. Las leyendas cuentan que Condoy se metió por la cueva rumbo al paraíso de los antepasados mixes llevando a sus ejércitos cargados de riquezas, tributos, oro y las joyas de sus conquistas, cerrando la puerta de la cueva. El mito promete que este rey volverá algún día para liberar a su pueblo.

Esta historia es relatada por los mixes contemporáneos y posee un gran valor simbólico; las batallas de Condoy son representadas en ciertas celebraciones cívicas y comunitarias y su historia es un referente de distinción y superioridad frente a otros grupos étnicos prehispánicos como los mexicas, quienes de acuerdo con la historia fueron fuertes guerreros y dominaron vastos territorios de Mesoamérica.

De igual forma, los relatos de Burgos (1937) señalan que durante la conquista, al igual que en otros territorios mesoamericanos, los ayuuk fueron escasamente colonizados con la ayuda de hablantes náhuatl o indios naboríes del centro de México, principalmente tlaxcaltecas (Torres Cisneros, 2004). Münch (1993) y Nahmad (2003) han

señalado que durante la Colonia los conquistadores tuvieron grandes dificultades para dominarlos por su fuerte identidad étnica y su capacidad de resistencia. Sobre esta narrativa histórica también se construye su alteridad y oposición constante con el pueblo zapoteca, ya que los relatos etnográficos enfatizan que su disputa con los zapotecos en las tierras bajas fue notable (Nahmad, 2003:60).

Sobre esta narrativa de resistencia también coexisten relatos alternativos de sumisión del pueblo ayuuk de mano de los conquistadores. Salomón Nahmad señala que: “La conquista iniciada en 1529 desde la alcaldía mayor de San Ildefonso de Villa Alta en el interior de la región zapoteca serrana, impuso severos cambios en la estructura social de los pueblos Mixes” (2013:60); por ejemplo, el sistema de encomiendas fue brutal para zapotecos y mixes (Torres Cisneros, 2004). Los corregidores de Villa Alta fueron crueles con los mixes, ya que las autoridades tradicionales y los principales fueron sometidos con el objetivo de cambiar las conductas de comuneros de cada localidad (Nahmad, 2003:61). Se sabe que durante ese periodo las mujeres abortaban y se negaban a procrear ante el inminente sufrimiento que les esperaba a sus descendientes.

Desde las narrativas históricas se enfatiza el proceso de dominación instaurado a partir de la religión cristiana y de la presencia de los frailes dominicos desde 1558, quienes implementaron varios planes de reubicación poblacional para ejercer un mayor control sobre ellos. Nahmad (2003) ha señalado que la relación con los españoles siempre fue tensa y que hubo efectos negativos en la economía doméstica y comunitaria de los mixes, a quienes se les encargaba servicios especiales, además del tributo en maíz y moneda. En los registros históricos destacan durante el siglo XVI (1550 y 1570) dos rebeliones impor-

tantes que derivaron en mayores cargas tributarias y en la llegada de otros grupos indígenas a Villa Alta.

La mitología mixe conserva una extraordinaria continuidad con las religiones prehispánicas pero también con el cristianismo. Nahmad (1994) considera que la religión católica representó una ampliación de la religión prehispánica mixe y no precisamente un sincretismo. Basados en una concepción de totalidad, desde la perspectiva de este autor, los cerros, nubes, arroyos, cascadas, ríos, bosques y selvas forman parte de un numeroso grupo de divinidades a las que se debe de rendir respeto. En la época contemporánea, la dinámica de las comunidades mixes está articulada con las festividades establecidas en el calendario religioso.

TIERRA, TERRITORIO Y COMUNALIDAD ENTRE LOS AYUUK

Entre los mixes, la tierra es uno de los elementos de pertenencia y posee un alto contenido simbólico al ser considerada como la dadora de todas las cosas, madre y fuente de vida que genera todo aquello que necesita la comunidad. La población mixe sostiene la idea de pertenecer a un territorio común, marcado por lugares en donde se conectan con lo sobrenatural. Se trata de puntos geográfico-ceremoniales como el cerro Zempoaltépetl (cerro de las veinte divinidades) (Nahmad, 2003:80).

Para los mixes, el maíz (*mook*) es el centro de sus actividades económicas y ceremoniales, además de que es la principal fuente de subsistencia. Se consume a diario en tortillas, tamales, pozole, atole y champurrado. En las zonas altas y frías se cultivan vegetales y frutas como la papa, el durazno y el aguacate, mientras que en las zonas templadas se consigue camote, café, caña de azúcar, plátano y limón, entre otros productos. Estas concepciones

alimentan en el contexto contemporáneo la noción de defensa del territorio, la soberanía alimentaria y la recuperación de cultivos como el maíz.

Aun cuando entre diferentes sectores del campo oaxaqueño se han introducido procesos de modernización en la producción agrícola, la gran mayoría de los agricultores sigue recurriendo al sistema mesoamericano de cultivo de roza, tumba y quema. El campo mixe carece de tecnología agrícola, y los agricultores utilizan herramientas rudimentarias como el machete, picos, azadones, coas y estacas de siembra (Torres Cisneros, 2004:13-14). En las zonas bajas como Cotzocón y Jaltepec se observa la presencia de maquinaria agrícola como tractores, además de la utilización de instrumentos tradicionales para esta actividad en amplias extensiones de siembra de maíz.

La siembra se acompaña de rituales espirituales que involucran el sacrificio de aves en lugares como las esquinas o el centro del terreno. Sobre él se riegan gotas de sangre de estos animales y se arroja mezcal, se prenden velas y cigarros y se ata el animal a una cruz. Al igual que los pueblos mayas del sur de México, el rito termina con una comida ceremonial en la que se come la cabeza del animal sacrificado y las otras partes se ofrendan a la tierra. Los ritos buscan garantizar una buena cosecha y agua suficiente para el riego natural de los cultivos, además de alejar plagas en las plantaciones (Torres Cisneros, 2004:14). Los rituales de agradecimiento y ofrenda a la tierra se observan también en el ISIA, cuando se inicia un proceso de siembra en los terrenos destinados para las prácticas agrícolas y al inicio y cierre del ciclo escolar.

Además de la siembra de maíz, algunos pueblos también siembran café, aunque tras la caída en el precio de este producto durante la década de los noventa aumentó la crisis de autosostenibilidad de las comunidades. En todas las zonas

de la región mixe (alta, media y baja) la siembra de maíz se complementa con la de otros productos frutales como naranja, mango y limón, además de hortalizas. La cacería ha dejado de ser una actividad importante ante la extinción de varias especies. Los mixes también se han visto afectados por el ingreso de maíz transgénico ya que ha afectado la producción y comercialización de las especies locales.

La forma de tenencia de la tierra es el eje de la estructura agraria. En la mayor parte del distrito mixe la tierra es legalmente comunal, pero el modo de producción contribuye en la práctica a que las parcelas sean usufructuadas por los campesinos que las trabajan. Existen en cada comunidad otras porciones de terrenos destinados a diversos servicios como la parcela escolar, los terrenos de la iglesia y otras parcelas que son trabajadas en los días de tequio con el propósito de que las autoridades obtengan ingresos económicos para cubrir las necesidades derivadas de los cargos comunitarios (Nahmad, 2003).

En la gran mayoría de los municipios mixes la herencia de la tierra es de padres a hijos; en localidades como Mixistlán la propiedad solo es para los varones. Si el esposo muere, la tierra se asigna a la esposa y esta, a su vez, a sus hijos cuando crecen (Nahmad, 2003:121).

En Oaxaca, y en el distrito mixe en específico, existe un sinnúmero de conflictos agrarios, sobre todo entre comunidades vecinas que no tienen delimitados con claridad los límites territoriales y que tampoco cuentan con documentos que acrediten la propiedad de los terrenos. Solamente algunos pueblos cuentan con documentos y mapas de la época colonial. En algunas localidades los conflictos por la tierra han dejado muertos, lo que dificulta la convivencia entre personas de poblados vecinos.

Desde la década de los sesenta los conflictos agrarios se han intensificado, lo que ha derivado en algunos casos en

confrontaciones violentas, sobre todo en los pueblos mancomunados como Tlahuitoltepec, Tamazulapan y Ayutla, entre otros (Torres Cisneros, 2004:23).

A pesar de la conflictividad, el pueblo ayuuk ha logrado consolidar una diversidad de organizaciones productivas, políticas y culturales, entre las que destaca la Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo (UCIRI), la Asamblea de Productores Mixes (ASAPROM), la Organización Mixe, Zapoteca y Chinteca (Omizach), la Asociación de Comuneros Ayuuk por la Agricultura Sostenible, y Ser Mixe, A.C.

Esta última se trata de una organización surgida en los años ochenta que inició como una agrupación a favor de la defensa de los recursos naturales en un esquema organizativo indígena antipartidista. Su tarea principal ha sido: “consolidar procesos de organización siendo un grupo de apoyo a las comunidades mixes. Sus principales funciones están encaminadas a la gestoría, capacitación y concientización”.⁷

A lo largo de los años, para solventar gran parte de las carencias que enfrentan algunos municipios mixes se han creado instituciones sustentadas en la colaboración comunitaria, como cajas de ahorro, clínicas de medicina tradicional, comedores comunales y sistemas de mercados tradicionales, entre otros (Obregón, 2008). Estas organizaciones se apoyan de los sistemas de autoridad local. Las habilidades de organización autogestiva se han potenciado en los últimos 50 años con la profesionalización de jóvenes mixes, quienes a partir del intercambio con actores de la política nacional iniciaron proyectos productivos y de vinculación política, lo que mermó el poder de los caciques locales.

⁷ <https://asambleamixe.wordpress.com/nuestra-historia/>.

LA ORGANIZACIÓN POLÍTICA EN LAS COMUNIDADES

Cada primero de enero, en todas las comunidades mixas, sean municipios o agencias municipales, se efectúan los cambios de autoridades, elegidas en asambleas en las que los ciudadanos participan por medio del voto a mano alzada o en secreto. Estas formas de elección varían en cada una de las localidades. Los cargos son asignados de acuerdo con el escalafón tradicional y son jerárquicos. Destacan los cargos de: campanero de iglesia, topil, alguacil, policía, mayor, síndico, capitán de banda, mayordomo, secretario, presidente y alcalde. Esta estructura y el número de participantes varían en cada una de las localidades; mientras más personas están involucradas en el sistema de cargos, mayor es la autonomía política y religiosa (Kraemer, 2003). A decir de Torres Cisneros, el servicio en el sistema de cargos cívico-religioso es obligatorio y gratuito (2004:37).

La elección se apoya en el código tradicional. En algunas localidades las autoridades son propuestas por los ancianos, mientras que en otras son elegidas en asambleas en las que surgen los nombres de los candidatos. Una constante significativa es que los cargos más importantes son ocupados por las personas que han cumplido con la jerarquía religiosa, aunque en algunas localidades no siempre es así; asimismo, existen hombres que asumen puestos de la jerarquía cívica sin haber realizado mayorías en el sistema religioso (Kraemer, 2003).

En las localidades organizadas en la estructura comunal estos procesos se habían desarrollado sin la presencia de los sistemas electorales nacionales y estatales y sin la participación de los partidos políticos (Nahmad, 2003:28); sin embargo, a partir de las reformas electorales acaecidas en los últimos años las votaciones han comenzado a ser reguladas por los órganos estatales electorales y se ha co-

menzado a implementar el voto secreto en urnas entre los comuneros.

A finales de la década de los noventa en municipios como Ayutla, Kraemer (2003) identificó la asignación de recursos obtenidos a través de los programas sociales y de recursos federales del ramo 33, que son utilizados para pagar a los pobladores por algunos trabajos realizados (limpieza de brechas, acarreo de materiales). Kraemer observó que estos recursos estatales y federales han disminuido la cantidad de tequio, y los recursos económicos que se obtienen de cooperaciones han reducido la autonomía de las comunidades.

En la gran mayoría de las localidades el sistema de cargos se fundamenta en una noción del poder entendido como servicio. La propiedad comunal es considerada como un recurso para el disfrute colectivo, mientras que el tequio o trabajo colectivo es una estrategia para el crecimiento comunitario y la autonomía. El sistema de cargos tiene un alto sentido ritual y permite el involucramiento de todas las personas que integran la comunidad (Torres Cisneros, 2004:36).

En el ISIA, el tequio es una práctica educativa central. La colaboración de los estudiantes en faenas de limpieza, organizaciones festivas y de trabajo con la comunidad, articula de manera efectiva una práctica ayuuk al ámbito formativo universitario. El impacto de la incorporación del tequio es tan importante que, al egresar de la universidad, los estudiantes incorporan a su ejercicio profesional principios de reciprocidad, colaboración y trabajo en equipo.

La organización política de la región se apoya en una estructura de cargos jerárquicos, en la que las personas comienzan desempeñando cargos menores, hasta llegar a los de mayor importancia. La mayoría de las comunidades mantiene en su organización interna el consejo de ancianos y las asambleas (ISIA, 2006).

Los consejos de ancianos cumplen con varias encomiendas, como requerir a las personas que no han prestado servicios al pueblo, mediar litigios de tierra, vigilar que las personas tengan una buena conducta, dar consejos, elegir a los mayordomos de los santos y cuidar que en las comunidades se mantengan las costumbres y tradiciones (Torres Cisneros, 2004). En algunas localidades como Tlahuitoltepec, desde la década de los setenta los consejos de ancianos han disminuido su nivel de injerencia e importancia por la llegada de jóvenes profesionistas que, sin cumplir con el sistema de cargos religioso o civil, ocupan espacios importantes de poder en temas que son centrales para la localidad (Kraemer, 2003).

El pueblo ayuuk presta especial atención a las fiestas del calendario religioso cristiano, casi siempre en honor a un santo patrono. En el marco de estas fiestas se establecen vínculos que refuerzan los lazos comunitarios y fortalecen el sentido de reciprocidad entre los pobladores. Las mayordomías propician el comercio e intensifican las relaciones sociales interregionales, sobre todo en lo relativo a las bandas filarmónicas, que recorren la mixe alta, media y baja uniéndose a las festividades de diversas comunidades en actos de reciprocidad y compañía.

En las mayordomías observadas durante los años 2015 y 2016 en Jaltepec de Candayoc, en la mixe baja, observamos que se invita a comer a todos los pobladores y visitantes. Mujeres y hombres trabajan solidariamente en la matanza de los animales y en la preparación de los alimentos. En la comida de anuncio se ofrecen tamales de masa y caldo de res con verduras. Se brinda a los asistentes agua de frutas y los varones suelen llevar cervezas o mezcal. Estas mayordomías muchas de las veces son a cargo de pobladores que están fuera de la localidad y que han migrado a Estados Unidos donde residen, y sus familiares (hermanos, padres,

cuñadas y primos) son los responsables de conducir la festividad. Las mujeres del pueblo prestan platos, vasos y trastes para la preparación y servicio de los alimentos.

Los familiares que llevan años fuera de Jaltepec de Candayoc se retroalimentan de la festividad a través de las redes sociales; los más jóvenes comparten videos o fotografías a través de Facebook. Se han producido cambios en la celebración “tradicional” de estas fiestas, como se apreció, por ejemplo, en una festividad observada en noviembre de 2015 en Jaltepec, donde además de la banda tradicional se presentaron un grupo de luz y sonido y una banda de música de estilo sinaloense. Los pobladores, sobre todo los hombres casados, bailan con sus esposas y disfrutan de la fiesta con melodías del norte del país, lo que muestra el proceso de diversificación musical y de sonoridades en la localidad de Jaltepec de Candayoc.

Si bien los sincretismos musicales están presentes en todo el distrito, en muchas comunidades de la Sierra Norte se registra la existencia de bandas filarmónicas, las cuales generalmente interpretan sones, jarabes y música para los eventos, rituales y celebraciones. El Centro de Capacitación Musical Mixe (CECAM), fundado a finales de la década de los setenta en Santa María Tlahuitoltepec Mixe, cuenta con gran reconocimiento nacional e internacional por ser un espacio para conservar y fortalecer la cultura ayuuk (Torres Salcido, 2016:41).

Kraemer (2003) destaca la importancia de las bandas de viento en la socialización comunitaria, ya que todas las localidades que cuentan con bandas no tienen la necesidad de pagar por el servicio de música durante las festividades. Los jóvenes o adultos que tocan en las bandas realizan esta actividad como parte del servicio comunitario y no reciben remuneración económica por su participación. Las bandas son sostenidas por los pobla-

dores, quienes aportan cooperaciones para la compra de instrumentos, la contratación de maestros o los viajes de preparación. Además, las bandas fortalecen los vínculos entre comunidades a partir de la reciprocidad que genera la invitación de las primeras a las festividades.

Este sistema organizativo comunitario, en el que la estructura civil se empata con la religiosa para dar sustento a un sistema de cargos que se basa en una economía festiva igualitaria (Kuroda, 1993), también ha enfrentado los embates de la modernización política que vivió el país y que se representó en la presencia de caciques letrados o de funcionarios gubernamentales que llegaron a la región mixe en la década de los cincuenta y lideraron instituciones como el INI o el Plan de Desarrollo de la Cuenca del Papaloapan. Estos cambios también fueron producto de la acentuación de una estructura de comercio desigual con indígenas zapotecos de Mitla, quienes durante varios siglos fueron intermediarios comerciales y explotadores de los mixes de la zona alta (Kuroda, 1993).

En su indagación sobre los sistemas de desarrollo en la región mixe, Salomón Nahmad (2003) encontró no solamente una fuerte presencia de organización comunal, sino también la existencia de liderazgos que impusieron ideas sobre un desarrollo mixe, con caciques como Luis Rodríguez Jacob, que construyeron durante las décadas de los treinta y cuarenta áreas de poder dentro del territorio mixe que fueron apoyadas por el gobierno del Estado.

En el excelente trabajo antropológico elaborado por Etzuko Kuroda (1993), este autor analiza el papel de los líderes Daniel Martínez y Luis Rodríguez, quienes en la búsqueda de cambio social y de desarrollo del pueblo mixe confrontaron a las comunidades en un proyecto que no contaba con el consenso de los pobladores e impusieron sus propias ideas sobre un plan de desarrollo mixe.

Desde los años treinta estos líderes y caciques construyeron áreas de poder dentro del territorio, y el aparato estatal se apoyó en ellos para formular planes de desarrollo y controlar políticamente la región (Díaz, 1994). Originarios de Ayutla y Zacatepec, estos caciques violentaron fuertemente a las comunidades al exigir trabajos que convirtieron a los pobladores en esclavos. Floriberto Díaz denunció que Daniel Martínez logró la construcción de la carretera Ayutla-Mitla a base de chicotazos y culatazos, y señaló también que Martínez obligó a las comunidades a dar dinero en efectivo para comprar un carro que fue trasladado en hombros por decenas de comuneros hasta las montañas de la sierra (Díaz, 1994:556).

Por su parte, Luis Rodríguez fue acusado de dividir a los pueblos de Juquila y Alotepec, de fragmentar violentamente a San Isidro Huayapan y de perseguir con muerte y cárcel a los caciques locales que se oponían a él. También convirtió en propiedad privada tierras comunales y fomentó el despojo de comunidades aledañas a favor de su pueblo (Díaz, 1994:556).

Kuroda estima que durante el desarrollo de esos acontecimientos —ocurridos entre las décadas de los treinta y los setenta—, el INI y la SEP generaron cambios en todos los poblados por el importante papel que desempeñaron los maestros y promotores bilingües, entre quienes surgió una élite educada que, junto con los comerciantes, se articuló a las organizaciones nacionales y estatales. Estos profesionales letrados se incorporaron también a la estructura de cargos cívico-religiosos por su nivel de ingresos y su dominio del español.

Sin embargo, la muerte de los caciques tradicionales no transformó radicalmente el sistema de relación entre el Estado y los caciques, ya que durante la década de los setenta los hijos de Luis Rodríguez, Mauro y Mario Rodrí-

guez, ascendieron en las esferas del poder político estatal y encarcelaron a todos aquellos mixes que no estaban de acuerdo con su proceder. A través de instancias como el Congreso de la Unión Federal y la Central Campesina Independiente (CCI) han manejado la región mixe y han influido en la pobreza que enfrenta este distrito; por ejemplo, participaron en el despojo ocurrido en Jaltepec de Candayoc y La Trinidad, donde lograron ocupar 10 000 hectáreas de terrenos comunales (Díaz, 1994).

A decir de Nahmad (2003), en las últimas décadas estos esquemas de relación desigual y la incursión de los partidos políticos han afectado la cohesión comunitaria y el control de los recursos naturales existentes en la región.

Derivado de lo anterior, en el siglo pasado se produjo de manera organizada y sistemática la emergencia de importantes organizaciones etnopolíticas que reivindicaban derechos territoriales e indígenas (Kraemer, 2003). En las últimas cuatro décadas destacó la presencia de intelectuales como Floriberto Díaz y Jaime Martínez Luna, quienes formularon una propuesta conocida como “la comunidad”, que ha inspirado todo un movimiento intelectual y político. Además destaca la presencia de importantes lingüistas, escritores y pintores que sobresalen por el fuerte peso de su identidad mixe.

La noción de “comunalidad” surge a finales de la década de los setenta como una reacción al despojo de recursos naturales y como una forma de defensa de la autodeterminación comunitaria para mejorar sus condiciones de vida (Aquino, 2013). Como se expuso en el capítulo anterior, la comunidad se inspira en varios elementos de carácter organizativo y espiritual de las comunidades oaxaqueñas. En uno de sus escritos, Floriberto Díaz (2004) señalaba que los elementos que definen la comunidad son: 1) la tierra como madre y como territorio, 2) el con-

senso en asamblea para la toma de decisiones, 3) el servicio gratuito como ejercicio de autoridad, 4) el trabajo colectivo como un acto de recreación y 5) los ritos y ceremonias como expresión del don comunal. Asimismo, este autor (2004) señalaba que la tierra es un espacio totalizador donde se aprende el sentido de la igualdad, y que la vinculación con la tierra ocurre a través del trabajo, los ritos y las ceremonias familiares y comunitarias.

Como se ha mostrado en líneas anteriores, en los imaginarios de la identidad ayuuk coexiste a lo largo del tiempo una narración histórica colectiva de resistencia, primero frente a los conquistadores, y luego frente a otros pueblos indios como los zapotecos y los mexicas.

En el siglo XX la alteridad se construye frente a los caciques locales que sometieron al pueblo mixe con apoyo de los gobiernos estatal y federal, y más recientemente frente a las empresas transnacionales que han afectado el territorio de los pueblos indígenas. Estos imaginarios de resistencia construyen un puente diacrónico para justificar una historia de resistencia colectiva permanente frente a las figuras de poder que oprimen al pueblo. Lo novedoso del proceso contemporáneo es el uso de nuevas herramientas para resistir al desmantelamiento del pueblo y enfrentar la pérdida de territorio; en este caso, la alternativa se articula desde el pueblo mixe con la apropiación y el reconocimiento como agente en la construcción de su proyecto educativo comunal.

EL PUEBLO AYUUK: INDICADORES SOCIODEMOGRÁFICOS

En este apartado se ofrece información referente a los indicadores sociodemográficos de la población ayuuk con el propósito de ubicar el contexto social, económico y político en el que se desarrolla la operación del Instituto Superior Intercultural Ayuuk.

Lo primero que hay que señalar es que, de acuerdo con el conteo de población y vivienda realizado por el Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI), en el año 2010 la población de la región mixe representaba el 2.82 % de la población del estado de Oaxaca (INEGI, 2010). Como se puede observar, se trata de una población minoritaria en el entorno estatal; sin embargo, el mixe (lengua cercana al zoque y al popoluca) ocupa el cuarto lugar estatal por su número de hablantes (INEGI, 2015b). En 2010, el 77 % de los pobladores de la región mixe habla una lengua indígena (INEGI, 2010), y en el censo de 2015 se reportó la existencia de 114 034 hablantes de la lengua mixe, de los cuales 43 304 eran mujeres y 44 283, hombres. De estos hablantes de mixe eran monolingües 15 987 mujeres y solamente 9 410 hombres (INEGI, 2015a). Como es evidente, el nivel de monolingüismo es mayor entre las mujeres que entre los hombres.

Las condiciones de pobreza y marginación en el distrito son muy altas. El Sistema de Información para la Planeación del Desarrollo Municipal (SISPLADE, 2016) señalaba que el 61 % de la población del distrito mixe enfrentaba condiciones de pobreza extrema, un indicador inferior al nacional, que no deja de ser alto. Además, el 95.92 % de las personas carecía de acceso a la seguridad social y el 91.45 % de la población tenía un ingreso inferior a la línea de bienestar, mientras el 90.84 % enfrentaba carencias por falta de acceso a los servicios básicos de vivienda. El bajo mixe reporta indicadores ligeramente inferiores a los aquí señalados (SISPLADE, 2016).

En el distrito mixe los sistemas de alumbrado y drenaje siguen siendo deficientes; muchas de las cabeceras municipales y las localidades más pequeñas obtienen el agua de pozos, manantiales y ríos a través de tuberías internas. En la región, el 70.95 % de las viviendas particulares habitadas

usan leña o carbón sin chimenea para cocinar, el 49.28 % de las viviendas habitadas no disponen de drenaje y el 91.45 % de la población cuenta con un ingreso inferior a la línea de bienestar (SISPLADE, 2016). Con base en estos indicadores, los bajos ingresos familiares obstaculizan cualquier proyecto personal o familiar asociado con el acceso a la educación superior.

De igual manera, los servicios de salud presentan diversos niveles de carencias, ya que se reporta, entre otros factores, falta de medicamentos y de personal capacitado. Durante el año 2016, más de 10 000 prestadores de los servicios de salud pública en Oaxaca organizaron paros de labores para exigir recursos para los hospitales públicos, a la vez que el personal médico exigía a las autoridades estatales mejores condiciones de trabajo. En la región Sierra Norte, donde se encuentran 446 comunidades rurales y solamente 18 urbanas, solamente existían, en 2005, 29 unidades médicas de la Secretaría de Salud de Oaxaca y 23 clínicas del IMSS Oportunidades, mientras que el 27 % de las localidades no contaban con servicios de salud (OEIDRUS-Oaxaca, 2005).

A esto se suman las difíciles condiciones de comunicación terrestre. La región de la Sierra Norte cuenta con un total de 1 991 kilómetros de tramos carreteros, de los cuales 265 son federales, 299 carreteras estatales y 1 230 caminos rurales (INEGI, 2015b). Como se puede observar, la mayoría de los caminos son rurales y la mayor parte del transporte colectivo lo realizan empresas locales que trasladan a sus pasajeros en camionetas de redilas o en camiones de segunda. La principal vía de acceso a la mixe alta es la carretera Mitla-Ayutla-Totontepec-Zacatepec. La vía de acceso a la parte baja, viajando desde Oaxaca, se realiza generalmente por el Istmo de Tehuantepec o bien por la carretera hacia Tuxtepec. Ambos caminos son sinuosos y

solo existe transporte de segunda clase. Se espera que con la construcción de la autopista de la ciudad de Oaxaca al Istmo de Tehuantepec las comunicaciones hacia la Sierra Norte mejoren. Estas dificultades derivadas del acceso por las vías terrestres y del transporte complican la movilidad de estudiantes fuera de la región, dado que difícilmente las familias más pobres pueden costear el traslado de los jóvenes a centros educativos en otras ciudades o en la capital de estado; de ahí que la modalidad del ISIA sea sumamente atractiva porque reduce los gastos de transporte y alimentación de los estudiantes.

Una parte nodal para el desarrollo de la formación universitaria es la relacionada con la conectividad a internet y la telefonía celular. En la gran mayoría de los municipios existen servicios postales y telegráficos, comunicación telefónica satelital y red para uso de teléfonos celulares; en los municipios de mayor tamaño se cuenta también con servicios de internet, aunque la conectividad es de mala calidad y se ve afectada por el mal tiempo y la accidentada geografía.

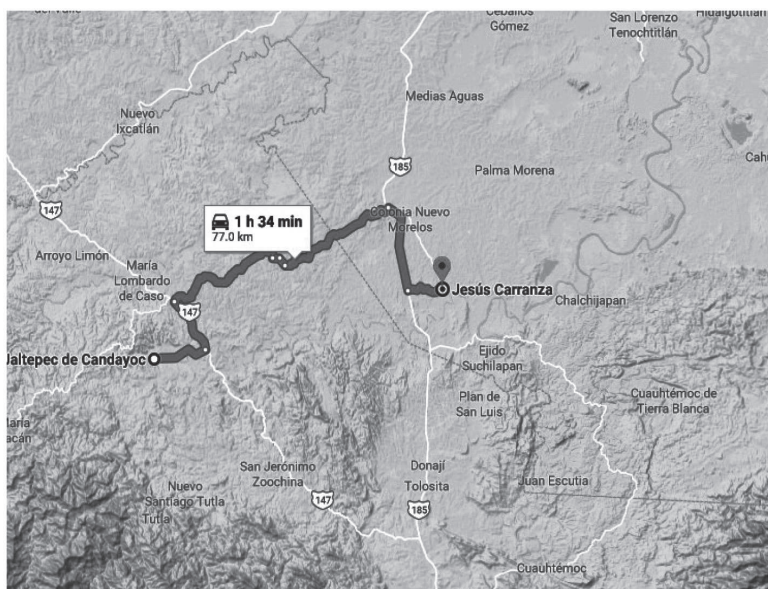
A pesar de las dificultades en la comunicación, los jóvenes ayuuk han desarrollado importantes iniciativas vinculadas a las radios comunitarias que transmiten en lengua mixe. La radio Jën Poj, ubicada en Tlahuitoltepec y creada en el año 2001, surgió a iniciativa de estudiantes, profesionistas y comuneros mixes. La definen como: “un espacio radiofónico donde el pensamiento colectivo se transforma en vientos de palabra que durante mucho tiempo han sido restringidos y guardados y que ahora pueden ser escuchados por hombres y mujeres de la región mixe” (Millones de voces, 2016). Durante el año 2016, la radio obtuvo un permiso por parte de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT) para transmitir desde el espectro radiofónico nacional.

Se encuentra también la radio ayuuk Voz de la Montaña que transmite desde junio de 2004, una iniciativa impulsada por habitantes de San Juan Guichicovi, muchos de ellos jóvenes. La radio transmite en ayuuk y español y difunde avisos y mensajes de servicio a la comunidad, además de música popular como salsa, cumbia y música tradicional. La programación incluye temas relacionados con el campo, la medicina tradicional, saberes comunitarios, derechos indígenas, alimentación indígena y juventud, entre otros (CGT, 2004).

ORGANIZACIÓN MUNICIPAL. LAS PERSPECTIVAS DE DESARROLLO LOCAL EN JALTEPEC DE CANDAYOC, MIXE

Candayoc: originalmente procede de una expresión en lengua mixe, *caan ayuuc*, que quiere decir “cerro de sal, montaña salitrosa”, pero los españoles, al no entender la lengua mixe, lo pronunciaban y escribían mal. El antiguo Jaltepec de Candayoc incluía una región más vasta que la que pudieran sugerir las posesiones del pueblo actual (14 000 hectáreas aproximadamente). Se trataba de una bisagra de tierra que separaba las cuencas del Papaloapan, del Coatzacoalcos y del río Tehuantepec (Barros, 2007). De acuerdo con las crónicas de Burgos, Jaltepec de Candayoc fue una de las mayores ciudades prehispánicas; al inicio de la conquista albergaba a más de 20 000 habitantes en la confluencia de los ríos Jaltepec y Coatzacoalcos, cerca del actual Jesús Carranza, Veracruz (Barros, 2007).

Mapa 2. Distancia actual en kilómetros entre el antiguo Jaltepec de Candayoc (referenciado en la localidad de Jesús Carranza, Veracruz) y el actual San Juan Jaltepec de Candayoc, fundado a principios del siglo XX



Fuente: Google Maps. Consultado el 15 de abril de 2019.

A decir de Lucio, el antiguo Jaltepec de Candayoc tuvo una gran importancia histórica:

[...] por ser un pueblo situado en la costa norte, cuyo aplazamiento, según los vestigios y ruinas de edificios que se veían aún hace 200 años, tuvo más de una legua de extensión. En esa tradición mítica del origen de la población local, se asume con orgullo la pertenencia a una de las comunidades mixes más antiguas (Lucio, 2012:142, citando a Gay, 2006:58).

En diversos trabajos históricos se hace referencia a Jaltepec de Candayoc como una ciudad de gran importancia, productora de maíz y algodón, recursos que usaban en la pro-

ducción de mantas y que eran motivo de disputas territoriales con pueblos como Acatán, con el que se sostuvo una acción legal por los terrenos ubicados en el tablón de Jaltepec entre 1790 y 1812 (Escalona, 2013). “Durante el último tercio del siglo XVIII varias epidemias, sequías y heladas afectaron a los pueblos indios de Oaxaca, durante este período el pueblo de Jaltepec de Candayoc sufrió una considerable disminución de su población entre 1762 y 1789” (Escalona, 2013:184).

Los relatos locales señalan que una peste provocó que muchas personas murieran y abandonaran el viejo Jaltepec de Candayoc y, hacia principios del siglo XX, decidieran iniciar un nuevo asentamiento llamado San Juan Jaltepec de Candayoc, ubicado a la orilla del río Jaltepec (ver Mapa 2), aunque la fecha exacta del traslado solo permanece en la memoria histórica de los fundadores.

A decir de los pobladores, el primer asentamiento del actual San Juan Jaltepec de Candayoc Mixe se registra hace aproximadamente 120 años en una zona más alta en relación con el anterior asentamiento, se encuentra a 50 metros sobre el nivel del mar, con una superficie de 14 861 hectáreas. Se trataba de un lugar en donde se ubicaban campos de algodón, al que llamaban “el algodonal”.

La leyenda transmitida por los ancianos cuenta que en el antiguo Jaltepec de Candayoc había una Cruz de la Ascensión que desaparecía misteriosamente y reaparecía en el lugar que ahora ocupan el pueblo y su iglesia. Estos episodios asociados a la desaparición de la Santa Cruz fueron interpretados como “señales divinas”, y ello unido a las enfermedades que azotaron al antiguo Jaltepec convenció a los pobladores de migrar y comenzar de nuevo en otro territorio.

Los primeros lotes ubicados en el centro del poblado tenían un promedio de 400 metros cuadrados y comprendían pequeñas casas de madera destinadas a la vivienda y un so-

lar. Los comuneros que poblaron el nuevo Jaltepec de Candayoc, además de contar con lotes en la calle principal del poblado, poseían tierra de cultivo en la zona baja, donde también formaron potreros para el ganado. En promedio cada comunero contaba con 100 hectáreas, grandes porciones de tierra que con el tiempo se han dividido entre los descendientes de las familias. Actualmente cada comunero tiene en promedio 10 hectáreas.

Los fundadores del nuevo Jaltepec recuerdan que, en sus primeros años, los casos de paludismo fueron una causa de muerte muy importante (entrevista a doña Lola, 2015); sin embargo, con el paso de los años los servicios de salud han logrado mayor cobertura, y enfermedades como el cólera, el sarampión y el paludismo han sido controladas.

Durante las primeras décadas tras el reasentamiento en el nuevo Jaltepec de Candayoc, los comuneros lograron el desarrollo de tierras de cultivo para el maíz y el tabaco, producto de la riqueza de los suelos, altamente fértiles por su cercanía al río Jaltepec, uno de los principales afluentes del río Coatzacoalcos.

Los años cincuenta y el Plan Papaloapan

Los procesos de resistencia y reivindicaciones contemporáneos iniciaron entre los años 1956 y 1958, cuando el gobierno federal emitió un decreto expropiatorio mediante el cual se declaró de utilidad pública el predio Zihualtepec, perteneciente a los terrenos comunales de San Juan Jaltepec de Candayoc, por un total de 18 648 hectáreas (Lucio, 2012). El propósito era reubicar a los desplazados de la construcción de la presa Miguel Alemán “Cerro de Oro” en la Cuenca del Papaloapan (Jaltepec de Candayoc Mixe, 2016).

La Comisión Ejecutiva del Papaloapan fue un organismo público perteneciente al Instituto Mexicano de Re-

cursos Naturales Renovables cuya función principal era planear, diseñar y construir las obras requeridas para el desarrollo integral de la cuenca del Papaloapan. Dicha comisión contaba con facultades amplísimas para planear y construir obras de defensa de los ríos, incluido el aprovechamiento de riegos y el desarrollo de energía, ingeniería sanitaria y vías de comunicación, así como para definir las medidas y disposiciones en materia industrial, agrícola y de colonización. La comisión tenía bajo su control 46 000 kilómetros cuadrados de los estados de Oaxaca, Veracruz y Puebla (CODEPAP, 2003).

Don Tito Díaz, uno de los comuneros más activos y actor fundamental en los procesos educativos del ISIA, durante una entrevista afirmó que los comuneros nunca fueron notificados de esta expropiación, sino que se enteraron de manera circunstancial en una visita a la capital del estado. Al saber del despojo, comenzaron una lucha por sus tierras, aunque pasaron varios años sin que iniciaran alguna acción legal contra las autoridades responsables de la expropiación, en parte por el desconocimiento de las leyes, y por la falta de apoyos y la ausencia de documentos, lo que permitió la expropiación derivada del proyecto de la cuenca del Papaloapan (Bienes Comunales de Jaltepec de Candayoc, 2010).

Los pobladores cuentan que a finales de los años cincuenta la Policía Hidráulica, una corporación muy agresiva que violentó los derechos territoriales del pueblo mixe, intentó desalojarlos. Señalan también que durante esos intentos de desalojo desaparecieron algunos comuneros, muchos fueron golpeados cuando sostuvieron enfrentamientos con las autoridades y varias mujeres fueron víctimas de abusos sexuales.

En un esfuerzo por contar con una defensa ante estos abusos, a principios de la década de los sesenta el señor

Jesús León visitó Jaltepec y se sorprendió al saber que el pueblo estaba siendo despojado de sus tierras. Este hombre sugirió a los abuelos que fueran a la Ciudad de México y buscaran en la colonia del Valle al general Celestino Gasca Villaseñor, quien podría ayudarlos a encontrar los papeles de propiedad de la tierra en el Archivo General de la Nación.

Los ancianos don Mauro y don Eleuterio cruzaron en lancha el río Jaltepec y después de varios días de camino llegaron a la Ciudad de México, donde encontraron al general, quien les brindó el apoyo. Los abuelos esperaron en la ciudad durante un par de semanas hasta que se encontraron los papeles que demostraban la titularidad de sus tierras. Mientras estuvieron en la capital en espera de la entrega de sus documentos, trabajaron como albañiles para sostenerse. El viaje fue fructífero porque obtuvieron el título primordial que daba cuenta de las demarcaciones de Jaltepec de Candayoc. A través de un investigador chileno llamado Alonso Barros, que escribió sobre la historia de Jaltepec y visitó el Archivo de Indias en España, pudieron conocer que el título primordial constaba de dos tomos (entrevista a don Tito, abril de 2016).

Cuando los abuelos regresaron con los títulos de propiedad, que constaban de un legajo de 15 páginas, se enfrentaron a los ingenieros que realizaban los desalojos. A pesar de que estos funcionarios no tomaron en cuenta los papeles de los comuneros por la permanencia del decreto, el título primordial sirvió para el reconocimiento y la titulación de los bienes comunales de Jaltepec de Candayoc. Con estos documentos se logró obtener una resolución presidencial que permitió la titulación de 14 861 hectáreas de las 370 000 que reconocía originalmente un título del año 1710, donde constaba que Jaltepec compró sus tierras a los españoles (entrevista a don Tito, abril de 2016). “Con los documentos en-

contrados en el Archivo General de la Nación del título primordial, presentaron la solicitud de restitución y titulación de bienes comunales al Departamento de Asuntos Agrarios y Colonización en 1965” (Lucio, 2012:149).

Adicionalmente, en las partes bajas y a la orilla del río Jaltepec existían grandes extensiones de terrenos baldíos cuya magnífica calidad, aunado a las buenas condiciones climatológicas, provocó que entre la década de los cincuenta y la de los setenta campesinos de diversas partes de la República llegaran a colonizar estas tierras. Estos asentamientos se realizaron sin ningún tipo de consulta con los dueños del territorio que eran los pueblos mixes y, con el paso de los años, muchos de ellos fueron expulsados. Por su parte, el gobierno federal consideró estos terrenos como nacionales.

Además, los pobladores de Jaltepec señalan que nunca fueron indemnizados por la expropiación de tierras comunales, siendo otras personas particulares las que recibieron cantidades de dinero por parte de las autoridades, según se refiere en la resolución al juicio de amparo presentado al poder Judicial Federal emitida en el año 2017.

A decir de Lucio, “los pobladores de Jaltepec de Canda-yoc iniciaron una estrategia de repoblamiento que revirtiera la baja densidad demográfica de la comunidad y permitiera una mejor estrategia de defensa de los bienes comunales” (2012:152), ya que a principios de la década de los sesenta Jaltepec contaba con 50 familias. Con el paso de los años comenzaron a llegar familias de Tlahuitoltepec, Ayutla, Tamazulapan, Totontepec y Mixistlán para ocupar las mejores tierras del territorio mixe. Estos nuevos pobladores se incorporaron al sistema de usos y costumbres y fueron aceptados por la comunidad por su filiación étnica; sin embargo, los pobladores de Jaltepec no permitieron la presencia de mestizos de Veracruz y de

otras regiones del país, como los colonos que el gobierno federal llevó al municipio.

En el año de 1973 se registró un deslinde de terreno por parte de la Comisión Agraria Mixta del estado de Oaxaca y se dio atención al decreto presidencial del 6 de diciembre de 1968 en el que se reconocen los bienes comunales del poblado de San Juan Jaltepec de Candayoc. Con el tiempo el gobierno devolvió varias fracciones que no fueron ocupadas (4 049 hectáreas), pero otras 2 050 hectáreas sin uso no les fueron restituidas.

Los años setenta, comercio marítimo y ruralidad

En los años sesenta en Jaltepec habitaban alrededor de 40 familias. El acceso a la localidad se realizaba por el río Jaltepec. En aquellos años navegaba una lancha de 10 toneladas en la que se sacaban el café y el maíz y se traía mercancía de consumo para los pobladores; a través del camino por el río se introdujeron también la cerveza y productos que permitieron el comercio local. Desde la década de los ochenta existen en la localidad plantaciones de pino tropical que comprenden 4 864 hectáreas, una parte de las cuales son aprovechadas por el Comisariado de Bienes Comunales (Lucio, 2012).

En aquellos años también llegaban avionetas que sacaban a las personas de la localidad. En 1971 se fundó el Centro Coordinador Indigenista de Ayutla que impulsó la educación indígena, la medicina rural, la resolución de conflictos de tierras, la donación de obras para materiales y la aplicación de programas técnicos, entre otros (Gallardo, 2013). Años después, en 1977, se creó en María Lombardo el primer Centro Coordinador Indigenista del INI, institución que llevó a la localidad diversos programas sociales asociados con la revitalización lingüística y la educación.

En la década de los setenta, cuando solamente existía la escuela primaria, los niños de las familias con más recursos viajaban a Tuxtepec o Playa Vicente en Veracruz para estudiar la secundaria, pero eran pocos los que podían acceder a esa movilidad. Esta fue la experiencia de una profesora de la escuela de educación preescolar, quien fue de las primeras mujeres profesionistas de Jaltepec. En el año 1987, a través de sus redes de amistad con los profesores bilingües, logró conseguir una plaza de educación preescolar con estudios de secundaria.

Durante décadas, los pobladores de Jaltepec y sus autoridades comunales han desarrollado una acción férrea en defensa de su territorio. Entre 1982 y 1999 las autoridades comunales fomentaron una lucha por desalojar a personas procedentes del estado de Michoacán que llegaron a Jaltepec como consecuencia de las políticas de colonización del trópico húmedo que facilitaron la llegada de población de otras entidades del país. En el año 1985, un señor de apellido Padilla introdujo cabezas de ganado en 100 hectáreas que pertenecían a Jaltepec, y en consecuencia los comuneros entablaron una demanda para desalojarlo. Desafortunadamente, la falta de un mapa y de linderos bien definidos en el poblado permitió que Padilla contrademandara por robo a los comuneros y cinco autoridades agrarias de Jaltepec fueron detenidas (Lucio, 2012).

Con el apoyo de los Hermanos Maristas (congregación religiosa católica), que colaboran con una escuela de nivel bachillerato en Jaltepec, los comuneros lograron tener una mejor interlocución con los funcionarios de gobierno estatal, que frecuentemente desestimaban sus reclamos y se negaban a desalojar a Padilla, quien nunca pudo demostrar la compra legal de las hectáreas que tenía en posesión. No obstante, Padilla continuó con la embestida en contra de los comuneros de Jaltepec y en 1990 interpuso una nueva

demanda por robo de ganado y narcotráfico, por lo que, el 28 de septiembre de 1990, cinco comuneros fueron detenidos. Esto derivó en un enfrentamiento entre los pobladores y las autoridades federales, a quienes se les bloqueó el camino de salida del pueblo. A pesar de sus esfuerzos, los comuneros fueron detenidos y ahí comenzó, junto con el Centro de Derechos Humanos Tepeyac del Obispado de Tehuantepec, Ser Mixe A.C. y el Centro de Derechos Humanos Agustín Pro, un proceso de lucha para lograr la liberación de los comuneros y la restitución de sus derechos territoriales frente a este particular (Lucio, 2012).

Derivado de los abusos cometidos por la autoridad judicial, los comuneros de Jaltepec presentaron una queja ante la Comisión Nacional de Derechos humanos, organismo que recomendó “concluir con los trabajos técnicos y las acciones legales relativas al procedimiento de Reconocimiento y Titulación de Bienes Comunales en favor de la comunidad”. Fue hasta 1995 cuando se entregó el acta de posesión, el deslinde y el plano final de los terrenos de Jaltepec, y el Tribunal Agrario de Jaltepec resolvió a favor de la comunidad, que se le restituyeran los terrenos que fueron invadidos por Padilla 10 años atrás (CNDH, 1991).

La Sabana, política forestal en la región mixe

En los años ochenta, en la porción de tierra conocida como La Sabana, se construyó una vía de acceso terrestre de terracería para facilitar el traslado de madera, que era explotada desde años atrás por la Fábrica de Papel de Tuxtepec (Fapatux). Esta fábrica, impulsada por la Comisión del Papaloapan desde 1954, tenía como objetivo principal fabricar papel periódico. Esta industria producía, en 1974, 200 toneladas de papel periódico por día y 10 000 toneladas anuales de papel para la Comisión Na-

cional de Libros de Texto Gratuitos (Nahmad, 2003:150, en Lucio, 2012:150). En 1976 Fapatux comenzó a suscribir contratos de asociación en participación con las comunidades de Puxmetacan, Jaltepec de Candayoc, Ozo-lotepec y La Trinidad, que contaban con más de 10 000 hectáreas de siembra maderable (Chapela, 1992).

Sobre las tierras ya expropiadas, en el año 2007 el entonces gobernador Ulises Ruiz decretó otras 2 050 hectáreas de las tierras ubicadas en los terrenos de la Sabana mixe como zonas de reserva ecológica sin previa consulta a la comunidad:

El terreno de la Sabana es parte de las 18,648 hectáreas del decreto expropiatorio del predio de Zihualtepec, se sabe que estas 2,050 hectáreas no fueron utilizadas en el reacomodo de la población sino que fueron destinadas las producción de pino tropical como parte del proyecto de plantaciones forestales de Fapatux, misma que abandonó la zona desde hace varios años (Lucio, 2012:149).

En el año 2009 los comuneros de Jaltepec de Candayoc, junto con el equipo legal de Ser Mixe A.C., iniciaron un litigio ante el Poder Judicial en contra del gobierno del estado de Oaxaca. En el amparo presentado ante el Poder Judicial Federal se reivindicaba el derecho a la tierra y el territorio del pueblo mixe, derecho consagrado en el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). En su recurso expusieron que, de acuerdo con los artículos 97 de la Ley Agraria y 91, 92 y 95 del Reglamento de la Ley Agraria en Materia de Ordenamiento de la Propiedad Rural, habían transcurrido más de cinco años de la expropiación sin que se hubiera dado cumplimiento a la causa de utilidad pública que motivó tal expropiación,

por lo que demandaban la devolución de las hectáreas antes señaladas.

En la resolución emitida por la Suprema Corte de Justicia de la Nación se desechó la solicitud hecha por los comuneros en lo relacionado con el reconocimiento de las tierras y el pago de indemnización que se formulaba en el amparo bajo el argumento de que el decreto de expropiación del 16 de marzo de 1956 no afectaba a la comunidad de San Juan Jaltepec de Candayoc porque no existía la figura legal de la comunidad, puesto que esta fue reconocida hasta el 1 de octubre de 1968 (SCJN, 2017). Asimismo, se consideró que en el reconocimiento de tierras comunales de 1968 los comuneros de Jaltepec asumían de conformidad una extensión territorial de 148 000 hectáreas y, por tanto, no había lugar para un reclamo territorial mayor, negando con ello la posesión que durante décadas el pueblo de Jaltepec había tenido sobre estas tierras.

Ante la negativa de restitución del Poder Federal, Ser Mixe A.C., el Comité de Derechos Humanos Pueblo Nuevo, la Red de Abogados por la Justicia y la Equidad y el Comité Agustín Pro, han presentado una queja ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos por el despojo territorial del que fueron objeto. Hoy en día esperan la comparecencia en Washington para estar cara a cara frente a las autoridades del gobierno de Oaxaca. Su caso ha sido también presentado ante el Relator para los Pueblos Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas. Es importante mencionar que son los jóvenes comuneros y abogados mixes quienes encabezan este proceso; se trata de una lucha que realizan en nombre de la comunidad ante la importancia que tiene el territorio para los mixes del pueblo de Jaltepec de Candayoc (entrevista a don Tito, abril de 2016).

El estado actual de Jaltepec de Candayoc

En la actualidad, el acceso a Jaltepec se realiza por dos vías. Una de ellas es la carretera hacia María Lombardo, un camino de aproximadamente 10 kilómetros, la mitad del cual se encuentra pavimentado mientras la otra mitad es de terracería. Por esta vía ingresan taxis colectivos o particulares que llegan desde María Lombardo, o camionetas *pickup* de redilas que funcionan como transporte colectivo. La segunda vía es por el bosque de pinos, camino totalmente de terracería; esta vía es un poco más corta, pero es más accidentada. Varios pobladores cuentan con autos particulares, camiones de carga, motocicletas y bicicletas para transportarse. Al interior de Jaltepec funcionan varios mototaxis que realizan recorridos cortos dentro de la misma localidad.

En Jaltepec se observa la presencia de casas tradicionales mixes, que constan de techo de palma de dos aguas con paredes de tabla, bajareque o concreto. La mayoría de estas viviendas tiene piso de cemento. También existen casas con techos de lámina y concreto, y otras más construidas totalmente de concreto. Estas últimas son propiedad de profesionistas o de personas que han migrado y han obtenido mayores recursos para construir sus viviendas (Torres Cisneros, 2004:19).

Casi todas las viviendas cuentan con un patio o huerto destinado al cultivo de árboles frutales, plantas de ornato o medicinales, además de animales de traspacio como gallinas, gallos, aves de ornato o perros. Generalmente las cocinas están separadas de las viviendas, ya que se preparan los alimentos con leña, en el fogón tradicional.

Jaltepec aún no cuenta con servicios de agua potable y de manejo de desechos con camiones recolectores de basura; el agua es suministrada a través de pozos o se recupera

directamente del río Jaltepec, que atraviesa el poblado. En el caso de la basura, las hojas o pasto generalmente se que-man, mientras los desechos inorgánicos son enterrados por los propios pobladores; solamente algunas familias realizan compostas. Los estudiantes del ISIA han formulado a través de sus proyectos de tesis algunas propuestas para el manejo de desechos orgánicos. Estas propuestas aún se encuentran en fase de prueba, pero han implementado acciones importantes como el reciclaje de la basura (entrevista al presidente de Bienes Comunales, 2015).

Jaltepec presenta una organización bajo el modelo comunal, y las decisiones las toman en conjunto los jefes de familia, quienes se reúnen en asambleas. La asamblea comunitaria es representada por los comuneros y comuneras que se encuentran registrados en un padrón elaborado por las autoridades comunales y municipales. El comunero tiene derecho de voz, de voto y de realizar propuestas y participar en la toma de decisiones. Una persona puede hacerse comunera cuando termina sus estudios o bien al cumplir los 16 años. Los comuneros tienen la responsabilidad de cumplir los servicios comunitarios y de cuidar de la comunidad. Existen comuneros nativos y otros aVecinados; estos últimos son los que provienen de otras comunidades, y para poder llegar a vivir ahí deben servir a la comunidad como comuneros (Ortigoza, 2014).

Existen también mujeres comuneras que se integran a las asambleas cuando sus esposos les ceden la tierra, fallecen o salen de la localidad por trabajo. Se estima que existen más de 500 comuneros y comuneras.

Para la realización de una asamblea deben estar presentes más del 60 % de los comuneros. Es presidida por la autoridad municipal, y está compuesta principalmente por varones. Para las autoridades, nombradas por ternas, se toman en cuenta la edad y la experiencia. Asimismo, los

candidatos no deben haber ocupado el cargo antes o estar en servicio; el candidato que obtiene la mayoría simple es elegido. Cada año se realizan 10 asambleas en promedio, que se llevan a cabo los sábados o domingos.

En localidades cercanas como la cabecera municipal de San Juan Cotzocón, los mecanismos para la elección de las autoridades se han transformado; hoy en día los pobladores realizan planillas y el sistema es más parecido a una elección que a una votación como se realiza en las asambleas; en estos procesos participan funcionarios del Instituto Nacional Electoral (INE), instancia que válida la elección (entrevista a don Tito, abril de 2016).

Al igual que en otras localidades de la región mixe, Jaltepec ha contado con cinco bandas de música tradicional. La primera se fundó con dos pobladores que llegaron del viejo Jaltepec. Las bandas tienen la responsabilidad de animar con música la vida comunitaria, que vincula la localidad con otros pueblos. Jaltepec cuenta con músicos que han destacado como compositores e intérpretes de la música tradicional mixe.

Las agencias de Matamoros, Puxmetacán, Ootzolotepec y Jaltepec de Candayoc mantienen la propiedad comunal, mientras que las restantes tienen el régimen ejidal y de pequeña propiedad.

A pesar de las dificultades para acceder a la comunidad, Jaltepec cuenta con una red muy importante de alianzas con actores de la mixe alta, de los Valles Centrales, de otras entidades del país y del extranjero. En la etapa más álgida de los desalojos contaron con el apoyo de personas externas para demostrar la titularidad de sus tierras.

En la actualidad, los poco más de 2 500 pobladores que habitan en Jaltepec cuentan con terrenos para siembra en zonas cercanas a la localidad. Por la mañana los hombres realizan las tareas agrícolas, mientras las mujeres llevan a

cabo tareas domésticas y de preparación de alimentos dentro de sus hogares.

Rodríguez (2014) afirma que la derrama de recursos del sector migrante en comunidades como Jaltepec de Candayoc es claramente observable. En muchos casos, la construcción de viviendas y las mayordomías se sostienen con los recursos obtenidos de las remesas enviadas por los hombres y mujeres que han migrado. La estrategia migratoria sigue siendo un recurso muy importante para cristalizar la construcción de las viviendas familiares, apoyar los estudios de algún familiar, sortear enfermedades y asumir cargos comunitarios.

La producción maicera en Jaltepec de Candayoc asciende a las 5 000 toneladas al año y existe una reserva de aproximadamente 4 000 hectáreas de pino artificial (Jaltepec, 2016). Si bien la agricultura es la actividad principal, con la llegada del ISIA se ha incrementado el pequeño comercio, que involucra la venta de alimentos elaborados en pequeñas fondas y tienditas, donde se venden galletas, refrescos, productos de limpieza y alimentos enlatados. Paulatinamente ha incrementado la renta de cuartos que se alquilan a los estudiantes. El costo de las viviendas oscila entre los 200 y los 1 500 pesos de acuerdo con las condiciones de comodidad e infraestructura de los espacios.

La renta de cuartos se ha convertido en una fuente importante de ingresos para los pobladores de la localidad. Doña Lola, la dueña de la propiedad en donde se hospedan los profesores que imparten cursos en el ISIA, ha construido durante los últimos dos años cerca de ocho cuartos. No todos son de ella; dos de sus hijos, profesores en Tuxtepec, le enviaron dinero para construir cuartos en los terrenos que les serán heredados. Estas rentas que mensualmente cobran sus hijos complementan sus ingresos.

Pobladores de Jaltepec también han sido contratados como empleados administrativos o personal académico y de servicios del ISIA. Asimismo, los egresados del instituto también se han insertado como profesores o asesores de la universidad.

Si bien los estudiantes del ISIA llevan ingresos a la localidad, existen estudiantes que requieren trabajar para completar el gasto necesario para su sustento en la universidad. Sabemos de estudiantes que realizan jornadas de trabajo en terrenos de algunos pobladores, por las que reciben entre 50 y 70 pesos diarios (entrevista a estudiante del ISIA, junio de 2016).

En Jaltepec la fiesta principal se realiza en honor al Señor de la Ascensión, el 25 de mayo. Esta es la mayordomía principal, sin embargo, es igualmente importante la celebración de la Virgen de Guadalupe el 12 de diciembre, la celebración al Niño Dios el 24 de diciembre y la fiesta de San Juan Bautista en el mes de junio. Todas las festividades religiosas son solventadas por los mayordomos, quienes asumen los gastos y la organización de las mismas con apoyo de las familias de Jaltepec.

Derivado de las acciones en la Sabana, actualmente Jaltepec de Candayoc cuenta con plantaciones forestales comerciales; se trata de unidades económicas de explotación forestal comunal. En Jaltepec se cuenta con viveros donde se producen las plantas para las tareas de corte anual, cuya capacidad de producción es de 100 000 plantas por año (Santos, 2014).

El Registro Civil más cercano a Jaltepec se ubica en María Lombardo. En Jaltepec no existen ni instalaciones bancarias ni representación de alguna dependencia gubernamental. Se registra la existencia de un centro de salud que durante el año 2015 estuvo durante siete meses sin personal médico. Además, en una ocasión los pobladores

despidieron al médico residente por malos tratos a los pobladores.

En Jaltepec no se cuenta con servicios de telefonía celular, únicamente existen dos casetas para realizar llamadas foráneas. Una de estas casetas cuenta con servicio de internet y es un punto de encuentro muy importante de jóvenes y estudiantes durante la tarde y la noche.

El servicio de energía eléctrica es irregular y se pierde frecuentemente durante la temporada de lluvias o por la noche. La demanda de energía eléctrica se ha incrementado aceleradamente en Jaltepec, hecho que ocasiona a la población la pérdida del servicio durante varios días seguidos porque los transformadores más cercanos son insuficientes o no tienen capacidad.

Como se ha mostrado, entre los mixes ha existido una continuidad respecto a los imaginarios de resistencia frente a los poderes que los han vulnerado en diferentes momentos de la historia. Esta imagen de un pueblo fuerte, que en la época moderna desarrolla diversos procesos de organización política, le permite construir una memoria en común, redimensionar sus valores como pueblo mixe y llevar a cabo una lucha por la reivindicación territorial y cultural, proceso que comenzó aún mucho antes del levantamiento neozapatista en Chiapas.

Estas confluencias en torno a lo ayuuk como elemento de valoración positiva y fuerza política han constituido el aliciente para conformar diversos procesos educativos en la región. En esta genealogía se inscribe la emergencia del Instituto Superior Intercultural Ayuuk en la mixe baja de Oaxaca.

La escolarización en el distrito mixe

En el segundo capítulo me propuse bosquejar el devenir de los procesos educativos en Oaxaca, con énfasis especial en el último siglo, y en este capítulo formularé una caracterización de los procesos educativos del distrito mixe en el último siglo y de los procesos de escolarización en el municipio de Jaltepec de Candayoc.

Propongo que la historia de la escolarización en Jaltepec de Candayoc no puede entenderse fuera del conjunto de iniciativas que arrancan en el siglo pasado desde el distrito mixe. En este capítulo se exploran los procesos de exclusión educativa en la Sierra Norte de Oaxaca y en particular del pueblo ayuuk de Jaltepec de Candayoc, a partir de los procesos de modernización experimentados en la región y de la educación escolarizada como una forma de socialización y una herramienta para la conformación de la identidad e integración nacional.

Respecto a los procesos de escolarización en el distrito mixe durante el último siglo es importante señalar que algunos textos de carácter histórico han documentado vagamente algunas de las iniciativas educativas más importantes entre los mixes. El municipio más estudiado en instituciones y procesos educativos ha sido Tlahuitoltepec

(Gallardo, 2013; González Apodaca, 2004, 2008; Comboni, Juárez y Tarrio, 2005; Comboni y Juárez, 2012; Gallardo, 2013). En los trabajos históricos sobre la región se han recuperado también algunos datos de la dinámica educativa en municipios como Ayutla y Alotepec.

A pesar de la ausencia de fuentes vastas que proporcionen información sobre la escolarización entre el pueblo mixe, varios autores (Cardoso, 2008; Gallardo, 2013) coinciden en que las primeras escuelas en el distrito mixe fueron resultado de gestiones realizadas por los comuneros, quienes vieron en la escuela una manera de sostener una relación menos desventajosa con la sociedad nacional.

Aunque Salomón Nahmad (1965) considera que la ampliación de la educación en la región mixe se produjo a partir de las gestiones que realizaron caciques como Luis Rodríguez, sus planes para la región incluían el establecimiento de nuevas escuelas y la enseñanza del español.

Desde comienzos de los años treinta hasta inicios de los setenta las escuelas edificadas en la región tuvieron como base el trabajo comunitario en la construcción o mantenimiento de las instalaciones, así como las cooperaciones de los comuneros, quienes a pesar de las precarias condiciones económicas en las que vivían realizaban aportes para la compra de materiales y para el sueldo de los profesores en algunas de las localidades. Antes de la década de los setenta, en localidades como Tlahuitoltepec los maestros eran mestizos (*agats*) enviados desde la capital del estado.

Gallardo (2013) documenta las tensiones entre los comuneros y los docentes en Tlahuitoltepec. Durante la década de los cincuenta, ya que no todos los padres sostenían una convicción respecto a la necesidad de que sus hijos fueran a la escuela, emitieron diversos oficios a las autoridades estatales pidiendo que se ordenara a las auto-

ridades del municipio que la instrucción fuese obligatoria. En la investigación de Gallardo destaca el interés de los padres por la formación musical en las bandas de viento y no necesariamente el aprendizaje de contenidos escolares en las aulas. Este autor difiere de lo postulado por Kuroda (1993), quien apunta que en las primeras escuelas los maestros fueron un enlace con la sociedad nacional, al ser los responsables de conducir gestiones en los poblados y estar involucrados en los sistemas de organización comunitaria de las localidades. Hasta antes de la década de los setenta las profesoras de las escuelas en localidades como Tlahuitoltepec tenían una participación activa en las festividades comunitarias; ellas eran responsables de moler la masa para los tamales y preparar bebidas que se servían en las mayordomías.

En varias localidades de la región mixe, la presencia de las órdenes religiosas fue un detonante para la escolarización y profesionalización de indígenas de la región. Un ejemplo de ello se encuentra en Ayutla, ya que con la llegada de la orden salesiana en 1963 se establecieron seis parroquias. Los salesianos ofrecieron a los pueblos mixes más abandonados atención médica y una escuela parroquial, además del apoyo a los hijos de sus feligreses más cercanos para cursar niveles superiores en las escuelas y colegios urbanos pertenecientes a esta orden religiosa.

De igual forma, en la localidad de Matagallinas los salesianos establecieron una escuela para instruir a los niños mixes y a los promotores de las dependencias de gobierno para servir como traductores de los sacerdotes en las visitas que realizaban a los poblados (Kuroda, 1993:48).

Lo mismo ocurrió en Tlahuitoltepec, donde la orden de los salesianos favoreció la profesionalización de jóvenes ayuuk. Algunos de ellos salieron de la localidad para realizar estudios, y varios años después regresaron a la comu-

nidad para incorporarse como maestros a las escuelas. Otros más se integraron como profesionistas o técnicos en la Comisión del Papaloapan o en el jardín de niños que los misioneros establecieron en esta localidad, y algunos más como promotores del IIISEO o el INI. Los jóvenes ayuuk escolarizados que se incorporaron como maestros federales experimentaron un ascenso social al modificarse la escala salarial de las localidades. Con sus sueldos, mayor educación y contacto con el mundo urbano, los maestros y promotores emergieron como una élite en diversos pueblos mixes (Kuroda, 1993:83-84).

A principios de la década de los setenta llegaron a la región dependencias de gobierno federales como el INI, el IIISEO, la Comisión del Papaloapan y la Compañía Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO), entre otras. El IIISEO se anexó al INI, de tal manera que sus promotores comenzaron a trabajar para este instituto en el desarrollo y promoción del idioma español (Kuroda, 1993:48). En algunos municipios los cargos de secretarías fueron ocupados por promotores del INI y del IIISEO que fueron seleccionados por hablar fluidamente el español.

La inversión con fondos estatales y federales impulsó durante esa misma década la instalación de escuelas en localidades como Ayutla; el jardín de niños fue financiado por el IIISEO, y en los terrenos del municipio se construyeron las aulas de educación primaria y un nuevo internado.

La llegada de las escuelas transformó el sistema de cargos. Desde la década de los sesenta se creó el Comité de Escuela, instancia que ha sido responsable de recolectar una cooperación local y de vincular las dinámicas escolares con las comunitarias. Este comité está compuesto por un presidente, un suplente, mayores y topiles.

Anteriormente, los integrantes de los comités eran elegidos en las asambleas, eran responsables del manteni-

miento y supervisión de las escuelas, y su encargo era por un año. Con la implementación del modelo de gestión educativa por parte de la SEP, en la actualidad en algunas localidades los comités solamente están integrados por los padres de familia, y sus funciones se han intentado reducir a ciertas labores de mejora física de la escuela.

A finales de los setenta e inicios de los ochenta se registraron los cambios más importantes en el distrito mixe, cuando un grupo de hombres formados en educación superior y con redes políticas y sociales dieron origen a una filosofía pedagógica ayuuk que se sintetiza en “el binomio *nāxwiinyēt-jukyajtēn* (vivir en la tierra, vivir con la tierra). Este concepto engloba una serie de aspiraciones comunitarias en relación al desarrollo de la comunidad y la educación, ya que con la relación a la tierra-vida se construye la persona comunitaria” (Reyes, 2013:123). De igual forma, la educación mixe tiene como sustento el principio de la reciprocidad, sintetizado en la expresión *tunjēnpe’ten* (dar y devolver, dar y recibir el trabajo), que implica hacer las cosas para que se obtenga un beneficio mutuo (Reyes, 2013).

En sus investigaciones en Tlahuitoltepec en la mixe alta, Cardoso (2011:269) encontró que: “entre el pueblo mixe, la noción de educación parece explicarse con el concepto de *wejēn-kajēn* que significa brotar, despertar, desatar, desenrollar y que refiere a la educación en un sentido amplio y no restringido a las escuelas y las aulas”. El *wejēn-kajēn* implica necesariamente acción, ya que no señala un acto acabado ni acabable, sino más bien implica que la persona-gente siempre está brotando, siempre está latente, algo así como el abrir y cerrar de manos (2008).

Estas reelaboraciones identitarias, llevadas a cabo principalmente por los intelectuales mixes, se observan nítidamente en la localidad de Tlahuitoltepec, en donde se formó el Comité Pro-mejoramiento Social y Cultural. A

través de esta figura, los pobladores de Tlahuitoltepec emprendieron acciones comunitarias relacionadas con la salud, la agricultura y la educación, articulando los procesos educativos con la dinámica comunitaria. A finales de los años noventa el comité trasladó sus responsabilidades a la regiduría municipal.

Durante las décadas de los ochenta y noventa surgieron otras iniciativas como la Secundaria Comunitaria Sol de la Montaña (1979-1984), la agrupación Ideas para una Educación Integral Mixe (1984), el Plan Comunal de Desarrollo Sustentable (PLACODES), la propuesta de Educación Comunitaria Mixe (EDICOM, 1992), el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP, 1995) y el CECAM, entre otros.

Una iniciativa muy importante para la educación comunitaria en Oaxaca fue el BICAP, ubicado en Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca. A decir de Érica González Apodaca, “el BICAP puso en marcha una propuesta pedagógica fundada en la tematización de la identidad comunitaria, el desarrollo de la lengua ayuuk, la participación activa de los estudiantes en actividades productivas y sociales comunitarias y la formación crítica y propositiva en torno a sus problemas” (2014:1142). Esta iniciativa de educación media superior fue reconocida por la SEP como un proyecto piloto de educación comunitaria, que contó con apoyo federal y fue un modelo para la educación media con enfoque intercultural.

A decir de Benjamín Maldonado (2013), estos programas se desarrollaron bajo el acompañamiento del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), creado el 14 de enero de 2003, y la asociación Ser Mixe A.C. Ya que ambas organizaciones han elaborado importantes planes de educación pertinentes para sus ámbitos de trabajo (Maldonado Alvarado, 2013:8), los

sentidos de colaboración y el tejido fino de redes de colaboración han permitido que una instancia como el CSEIIO pudiera articular un conjunto de iniciativas muy amplias como las secundarias comunitarias y los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC).

En los BIC se han detonado diversos procesos de agencia por parte de los estudiantes. En Tlahuitoltepec, por citar tan solo un ejemplo, han sido los estudiantes quienes, por iniciativa propia, han usado con mayor frecuencia la lengua indígena tanto dentro como fuera del salón; también se registran casos de estudiantes que han logrado aprender el alfabeto mixe y logran la producción de textos complejos (Monterrubio, 2013).

En los últimos años:

los nuevos profesionistas mixes (muchos de ellos con estudios fuera de Oaxaca) encuentran que el regreso a la comunidad implica el reto de buscar medios de subsistencia en un espacio con fuertes limitaciones de empleo, vivienda y tierra. Sin embargo, se observa también una pronta incorporación a los cargos y en las relaciones de parentesco y paisanaje que el sistema tradicional les demanda (González Apodaca, 2018:28).

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL DISTRITO MIXE

La educación superior llegó durante los años setenta. En 1976 se fundó en Tlahuitoltepec la Normal de Zempoal-tépetl, primer espacio de formación para jóvenes mixes que funcionó durante un periodo de 10 años. Posteriormente se fundó el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA 192), así como el Instituto Tecnológico de la Región Mixe, una iniciativa de educación superior implementada por el gobierno estatal en respuesta a

la demanda del pueblo de Tlahuitoltepec, que exigía educación superior. Este instituto opera con un profesorado externo a la localidad y ha implementado programas educativos orientados al desarrollo comunitario y a la producción agrícola, con escaso arraigo entre los pobladores de la localidad.

De igual forma, el pueblo mixe ha generado las condiciones adecuadas para hacer emerger iniciativas de educación superior que articulen la lectura de la realidad social y política de sus localidades, el desarrollo de propuestas de formación pertinentes a las necesidades de sus pobladores y el fortalecimiento de procesos identitarios, culturales y políticos propios de la cultura mixe. Destacan la Unidad de Estudios Superiores en Alotepec (UESA), ubicada en la mixe media, la UNICEM en la mixe alta y el Instituto Superior Intercultural Ayuuk en la mixe baja, sobre el cual se realizará una amplia descripción en el capítulo siguiente.

Estas iniciativas han surgido a contracorriente de las tendencias de crecimiento en educación superior acaecidas en las regiones de Valles Centrales, Istmo de Tehuantepec y Tuxtepec, donde se concentra la oferta de educación superior pública y privada (Bermúdez, González y Rojas, 2016).

En este contexto han emergido iniciativas como la UESA, que surgió en el año 2011. Se trata de una institución de educación superior impulsada por autoridades mixes de la localidad de Alotepec vinculadas al gobierno estatal y al movimiento indígena de la región. Por las condiciones de su creación, empezó como una institución de educación superior dependiente del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), una instancia que pertenece a la Secretaría de Educación Estatal (IEEPO).

La UESA inició sus actividades académicas con la licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria, una propuesta educativa que busca, en parte, formar a los profesionistas que impartirán actividades de docencia en los bachilleratos comunitarios, y también incidir en la formación de líderes comunitarios del distrito mixe. En los diferentes estudios hechos por Carlos Maldonado Ramírez (2014 y 2019), se observa que la UESA ha sido una arena de disputa entre el gobierno estatal y las bases sociales comunitarias. Durante cerca de cuatro años, la UESA fue dirigida principalmente por un grupo de asesores con fuertes vínculos comunitarios y con experiencia en formación desde una perspectiva crítica y comunal; desde el año 2014 se registran varias disputas que derivaron en la modificación de los planes de estudio. Maldonado Rodríguez (2019) considera que la ausencia de continuidad en los liderazgos académicos ha puesto en riesgo la autonomía académica del proyecto y sus fines.

En su revisión, este autor encuentra que, tras la modificación del currículum, la investigación pasó a un segundo plano: las estancias de investigación han desaparecido, lo que ha provocado una paulatina desvinculación con las comunidades de Santa María Alotepec. Las disputas por el control político de la institución también han generado gran incertidumbre entre el estudiantado; en el año 2015 se registró una movilización que implicó el cierre temporal de las instalaciones de la UESA. En esa ocasión los estudiantes tomaron las oficinas del CSEIIIO para exigir a las autoridades educativas el registro de las carreras.

Otra iniciativa de educación superior que es fundamental mencionar es la Universidad Comunal Intercultural de Cempoaltépetl (UNICEM), que surgió a partir de una larga lucha del pueblo de Santa María Tlahuitoltepec por contar con una educación superior con pertinencia cultural. Desde

inicios del año 2000, tras la consolidación del BICAP, el pueblo de Tlahutoltepec realizó el diseño de una universidad; al presentar la iniciativa a la SEP, las instancias de gobierno autorizaron la creación de un instituto tecnológico que durante varios años ha impartido carreras con modalidad a distancia. Se trata de un tecnológico industrial que recibió el nombre de Instituto Tecnológico de la Región mixe.

El establecimiento de esta institución educativa fue una imposición del sistema de educación tecnológica, que en un inicio ofreció la carrera de ingeniería industrial en una región con nulo desarrollo tecnológico o industrial; posteriormente ofreció la carrera de técnico en desarrollo comunitario, que tampoco logró conseguir un número de estudiantes significativo (González Apodaca, 2018:51).

La falta de arraigo y pertinencia de esta propuesta motivó a jóvenes profesionistas locales a crear, en el año 2012, la Universidad Comunal Intercultural de Cempoaltépetl (UNICEM), una iniciativa que cuenta con el apoyo de las autoridades comunales y del tequio académico que ofrecen profesionistas ayuuk y mestizos de otras partes de Oaxaca o del país. Sus redes de colaboración académica los han llevado a colocar en el centro de su propuesta la comunalidad y la defensa del territorio y sus recursos.

En la UNICEM se imparten las carreras de Desarrollo Comunal y Comunicación Comunal, que promueven la formación de profesionistas arraigados culturalmente. Se espera también que generen estrategias que favorezcan el vivir bien de las comunidades y regiones y fortalezcan con ello la convivencia intra e intercomunitaria. El proceso pedagógico está enmarcado en la filosofía del *wējen käjen*, un término de la lengua ayuuk que reivindica la vida comunitaria.

A diferencia de la UESA, la UNICEM no ha buscado el registro de sus programas educativos ante la SEP, o al me-

nos no es una de las prioridades, ya que eso implicaría perder el control de la iniciativa educativa. El órgano directivo central, conformado por el Consejo Comunitario de Asesores y los facilitadores, valora la autonomía y las reciprocidades que ha conseguido hasta ahora la iniciativa; sin embargo, no dejan de estar latentes dificultades en su operación y continuidad.

Cabe señalar que el distrito mixe destaca por la emergencia de iniciativas educativas en el nivel superior que recuperan los principios de la comunalidad enfocada a la formación profesional, lo que muestra condiciones *sui generis* del contexto local comunitario, a diferencia de lo que ocurre en otras regiones del país o del mismo Oaxaca.

LA ESCOLARIZACIÓN EN JALTEPEC DE CANDAYOC, ALGUNAS NOTAS SOBRE SU ORIGEN Y DESARROLLO

El distrito mixe ocupa uno de los últimos lugares respecto a los indicadores de calidad educativa en la entidad. Actualmente, en la gran mayoría de las escuelas del distrito existen carencias de infraestructura, materiales, muebles y bibliotecas.

En el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), realizado en 2013 por el INEGI a petición de la Secretaría de Educación Federal, fue posible censar 7 857 escuelas en el estado de Oaxaca, el 27 % de las cuales se negaron a participar. En este censo los estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Veracruz registraron más de 250 escuelas públicas de educación básica sin construcción completa o edificadas con materiales ligeros y precarios. En Oaxaca el 5.5 % de las escuelas censadas reportaron tener piso de tierra, el 28.2 % no disponía de agua de la red pública, y solamente el 6.8 % disponía de acceso a internet, mientras que en la Ciudad de México el 94.8 %

cuenta con este servicio. Las escuelas que presentan mayor nivel de precariedad son las escuelas del nivel de educación indígena, ubicadas en las siguientes zonas: Sierra Norte, Sierra Sur, Mixteca y Cañada (CEMABE, 2014).

El índice de rezago educativo en el distrito mixe es del 46.55 %, mientras que el 28.74 % de la población de 15 años y más es analfabeta; el 22.96 % población de 15 años y más tiene la primaria incompleta y el 13.92 % de los niños y jóvenes de entre 3 a 15 no asiste a la escuela (SISPLADE, 2016).

Jaltepec cuenta⁸ con dos escuelas de nivel preescolar, una escuela del nivel primaria que lleva por nombre Benito Juárez, una escuela telesecundaria, un bachillerato comunitario intercultural y una universidad. Los profesores de los centros educativos del nivel básico pertenecen a la Sección 22 del SNTE y a la CNTE y participan activamente en las movilizaciones magisteriales. Esto se pudo documentar en las asambleas que comuneros y maestros realizaron durante las protestas llevadas en contra de la reforma educativa aprobada en 2015.

La educación primaria en Jaltepec

Las escuelas en Jaltepec surgieron en los años cuarenta. Fueron los comuneros quienes vieron la importancia de que las personas aprendieran a leer y escribir; los pocos niños que habitaban en la localidad eran instruidos por las personas originarias del pueblo que tenían algún dominio de la lectura y la escritura. En aquellos años las autoridades estatales eran ajenas a las necesidades de los pobladores.

⁸ La historia de la escolarización en Jaltepec de Candayoc Mixe solamente se ha logrado reconstruir a través de las narrativas orales de los pobladores y maestros que aún pertenecen a la institución, a partir de la recuperación de un cuerpo de entrevistas.

Una década después, durante los años cincuenta, los pobladores de Jaltepec realizaron varias gestiones que permitieron la llegada de los primeros maestros municipales, que fueron las señora Ligarda Gutiérrez, el señor Gregorio y el señor Marcial Mateo. Con su llegada se realizaron las gestiones para construir las primeras aulas en un predio ubicado en la parte trasera del espacio que actualmente ocupa la agencia municipal; con los recursos dispuestos por la comunidad se construyó un aula con techo de palma y paredes de madera.

Hacia los años sesenta, promovida por el gobierno estatal, comenzó la construcción del primer edificio con material de concreto en las instalaciones que actualmente ocupa la escuela primaria Benito Juárez. En aquellos años la escuela ya contaba con dos maestros federales y se constituyó como escuela rural-federal. La matrícula era pequeña, pues no superaba los 50 niños, todos originarios de Jaltepec. Los primeros maestros rurales-federales, muy recordados entre los pobladores, fueron los profesores Iván y Delfino, quienes a pesar de no ser originarios de Jaltepec asumieron un gran compromiso con la comunidad; visitaban a los comuneros y buscaban convencer a los padres de enviar a sus hijos a la escuela.

La comunidad siempre estuvo vinculada a la escuela, que en aquellos años estaba adscrita a la zona 18 del Porvenir-Cotzocón Oaxaca. Durante la década de los setenta incrementó el número de profesores federales, aunque eran insuficientes; cuando un maestro se retiraba, los períodos para sustituirlo eran muy largos. Ante esas dificultades los egresados de sexto año se incorporaban a la escuela trabajando como monitores o maestros auxiliares, y los pobladores cooperaban para pagar por sus servicios, además de que recibían una gratificación del Comité. Los entrevistados de la localidad relataron que

entre los años setenta y ochenta se enfrentó una gran escasez de maestros.

En la década de los ochenta ya existía una supervisión escolar formal y la escuela contaba con una dirección a cargo del maestro Armando Toledo, un director recordado en la comunidad por la convivencia e integración que logró entre los pobladores a partir de su participación en las fiestas comunitarias. Este maestro era originario del Istmo de Tehuantepec y siempre estaba presente en las fiestas, compartiendo su cultura istmeña con la comunidad. Durante cerca de cinco años el maestro Toledo representó el modelo del maestro rural plenamente inmerso en la vida de la comunidad.

Posteriormente fue designado director de la escuela primaria el maestro Ismael Cevallos, también originario del istmo. El profesor fue polémico en la comunidad porque sus preferencias religiosas distintas a la religión católica no fueron del todo aceptadas, por lo que los comuneros pidieron que fuera retirado de la escuela. A mediados de la década de los ochenta llegaron los profesores Jarquín y Canseco, este último fue líder de la Sección 22 y durante su gestión la escuela cambió de zona a nuevo Acatlán. Desafortunadamente, en ese proceso de cambio de zona se registró la pérdida de los archivos de la escuela.

En 1986, cuando las escuelas rurales cambiaron su denominación por escuelas federales, la escuela Benito Juárez de Jaltepec sufrió una profunda transformación. A partir de esa fecha el perfil de los maestros cambió por la nueva adscripción de la zona: en la plantilla docente de primaria, en la que figuraban adscritos más de 18 profesores, disminuyó el número de maestros istmeños y se registró una llegada masiva de docentes provenientes de Yucatán, Campeche, Monterrey, Baja California y Guerrero, principalmente. Su presencia representaba un cambio ra-

dical en las relaciones con la comunidad, puesto que los profesores llegaban a vivir a la comunidad pero su movilidad era más frecuente; de igual forma, su condición laboral cambió, pues desde esos años los directores ya contaban con una clave y funciones específicas de dirección.

En los años noventa las reformas federales relacionadas con la evaluación educativa de carrera magisterial y la creación del IEEPO como unidad descentralizada impactaron en la dinámica escolar en Jaltepec. El modelo de evaluación modificó el sistema de escalafón e incidió en la llegada de los posibles maestros nativos o mixes a la escuela Benito Juárez. Durante cerca de dos décadas la movilidad de profesores se redujo, hasta inicios de la década de los noventa, cuando se registró un retorno de profesores mixes y nativos de Jaltepec, aunque eran muy pocos.

La ausencia de profesores favoreció que en los años ochenta algunos maestros consiguieran doble plaza. En el caso de la escuela de Jaltepec dos profesores estuvieron en esta condición, lo que implicaba un doble sueldo. Cuando la comunidad se enteró de esta situación, no consideró conveniente sostener un turno vespertino para beneficio de los profesores y que con ello cobraran doble remuneración. En tal sentido, la comunidad intervino y medió en asuntos de la vida interna de las escuelas como los mencionados.

Los profesores de Jaltepec participaron activamente en la movilización magisterial de los ochenta porque estaban convencidos de la necesidad de desterrar el charrismo sindical y de mejorar las condiciones de la educación. Algunos de los docentes entrevistados recuerdan que en aquellos años participaban en las marchas por las mañanas, pero por las tardes regresaban a las escuelas para recuperar las clases perdidas y responder a las demandas de la comunidad. En aquel entonces las escuelas contaban con

gran actividad vespertina; los profesores permanecían durante la tarde en las escuelas organizando eventos educativos y culturales y asistían adicionalmente a variadas actividades de capacitación.

Actualmente la escuela primaria sostiene una postura bastante crítica respecto al papel de la Sección 22 y sus liderazgos; se cuestionan los intereses cupulares y la falta de orientación respecto a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, se considera que ha tenido lugar un deterioro importante en el sindicato a partir del clientelismo generado por la participación sindical, por el hecho de que se hayan descuidado los perfiles profesionales y porque se han dejado de lado las necesidades de la niñez y de las comunidades. Los maestros reconocen las dificultades de crecimiento y mejora que enfrenta la escuela por la centralidad de la administración educativa: las 10 horas de distancia que tienen que recorrer para llegar a la capital de Oaxaca y la burocracia administrativa son condiciones difíciles de superar.

Reconocen que enfrentan dificultades para ser atendidos en las instancias educativas porque es necesario tener relaciones de compadrazgo para que las gestiones educativas culminen con éxito, y por la indiferencia y falta de conocimiento del personal que los atiende en las dependencias educativas estatales. También lamentan las constantes tomas del IEEPO y lo que ellos llaman una ausencia de rectoría del gobierno de Oaxaca en la administración y gestión eficiente de la educación.

Es palpable que la antigüedad de los maestros es una garantía en cuanto a su compromiso comunitario. Algunos de ellos llevan cerca de 30 años residiendo en Jaltepec, como es el caso del director, un maestro de origen mixe de Tlahuitoltepec que conoce la historia y necesidades de la escuela. Muchos de los profesores han establecido lazos

de parentesco y reciprocidad comunitaria; por ejemplo, han asumido compromisos en la gestión de recursos para mejorar las instalaciones de la escuela o se han incorporado a iniciativas como Escuelas de Calidad. Aunque asumen críticamente estos programas, cuestionan tanto el centralismo en la ejecución de recursos como las normas de operación y la carga administrativa que generan.

Los profesores consideran que algunos programas que llegan a la escuela Benito Juárez no son pertinentes considerando las condiciones de la localidad; un ejemplo de ello es la iniciativa Escuela Segura. Si bien con los recursos otorgados lograron construir una cancha de básquetbol, el programa los obligaba también a instalar bebederos, que al inicio funcionaban a la perfección pero cuyo mantenimiento no es posible puesto que la escuela no cuenta con los recursos para la compra de filtros y equipo, y los gobiernos federal y estatal no cubren esos gastos.

De igual manera, tuvieron otra mala experiencia con el programa Escuela Digna, a través del cual lograron colocar losetas y reparar los techos, pero no consiguieron reparar las persianas, que desde su percepción eran mucho más importantes. Consideran que el problema de estas iniciativas es que se gestionan a través de empresas externas, lo que resulta lamentable ya que la inversión se diluye en la intermediación. Los maestros coinciden en que los programas son fraccionados y aislados y no logran atender todas las necesidades de una escuela como la de Jaltepec. Además, reconocen que el aporte de la comunidad y la organización comunitaria son fundamentales para el crecimiento de la escuela.

Respecto a la reforma educativa de 2015 asumieron una postura crítica; debido a que han trabajado en el medio rural durante la mayor parte de su vida laboral, no creen que una reforma de esta naturaleza logre cerrar las bre-

chas de desigualdad que enfrentan las escuelas oaxaqueñas. Algunos profesores de la escuela primaria fueron seleccionados para participar en la evaluación docente que condujo la Secretaría de Educación Federal en los años 2016, 2017 y 2018. En medio de las tensiones que esto representaba, algunos de ellos decidieron participar.

Las escuelas de educación preescolar

La escuela de educación preescolar indígena se creó en 1974. La primera profesora fue la maestra Juliana Santibáñez. En sus inicios la institución se instaló en los terrenos traseros de la agencia municipal, en condiciones muy sencillas. Su creación se ubica en el contexto de las políticas de castellanización que se promovían en todo el país y coincidió con las fechas en las que se fundó el Centro Coordinador Indigenista de María Lombardo. Profesoras y comuneros recuerdan que la propuesta de educación preescolar indígena partió de las autoridades educativas estatales.

Hacia 1976 dejaron la modesta aula ubicada detrás de la agencia municipal y se trasladaron a las instalaciones de una casa que estaba en las orillas del río. En ese periodo trabajaban las maestras Bertha Rodríguez, originaria de Jaltepec, e Ildefonsa Torres. Ambas sostenían un gran compromiso con la comunidad y decidieron residir en ella de forma permanente, al igual que el maestro Austreberto Cruz, otro profesor mixe de educación preescolar que llegó tiempo después. Actualmente estas profesoras y el profesor están jubilados.

Paralelamente, en la década de los sesenta se creó un albergue escolar que, con el crecimiento de las escuelas en las comunidades aledañas, se convirtió en el año 2000 en un comedor escolar que recibe los alimentos de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL).

Entre 1979 y 1980 se construyeron las instalaciones actuales del Centro de Educación Preescolar Indígena Benito Juárez. El terreno se consiguió a través de la gestión del maestro Eduardo Santos y de la donación realizada por los comuneros.

En sus inicios se atendía a los grupos de primero a tercer grado, se contaba con una asistencia promedio de 35 niños y la matrícula aproximada era de 150 estudiantes. Actualmente la escuela cuenta con cinco grupos escolares y cinco aulas, todas ellas construidas por el gobierno estatal. La construcción se llevó a cabo con los recursos del gobierno federal y la comunidad aportó algunos materiales como grava y arena.

Las profesoras recuerdan que durante los años ochenta el modelo formativo de las escuelas indígenas era castellanizante por la fuerte influencia del INI en la región; durante los noventa el enfoque cambió y se incorporó el modelo por proyectos destinado a la educación preescolar. Ellas consideran que la estructura de este programa era complicada para las condiciones educativas de las escuelas en Jaltepec. Posteriormente, en 1994, se implementó el Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas (PEPZI); a raíz de este proyecto las poblaciones indígenas recibieron una educación diferenciada y se privilegió el rescate de las costumbres y tradiciones locales. El propósito de este modelo de atención educativa, en parte, fue la recuperación lingüística.

Ya en la década de los noventa la mayor parte de los niños que ingresaban a la escuela primaria hablaban español. La influencia de la escuela primaria fue determinante para la marginación de la lengua ayuuk en los procesos escolares porque en las escuelas locales la lengua principal es el español, mientras en muchas de las familias el ayuuk se usa principalmente en los ámbitos domésticos.

La escuela preescolar enfrentó uno de sus momentos más críticos durante la década de los ochenta, pues algunos de los profesores mestizos que llegaron a la escuela urbana-rural pensaban que la educación indígena no apoyaba los procesos de castellanización y alfabetización que ellos buscaban consolidar. El desfase entre los modelos educativos del preescolar indígena y la primaria rural motivó a los profesores de la entonces escuela primaria a gestionar la creación de una escuela preescolar “regular” que no fuera indígena. Entre 1981 y 1982 se creó una escuela de estas características, en unos terrenos alejados de las calles principales de la localidad. Si bien esta iniciativa fue fuertemente impulsada por los profesores, los comuneros mantuvieron su respaldo a la escuela preescolar indígena, por lo que el crecimiento de la escuela regular fue limitado: a 30 años de su creación, no ha crecido, y actualmente imparten clases tres maestras en los grados de primero a tercero. La matrícula de esta escuela es mucho menor a la del preescolar indígena.

Con el paso de los años, la matrícula de la escuela preescolar indígena también ha disminuido; las profesoras reportan que los grupos se han reducido y consideran que las políticas de planificación familiar que se promueven en la comunidad influyen en la matrícula que durante el año 2018 fue de 90 niños. En 2018, la escuela contaba con cinco maestras, una directora de grupo, un maestro de educación física que acude dos días a la semana y un intendente, quienes tienen una sólida relación con los comuneros y participan activamente en las dinámicas de la localidad.

Desde hace varios años la educación preescolar indígena de Jaltepec ha desarrollado un modelo curricular propio que retoma elementos del documento base elaborado por la Dirección de Educación Indígena de Oaxaca y por el PTEO. Los esfuerzos de la escuela de educación preescolar indíge-

na en Jaltepec son notables por la forma en la que se articulan las tareas de la comunidad, las fiestas, la ritualidad y el trabajo cotidiano.

Las seis profesoras de la institución han logrado conformar un colectivo; al ser mujeres de origen indígena, nativas del pueblo ayuuk y residentes de Jaltepec, avecindadas o pertenecientes a alguna localidad de la región, poseen fuertes alianzas con las autoridades municipales e inciden de manera importante en la vida comunitaria. Durante las tardes las profesoras permanecen en la escuela en reuniones de trabajo y planeación, a la vez que colaboran directamente con los padres y las autoridades.

Un ejemplo de ello se observó en la movilización magisterial ocurrida en el verano de 2016, cuando estas profesoras promovieron una presentación de la reforma educativa hecha por los líderes sindicales en una asamblea comunitaria. Con su presentación y exposición lograron que la localidad las apoyara para participar en las movilizaciones a través de un acta comunitaria. Gracias a dicho respaldo, las maestras pudieron permanecer en los plantones y participar activamente en la movilización estatal.

Durante ese periodo, algunos profesores de otros niveles educativos intentaron retirarse de la movilización y regresar a las aulas; sin embargo, cuando los maestros regresaron a la comunidad a dar clases, en la asamblea de los comuneros existió inconformidad porque los profesores no respetaron el acuerdo de permanecer en el paro laboral. Por este motivo, la asamblea los sancionó y les pidió que regresaran a Oaxaca al plantón. Asimismo, la comunidad expresó su indignación por los muertos de Nochistlán y recogieron víveres para las localidades afectadas por la represión policiaca.

Personas de la comunidad se sintieron decepcionadas por la falta de consistencia de los profesores que se retira-

ron del plantón; algunos de ellos no cumplieron el acuerdo o no estaban presentes en las reuniones del sector y de la delegación. También expresaron su molestia por los bloqueos realizados en la carretera a Palomares, vía que conecta la región mixe con Tuxtepec. Como en esta zona no existen empresas transnacionales, solamente se vio afectado el comercio local.

De igual forma, los comuneros mostraron inconformidad porque algunos profesores no asistieron a las movilizaciones y permanecieron en sus viviendas durante todo el proceso. A pesar de esas dificultades, los padres no consideraban que la reforma educativa de 2015 beneficiara a los pueblos indígenas ni creían que sería adecuada la evaluación que se aplicaría a los maestros. Como en muchos otros lugares, existe gran desconfianza hacia las instancias gubernamentales. Para el nivel de educación indígena se preveía una evaluación sobre competencias lingüísticas, un tema de preocupación porque no todas las maestras dominan cabalmente la lengua ayuuk.

El caso de Jaltepec es de destacar, pues se trata de un pueblo de donde provienen personas de la mixe alta, media y baja; es decir, las variantes lingüísticas de ayuuk son notables. Eso ha impedido que se logren establecer acuerdos mínimos para la enseñanza del ayuuk en los espacios áulicos. Incluso la gran presencia de maestros zapotecos en los niveles de educación primaria y secundaria complejiza aún más su enseñanza. El ISIA realiza esfuerzos importantes para establecer la enseñanza del ayuuk en toda la comunidad.

Sin embargo, este grado de articulación comunitaria no ocurre en todos los niveles educativos, porque los diferentes modelos escolares fragmentan procesos de vinculación comunitaria de largo aliento. Las profesoras lamentan que el PTEO no se mantenga en todos los niveles y que no

existan condiciones para que todos los niveles educativos trabajen coordinadamente en los temas relacionados con la cultura ayuuk y las necesidades comunitarias. Lo que es digno de destacar es la cohesión que las escuelas de educación preescolar y primaria tienen a través de la asamblea comunitaria.

La educación secundaria

Los pobladores recuerdan que la construcción de la escuela telesecundaria se logró con la participación de toda la comunidad. Cuando en la escuela se comenzó a impartir el primer año de secundaria no había aulas construidas y los niños recibían clases debajo de un árbol de tamarindo (entrevista a don Marciano, febrero de 2015).

En la institución no existe un documento oficial que dé cuenta de la fecha exacta de la creación de la escuela; sin embargo, por testimonios de los comuneros se sabe que fue creada entre 1987 y 1988. Desde su fundación la escuela telesecundaria ha tenido una población fluctuante de profesores, de manera que hasta 2016 el profesor con mayor antigüedad no superaba los cinco ciclos escolares.

Una problemática latente ha sido la falta de director, ya que se trata de un puesto honorífico y lo ocupa algún profesor que también tiene que dar clases; en consecuencia, no existe una sistematización del trabajo administrativo. Actualmente la escuela tiene una matrícula aproximada de 100 alumnos, la mayoría de ellos originarios de Jaltepec y de localidades vecinas. Cada ciclo escolar egresan alrededor de 35 jóvenes, muchos de los cuales ingresan al Bachillerato Intercultural Comunitario (BIC) número 14 de Jaltepec de Candayoc, ya que cuentan con el pase automático a esta institución. Las clases las conduce un profesor por grupo que utiliza los recursos expositivos tradiciona-

les. A pesar de las carencias tecnológicas, la escuela telesecundaria cuenta con seis aulas con mobiliario en regulares condiciones, y posee también una cancha de básquetbol y un área de cafetería.

Los profesores de la escuela de educación telesecundaria son, en su mayoría, hablantes del zapoteco y proceden de ciudades alejadas de Jaltepec, por lo que viajan los fines de semana a sus localidades de origen. Todos ellos cuentan con el grado de licenciatura, y eventualmente algunos de ellos cursan estudios de posgrado en las universidades cercanas a Tuxtepec o en instituciones de educación superior en los estados de Puebla y Veracruz. Esta movilidad para su profesionalización la realizan los fines de semana o en los periodos de verano. Una opción más para su especialización en el nivel de posgrado es la Universidad del Papaloapan, institución que cuenta con una planta académica que incluye a profesores originarios de Cuba. Llama la atención que la oferta pública de posgrado sea casi inexistente en la región. Todos los profesores refieren que los gastos para realizar estudios de posgrado los cubren con recursos propios, porque los apoyos del IEEPO son prácticamente inexistentes.

Los profesores reportan que durante los últimos años la antena de la Red Edusat no funciona, además de que no se cuenta con internet. El mantenimiento de los equipos televisivos de esta red es prácticamente inexistente, y en su deficiente funcionamiento influyen también las carencias de infraestructura eléctrica que enfrenta Jaltepec. Cuando los profesores solicitan a la SEP que se atiendan las necesidades de conectividad de la escuela, las autoridades responden que se requiere incrementar la capacidad de los transformadores de energía, algo inconcebible porque en un municipio como Cotzocón no se cuenta con la infraestructura eléctrica necesaria, sobre todo porque a

tan solo 300 kilómetros se encuentra el corredor eólico más importante de México, además de que en un perímetro de entre 300 y 400 kilómetros se encuentran las presas hidroeléctricas Benito Juárez, ubicada en el Istmo de Tehuantepec, y la Miguel Alemán, en la Sierra Norte.

Las desigualdades se expresan claramente en la negligencia de las autoridades estatales para atender las demandas de energía eléctrica y las dificultades que las autoridades municipales y comunitarias tienen para brindar los servicios básicos que la comunidad requiere; es claro que las autoridades del municipio de Cotzocón no se encuentran en la capacidad de atender todas las necesidades de Jaltepec.

Por otra parte, los profesores consideran que la relación con el IIEPO y la Sección 22 no es del todo favorable; señalan que las gestiones para mejorar la infraestructura y complementar la planta académica son muy complicadas. Influye la distancia que se debe recorrer para realizar alguna gestión y la marginalidad política de la escuela, situación que coincide con lo que ocurre con las escuelas de preescolar y primaria.

Todas las instituciones educativas de Jaltepec de Candayoc (preescolar, primaria y secundaria) cuentan con un comité de padres de familia, que fungen como agentes reguladores de las dinámicas escolares de todas las instituciones. Los integrantes de los comités reproducen la toma de decisiones propias de las asambleas comunitarias. Los profesores señalan que la comunidad es solidaria con la actividad sindical; en reciprocidad, ellos se involucran en el servicio comunitario y participan en las fiestas locales y en los eventos cívicos que tienen vinculación comunitaria, como la conmemoración de las fiestas patrias del 16 de septiembre y de otras conmemoraciones importantes del calendario cívico.

Adicionalmente a la relación que los profesores tienen con los comités de padres de familia, existe también un vínculo muy cercano con la asamblea comunitaria. Al inicio del ciclo escolar las autoridades comunitarias convocan a los maestros para asignar la coordinación en la celebración de las actividades cívicas.

Si bien los acuerdos comunitarios tienen mucho peso, las autoridades son respetuosas con las decisiones de las familias, a diferencia de localidades vecinas como Puxmetacán, en donde las autoridades comunales castigan con multas de hasta 5 000 pesos a los padres que retiran a sus hijos de la escuela. En este contexto, las comunidades consideran la necesidad de que todas las personas tengan educación básica antes de incorporarse al trabajo. En el sistema comunitario de Puxmetacán, cuando los jóvenes se retiran de la escuela ingresan automáticamente al sistema de cargos.

Los estudiantes de la escuela telesecundaria son, en su mayoría, hijos de los comuneros; aunque estos colaboran con las actividades familiares y comunitarias, privilegian las actividades escolares. Los padres consideran prioritaria la educación secundaria, y asumen los compromisos de enviar a sus hijos a la escuela y de cumplir con las obligaciones encomendadas por la institución. Los jóvenes de la telesecundaria participan en eventos y torneos deportivos en la localidad y fuera de ella, así como en las bandas de música municipales. Los casos de embarazo y de deserción por matrimonio son escasos, según consideran los maestros; realmente tanto la comunidad como los padres logran conducir a los jóvenes para evitar embarazos no deseados.

Con relación al PTEO, la escuela no había podido formalizar su operación, ya que si bien se llevaron a cabo algunas reuniones para realizar el autodiagnósti-

co, no fue factible complementar el trabajo de investigación necesario. A pesar de que los profesores no pertenecen al pueblo ayuuk ni hablan la lengua, consideran importante continuar con las actividades de promoción cultural que el programa propone.

El Bachillerato Marista y el BIC 14

A inicios del año 2000, con el apoyo de la orden religiosa de los Maristas se logró la instalación de un bachillerato en Jaltepec, iniciativa que tuvo una duración aproximada de 10 años. Se trataba de una institución completamente sostenida por la comunidad: los padres realizaron tequio para hacer las bancas de manera y para levantar las primeras aulas que albergaron a los jóvenes de la comunidad. Con apoyos locales se consiguieron los materiales de papelería necesarios para llevar a cabo las actividades académicas, y se realizaban cooperaciones para pagar el sueldo de los maestros.

A decir de algunos de los pobladores, el proyecto del Bachillerato Marista fue muy importante en la localidad porque permitió que los jóvenes que en esa época solamente terminaban la secundaria tuvieran opciones para continuar sus estudios. Muchos de sus egresados recuerdan que los docentes eran muy buenos maestros; algunos lograron cursar estudios de educación superior en instituciones dentro o fuera del estado.

Tras cerca de 10 años de operación el Bachillerato Marista cerró sus puertas por diferencias entre la orden religiosa y los comuneros. Se cuenta que la ruptura surgió a partir de los desacuerdos por la firma de un proyecto en el que la comunidad no estuvo en condiciones de participar. Hacia el final de la iniciativa la comunidad sostenía en su totalidad el proyecto educativo. Ante las diferencias entre

los maristas y las autoridades comunales de Jaltepec, esta iniciativa fue llevada a otra localidad.

El Bachillerato Integral Comunitario (BIC) surgió en 2013, poco tiempo después de haberse cerrado el Bachillerato Marista. Su génesis se ubica —al igual que en los otros niveles educativos— en las gestiones realizadas por las autoridades comunales con el entonces secretario de Asuntos Indígenas, Adelfo Regino, y de una funcionaria de nombre Sofía Castro, quien fue recibida por las autoridades comunales y respaldó la creación del BIC.

En un inicio las autoridades se movilizaron para gestionar la construcción de las instalaciones en el mismo espacio en el que se había encontrado el Bachillerato Marista; de hecho, ocuparon algunas de las instalaciones construidas previamente por la orden religiosa y los comuneros.

Actualmente el BIC cuenta con la infraestructura necesaria para impartir clases. Dispone de una dirección, biblioteca, laboratorios, salones de cómputo con 36 equipos, aulas para actividades de docencia y espacios deportivos, y cuenta, además, con 250 metros cuadrados de terreno fértil para el desarrollo de actividades productivas asociadas a la agricultura. El plan de estudios del bachillerato comunitario contempla un modelo curricular de vinculación que incluye proyectos asociados a la siembra y al empleo de parcelas demostrativas. Se tiene una gran interacción con la comunidad y con proyectos asociados con el aprovechamiento de las materias primas como el limón persa.

Todos los profesores del BIC 14 son profesionistas que cuentan con experiencias previas de trabajo en educación de nivel medio y superior; algunos tienen estudios en pedagogía, en ingeniería y en las especialidades propias de las materias que se imparten. Muchos de ellos pertenecen al pueblo mixe o son originarios de la Mixteca. La gran mayoría reside en Jaltepec de lunes a viernes y los fines de

semana se traslada a sus localidades de origen; son muy pocos los que viven permanentemente en Jaltepec.

La mayoría de los estudiantes son mixes de Jaltepec y de Tierra Negra, aunque asisten también estudiantes chiñantecos originarios de San Jacobo y Santiago Cocotepec. El ingreso de alumnos es anual. Durante el ciclo escolar de 2016 había una matrícula de 85 estudiantes, 46 hombres y 41 mujeres, aunque años atrás existía una mayor presencia de mujeres en las aulas, cerca del 70 % de cada grupo escolar. Los profesores consideran que la situación ha cambiado porque los padres ahora privilegian que sus hijos permanezcan en la comunidad por las difíciles condiciones en las que se desarrolla la migración hacia Estados Unidos. En consecuencia, la deserción ha disminuido.

Los profesores observan que los alumnos del BIC no tienen dificultades para el manejo de los ordenadores, y que con el avance de las redes sociales no presentan problemas para el uso de las tecnologías, más bien muestran una gran creatividad en su uso.

En cada ciclo escolar egresan un promedio de 25 estudiantes, de los cuales solamente cinco, una cuarta parte, deciden seguir estudiando. Es importante mencionar que los egresados del BIC buscan ingresar a instituciones como la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), la Escuela Antonio Narro, la Universidad Autónoma Chapingo con sede en Tabasco, las escuelas normales, la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), el Tecnológico de Tuxtepec y la Universidad del Papaloapan que pertenece al Sistema de Universidades del Estado de Oaxaca (SUNEO). Los alumnos ingresan a carreras relacionadas con la agronomía, zootecnia, docencia, enfermería o ingeniería mecánica. Es importante mencionar que es reducido el número de estudiantes que buscan su ingreso al ISIA (uno o dos por ciclo escolar) a

pesar de ser la institución más cercana geográficamente. En 2016 el BIC ya contaba con cerca de 250 egresados.

Destaca que solamente algunas familias cuentan con recursos para solventar estudios de educación superior fuera de Jaltepec; las redes parentales y las becas por alto rendimiento son los mecanismos empleados por los estudiantes para sostenerse en instituciones fuera de la comunidad. En algunos casos las autoridades comunales han apoyado las trayectorias académicas de los alumnos con mejor desempeño.

Es importante mencionar que de cada 10 egresados del BIC que cursan estudios de educación superior, un promedio de dos regresan a Jaltepec. Si bien permanecen en contacto con la comunidad, la mayoría no encuentra espacios laborales para permanecer en la localidad y se emplean en las ciudades con mayor desarrollo económico como Tuxtepec, Veracruz, Puebla o la capital de Oaxaca, lo que indica que las ofertas profesionales alejadas del contexto no logran la reinserción comunitaria de los jóvenes.

Sin embargo, no todas las historias son exitosas. Cuando los jóvenes deciden salir y no logran sostenerse por falta de recursos económicos, el retorno suele ser doloroso y frustrante, porque sus opciones se reducen radicalmente en el contexto comunitario de Jaltepec. Los profesores del BIC juegan un papel muy importante en los imaginarios de profesionalización, ya que implícitamente su experiencia profesional incentiva los estudios en instituciones fuera de la localidad. Si bien esta postura es legítima y tiene cierta justificación —los estudios “hacia afuera” representan una oportunidad de aprendizajes nuevos y experiencias de interacción con jóvenes de otras partes del estado y del país—, tanto para algunos profesores como para comuneros, la perspectiva desarrollista refuerza las ideas de estudiar afuera para “progresar”. En el fondo la educación formal re-

produce cierto desprecio hacia la vida rural, lo que hace que las familias impulsen con muchos sacrificios la migración estudiantil de sus hijos. Para algunos, la experiencia universitaria tiene sentido cuando se logra salir, aunque ello implique la ruptura del núcleo familiar y la continuidad en el trabajo de las tierras agrícolas, a pesar de que esta sea la base del desarrollo económico de la localidad. Para algunas familias estudiar en Jaltepec es visto como una vivencia incompleta de la experiencia universitaria.

Paradójicamente, la propuesta del ISIA representa una inversión de la experiencia escolar universitaria ya que la propuesta implica una recomunalización que muchos jóvenes no están interesados ni dispuestos a vivir. Una profesionalización “puertas adentro” implica repensar los fines de la formación profesional, el sistema de relaciones escolares —sujetas al ordenamiento comunitario— y el marco de experiencias posibles dentro de la propia localidad con un equipo de docentes principalmente mixes.

Es claro que en Jaltepec de Candayoc las iniciativas educativas no oficiales que están emergiendo son ventanas de oportunidad que se abren por la falta de atención del gobierno a las reiteradas demandas de los pobladores que por décadas han exigido la instalación de los servicios educativos. Pero estas no solo surgen por la falta de atención gubernamental, porque en Jaltepec operan otras fuerzas muy importantes como son las organizaciones religiosas con perfil progresista e intervencionista, como es el caso de los maristas en el bachillerato y los jesuitas en el ISIA. Estas órdenes religiosas han logrado entender las necesidades de los pobladores y respaldar adecuadamente sus luchas políticas; paralelamente, una fuerte estructura comunitaria sustentada en la reciprocidad y el tequio consolida las aspiraciones de escolarización de los pobladores.

Entre los pobladores y las autoridades existe la percepción de que los pueblos mixes siempre han luchado para lograr la escolarización y la autonomía de sus proyectos educativos (entrevista a don Marciano, 2016). En Jaltepec de Candayoc hacer escuela es hacer comunidad. Desde la materialidad de las acciones cotidianas entre las que coexisten varias modalidades educativas contrapuestas entre sí, los comités de padres y los acuerdos comunales funcionan como válvulas reguladoras de la actividad educativa en Jaltepec, además de que imprimen un currículum práctico vinculado a la dinámica comunitaria.

Es interesante observar cómo los profesores luchan por tejer el arraigo comunitario y la reciprocidad con la comunidad. En Jaltepec las fuerzas magisteriales sindicales adaptan sus prácticas a los acuerdos comunitarios en actos plenos de reciprocidad. Los maestros son claves para la agencia comunitaria y para la simbiosis necesaria de las luchas políticas que Jaltepec sostiene.

Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). Formación en la traducción intercultural

GÉNESIS SOCIAL DEL PROYECTO: ACTORES Y REDES LOCALES EN SU CREACIÓN

La formación profesional del pueblo mixe comenzó en la década de los ochenta con las propuestas planteadas por un conjunto de intelectuales mixes, quienes articulados a través de la asociación civil Servicios del Pueblo Mixe y autoridades comunales de diversas localidades del distrito bosquejaron el diseño de una escuela “desde adentro” que se identificara con el quehacer comunitario y detonara procesos organizativos en las comunidades. En el Plan de Reordenamiento Económico del Pueblo Mixe formulado años atrás se planteaba una visión sobre la educación y sobre el futuro de los jóvenes de la región, que carecían de oportunidades para lograr una formación profesional (entrevista a don Tito, 2016).

Previo a la formación del ISIA en la región mixe, se registraron al menos dos experiencias de educación superior: la Escuela Normal Experimental del Cempoaltépetl, que funcionó en la localidad de Tlahuitoltepec al menos durante 10 años, y el Instituto Tecnológico de la Región Mixe, que estaba ubicado en esta misma localidad y ofre-

cía las carreras de Ingeniería Industrial y Desarrollo Comunitario en modalidad semipresencial.

La aspiración de contar con una universidad para la mixe baja se materializó a finales de 2004 con la creación del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA). Esta asociación civil surgió del intercambio entre el Sistema Universitario Jesuita y la organización Servicios del Pueblo Mixe A.C., una agrupación con una larga trayectoria en la lucha política del pueblo mixe, en ese entonces representada por los abogados Adelfo Regino y Hugo Aguilar, quienes destacaron por su participación en la firma de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar en 1996 y en diversas iniciativas relacionadas con la defensa de los derechos humanos y territoriales del pueblo mixe.

Actualmente el ISIA es la principal opción para cursar estudios de educación superior de al menos nueve pueblos originarios ubicados en la mixe baja: ayuuk, mixteco, ikoots, chinateco, huave, chontal, popoluca, tseltal, náhuatl (Rodríguez, 2014b).

Para fundar el ISIA se partió de la elaboración de un primer diagnóstico sobre el pueblo ayuuk (CEA-UIIA, 2006). Desde el proceso de valoración, Jaltepec de Candayoc mostró su interés para que el CEA-UIIA se creara en esta localidad. Participaron en las comisiones encargadas de elaboración del diagnóstico Guillermo Estrada y Nelson Vázquez Merino, por parte del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), y Hugo Aguilar, Marcelino Sánchez y el abogado Adelfo Regino (en ese entonces apoderado legal del CEA-UIIA), en representación de Servicios del Pueblo Mixe.

En ese análisis —cuya elaboración se extendió por un par de años— se identificaron siete problemas centrales del pueblo mixe, sobre los cuales se establecieron los ámbitos de acción del ISIA. En el diagnóstico se identificó

que la población de la región mixe contaba con condiciones de pobreza y bajo nivel de calidad de vida, y destacó la ausencia de vías de comunicación, hecho que había acrecentado la desigualdad y la estratificación entre comunidades, a la vez que había dificultado el acceso a los servicios básicos de salud y educación.

El diagnóstico observó también un endurecimiento en las políticas gubernamentales que promovían un desarrollo integracionista, así como la asimilación y el control de los pueblos originarios, lo que siempre terminaba favoreciendo a las empresas transnacionales y a intereses partidistas. Esto ha tenido como consecuencia una transformación en las relaciones entre generaciones y una alteración de las bases de convivencia comunal.

El diagnóstico elaborado entre las comunidades mixes pudo identificar de igual forma la ineficacia de la educación pública y su separación de las necesidades formativas de las comunidades, lo que se había traducido en una pérdida de elementos culturales y de identidad cultural.

En un inicio, el primer diagnóstico había contemplado la creación del ISIA en la mixe alta, en el municipio de Alotepec; sin embargo, el grupo impulsor no logró el consenso necesario para su instalación. A través de entrevistas con actores fundamentales en la creación del ISIA se sabe que en ese entonces el presidente municipal de Alotepec no apoyó con la donación de terrenos porque tenía diferencias con el abogado Adelfo Regino, el entonces apoderado legal del CEA-UIIA. Por otra parte, las comunidades de Tlahuitoltepec y de Jaltepec de Candayoc, en la mixe alta y baja, mostraron interés en que la institución educativa se estableciera en sus municipios.

La decisión de que el CEA-UIIA se estableciera en Jaltepec de Candayoc se tomó en una asamblea comunal. En dicho evento, la comunidad se comprometió a otorgar todas

las facilidades necesarias, incluida la asignación de predios para la construcción de aulas y terrenos para la siembra experimental y prácticas profesionales. Al CEA-UIIA se le asignaron 20 hectáreas en un área que estaba destinada a potrero comunal. Al inicio la comunidad se comprometió a construir aulas con mano de obra de los pobladores, utilizando materiales propios de la localidad, bajo el principio de que la universidad iría de la mano con la comunidad. Este trabajo de limpieza y construcción se realizó en comisiones comunitarias, y permanentemente había tres pobladores de Jaltepec acompañando el proceso (entrevista a don Marciano, 2016).

Las disputas en el campo religioso de la región fueron otro factor de tensión en las primeras etapas del proyecto. Al inicio las cosas no fueron sencillas, ya que se produjeron fricciones entre la diócesis de Tehuantepec, a la que pertenece la ministración de servicios religiosos en Jaltepec de Candayoc, y la orden jesuita, que en ese entonces no contaba con la autorización de la diócesis para instalar el CEA-UIIA. En esa coyuntura las autoridades comunales, los pobladores y el equipo del CEA-UIIA ya habían invertido una cantidad importante de recursos económicos y humanos y los estudiantes ya estaban dispuestos para empezar las actividades académicas en Jaltepec. Gracias a la intervención del párroco que ministraba servicios en Jaltepec se pudo destrabar el conflicto entre las órdenes religiosas y se logró la aprobación del obispo para que el SUJ ingresara a la localidad.

Este desencuentro entre órdenes mostró el importante papel que juegan las instituciones religiosas en la toma de decisiones comunitarias, pues sin el respaldo del párroco de Jaltepec, el CEA-UIIA no se hubiese podido instalar en la localidad. El acuerdo que se alcanzó entre el párroco dominico y el SUJ consistió en que los jesuitas no se involu-

crarían en cuestiones eclesiales y solamente tendrían injerencia en las actividades académicas del centro de estudios.

Tras un año de gestiones para la instalación en una localidad que carecía de servicios básicos para su operación, en 2007 se comenzó la construcción de las primeras aulas. El arquitecto Óscar Hagerman, con recursos aportados por el SUJ, diseñó y construyó las tres primeras aulas que dieron origen al ISIA.

Imagen 1. Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, Oaxaca, 2007-2008



Fuente: *Bitácora Arquitectura*, 2009, núm. 19. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/bitacora/article/view/25114>

El papel del SUJ fue clave para la emergencia del ISIA, ya que esta instancia colaboró con recursos económicos, y en algunos casos dirigió los procesos que permitieron consolidar una plataforma académica, como los diseños curriculares, las asesorías a estudiantes y la formación docente.

En un comienzo los primeros estudiantes recibieron clases en las aulas del Bachillerato Intercultural Comunitario de Jaltepec (Cardoso, 2009), que fueron acondicionadas por el consejo de apoyo al CEA-UIIA, mientras que el área administrativa se instaló en unas oficinas ubicadas

a un costado de la presidencia municipal, en instalaciones inutilizadas que habían sido construidas por la Unidad Forestal para albergar una casa de huéspedes destinada a las bandas, abogados o visitantes que llegaban a la comunidad. A partir de la firma de un convenio de comodato, el ISIA ocupa este espacio desde el año 2007.

Las primeras carreras fueron Comunicación para el Desarrollo Social, y Administración y Desarrollo Sustentable. El proceso de registro de las dos carreras iniciales ante la SEP comenzó en 2009 y se concretó tres años después, mientras que la carrera de Educación Intercultural se abrió en 2010 y consiguió su registro oficial a finales de 2015, tras varios años de largas gestiones ante las instancias estatales.

El primer centro de cómputo se estableció en la parte alta de la agencia municipal en espacios anteriormente desocupados; arrancó con 20 computadoras conectadas a internet que fueron donadas por el SUJ (Cardoso, 2009). Posteriormente, el aula de cómputo se trasladó al espacio que ocupa actualmente, antes taller de costura. Es importante destacar que los pobladores vivieron con gran emoción y expectativa la llegada del CEA-UIIA, ya que las instalaciones de la universidad en Jaltepec otorgaron cierto prestigio social a la localidad. Se puede afirmar que el trabajo realizado por la comisión de instalación del CEA-UIIA, en la que participaron varios comuneros y que contó con el respaldo de la asamblea comunitaria, fue determinante para construir la legitimidad y la base social que da sustento al proyecto.

El ISIA cuenta también con una Junta de Gobierno integrada por representantes de organizaciones como Ser Mixe, el SUJ, un representante de la comunidad sede y dos invitados externos. La junta es la principal instancia en la toma de decisiones en el ISIA. En 2016 sus representantes eran

Adelfo Regino Montes (exsecretario de Pueblos Indígenas, posteriormente director del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas), Elena Yasnaya (profesionista y lingüista mixe) y el entonces director del ISIA; nueve de los integrantes eran hombres y una mujer. En esta instancia se analiza el funcionamiento docente y administrativo del instituto, se discuten las problemáticas financieras y se define el proyecto institucional.

El organigrama institucional está compuesto por la Junta de Gobierno, la dirección y cuatro subdirecciones (financiera, académica, de comunicación y promoción institucional, y de investigación y vinculación comunitaria). En 2016 el equipo operativo estaba integrado por 18 personas, ocho de ellas mujeres en las áreas de coordinación de licenciaturas, contabilidad, formación humana, biblioteca y cocina. En el ciclo escolar 2016-2017 el ISIA contaba con cerca de 200 estudiantes, y sus primeros egresados se habían titulado desde el año 2011.

EL ISIA EN EL CONTEXTO COMUNITARIO DE JALTEPEC DE CANDAYOC

La comunidad de Jaltepec de Candayoc es una pieza clave en el funcionamiento y deber ser del ISIA. En contra de lo que sucede en algunas de las universidades interculturales del país (Navarro y Bermúdez, en prensa), en donde las juntas de gobierno están sometidas a los intereses de los gobernantes estatales, la participación de la comunidad en la Junta de Gobierno del ISIA es real, ya que los representantes de la comunidad tienen voz y voto en la toma de decisiones y defienden sus posiciones, reivindicando siempre los intereses y acuerdos de la comunidad.

Entre los años 2012 y 2013 era necesario relevar al director anterior. Algunos miembros de la Junta de Gobierno

consideraban factible su reelección pensando en la continuidad del proyecto académico. Sin embargo, cuando pidieron el punto de vista del representante de la comunidad, este dijo que, de acuerdo con las costumbres de Jaltepec, si la autoridad no permanece más de un año eso provoca la pérdida de continuidad. El representante solicitó que se quedara hasta que otorgaran el Registro de Validez Oficial (REVOE), asumiendo que el entonces director debía completar su compromiso con la comunidad y “no dejar el proceso a medias”. Esta opinión tuvo mucho peso y el anterior director continuó en el encargo durante tres años más.

El ISIA ha estructurado una forma de gobierno que busca la horizontalidad de operación. Su equipo directivo realiza frecuentes reuniones con las autoridades locales con el propósito de conseguir apoyos mutuos, participar en las mayordomías que realiza la comunidad y solicitar autorizaciones para la realización de prácticas o actividades organizadas por los estudiantes. La comunidad observa de cerca las actividades que realizan los jóvenes del instituto y reporta cualquier anormalidad a los directivos del ISIA. En las primeras generaciones de estudiantes se levantaron reportes de mala conducta a algunos jóvenes que consumían bebidas alcohólicas o que permanecían hasta altas horas de la noche en las calles. A partir de esas quejas, en la comunidad se estableció una especie de “toque de queda”, de manera que estudiantes y profesores invitados deben estar en sus casas o cuartos a las 10 de la noche. Si están fuera de los espacios de vivienda pueden ser arrestados por la policía de Jaltepec y pasar toda la noche en la cárcel, además de pagar una multa de 200 pesos.

Entre los eventos más importantes en la localidad en los que participa el ISIA destaca la fiesta del santo patro-

no, el Señor de la Ascensión, que se lleva a cabo 40 días después del Domingo de Resurrección, festividad asociada con el inicio de la siembra. Se trata de la mayordomía más importante de Jaltepec. Los estudiantes del ISIA participan en varias comisiones comunitarias de los eventos que se llevan a cabo.

Otra de las celebraciones importantes es la fiesta de graduación de estudiantes que se realiza al cierre del ciclo anual, en junio, cuando los recién egresados comparten sus aprendizajes y logros más importantes junto a sus familiares y la comunidad. La fiesta de graduación inicia con un ritual mixe de agradecimiento ofrecido por algún chamán. En el acto se agradece a la tierra y a los ancestros por el conocimiento recibido. Los docentes, padres de familia y estudiantes participan activamente.

Otro elemento de la vida comunal incorporado a la vida universitaria es la realización de asambleas universitarias al final de cada curso. Con la participación de maestros, autoridades, representantes de autoridades comunitarias y estudiantes, estos espacios están diseñados para discutir, organizar y resolver problemas concretos y mejorar el arranque del siguiente ciclo escolar. Los estudiantes suelen ser bastante críticos y propositivos al observar aspectos fundamentales para el funcionamiento de la institución; los directivos son receptivos y les demandan asumir compromisos colectivos para mejorar el funcionamiento. Se intenta crear una conciencia colectiva que permita a los estudiantes asumirse como agentes activos de las mejoras que la institución requiere. Se trata de un modelo que desafía patrones anteriores en los que los estudiantes han sido pasivos y esperan como receptores indiferentes que las autoridades educativas o dependencias de gobierno atiendan sus necesidades.

MODELO EDUCATIVO: UNA PROPUESTA FORMATIVA PARA LA TRADUCCIÓN INTERCULTURAL

En su diseño institucional el ISIA busca cubrir tres funciones sustantivas. La primera es la docencia, que tiene como fin formar profesionistas comprometidos con el desarrollo integral de sus comunidades y de su cultura, con una identidad étnica, lingüística y cultural fortalecida.

Una segunda área prioritaria es la investigación, actividad considerada tanto un medio para evaluar la pertinencia e impacto que el proyecto educativo tiene en la región, como un recurso para abordar los problemas más urgentes: la autosuficiencia alimentaria, el diálogo de saberes y la recuperación, sistematización y desarrollo del conocimiento y sabiduría de las culturas indígenas. En este ámbito el ISIA ha avanzado en las áreas prioritarias para la institución a través del trabajo que realizan los profesores de tiempo completo, quienes además de dar cumplimiento a las actividades administrativas y de docencia, dedican parte de su tiempo para realizar estas tareas. Gran parte de las investigaciones hasta ahora realizadas sobre el ISIA han sido conducidas por profesores de la Universidad Iberoamericana (Ibero) en la Ciudad de México y en Puebla, o bien por investigadores externos de otras instituciones del país o el extranjero.

Una tercera área de acción del ISIA busca brindar servicios a la comunidad, además de promover la difusión de la cultura, lo que implica responder a las demandas comunitarias con servicios concretos, compartir con la comunidad los conocimientos generados, promover el diálogo intercultural, participar en las festividades y fortalecer elementos de la cultura ayuuk (ISIA, 2015:4).

Su filosofía institucional se apoya en tres principios ayuuk: la comunalidad (la persona se puede construir solo

a partir de la ayuda de los demás), la integralidad (todo en el mundo está relacionado entre sí y es parte de un todo) y la solidaridad (búsqueda de justicia con y para todos).

Como institución de educación superior su misión es formar profesionistas interculturales. El ISIA propone que la interculturalidad es:

[...] el diálogo con otras culturas desde la valoración de la propia; se trata de un diálogo horizontal entre iguales, de aceptación de la diferencia y enriquecimiento recíproco entre diferentes culturas, es un intercambio con pleno respeto y equidad para que cada cultura se relacione con las demás culturas [...] una relación en donde todos se enriquecen con la diferencia (ISIA, 2015:4).

El currículum se nutre de los saberes tradicionales de las regiones mixes y dialoga también con los saberes universales, los cuales son adaptados y apropiados. En estos intercambios se brinda a los estudiantes la oportunidad de comunicarse en un mundo cambiante. La visión intercultural del ISIA posee un alto sentido aspiracional cuando afirman que: “es importante corregir las asimetrías en las estructuras actuales de poder y crear condiciones equitativas para el pleno desarrollo de todas las culturas” (ISIA, 2019).

En su investigación, Daniel Pascual (2013) señala que el enfoque intercultural del ISIA está dirigido al fortalecimiento identitario con prácticas de índole intracultural, de recuperación y enaltecimiento de lo propio en la construcción curricular de la interculturalidad desde la comunidad. Diversas asignaturas promueven actividades como la recolección de café, el conocimiento del ciclo productivo de la región, la participación en festividades y la construcción física del espacio universitario, lo que se traduce en la apli-

cación de la interculturalidad en su aspecto relacional e intracultural.

Para Lebrato, la diversidad de actores, así como sus trayectorias y fines de colaboración, genera semánticas variadas sobre la interculturalidad y la comunalidad. Este autor afirma: “El ISIA conceptualiza una educación que da mucha importancia al aprendizaje experiencial y en particular a través de la *praxis* indígena. Por ello, la mayoría de sus profesores y estudiantes basan sus nociones de interculturalidad no en ideales utópicos, sino en una *praxis* reflexiva” (Lebrato, 2016:796). Asimismo, encuentra que el diálogo de saberes es plausible en el ISIA, ya que tanto alumnos como profesores enfatizan conocimientos ayuuk e indígenas. En la dinámica escolar cotidiana, se utilizan y resignifican tecnologías, metodologías y conocimientos occidentales al conjuntarlos con conocimientos indígenas. El ISIA busca situarse en el contexto y la experiencia de las comunidades rurales, postura que rompe con los paradigmas del modelo desarrollista que se observan en muchas de las políticas del Estado.

Para los diseñadores del modelo, vincular el desarrollo a la cultura “es la única manera de fortalecer una identidad propia con justicia”. Esta postura reafirma alguna de las tesis propuestas por el antropólogo Guillermo Bonfil Batalla en su teoría sobre el control cultural, concepto que explica como: “el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisiones sobre los elementos culturales. Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales; mantener la vida cotidiana” (Bonfil, 1983:171). La articulación entre cultura y una visión del desarrollo permite a los egresados construir críticamente su visión sobre la función que tiene la profesionaliza-

ción en el contexto comunitario indígena, y con ello tener el control sobre su cultura y sus usos.

Este modelo educativo, que busca formar profesionistas capaces de formular e implementar acciones que favorezcan la traducción intercultural de saberes indígenas/mixes al mundo occidental y viceversa, también revela tensiones. Entre ellas destacan: concretar una formación neutral o bien comprometida, definir con claridad quiénes son los destinatarios de la producción de conocimientos y resolver las tensiones entre la vida académica o el compromiso comunitario total. Frente a estas disyuntivas el modelo educativo busca que los profesionistas del ISIA desarrollen habilidades para ser traductores y lograr con ello una mediación intercultural; se trata de la capacidad de tejer puentes culturales desde una sólida identidad frente a las realidades del mundo occidental. Se espera que a partir de estos intercambios se logren los momentos de interculturalidad.

Se propone además impulsar el desarrollo (integral y sustentable) y la autodeterminación de los pueblos indígenas. En el modelo educativo del ISIA se enfatiza que se trata de una institución: “hecha por indígenas y para indígenas” (ISIA, 2015:4). Sin embargo, el instituto promueve una apertura epistemológica porque intenta articular los conocimientos de los pueblos originarios con las herramientas del análisis antropológico, filosófico y teológico que se imparte en la mayoría de las asignaturas.

En el discurso institucional el ISIA se asume como “una universidad ayuuk”, apelando a distintivos de identificación como lo “verdaderamente auténtico, lo indígena o lo nuestro”, que promueve el reconocimiento y el orgullo del pueblo asentado en la región norte poniente del estado de Oaxaca. Los hacedores del modelo educativo consideran que este nivel de reconocimiento permite redimensionar a

los pueblos originarios frente a la construcción de un “diálogo intercultural” horizontal.

Los atributos de la oferta educativa privilegian la calidad, la innovación y la pertinencia social, y deben articularse con el aporte de los saberes locales. Los fundamentos pedagógicos del modelo educativo del ISIA se asientan en la concepción relacional ayuuk a partir de una diada persona (*jä'äy*)-comunidad.

Ya que la persona no se forma sola sino con toda la comunidad, esta filosofía propone que el ser ayuuk sustenta su crecimiento a partir de las relaciones que establece con los demás. Este intercambio define lo que se espera de él, así como su identidad.

En el modelo educativo del ISIA se afirma que “para los Ayuuk el aprendizaje parte de la experiencia acompañada, de la oportunidad de experimentar, observar a quien sí sabe y reflexionar y aprender” (ISIA, 2015:6). Destaca también la fuerte influencia en el modelo educativo de la pedagogía ignaciana, cuyas premisas promueven “un aprendizaje que parte de la realidad, del análisis del contexto y la comunidad, para después experimentar, reflexionar, actuar y evaluar lo realizado” (ISIA, 2015:5).

La filosofía del ISIA tiene también como uno de sus pilares el pensamiento de la congregación jesuita, una de las órdenes religiosas más importantes en el campo educativo en América Latina. Para la Compañía de Jesús, el paradigma pedagógico “exige la inserción del tratamiento de valores y del crecimiento personal, dentro del curriculum existente [...] se presentan los temas académicos desde una perspectiva humana, poniendo énfasis en descubrir y analizar las estructuras, relaciones, hechos, cuestiones, intuiciones, problemas, soluciones e implicaciones” (Duminuco, s/f).

Cabe señalar que el modelo educativo del ISIA se reelabora constantemente a partir de los intercambios y diagnós-

ticos que realizan estudiantes, comuneros, docentes y autoridades del SUJ, quienes, a partir de la investigación, la puesta en práctica de diversas iniciativas y la reflexión, han detectado las áreas de mejora para la oferta educativa e instrumentan las acciones necesarias para fortalecer el modelo.

REDES DE COLABORACIÓN LOCALES, NACIONALES Y GLOBALES

Para desarrollarse, el ISIA ha establecido y consolidado importantes redes de colaboración y financiamiento. Entre ellas destacan: el SUJ, la Fundación Ignacio de Loyola, la Fundación Ibero Meneses, la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de los Estados Iberoamericanos (OIE), la Fundación Ford, la Fundación Harp Helú, Oxfam, la Fundación Sertull, Fondo Unido México y Buena Prensa, entre otras.

El Centro de Estudios Ayuuk A.C. funge como una organización no gubernamental y ha sido la instancia a través de la cual se han recibido los donativos, y se encarga de la realización de proyectos de investigación o desarrollo sustentable. Un aporte fundamental es el trabajo de los docentes del SUJ y los donativos que esta institución realiza, principalmente de mobiliario, libros y materiales, entre otros.

A pesar de que instancias como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la SEP han intentado incorporar al ISIA a la Red de Universidades Interculturales, en la actualidad la institución no recibe ningún apoyo monetario del gobierno federal o estatal, a pesar de que constituyen la única oferta de educación superior en la mixe baja.

Si bien el SUJ tiene un amplio prestigio en el contexto nacional, hemos sido testigos de las dificultades y obstá-

culos administrativos que el ISIA ha enfrentado para conseguir el registro de la licenciatura en Educación Intercultural ante la Comisión Estatal de Planes y Programas de Estudio (COEPES) en Oaxaca. El camino para conseguir su registro en las instancias de educación superior de Oaxaca no ha sido sencillo; a pesar de que sus planes de estudio cuentan con sólidas bases teóricas y pedagógicas, en entrevistas con diferentes actores del ISIA se sabe de todos los obstáculos por los que han pasado para obtener el registro de las carreras.

A pesar de la existencia de un entorno financiero adverso para la institución, sus habilidades de gestión y la construcción de redes interinstitucionales les han permitido recaudar los cinco millones de pesos que requieren cada año para sostener el ciclo escolar. Esto permite que los estudiantes solo realicen un pago de inscripción y preinscripción cercano a los 600 pesos mexicanos y cuenten con una beca del 100 % en el pago de la colegiatura, por lo que cubren menos del 2 % del total del costo semestral que supera los 26 000 pesos. Este pago de inscripción o reinscripción puede realizarse en mensualidades o cubrirse con trabajo en la escuela. El costo de la cuota de reinscripción depende del promedio del estudiante y del semestre que cursa.

DINÁMICAS ESCOLARES Y SERVICIOS EN EL ISIA

Durante el ciclo escolar 2016, en el ISIA convivían estudiantes procedentes de Veracruz, Nayarit, Chiapas, Puebla y seis regiones de Oaxaca; el 17 % de los alumnos pertenecía a la comunidad sede de la institución y el 82 % provenía de localidades distintas.

Las clases se llevan a cabo de lunes a viernes durante 16 semanas y los cursos se dividen en presenciales y semipresenciales, estos últimos impartidos por profesores invita-

dos en dos o hasta tres semanas de concentración intensiva. En los cursos intensivos se diseñan actividades intermedias que promuevan el autoaprendizaje de los alumnos.

En la modalidad de cursos intensivos, las actividades académicas comienzan desde las primeras horas de la mañana; los estudiantes acuden a las aulas desde muy temprano y las sesiones duran en la gran mayoría de los casos hasta 10 horas diarias. En estas sesiones se realizan descansos para desayunos y comidas, que se llevan a cabo en la misma institución.

Para el desarrollo de las actividades académicas los profesores tienen a su disposición equipos de cómputo, cañón proyector y en la mayoría de las ocasiones acceso a internet, aunque se recomienda al profesorado que el material audiovisual sea descargado antes de las sesiones. También se permiten recorridos en la localidad e indagaciones en el campo cuando la asignatura así lo requiere. Entre las sesiones de concentración se solicita a los estudiantes la realización de tareas y el envío de avances cuando la planeación didáctica así lo establezca.

En los periodos en los que no se realizan cursos intensivos, las clases se llevan a cabo de manera regular en el horario matutino. Por las tardes se organizan proyecciones de películas, juegos deportivos o intercambios para tutorías o apoyos requeridos por los estudiantes.

A diferencia de otras instituciones, en el ISIA la tutoría de los estudiantes es una actividad permanente y sistemática. El acompañamiento constante de los estudiantes en aspectos académicos y personales ha reducido los índices de deserción y reprobación.

Al cubrir cierto número de créditos, el ISIA ofrece a su estudiantado intercambios académicos con las demás instituciones del SUJ, entre ellas la Ibero de la Ciudad de México y Puebla, y el Instituto Tecnológico y de Estudios Su-

periores de Occidente (ITESO) en Guadalajara. Durante mi participación en actividades de docencia pude conocer casos de estudiantes de la licenciatura en Comunicación para el Desarrollo que habían viajado a la Ciudad de México y tuvieron la oportunidad de conocer diversas iniciativas de comunicación, como los foros de la empresa Televisa y algunas agencias de publicidad. A decir de algunos docentes, la experiencia fue controversial, porque al regresar del viaje algunos de los estudiantes veían con desdén las instalaciones de radio del ISIA. Los profesores mencionaban frases como: “el cielo está lleno de buenas intenciones”, ya que una iniciativa de los maestros de la Ciudad de México sin la debida contextualización cultural influyó en la percepción de los alumnos sobre su universidad (entrevista a profesora de la ENAH, octubre de 2015).

En contraste, estudiantes de la carrera de Educación Intercultural del tercer semestre también realizaron un viaje a la Ciudad de México, donde tuvieron la oportunidad de conocer el Museo del Templo Mayor y la Basílica de Guadalupe, así como las instalaciones de la Ibero en Santa Fe. Esta experiencia fue muy ilustrativa para los estudiantes, ya que pudieron observar de cerca los contrastes entre la vida rural y la desigualdad social de las grandes ciudades. En una zona como Santa Fe, en donde la contaminación, el tráfico y la inseguridad son una constante, los estudiantes valoraron la vida que tienen en el ISIA y en sus localidades de origen, en donde las personas comparten y viven “más parejo”.

El ISIA cuenta también con un espacio para prácticas académicas, utilizado principalmente por estudiantes de la licenciatura en Desarrollo Sustentable. El espacio de comunicación es una cabina de radio desde donde los estudiantes realizan transmisiones en temas de su interés, principalmente en las lenguas español y ayuuk.

Por otra parte, en el Centro de Desarrollo Sustentable se realizan cultivos orgánicos que involucran a los estudiantes en faenas de limpieza y mantenimiento permanente de las instalaciones. El Centro de Estudios Interculturales es el encargado de promover el eje intercultural en todos los programas educativos de la institución.

Un lugar muy importante para la realización de prácticas es el Rancho Nääxwin, espacio ubicado a tan solo unos metros de las aulas del ISIA, donde se encuentran sembradíos de vegetales y animales en crianza.

La biblioteca es un espacio para la formación de los estudiantes. La gran mayoría de los volúmenes con los que cuenta han sido producto de donaciones; al recorrer sus pasillos pude percatarme de que existen algunos libros discontinuados y de poca utilidad para los alumnos. Los directivos del ISIA son conscientes de que se requiere actualizar y ampliar el acervo. El acceso a las bases de datos digitales es incipiente y poco utilizado por los estudiantes; esta puede ser un área de oportunidad para fortalecer los aprendizajes académicos.

Los alumnos cuentan también con una sala de cómputo con equipos donados por el SUJ, que en su mayoría cuentan con varios años de uso. El servicio de internet es limitado y deficiente a pesar de todos esfuerzos que han hecho el ISIA y los pobladores de Jaltepec para ampliar la red y contar con un mejor servicio de red satelital. Esta es una limitante para que los estudiantes puedan buscar material bibliográfico en las redes virtuales o envíen trabajos y retroalimentaciones a tiempo con sus profesores de otras instituciones. La brecha tecnológica al interior de la región mixe y en la localidad de Jaltepec es clara; sin embargo, es necesario reconocer que la localidad ha logrado mejores condiciones de conectividad a partir de la presencia del ISIA.

La Coordinación Administrativa de la universidad se ubica en la plaza central de Jaltepec de Candayoc, en un edificio de dos pisos que dispone de áreas adaptadas como oficinas, así como de un servicio de papelería y sanitarios para el personal. En este edificio se encuentran la Rectoría, la Secretaría Académica y los servicios escolares y administrativos. El ISIA cuenta con un par de vehículos adquiridos a través de donaciones que sirven para el traslado de personal, para realizar compras y para transportar equipos y mobiliarios.

El ISIA ha levantado aulas que siguen el diseño de las construcciones habitacionales en Jaltepec, pues las primeras se edificaron con base en el tequio de pobladores y estudiantes. Actualmente, el comedor/cocina y el edificio de biblioteca y dormitorios de los profesores se encuentran en obra blanca, en su primera etapa.

Adicionalmente, los estudiantes del ISIA reciben un programa de apoyo a la permanencia estudiantil que consiste en un servicio de comedor en el que solo realizan una aportación mensual de 120 pesos. Por este pago reciben desayunos, comidas y cenas de lunes a viernes. El gasto promedio al mes que la institución realiza para cubrir la alimentación de los estudiantes es de 80 000 pesos aproximadamente (entrevista a don Marciano, 2016). Adicional a esta cooperación, los hombres realizan el corte de la leña para preparar los alimentos y todos los estudiantes son responsables de lavar sus utensilios de cocina (plato, vaso y cuchara). Asimismo, la universidad ha contratado a dos señoras de la localidad como las responsables de preparar los alimentos para estudiantes y profesorado tanto de planta como visitantes.

Los alimentos son muy variados; se recurre mucho a las verduras y hojas locales como el chipilín, la verdolaga, las puntas de chayote y las acelgas. Se consume el

queso local que se prepara empanizado, mientras que el huevo, la papa, los ejotes y el chayote son preparados con recados de jitomate o fritos. Todos los días se sirven frijoles negros cocidos y tortillas de maíz adquiridas en la tortillería de Jaltepec. Cada día se consumen más de 100 kilos de tortilla, aproximadamente.

Para economizar se preparan tés con hojas locales como hoja de limón o té de guayaba. Los atoles de maíz y avena se preparan frecuentemente. En nuestras visitas siempre las cocineras o don Tito nos ofrecieron café y galletas María.

La mayoría de los estudiantes hace uso del comedor; solamente algunos prefieren preparar sus propios alimentos, o bien consumen los que les ofrecen en las viviendas donde alquilan cuartos. Es importante mencionar que la beca de alimentos ofrecida al estudiantado es fundamental para su permanencia en la institución, porque se sabe que en otras experiencias educativas documentadas la ausencia de recursos para la alimentación de los estudiantes es un motivo de deserción escolar.

CURRÍCULUM Y FORMACIÓN PROFESIONAL

El ISIA inició sus labores con dos licenciaturas: Comunicación para el Desarrollo Social, cuya misión es “formar especialistas en promover y fortalecer la comunicación integral en la comunidad”, y la carrera de Administración y Desarrollo Sustentable, cuyo propósito es “formar un profesional capaz de fomentar y fortalecer el desarrollo sustentable en la comunidad con dominio en la administración de los recursos naturales con iniciativas de proyectos sustentables, administrativamente bien planteados y arraigados en la cultura” (ISIA, 2015:9). Ambas carreras cuentan con una salida técnica como profesional asocia-

do, opción que se abre después de cursar dos años y medio de estudios. No obstante, la mayor parte de los estudiantes opta por la licenciatura.

Años después se crearon la licenciatura en Educación Intercultural y la maestría en Educación y Gestión del Conocimiento, esta última bajo la modalidad semipresencial, que se ha impartido en una ocasión en el ISIA y se ofrecerá nuevamente en enero de 2020; se espera tener un programa educativo propio entre los años 2021 y 2022. Los planes de estudio son pertinentes a las necesidades de los estudiantes, la comunidad y la región. y con ellos se espera construir andamiajes interdisciplinarios que permitan una comprensión sistémica y compleja de la realidad. Además, con ellos se busca vincular la teoría con la práctica, para lo cual se establecen prácticas comunitarias y se valora su flexibilidad e integralidad. Si bien antes del inicio del curso se solicita a los profesores una rúbrica, las autoridades académicas del ISIA concilian favorablemente la libertad de cátedra con el cumplimiento de los requerimientos del modelo educativo intercultural.

La formación ofrecida por el ISIA busca la articulación de cuatro dimensiones. La primera de ellas refiere que toda práctica formativa debe estar articulada a la comunidad y que la problemática parta de los saberes de los estudiantes y de la comunidad en toda su riqueza y diversidad. La segunda es la dimensión intercultural; se trata de que todas las materias estimulen un compromiso con la verdad y la justicia. Se encuentra también una dimensión de investigación, síntesis y evaluación, que busca que los estudiantes aprendan a situarse en la realidad en la que viven y sus actos contribuyan a transformar la realidad desde una perspectiva cultural propia y pertinente.

Se observa que en el ISIA, al igual que en otras experiencias de educación superior intercultural o comunita-

ria, la investigación participativa es un eje básico. En el caso de esta institución, lo participativo se entrecruza con las nociones de etnicidad y de vida comunal.

Una cuarta dimensión es la profesional, en la que se busca que el estudiante se identifique como miembro de un grupo profesional y desarrolle las competencias necesarias para incorporarse al mundo del trabajo, obteniendo saberes y pericias propias de su especialización profesional, además de adquirir un sentido ético profesional.

Este último rubro ha sido ampliamente debatido en varias instituciones de educación superior intercultural por el desfase que en ocasiones se produce entre la identidad profesional (individual) y las expectativas familiares y comunitarias que se generan sobre la profesionalización de los jóvenes, de quienes se espera un retorno a las tareas comunitarias.

En el modelo educativo se hace hincapié en la oportunidad de experimentar, observar a quien sí sabe, reflexionar y aprender. En lo relacionado con la enseñanza de las lenguas indígenas, en el ISIA se problematizó respecto a las diferentes variantes del ayuuk de acuerdo con las zonas geográficas a las que pertenecen sus hablantes, así como las otras lenguas que se hablan en Oaxaca y en otras entidades del país y que se hacen manifiestas en la interacción cotidiana en el instituto. Por ello se ha propuesto la enseñanza de las lenguas como una oportunidad de enseñanza-aprendizaje para la ampliación de repertorios lingüísticos a partir del uso práctico y cotidiano.

En este sentido, el Centro de Estudios Interculturales del ISIA cuenta con una metodología de enseñanza basada en competencias con enfoque comunicativo y gramatical, con el que busca fomentar el uso y la preservación de las lenguas indígenas, además del dominio de la lecto-escritura a través de la creación y difusión de alfabetos.

El programa contribuye al fortalecimiento de la lectoescritura de los jóvenes indígenas y no indígenas que estudian en el ISIA. Plantea cuatro líneas de acción: diseño del programa, diseño e impresión de materiales, capacitación a estudiantes del ISIA y docentes en metodología de aprendizaje de las lenguas indígenas, y evaluación de seguimiento y de impacto (ISIA, 2019).

Adicionalmente, el ISIA imparte talleres en lengua ayuuk con niños y adultos de nivel principiante, realiza relatorías de enseñanza-aprendizaje de la lengua ayuuk en diferentes variantes y niveles, además de contar recientemente con un programa de producción de material didáctico para la enseñanza y recuperación de las lenguas ayuuk, ombeayiüts y zapoteco.

Imagen 2. Materiales didácticos producidos en el ISIA



MIXE, INDÍGENA O UNIVERSITARIO. ¿QUIÉN ES EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN EL ISIA?

El estudiantado del ISIA está integrado principalmente por jóvenes de origen indígena que provienen de contextos rurales o semiurbanos de localidades ubicadas dentro y fuera de Oaxaca. La mayoría de los estudiantes del ISIA son hijos de agricultores o pequeños comerciantes; en muchos casos son los padres quienes sostienen los estudios, y en algunos casos cuentan con padrinos externos que asumen los gastos escolares y de manutención. Finalmente, otros recurren al trabajo comunitario como jornaleros en los campos agrícolas cercanos a la localidad de Jaltepec o realizan trabajos dentro del ISIA (en la biblioteca, en la cocina o en áreas comunes) para solventar los gastos de sus estudios.

La mayoría de los estudiantes son de algún grupo étnico, principalmente ayuuk, pero también de otras partes del estado de Oaxaca y del país. De igual forma, muchos de ellos ingresaron a este servicio educativo por lo bajo de sus costos, y en algunos casos por la cercanía con sus localidades de origen. En entrevistas realizadas con los estudiantes afirman que el ISIA fue su única opción para seguir estudiando.

Muchos de ellos provienen del sistema de educación bilingüe y recibieron su primera instrucción en el sistema de educación intercultural indígena. Al avanzar hacia la educación secundaria o el bachillerato no dominaban adecuadamente el español, por lo que tuvieron bajos resultados en los niveles educativos previos. Sus limitaciones en bilingüismo, requisito que exige el sistema escolar, continúan en los estudios superiores. Esta es una de las principales razones para la deserción y reprobación de los estudiantes. En algunos casos los esfuerzos de compensación del ISIA no son suficientes para superar rezagos acumulados.

Los jóvenes de las primeras generaciones del ISIA estudiaron en instituciones educativas públicas del nivel medio superior de la región, como el CECYTE de María Lombardo, el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP), el Bachillerato Asunción Ixtaltepec (BAI) y el Bachillerato Integral Comunitario del Jaltepec (BIC), todos bajo la modalidad presencial. Con el paso de las generaciones la matrícula se ha diversificado; actualmente el ISIA recibe estudiantes de entidades del sureste y centro del país, así como del bajío.

A decir de algunos profesores, los alumnos que provienen de los BIC y del BICAP aventajan notablemente a los estudiantes de otras instituciones en actividades relacionadas con el comunitarismo, además de que parecieran tener una formación más sólida en áreas como la biología y las matemáticas (Rodríguez, 2014a:9).

Desde el inicio de su formación profesional, los estudiantes del ISIA no solamente se forman para desempeñar una carrera profesional, sino que las licenciaturas problematizan la relación del profesionista con el medio social y ambiental. Los estudiantes realizan actividades de tequio y participan en las actividades y festividades que vinculan a Jaltepec como unidad social. Provengan de algún distrito mixe o no, los alumnos de la institución intervienen en las festividades locales, no solamente como asistentes sino también como participantes activos.

El modelo de formación del ISIA se inserta en la estructura del SUJ, pero presenta algunas diferencias que los estudiantes perciben como ventajas, como las becas alimenticias y los bajos montos de los pagos en inscripción, así como el acceso a fotocopias que no se permite en las otras sedes del SUJ (IBERO e ITESO). Sin embargo, también existe una clara percepción respecto a las diferencias económicas y de clase entre los estudiantes del ITESO/

IBERO y los alumnos del ISIA; estos últimos consideran que sobre ellos recae la mayor parte del trabajo de la universidad mientras que los de IBERO/ITESO “tienen todo servido”. Esta apreciación se reitera entre los estudiantes cuando en el ISIA se utiliza mobiliario que ha sido dado de baja de las otras sedes del SUJ, y sus libros proceden de donaciones.

Al interior del SUJ las diferencias económicas y de clase no pasan desapercibidas a los estudiantes, quienes observan la intervención jesuita en algunas ocasiones como “caritativa” y con restricciones, ya que los jóvenes del ISIA se ven limitados por la ausencia de recursos económicos, y hasta donde se pudo observar no siempre participan en las bolsas de trabajo del sistema jesuita y en las opciones de movilidad e intercambio que el sistema promueve.

En el ISIA, el sujeto de la educación son los jóvenes indígenas, cuya exclusión educativa los ha alejado del nivel superior. Se imparte una educación que revaloriza la identidad étnica, la resitúa desde los saberes y experiencias cotidianas de desigualdad y exclusión, y propone una educación que articula la visión colectiva o comunitaria de la región mixe principalmente. Esta iniciativa, apoyada en la fuerte presencia del SUJ, imprime los valores de la filosofía ignaciana y de la ética jesuita, lo que se expresa en un sistema de organización escolar de acompañamiento, pero también de fuertes compromisos y retribuciones.

Para los jóvenes que cursan estudios en esta institución, la experiencia escolarizante en educación superior puede leerse como una reinvencción o reidentificación de una identidad mixe o de pueblo originario con fuerte arraigo comunitario, situada en prácticas como el tequio y la fiesta. Los jóvenes sitúan los conocimientos profesionales en las reflexiones y diálogos con los saberes y prácticas

recuperadas desde la experiencia escolar, a la vez que la experiencia de profesionalización se arraiga en el fortalecimiento comunitario o familiar.

Antes que universitario son mixes, y esa identidad cuestiona el carácter colonial del adjetivo indígena, además de las filiaciones segregacionistas, esencialistas y fraccionarias de esta categoría de heteroadscripción. Los mixes profesionalizados muestran variadas formas y usos de las identidades profesionales, que se ponen en juego en contextos permeados por la discriminación y segregación a los pueblos originarios.

Por lo anterior, el ISIA revierte el modelo de aculturación de la educación superior sobre el estudiante indígena y lo traduce en una experiencia de recomunalización del alumnado desde la vida rural campesina. Es un ejercicio de inmersión comunitaria que favorece el intercambio de saberes especializados “científicos” en la vida cotidiana comunal. El modelo educativo y sus prácticas pedagógicas permiten a los estudiantes replantear los planos de su identidad, anteponiendo la identidad étnica a la profesional, lo que impacta directamente en los fines de su profesionalización y en los alcances de la experiencia universitaria en los planos locales, nacionales y globales.

LA DOCENCIA EN EL ISIA

Ingresé al ISIA tras una invitación que me cursaron sus directivos para que compartiera mis conocimientos académicos desde el tequio intelectual que se llevaba a cabo en la institución. Junto con Angélica Rojas Cortés, investigadora del Programa Cátedras CONACYT, coordiné un primer seminario sobre organización comunitaria dirigido a estudiantes de la licenciatura en Comunicación; posteriormente, durante otros dos semestres impartí la mate-

ría de Pedagogía Intercultural con estudiantes de la licenciatura de esa carrera.

Durante los tres semestres en que impartí docencia en el ISIA observé la libertad de cátedra que promueve la institución, ya que desde la Secretaría Académica se nos pidió que mejoráramos los programas y que incluyéramos ejemplos y actividades prácticas que el estudiantado pudiera desarrollar en sesiones presenciales. De acuerdo con la propuesta pedagógica diseñada en el ISIA, se promueve un aprendizaje constructivista que se acompaña de la integración de evidencias de aprendizaje; en este sentido, el portafolio de evidencias en clase tiene una puntuación dentro de la calificación general. Diseñar un portafolio de evidencias que articulara equilibradamente los saberes previos de los estudiantes, la aplicación práctica de lo aprendido y la formulación de una propuesta de intervención no fue sencillo, ya que las materias que impartí eran de tipo teórico.

Sin embargo, la experiencia de ser docente en el ISIA obliga a realizar una inmersión en la dinámica comunitaria local y a asumir un compromiso con el proyecto de formación. Las difíciles y accidentadas vías de comunicación en Oaxaca y el acceso a la localidad por vía terrestre presentan el primer desafío cuando el traslado se realiza en el transporte local.

El ISIA promueve el involucramiento de sus docentes visitantes en la vida local, ya que el hospedaje se realiza en viviendas propiedad de las familias fundadoras de Jaltepec de Candayoc, por lo que es común compartir con las personas de la comunidad que trabajan en el ISIA o brindan alimentos y hospedaje. De igual forma, la alimentación en el comedor estudiantil favorece el intercambio de ideas con estudiantes y profesores, y promueve conocer más sobre sus condiciones cotidianas de vida y sobre los proyectos que sostienen la institución.

En el ámbito de los aprendizajes en el aula pude observar que en los primeros semestres, cuando los profesores solicitamos a los estudiantes trabajos centrados en su comunidad, algunos no contaban con las herramientas necesarias para hacer esa conexión. Aparentemente conocían poco de sus comunidades o no se sentían autorizados para hablar de ellas, puesto que consideraban que el saber experto se encuentra entre los mayores, por lo que sus trabajos en algunos de los casos eran descriptivos y carentes de propuestas. Al paso de los semestres, los estudiantes desarrollaron más habilidades analíticas para articular lo teórico con lo práctico y lo local comunitario con lo global. Asimismo, desarrollaron interés por su lengua y por los saberes de sus comunidades.

La diversidad cultural de los estudiantes ha sido una fuente de riqueza en las actividades de docencia. En la materia de Organización Comunitaria, los estudiantes pudieron comparar las formas de organización de cada una de sus comunidades e identificar cuáles implementaban modelos de participación más democráticos y cuáles se regían bajo esquemas más verticales, a la vez que pudieron analizar las dinámicas de inclusión o exclusión de jóvenes y mujeres que se registraban. A lo largo de los semestres, la docencia impartida en el ISIA promueve un proceso de recomunalización de los estudiantes y los estimula a articular saberes locales ayuuk, científicos y de la filosofía jesuita, con actividades prácticas dirigidas a atender problemáticas del orden local o comunitario (entrevista al profesor Mateo, abril de 2016).

Por otra parte, prácticamente no se realizan actividades interdisciplinarias entre los profesores visitantes, por lo que no existe forma de saber en qué trabajan los docentes de las otras materias ni de conocer las cargas de trabajo que tienen los estudiantes durante todo el semestre. La

labor de los asesores externos tiende a realizarse de manera aislada, aunque los profesores con más antigüedad en el instituto lograron formular diseños de clases más adecuados y en diálogo con los profesores locales.

Desde sus inicios el ISIA ha enfrentado el reto de contar con profesores invitados con altos niveles de conocimientos especializados, aunque en ocasiones llegan sin la intención de apropiarse del modelo educativo y comparan sus conocimientos desde la superioridad del conocimiento occidental minimizando los esfuerzos de profesores locales y estudiantes (Reyes Montes, 2012). Esta ha sido una situación problemática que el SUJ ha tratado de abordar, ya que el proyecto educativo busca la construcción de relaciones horizontales entre conocimientos.

Sin duda los profesores locales realizan más actividades de retroalimentación y de trabajo académico que permiten el seguimiento puntual de los tutores en casos de estudiantes en riesgo. Asimismo, destaca el apoyo de estos profesores en asesorías personales o grupales cuando los estudiantes se enfrentan a temáticas que no dominan del todo. Esto se presenta más en las materias de economía o matemáticas. Los profesores locales (la gran mayoría ayuuk) realizan un trabajo arduo en el seguimiento de las prácticas comunitarias. Su permanencia en la localidad les permite desarrollar un nivel superior de arraigo y compromiso en comparación con el que sostienen los docentes de la modalidad intensiva.

El tequio intelectual es uno de sus pilares, y en él participan profesores del sistema universitario jesuita, académicos de universidades como la Universidad Campesina en Red (UCI Red) o el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) de Puebla y Chiapas. Eventualmente asisten también académicos de universidades como la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), la Universi-

dad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), entre otras instituciones nacionales.

En la mayoría de los casos los profesores ofrecen servicios educativos gratuitos y cubren con recursos del ISIA los gastos de pasajes, alimentación y hospedaje. En 2016 el ISIA contaba con una planta de 10 profesores de tiempo completo (maestros principalmente) pertenecientes al grupo ayuuk, quienes realizaban actividades académicas y de gestión académico-administrativa. Se trata de mixes profesionalizados en instituciones nacionales e internacionales.

Si bien en un inicio el Centro de Estudios Ayuuk estaba pensado como una instancia para el fortalecimiento cultural y la profesionalización de personas del pueblo ayuuk, la influencia del SUJ, las políticas de inclusión destinadas a la educación superior y la inserción del modelo de educación intercultural han permitido que en el ISIA coexistan diversas perspectivas de interculturalidad que transitan entre el diálogo cultural, la revalorización de la cultura “indígena-ayuuk” y la reflexión entre el territorio y la identidad, como se ha expuesto ampliamente en los capítulos anteriores.

La educación superior que el ISIA ofrece en esta región, deprimida económicamente y con escasos vínculos hacia el exterior, muestra las tensiones entre una educación “hacia afuera” orientada a la obtención de un empleo remunerado fuera del lugar de origen (modelo que siguen la mayor parte de las instituciones de educación superior) y una iniciativa hacia adentro, enfocada a jóvenes de escasos recursos, con una educación previa llena de fracturas y carencias y con recursos escasos para la movilidad y la vinculación interinstitucional. El instituto, si bien recibe a profesores de todo el país y de diversas instancias, en-

frenta los desafíos de la ruralidad y la marginalidad de la región. Este modelo de educación siembra una conciencia de desarrollo endógeno y perfila sentidos comunitarios sobre el papel del profesionista y las dimensiones de su intervención desde la agencia social.

EL ISIA EN EL CONTEXTO ECONÓMICO Y LABORAL DEL DISTRITO MIXE

En un entorno de restricciones y oportunidades educativas, consideré imprescindible desarrollar una reflexión sobre el contexto económico en el que se inscribe esta iniciativa educativa, toda vez que la economía mexicana, y aún más, la oaxaqueña, “no ha tenido la capacidad para absorber a la población con educación superior. Se ha observado además, que la población con mayor escolaridad en México ha registrado un deterioro en sus condiciones laborales en comparación con segmentos con menor educación” (Flores, Székely y Tuiran, 2019). Estas paradojas en el desarrollo de la educación superior generan la necesidad de comprender el entorno de precariedad económica en que se desarrolla el proyecto educativo del ISIA.

En este sentido, es posible afirmar que la geografía oaxaqueña presenta un amplio mosaico de oportunidades y restricciones económicas y laborales. Existen regiones deprimidas económicamente (mixteca y mixe) que han resentido la desintegración de sus economías campesinas y artesanales y que han desarrollado a lo largo de los años “una estructura establecida de migrantes que funcionan como ‘cabeza de playa’”, facilitadores y receptores de paisanos hacia distintos destinos de la unión americana” (Rodríguez, 2014b:25).

El censo de 2010 del INEGI estimaba que la población de la Sierra Norte migrante a Estados Unidos entre junio

de 2005 y junio de 2010 fue de 50 613 personas, la gran mayoría hombres. La densidad de migración más intensa se registró en localidades con menos de 2 500 habitantes (40 255 migrantes) ubicadas en la mixte alta.

En este sentido, el monto de remesas familiares en Oaxaca durante el ciclo 2006-2010 tuvo su pico más alto en el año 2007, al sumar 1 789.90 millones de dólares. Después de 2008 se registró un descenso significativo; por ejemplo, en el año 2010 se reportaron 1 324 millones de dólares (INEGI, 2010). La situación económica en la región se torna compleja. Ante las políticas antiinmigrantes, que alcanzaron su mayor crudeza en el año 2019, las expectativas de migración internacional han disminuido y algunos hombres han comenzado a retornar a sus comunidades en busca de empleos temporales para sostener a sus familias.

En paralelo a la migración a Estados Unidos, una estrategia de contención social importante ha sido la implementación de programas estatales y federales de combate a la pobreza. El Catálogo de Programas y Acciones Federales y Estatales para el Desarrollo Social reporta que, en el estado de Oaxaca, operaron 52 programas de desarrollo social, el 60 % de ellos en los rubros de educación y bienestar económico, y el 11 % de apoyo a la alimentación (Sistema Nacional de Programas de Combate a la Pobreza, 2019).

En el año 2016, el estado de Oaxaca fue la segunda entidad federal con el mayor número de beneficiarios del programa del Instituto Mexicano del Seguro Social IMSS-PROSPERA, al congregarse al 11 % del padrón nacional de beneficiarios de este programa. En el mes de marzo de 2016 contaba con un padrón de 1 357 278 afiliados, de los cuales 91 262 habitaban en áreas urbanas y 1 266 016 en áreas rurales (IMSS-Gobierno de la República, 2016). Aunado a esto, el contexto del empleo se ha visto afectado por

la existencia de distintas prácticas patronales, como el credencialismo, la filiación partidista/gremial, la coacción, el trabajo a destajo o sin derechos, y el subempleo.

En regiones como el Istmo de Tehuantepec y Tuxtepec (colindantes con el distrito mixe), la actividad industrial es una de las principales ramas de la actividad productiva. Se registra la existencia de empresas madereras y de industrias enfocadas en la producción de cervezas, cemento y textiles, entre otros productos. El Istmo de Tehuantepec, y en especial el puerto de Salina Cruz, son enclaves para el comercio marítimo y la producción de alimentos regionales (sobre todo maíz y pescado). Paulatinamente las instalaciones de los aerogeneradores destinados a la producción de energía eólica han transformado no solo el paisaje, sino la dinámica económica de la región. La producción agrícola ha sufrido un descenso y la migración interna se ha incrementado. A ello se suma la producción de hidrocarburos, que ha aumentado la contaminación del suelo y del agua. La refinería ubicada en Salina Cruz es la más grande del país. El crecimiento desigual ha ocasionado una mayor fragmentación social intra e interregional (Torres Salcido, 2016).

La cercanía del Istmo de Tehuantepec con la zona fronteriza de Chiapas y la conexión con Veracruz a través de la carretera Transístmica, las ubican como dos regiones clave para la actividad económica y productiva del país. En los últimos años ambas localidades han resentido la presencia de las industrias criminales que se han asentado en estas regiones dada su importancia geográfica y comercial, ahora son enclaves importantes en el trasiego de drogas y la extracción de minería que ocurre de manera ilegal en los estados de Veracruz, Chiapas y Oaxaca.

La presencia del crimen organizado ha trastocado las dinámicas comerciales, sociales y educativas. De estas dos

regiones socioeconómicas, las ciudades de Juchitán y Tehuantepec registraron las tasas más altas de delitos a nivel estatal durante 2016 (60.2 homicidios por cada 100 000 habitantes) (Sistema Nacional de Seguridad Pública, 2016). El número de secuestros ha aumentado, así como el robo y despojo territorial por grupos delincuenciales, quienes a través de la intimidación y el asesinato de los líderes campesinos e indígenas han despojado a los comuneros de sus mejores tierras o bien los coaccionan para incorporarse al cultivo ilegal de enervantes; casos como estos han sido documentados en localidades como Tierra Blanca, ubicada en los límites de Oaxaca con Veracruz. En estas localidades los jóvenes desertan de los espacios educativos al ser reclutados por el crimen organizado en actividades de sicariato, las niñas no corren con mejor suerte al ser secuestradas por delincuentes para sumarse a las filas de jóvenes campesinas e indígenas explotadas sexualmente.

En la zona de Tierra Blanca (frontera con Veracruz) profesores de los niveles de educación básica han denunciado la extorsión por parte de células de sicarios veracruzanos, quienes les exigen derecho de piso para poder trabajar. Las células delincuenciales se han desplazado a las pequeñas rancherías y han desatado una disputa con los grupos oaxaqueños por la frontera estatal (Bautista, 2016).

Durante las estancias de observación de campo que realizamos como equipo de investigación por esta zona, pudimos observar que en estos espacios los niños y jóvenes emigran a temprana edad, las escuelas cuentan con limitada infraestructura educativa y las presiones y disputas entre sectores sindicales y las instancias educativas oficiales restringe el campo de acción del magisterio frente a una problemática que los rebasa en todas sus capacidades.

En los Valles Centrales y la región de la Costa, el turismo resulta ser una de las principales fuentes de empleo. La actividad restaurantera y hotelera atrae a migrantes del interior del todo el estado. En algunos municipios de los Valles Centrales la agricultura de hortalizas y verduras, la elaboración de artesanías como alebrijes y textiles, así como el transporte y el pequeño comercio sostienen la actividad económica. Es también en los Valles Centrales donde se concentran las empresas transportistas y las cooperativas de mototaxis que realizan traslados de corto recorrido entre las localidades de estos municipios.

La constante en la mayor parte de las regiones socioeconómicas es la existencia de trabajos con bajo nivel especialización y con condiciones de precariedad laboral. Especialistas en el análisis del mercado laboral oaxaqueño han encontrado la falta de articulación entre el número de profesionistas y el mercado laboral en Oaxaca, que muestra problemáticas estructurales en la medida en que el personal calificado y profesionalizado dentro y fuera de Oaxaca no es retenido.

El contexto laboral de la región mixe ha sido escasamente estudiado, sin embargo, los pocos estudios existentes muestran que “la situación del mercado de trabajo para la mano de obra calificada y no calificada en esta región está sumamente contraída y los empleos de calidad son casi inexistentes” (Rodríguez, 2014b:25).

En el sector manufacturero e industrial los puestos son inestables por la sobreoferta de mano de obra, empresas como la cervecera Corona asentada en el Istmo, suplende sus necesidades laborales en las áreas de operación y mantenimiento a través de las cuotas que asignan a los sindicatos; en las áreas de Salud (Hospital de María Lombardo) y de educación en todos sus niveles, los cargos, interinatos y suplencias son asignados desde instancias

centrales ubicadas en la capital de Oaxaca (Rodríguez, 2014a:15).

En la región mixe existe un exceso de mano de obra que promueve políticas de contratación en ambientes laborales tensos e inestables. En síntesis “la región se encuentra sumida en una depresión estructural de la economía y no se vislumbran planes cercanos de expansión de plantas industriales” (Rodríguez, 2012a:17).

El plan de gobierno de la administración pasada (2010-2016), implementó varios programas específicos dirigidos a la educación como los útiles y uniformes escolares y las becas para estudiantes de educación superior. Estos programas tuvieron como propósito favorecer la permanencia y aumentar el rendimiento escolar de los estudiantes. En la valoración que realiza Torres Salcido sobre estos programas se concluye que los recortes presupuestales entre 2012 y 2015, así como una visión asistencialista en lo relacionado hacia el combate a la pobreza y la desigualdad han limitado sus alcances (Torres Salcido, 2016).

La permanente falta de crecimiento de la economía oaxaqueña se debe a diversas causas, pero sin duda un factor de estancamiento y de crisis es la permanente conflictividad existente en varias regiones. Esta conflictividad no se reduce a las constantes tensiones entre el magisterio organizado en la Sección 22 del SNTE, sino a una estructura de organización corporativa que demanda al gobierno del estado de Oaxaca un sinnúmero de recursos y espacios de poder. Mototaxistas, organizaciones campesinas y ganaderas, sectores sindicales y organizaciones no gubernamentales contribuyen a la existencia de una dinámica permanente de paros laborales y de tomas de carreteras y de dependencias gubernamentales que incide en la continuidad de las actividades económicas, educativas y de servicios en la entidad.

Por su parte, el permanente conflicto magisterial y las tensiones derivadas de la reforma educativa aprobada en el año 2015, así como el sistema de evaluaciones docentes, ha tensionado la relación entre el magisterio y el Estado, y constriñe el margen de oportunidades de mejora que las instituciones educativas pudieran tener. En los recorridos por diversas regiones de Oaxaca observó de manera evidente la escasa infraestructura de las escuelas, desde los niveles elementales hasta los superiores. Desafortunadamente, en Oaxaca los programas federales como el Programa de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo (PEEARE) o Escuelas de Calidad ven mermodos sus resultados ya que los directivos de las escuelas afiliadas a la Sección 22 del SNTE rechazan la construcción de infraestructura con recursos federales (Bautista, 2016). De igual forma, el debilitamiento de la escuela pública y su conflictividad influyen en el aumento de la educación privada en todos los niveles; los Valles Centrales, el Istmo de Tehuantepec y Tuxtepec son enclaves para la educación privada en todos los niveles educativos; de hecho, la infraestructura más importante de educación superior privada se encuentra en estas dos últimas regiones.

La escasa calidad de la educación pública y su precariedad resultan ser elementos funcionales al sistema neoliberal y a la expansión de los servicios de educación privada en todos los niveles educativos (Chomsky, 2001). En Oaxaca cerca del 50 % de la oferta educativa en el nivel superior pertenece a las instituciones de educación privada; en concreto, en las regiones Valles Centrales e Istmo se concentran más de la mitad de las instituciones de educación superior públicas del estado (42 de 75) (COEPES, 2016). La región mixe solo cuenta con dos instituciones de educación superior públicas: el Instituto Tecnológico de la

Región Mixe y la Unidad de Estudios Superiores de Alo-tepec (UESA). De acuerdo con la COEPES (2016), cada año egresan de los bachilleratos del distrito mixe 833 jóvenes, pero solo ingresan a las instituciones de educación superior 54; el porcentaje de absorción es del 6.1 %, mientras que el déficit de cobertura es del 93.9 %, el más alto a nivel estatal.

La segmentación social se acentúa entre los más pobres, quienes no pueden pagar un servicio privado. Con esta desigualdad de cobertura pública se abre una brecha mayor entre mano de obra especializada, que no cuenta con fuentes de empleo, y la que carece de algún tipo de instrucción que se inserta en trabajos de baja remuneración.

Una educación deficitaria y la suspensión de clases por periodos largos dejan a los niños y jóvenes sin alternativas ocupacionales. Muchas familias de las regiones Papaloapan y Mixe prefieren involucrarlos en actividades laborales; en los periodos de suspensión de actividades académicas migran a otros puntos del país o al extranjero para incorporarse a las jerarquías más bajas del mercado laboral. Por su parte, el extractivismo de minerales, recursos hídricos y eólicos que está presente en todas las regiones de la entidad ha afectado a familias y conjuntos poblacionales, quienes han sido obligados a desplazarse a otras ciudades o zonas del país en condiciones de precariedad, por lo que el estado de Oaxaca tiene una de las tasas más altas de deserción escolar: de cada 100 niños que ingresan a la primaria, 93 llegan a la secundaria, 65 a la educación media superior, 23 al nivel superior, y solo 13 de los 100 logran concluir una licenciatura (UNICEF, 2013).

A los jóvenes migrantes les resulta extremadamente complejo ingresar a un servicio de educación superior público en la capital oaxaqueña, en parte por el limitado número de espacios y por las deficiencias en su formación

escolar previa, pero sobre todo por los costos de sostenimiento que involucra vivir en la capital del estado. Por citar un ejemplo, la UABJO solamente acepta a 3 000 de los 10 000 estudiantes que solicitan ingreso al inicio de cada semestre escolar. Algunos de los egresados del ISIA han migrado a la capital oaxaqueña, incorporándose al sector de servicios con bajos salarios y sin condiciones idóneas de estabilidad laboral.

Por otra parte, la incipiente actividad empresarial en Oaxaca se enfrenta a la negativa de empresas trasnacionales para instalarse en la entidad ante la percepción de “riesgo” en la inversión. Fue evidente después de la fuerte movilización ocurrida a mediados de 2016 —posterior a las protestas en contra de la reforma educativa— que los comercios en el primer cuadro de la capital oaxaqueña fueron devastados y el desempleo aumentó en la capital; después, el proceso de recuperación tardó aproximadamente ocho meses.

En la región mixe el autoempleo y la autogestión para la inversión en proyectos es limitada y el diálogo con autoridades locales y federales escaso, lo que restringe el desarrollo de las comunidades. Los recursos que reciben los municipios y las agencias son irregulares y desiguales (ISIA, 2006). El relieve accidentado de la región ha contribuido también a que se cuente con una infraestructura muy pobre y de mala calidad que limita el movimiento de mercancías, el transporte de pasajeros y la conexión con los Valles Centrales de Oaxaca.

A pesar de este contexto de serias limitaciones, los pobladores de Jaltepec de Candayoc ubicados en la mixe baja han logrado gestionar recursos con empresas cerveceras como Corona, que tiene la exclusividad en la venta de bebidas durante las festividades. Con los recursos aportados por esta empresa se han podido pavimentar varios kilóme-

tros con concreto hidráulico en el camino que conduce a María Lombardo y a la localidad de Jaltepec de Candayoc y se ha apoyado la construcción de la iglesia católica. Se estima que esta cervecera aportó en el 2015, poco más de un millón de pesos anuales para la ejecución de las obras.

Sin embargo, a pesar del conflicto social y de la desigualdad presentes en estas regiones —destacan momentos de crisis como la ocurrida en el año 2006—, la única rama de la economía que ha crecido es el sector turístico. En las regiones Costa y Centro la inversión hotelera y de servicios ha ido en aumento.

En este contexto de alta tasa de migración, de una gran dependencia de los programas sociales y de la baja producción agrícola, ganadera e industrial, se inscribe la oferta educativa del ISIA.

Proponemos que el panorama adverso para la educación superior enfrenta instituciones de educación superior como el ISIA y las carencias que presentan los estudiantes oaxaqueños para alcanzar un desarrollo óptimo en educación superior deben analizarse desde la marginación y el subdesarrollo que enfrenta cada una de las regiones y desde los limitados mecanismos que las instancias del gobierno educativo y las comunidades mismas tienen para superar estas barreras estructurales.

A los escenarios poco alentadores se suma la crisis laboral, que se ha agudizado tras el endurecimiento de las políticas antiinmigrantes del gobierno de Estados Unidos. A partir de las políticas implementadas en los dos últimos años, cientos de familias se verán afectadas por el descenso de las remesas y el agotamiento de las actividades agrícolas en el distrito. La precariedad del mercado laboral no generará ni en el corto ni en el mediano plazo alternativas de retención laboral para los miles de emigrantes retornados. Los descensos en la actividad produc-

tiva, las sequías y la inexistencia de políticas efectivas generan interrogantes muy importantes sobre el futuro de las juventudes en el distrito mixe.

ARTICULACIÓN DEL ISIA CON LA VIDA COMUNITARIA EN JALTEPEC DE CANDAYOC

Para muchos pobladores la presencia del ISIA representa un aporte para la comunidad; las labores de trabajo comunitario y la participación en las fiestas de mayordomía de los estudiantes a favor de toda la población (aunque no pertenezcan a ella) se consideran contribuciones importantes para el desarrollo de la localidad.

Los estudiantes participan activamente en las festividades recibiendo a las bandas, elaborando adornos para los altares o casas, en los torneos deportivos, en la elaboración de marmotas y en la realización de actividades artísticas. También participan en las actividades de limpieza de la comunidad, siempre cuidando que su participación se desarrolle en un entorno de respeto con las autoridades de la localidad. Este último aspecto es muy importante; algunos jóvenes de los primeros semestres han sido reprendidos por las autoridades del ISIA por no conducirse con respeto hacia los mayores o por no saludarlos o no ser solidarios cuando les solicitan ayuda.

Esto muestra que las dinámicas que promueve el ISIA no se circunscriben estrictamente a los espacios áulicos, sino que trascienden las dinámicas comunitarias y de organización social. En el ISIA se promueve la agencia de los estudiantes en los planos académico, político y social.

El tequio forma parte de las dinámicas de la institución: la edificación de los primeros edificios se hizo con base en la colaboración entre los pobladores y hoy en día los estudiantes contribuyen a solventar las necesidades

que la institución demanda. En el ISIA el tequio tiene una dimensión educativa, ya que se trata de una contribución para organizar ámbitos culturales y existenciales de las comunidades mixes. Como práctica colectiva da sentido a la pertenencia cultural. En el tequio participan docentes, personal administrativo y estudiantes.

En el cierre del ciclo escolar enero-julio de 2016 estuve presente como profesora. Dos días antes de la fiesta de graduación todas las personas de la institución estaban organizadas para preparar la fiesta de egreso. Como profesores invitados no habíamos colaborado antes, únicamente lavábamos nuestros platos después de comer. En esa ocasión los estudiantes nos indicaron que recogiéramos hojas que estaban en el suelo; ellos no tuvieron pena en pedirnos el trabajo ya que todos lo realizaban. Ante nuestra falta de costumbre y pericia, los jóvenes no nos brindaron ningún tipo de ayuda, más bien se dieron cuenta de que no teníamos habilidades para realizar esa tarea e insistían en que llegáramos más frecuentemente para aprender a trabajar.

Cuando preguntamos a los estudiantes de los semestres iniciales qué pensaban del tequio, no se mostraban felices o satisfechos, ya que todos coincidían en que en sus comunidades ellos ya no dan servicio porque generalmente lo dan sus padres. Algunas décadas atrás, jóvenes de 16 y 17 años u hombres más jóvenes casados estaban plenamente incorporados a estas actividades. En el caso de estudiantes procedentes de San Mateo del Mar, decían que el sistema de cargos ya no existe en su colonia, así que en el ISIA estaban reapropiándose de esta práctica. Los jóvenes se quejaban sobre las tareas asociadas con el corte de la madera que se utilizaba para la cocina, porque consideraban que era muy agotadora, e interpretaban este apoyo como que “tenían que desquitar” lo que la institución les daba.

También les pesaba un poco realizar las tareas de limpieza de los salones al terminar los cursos, ya que en las instituciones donde habían estudiado esas labores eran realizadas por los intendentes o sus padres (en el caso de la primaria). Lo relevante es que entre los alumnos de mayor edad y de semestres más avanzados las faenas colectivas son oportunidades para la convivencia y el intercambio, y las realizan con menos pesar porque dicen estar más acostumbrados. Estos estudiantes expresan un mayor agradecimiento por la oportunidad de aprender y de acceder a una carrera profesional, la cual no hubiesen tenido sin el trabajo colectivo y la colaboración de todos.

Realizar actividades como la limpieza de los salones, la sala de cómputo o los baños lleva a los jóvenes a asumir las responsabilidades y retos que implica la organización y a superar la falta de compromiso o de comunicación entre los grupos. Las tareas de limpieza también desafían los roles de género porque no se consideran exclusivas de las mujeres, lo que en ocasiones genera tensiones y conflictos que deben de ser dirimidos entre los estudiantes. Es un hecho que cada vez es más común que las mujeres asuman mayor liderazgo en los grupos.

El hecho de adquirir un nivel de responsabilidad, actuación y cuidado sobre el espacio en común hace que los jóvenes se sientan copartícipes en la construcción y mejora de su institución, un nivel de agencia necesario para el desarrollo comunitario, la construcción de proyectos y una visión en común.

En el ISIA tanto el servicio social como las prácticas profesionales son concebidas como una oportunidad para que los estudiantes fortalezcan los vínculos comunitarios y puedan aplicar los conocimientos adquiridos en la institución. Busca también formar un sentido de responsabilidad y reciprocidad.

Para las autoridades municipales, sus estudiantes y profesores, la presencia del ISIA representa en sí misma un avance para la comunidad. En la medida en la que sus saberes han sido útiles para mejorar procesos productivos de la localidad, la diversidad de asesorías que los estudiantes prestan a los agricultores de Jaltepec es valorada. El currículo real se aprecia en los trabajos recepcionales que realizan los estudiantes de carreras como Desarrollo Comunitario, cuyas tesis abordan problemáticas locales y proponen mejoras, aunque es necesario reconocer que la implementación de estas iniciativas presenta diversos niveles de complejidad y no siempre las propuestas son bien recibidas por los pobladores, puesto que los estudiantes deben primero legitimar su saber “académico” en el contexto comunitario (Pérez y Manuel, 2014), una de las tensiones prácticas de la traducción intercultural.

A principios de 2016 tuvimos la oportunidad de participar con asistentes y comentaristas de los proyectos de titulación de los egresados del ISIA, y fue verdaderamente sorprenderte percatarnos del nivel metodológico y de intervención que los estudiantes habían logrado con la comunidad. Cabe destacar que todos los proyectos de investigación-intervención estaban vinculados con problemáticas de la localidad, como el uso de desechos sólidos para la agricultura, la producción ganadera y silvícola y la elaboración de abonos con productos locales, entre otros temas.

Ha de señalarse que las intervenciones realizadas por los estudiantes no siempre logran involucrar a actores comunitarios, es decir, a aquellas agrupaciones ganaderas o campesinas en las que se involucran los pobladores de mayor jerarquía comunitaria. En los procesos de elección de autoridades comunitarias, los estudiantes del ISIA tampoco pueden participar, sobre todo aquellos que no pertenecen a la comunidad “y solo llegan a estudiar”.

LOS EGRESADOS DEL ISIA EN EL CONTEXTO LOCAL, ESTATAL Y NACIONAL

Respecto al perfil de egreso, las carreras del ISIA consideran el desarrollo de habilidades y actitudes no solamente enfocadas en el conocimiento enciclopédico, porque se apela al desarrollo de habilidades y actitudes que permitan al estudiantado saber hacer un trabajo y además querer hacerlo. El modelo educativo propone que sean los estudiantes quienes “busquen activamente dónde hace falta su intervención y la propongan” (ISIA, 2015:7).

Para contribuir al logro de este propósito el ISIA cuenta con una incubadora de proyectos sociales, en la que egresados y egresadas del instituto pueden proponer proyectos de economía social y solidaria sustentados en las necesidades de las comunidades indígenas. A través de la incubadora los participantes brindan capacitación, asistencia técnica y acompañamiento.

Desde 2016, el ISIA consolidó su programa de estancias comunitarias con el propósito de articular la educación con los problemas de la realidad. Las estancias están vinculadas a instituciones educativas, organizaciones y poblaciones propuestas, implican alternativas relacionadas con la producción agropecuaria y agroforestal, y tienen como propósito la conservación de los recursos naturales, la revitalización de lengua, la cultura y la comunicación para el desarrollo de las comunidades.

En el estudio de seguimiento realizado por Rodríguez (2014a:27) con 26 egresados del ISIA de las primeras generaciones, descubrió que el 87 % se había empleado con facilidad; la mayoría había encontrado trabajo en los espacios en los que realizó prácticas profesionales.

En su estudio Rodríguez reporta que algunos de los egresados optaron por desplazarse a la capital del estado

para encontrar trabajo; sin embargo, cuando acudían a una entrevista laboral les demandaban experiencia previa en el puesto, algo poco probable debido a los pocos contactos, intercambios y experiencias extramuros que los estudiantes tienen en el instituto. El aislamiento de Jaltepec se considera como una de las limitantes (Rodríguez, 2014a:29). Esta situación se ha revertido con la creación del programa de prácticas comunitarias y de seguimiento de egresados.

Llama la atención que los egresados del ISIA no estén vinculados a las bolsas de trabajo del SUJ; por el contrario, egresados del ITESO y de los diversos campus de la Universidad Iberoamericana sí están inscritos en este programa cuentan con apoyos para conseguir un empleo en diferentes empresas o instancias dentro y fuera de sus entidades de origen.

El estudio coordinado por Rodríguez (2014a) presenta datos muy interesantes; por ejemplo, reporta un ligero porcentaje mayor de hombres egresados empleados (83 %) frente al 74 % de mujeres. De igual forma registra una mayor cantidad de empleo entre los egresados de comunicación. En su estudio, Rodríguez (2014a:29) encontró que el 70 % de los entrevistados consiguieron empleo en un período de entre tres y seis meses; sin embargo, para conseguirlo necesitaban contar con el título, además de haber tenido una práctica profesional exitosa, lo que contribuyó en la formación de redes y la posibilidad de demostrar sus capacidades. Otro dato importante es que quienes consiguieron empleo lo hicieron fuera de la región, ya que los trabajos que se ofrecen en la zona pertenecen al sector de servicios y no requieren de títulos profesionales.

Una paradoja que se observa en el ISIA es el desfase entre los mercados locales (del distrito mixe), centrados en actividades agrícolas, ganaderas y de pequeño comer-

cio, en relación con los perfiles profesionales de sus egresados, que no encuentran nichos laborales especializados en Jaltepec ni en las localidades cercanas. Los jóvenes profesionistas que han decidido permanecer en estos lugares han planteado varias iniciativas de autogestión y desarrollo de proyectos o se han incorporado en actividades de gestión, tutoría o docencia en el propio ISIA. Se tiene registro de cinco egresados contratados por la institución.

Durante el primer semestre en el que impartimos clases, pudimos conocer a un egresado de la primera generación en Desarrollo Sustentable que fungió como acompañante del grupo y de las docentes. Él asistía a las clases y se hacía cargo de apoyar la revisión y el envío de trabajos de las y los estudiantes. Su involucramiento no fue mucho más allá de apoyar como asistente de clase, y sus participaciones en contenidos temáticos fueron escasas en las sesiones.

Cerca del 60 % de los egresados del ISIA se han incorporado al sector de las organizaciones y asociaciones civiles. Es mínima la incorporación de los egresados al sector privado de la economía por la ausencia de una plataforma de este sector en la economía de Oaxaca. Cerca de un 20 % se ha incorporado al sector público, en las instituciones de administración de las cabeceras y agencias municipales.

Este último dato es muy relevante a la luz de los posibles liderazgos políticos que los egresados del ISIA pudiesen tener en los municipios de la región mixe. Asimismo, nos permite reflexionar respecto a las trayectorias académicas que desarrollan los profesionistas e intelectuales mixes (algunos de ellos en instituciones de educación superior fuera de Oaxaca o en el extranjero), como: Elena Yasnaya, lingüista egresada de la UNAM, Adelfo Regino, abogado por la UABJO, o Tajëëw Díaz Robles, hija del intelectual Floriberto Díaz, con estudios en Ciencia Política en la Universidad Iberoamericana, campus

Puebla, y de maestría en Antropología Social. Influye notablemente en las oportunidades y redes que se desprenden de estas experiencias educativas “hacia afuera”, en contraste con el caso de los jóvenes de Jaltepec, quienes cuentan en menor medida con capital social exterior para vincularse laboralmente.

En el estudio de Rodríguez se construyó un indicador de logro laboral que se apoya en variables como: tener un empleo a la fecha de evaluación, la calidad de contrato, el riesgo salarial relativo al umbral de pobreza y el nivel jerárquico dentro de la organización. En el estudio encontró que el 63 % de los estudiantes, tanto de administración como de comunicación, alcanza un logro laboral bajo. Destaca también que los hombres tengan un mayor logro laboral (67.1) que las mujeres (60.3). Este mismo autor considera que, además del perfil de los egresados y su relación con los conocimientos y habilidades que poseen, junto con las estrategias de las que disponen o implementan en la búsqueda de los trabajos y en la forma en que se incorporan a ellos, influyen también las condiciones del mercado de trabajo regional y local.

En este mismo estudio se encontró que “el 84 % de los egresados con empleo (a dos años de haber concluido sus estudios) se ubicaba en un umbral por debajo de los 73.84” pesos como salario al día (Rodríguez, 2014a:35). Muchos de los estudiantes consideran que su trabajo es de baja calidad, que desempeñan puestos de baja jerarquía y que las funciones que realizan se relacionan escasamente con su perfil de egreso, además de que no se muestran satisfechos con sus remuneraciones. Se perciben afectados por la flexibilización laboral y en muchos casos por la ausencia de contratos y prestaciones.

Se analizaron tres tipos de competencias entre los egresados, que se apoyaron en las opiniones de los em-

pleadores a partir de su desempeño. Según ellos, los egresados del ISIA presentan dificultades en la planeación de asignaciones laborales, en la elaboración de planes de acción y en la solución de problemas, así como en comunicación oral y escrita. De igual forma, muestran problemas de confianza y autoestima en el trabajo que realizan, por lo que evaluaron con valores medios y bajos las competencias cognitivas, metodológicas y aquellas relacionadas con su desempeño normativo. Sin embargo, los empleadores calificaron con valores medios y altos sus competencias actitudinales, pues los egresados del ISIA muestran un buen trato con sus colegas de trabajo, tienen capacidad para prestar apoyo a sus compañeros (cooperación) y logran adaptarse a las condiciones del entorno y a los retos planteados (Rodríguez, 2014a:37-42).

Esta última valoración positiva de sus capacidades actitudinales responde directamente al peso tan importante que tiene el eje de formación comunitarista e intercultural, que promueve la colaboración y la implementación de estrategias colectivas para el logro en común.

Sin embargo, es necesario dimensionar los procesos de escolarización en los que estudiantes y egresados del ISIA se han visto involucrados, ya que los niveles de desempeño laboral no solamente responden a las carencias que la formación profesional pueda presentar, sino también a rezagos educativos acumulados por haber recibido una educación deficiente desde los primeros ciclos escolares.

El ISIA no aplica exámenes de admisión y los directivos y profesores son conscientes de que los estudiantes ingresan con grandes carencias académicas sobre todo en las áreas de biología y matemáticas; además, algunos estudiantes no cuentan con conocimientos en el uso de computadoras e internet. Los problemas también se observan en la redacción de sus trabajos (ensayos, controles de lectura o

informes), ya que en sus escritos muestran problemas de redacción, de gramática y de manejo del idioma español.

Respecto a las competencias tecnológicas, en un estudio realizado por Genoveva Vergara en 2014 entre estudiantes y profesores del ISIA encontró que el 100 % de los alumnos contaba con conocimientos básicos en el uso de computadoras e internet, que más del 50 % utilizaba la computadora e internet en horarios de clase y que la mayoría tenía interés por incrementar sus competencias tecnológicas. En esta investigación también detectó que se requiere de un mayor número de equipos de cómputo, así como incrementar el uso de internet para las búsquedas de información (Vergara, 2014:313-315).

Aun con cuatro años y medio de formación intensiva, los rezagos no logran superarse del todo, ya que después de su egreso los empleadores detectaron limitaciones en la implementación de metodologías de investigación, en el análisis científico, metodológico y crítico, así como en la redacción de informes técnicos y de aproximación a los problemas de manera estructurada y científica.

Durante la experiencia de cuatro sesiones intensivas de docencia he podido percatarme de las limitaciones aquí señaladas, pero también de la carencia de recursos que enfrentan los estudiantes para sobreponerse a un contexto adverso. En las sesiones intensivas muchos se muestran cansados o somnolientos por el clima. En mis clases dedicaba parte del tiempo para mostrarles cómo diseñar una exposición de clase, cómo elaborar adecuadamente un Power Point y cómo exponer un contenido (incluyendo posturas corporales y entonación de voz).

Un tema sobre el que es necesario profundizar es la percepción que los maestros internos y externos tienen del desempeño estudiantil, porque se debe conocer hasta dónde existe cierto paternalismo condescendiente hacia

los estudiantes “por el hecho de ser indígenas y pobres”, y si éste se convierte en un factor para, ante sus limitaciones, no plantearles retos mayores frente a un contexto laboral adverso y competitivo.

También sería importante conocer cómo los egresados valoran la formación recibida en el ISIA, y hasta dónde el modelo educativo los ubica en una zona de confort que los aleja de la realidad conflictiva e individualista de los entornos laborales fuera de Jaltepec.

Es importante destacar que la evaluación realizada entre 2012 y 2014 por Rodríguez ha sido retomada para fortalecer la parte aplicada del modelo educativo; desde 2015 el ISIA ha experimentado con la implementación de prácticas comunitarias de una semana en tres periodos del semestre escolar. En estas prácticas los estudiantes eligen una problemática de intervención relacionada con temáticas como la preservación y rescate de las lenguas indígenas, el cuidado de los recursos naturales, la autosuficiencia alimentaria, la preservación de recursos fitogenéticos o proyectos socioculturales. Se organizan equipos a partir de su pertenencia étnica o comunitaria.

Las actividades parecieran estar dando buenos frutos, ya que los estudiantes comienzan un proceso de vinculación que les permite tener acercamientos a sus comunidades desde su posición como universitarios. En la mayoría de las localidades son bien recibidos por los aportes que ofrecen, pero en otras su presencia es recibida con recelo y desconfianza. Esto último se presenta más en localidades con alta conflictividad política o alejadas de Jaltepec, en espacios donde el ISIA no es conocido.

En los últimos años se acordó la realización de asambleas universitarias, ejercicio que se lleva a cabo tres veces por semestre, al inicio, a mediados y al final del ciclo. Las fechas de las asambleas se registran en el calendario esco-

lar. En ellas participa el personal académico, estudiantil y administrativo, e incluso las autoridades de la comunidad son invitadas para que aporten sus opiniones acerca del ISIA. En estas asambleas se comparten los progresos y conflictos en el desarrollo de los proyectos, así como las propuestas de trabajo, y se ponen a discusión las cuestiones financieras (Salazar, 2018).

Los estudiantes del ISIA participan activamente en celebraciones como el Día Internacional de la Lengua Materna, el Día de Muertos, la Semana de Café, el Día del Maíz y en otras actividades de rescate y difusión de las danzas tradicionales. Sus directivos reconocen la dificultad de dar cobertura y amplitud a cada uno de los grupos lingüísticos en la medida en que la matrícula escolar se diversifica. Por tanto, el paradigma intercultural pone en tensión las jerarquías culturales y la preeminencia de lo mixe frente a la presencia de otros grupos culturales minoritarios.

Sin embargo, desde 2018 egresados de la licenciatura en Educación Intercultural del ISIA instrumentan el “Proyecto de producción de material didáctico para la revitalización de los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas ayuuk, ombeayiüts y zapoteco”. Los materiales a elaborar incluyen un rompecabezas, un crucigrama en ayuuk, un dado ayuuk, una lotería en ayuuk, didxazá y ombeayiüts, y un texto de narrativas en ayuuk y ombeayiüts, entre otros materiales.

EL ISIA Y LA DESIGUALDAD DE GÉNERO

El desarrollo de esta iniciativa de educación superior intercultural ha significado un importante esfuerzo para incidir en el cambio de prejuicios sobre los roles de género establecidos para las mujeres de la comunidad que acuden al ISIA a estudiar grados superiores. A decir de Rodríguez

(2014:28), debido a ciertos rasgos culturales mixes se espera que la mujer, al casarse, se dedique a las actividades propias del hogar y abandone cualquier forma de trabajo externo. Si bien estas costumbres se han transformado y existe un número importante de mujeres profesionistas mixes, en las localidades más alejadas estas costumbres permanecen. Casos similares se encuentran en el estudio realizado por Patricia Rea (2011) entre las mujeres zapotecas con estudios superiores en la Ciudad de México.

En el seguimiento de egresados realizado por Rodríguez (2014a) se encontró que a seis meses de terminada la investigación el número de egresadas con empleo remunerado había disminuido un 30 % debido a que ocho de ellas habían establecido alguna forma de relación conyugal estable y habían dejado de trabajar.

También encontró que las mujeres tienden a desarrollar actividades autogestivas en sus localidades de origen. En mi artículo “Como ingenieras cuidamos mejor las plantas” (Bermúdez, 2013) muestro que las estudiantes en desarrollo sustentable de una universidad en Chiapas atribuyen a su carrera rasgos innatos de “cuidado” al medio ambiente y la naturaleza. Estas mismas estudiantes se proyectaban en un futuro profesional trabajando en sus hogares, en pequeñas organizaciones o en modestas empresas. Es claro que en sociedades tradicionales con una clara jerarquización de género los roles son determinantes en las expectativas de profesionalización.

En los intercambios que hemos sostenido con dos mujeres directivas y académicas del ISIA, mujeres mixes que se profesionalizaron fuera de la región, una de ellas con estudios en el extranjero apoyada por la Fundación Ford y otra con estudios de posgrado en la capital oaxaqueña, compartieron las dificultades que enfrentaron no solamente para alcanzar reconocimiento profesional dentro

de la institución, sino también para lograr el respeto y reconocimiento de la comunidad de Jaltepec. Ambas permanecían solteras desde su llegada a Jaltepec, y a ambas les resultó complejo conciliar la vida personal con la actividad profesional.

Las demandas de tiempo y dedicación que les exige la institución, así como el estereotipo “de la mujer profesionalizada” en Jaltepec, muestran las disyuntivas que enfrentan algunas estudiantes al egresar, porque deben decidir entre una carrera profesional o seguir las costumbres sobre el matrimonio y la maternidad que orientan la vida en la comunidad.

Dentro del ISIA se han presentado casos de embarazo entre estudiantes. Los órganos académicos casi siempre han buscado en sus decisiones que ni la madre ni el padre dejen de estudiar, y con ese fin les ofrecen asesorías para que puedan buscar la forma de conciliar ambas actividades, aunque son pocos quienes lo logran, principalmente porque los escasos recursos económicos de sus familias no les permiten sostenerse, por lo que es común que ambos desistan de continuar sus estudios.

A manera de cierre, se puede afirmar que las iniciativas a favor de la igualdad de género incluyen el respeto a todas las formas de diversidad, el impulso de acciones que promuevan la permanencia de las mujeres en la institución educativa y la eliminación de prácticas de discriminación hacia jóvenes que manifiestan diversidad sexual dentro de la institución educativa.

En el siguiente apartado se presenta una reflexión de cierre y balance sobre esta iniciativa educativa en el contexto de la educación superior intercultural en México.

Comunalidad y agencia social desde la educación superior intercultural

Como he intentado mostrar en este volumen, el Instituto Superior Intercultural Ayuuk juega un papel importante en la reinención de las formas pedagógicas de formación profesional en el campo intercultural. A mi parecer destacan tres elementos por los cuales el ISIA se ubica como una iniciativa innovadora de educación superior intercultural en los contextos mexicano y oaxaqueño. El primero se refiere a la construcción de un modelo de formación profesional desde la vida intercultural-comunitaria, que hace de la *traducción intercultural* un recurso para la ecología de saberes; el segundo consiste en mostrar las potencialidades de las redes comunales-religiosas en la gestión de proyectos educativos interculturales y, el tercero, ubica el agenciamiento social como categoría explicativa de la innovación cultural y política y el ejercicio reconocido de ciudadanía étnica entre los pueblos indígenas.

En el campo de la educación superior en México, el ISIA se constituye como una práctica auténticamente innovadora respecto a lo que significa la experiencia universitaria, ya que se invierten las formas tradicionales de hacer educación superior. En el ISIA los jóvenes no salen de sus comunidades para estudiar, sino más bien llegan a una

comunidad para aprender. Esta condición contrasta con las formas tradicionales de hacer educación, transforma radicalmente el entorno de alumnos y profesores y permite a las comunidades vivir la experiencia de la educación superior y los saberes universitarios de manera muy cercana y orgánica. Esto favorece también —desde un terreno más equilibrado— el diálogo entre los conocimientos científicos-universitarios y los conocimientos, saberes y prácticas comunales propias del pueblo ayuuik de Oaxaca y de todas las tradiciones culturales de las que son portadores estudiantes y profesores.

Esta nueva forma de hacer educación desde la vida y los saberes comunales produce una ruptura en la racionalidad clásica de la educación universitaria, que se caracteriza por la formación teórica en los claustros con hegemonía del conocimiento occidental. La experiencia del ISIA revela otras formas de conducir la formación profesional, modificando con ello las expectativas individuales, familiares y comunales, que se fincan sobre la profesionalización, y transformando las condiciones materiales de los estudiantes, familias y comunidades que participan de un proyecto académico con amplios alcances sociales.

Para las autoridades y comuneros de Jaltepec, el ISIA representa un esfuerzo colectivo que ha permitido concretar un proyecto largamente anhelado y que se traduce en la posibilidad real de contar con una institución de educación superior para los jóvenes mixes y de otras latitudes. La dinámica de colaboración que arranca con la creación del CEA-UIIA ha derivado en lazos de solidaridad y acompañamiento comunitario. Para don Marcelino, actual velador y encargado de las compras de la cocina del ISIA, quien fungió como autoridad comunal en la etapa de acuerdos para la creación del centro, el instituto ha sido el espacio idóneo para la recuperación de la tradición cultu-

ral y la proyección externa de la comunidad en diversos territorios:

Cuando llega el ISIA fue darle un empujón a la tradición de Jaltepec. En el primer año del ISIA ellos hicieron sus marmotas, son unos muñecotes grandes que se hacen cuando salen las calendas, ellos los sacaron a caminar [...] Empieza a dar realce, a dar un empujoncito, eso hizo que las otras escuelas entraran [...] Para nosotros sí hay vinculación entre el ISIA y la comunidad [...] nunca nos han negado un favor, siempre nos dicen que sí; nos dicen esto así se hace, nos dan muchas ayudas.

En este sentido, la apuesta por una formación desde la *traducción intercultural* y el agenciamiento colectivo rompe con el paradigma moderno de conocimiento y con el modelo monocultural de construcción de la realidad, ya que los sujetos parten de una contextualización histórica de las formas políticas de vida social y transforman el sentido histórico de la escolarización, cuyos propósitos han sido, durante varios siglos, la aculturación e integración desigual de las poblaciones indígenas.

En esta apuesta educativa, una parte central del ejercicio de *traducción intercultural* implica reconocer que, en el discurso político educativo, las poblaciones indígenas han sido secularmente invisibilizadas en sus saberes y potencialidades. Ello exige a los actores convertirse en agentes activos en la construcción de una nueva narrativa sobre su historia, sus conocimientos y sus capacidades.

“En la traducción intercultural se vinculan esfuerzos para crear inteligibilidad en las experiencias del mundo” (Santos, 2010). Desde la ecología de saberes se reconoce la posibilidad y oportunidad de aceptar que existen mu-

chas formas de conocimientos y que estos pueden dialogar y articularse; por ello, la arena universitaria se convierte en el laboratorio idóneo para la cristalización de estos propósitos.

Respecto al segundo plano de análisis de este libro, referente al agenciamiento colectivo desde las redes comunales-religiosas, es importante señalar que, en el contexto latinoamericano, la experiencia de formación profesional del ISIA no se trata de un caso aislado, sino más bien puede explicarse como producto de la sinergia de un conjunto de actores sociales que desde la agencia social han articulado una agenda de acciones a favor del reconocimiento de la diversidad y el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas de todo el continente.

Como se expuso en el primer capítulo, desde la lucha por la modificación de las constituciones políticas de varios países de Latinoamérica, la ratificación de convenios internacionales, la modificación de leyes locales y la instrumentación de políticas públicas, los pueblos indígenas han podido construir una plataforma para el ejercicio de sus derechos, utilizando un cúmulo de recursos aprendidos desde la experiencia práctica de la ciudadanía intercultural.

En varias partes del continente, los pueblos indios, junto a organizaciones religiosas —con una larga tradición en la fundación de instituciones educativas— y organizaciones indígenas con una agenda territorial y política, han avanzado en la construcción de una nueva epistemología política que se expresa en la capacidad de los actores políticos de construir niveles de interacción nunca antes vistos.

Es claro que el proceso hasta ahora alcanzado no es fortuito, sino producto de un sólido ejercicio de reflexión y colaboración colectiva en los planos normativos y materiales. Como hemos señalado en varios momentos de este li-

bro, en las prácticas de construcción colectiva del ISIA interactúan actores variados, como estudiantes, comuneros, profesores y directivos, quienes desde sus saberes y experiencias específicas se articulan con las directrices cotidianas de la comunalidad, y a partir de estos intercambios desarrollan un conjunto de prácticas comunales. La *traducción intercultural* permite observar la complementariedad de las prácticas, explotando la posibilidad de crear conocimiento recíproco desde las experiencias del mundo.

Para la comunidad de Jaltepec de Candayoc el ISIA ha contribuido a la recuperación y continuidad de las tradiciones locales, a la recuperación de los saberes y a una re-escritura de su historia local (ISIA, 2008), desde una nueva narrativa asociada al territorio, “la fortaleza” del pueblo mixe y la identidad comunal. Los estudiantes han contribuido al conocimiento científico de la localidad, pero también a la recuperación de su historia y al desarrollo de propuestas que mejoran y enriquecen el uso y conservación de suelos, el uso de la lengua ayuuk, y las prácticas y saberes mixes-campesinos existentes en diversas localidades de la región.

De igual forma, el ISIA ha representado para la región y el país un ejercicio exitoso de agenciamiento social desde la experiencia de la educación intercultural. Los actores involucrados en la creación, operación y desarrollo de este instituto han sido agentes de transformación con diversos niveles de interacción en los planos internacionales, nacionales, estatales y comunitarios, que han tenido la enorme capacidad para dialogar y transitar entre los planos religiosos, políticos y educativos, colocando de manera exitosa esta iniciativa de formación profesional a nivel de reconocimiento internacional.

En el contexto actual de las luchas de los pueblos indígenas por una educación que potencie su desarrollo sin

sacrificar su identidad, territorio y cultura, el ISIA se constituye como una innovadora opción educativa que recupera lo mejor de los pueblos indígenas y del conocimiento occidental, que reinvierte los modos tradicionales de la profesionalización en las grandes ciudades y que aporta conocimientos y prácticas situadas a los pueblos indígenas de Oaxaca y otras latitudes. El ISIA es un ejemplo de cómo los reclamos actuales de los pueblos indígenas —en un contexto de cambios gubernamentales y de renovación de los actores políticos en los ámbitos nacionales y locales— colocan nuevamente la necesidad de una educación que emerja desde los pueblos y que dialogue con los saberes del mundo y con lo propio, que impacte sobre los ámbitos locales, pero también que transforme el proyecto de Estado nación.

En el contexto del ISIA se sostienen claros debates respecto a la folclorización y la patrimonialización de la cultura indígena, ya que muchos de los saberes y conocimientos indígenas no dejan de ocupar categorías como tradición y costumbre, en muchos casos usadas de manera peyorativa. Por ello, el ejercicio verdaderamente creativo consiste en dar el justo valor a estos saberes y conocimientos y en vincular la cultura indígena con las bases materiales de subsistencia. Por último, otro elemento de la acción política de la Universidad Ayuuk, destacado en este volumen, ha sido reconocer la forma en la que el ISIA ha contribuido a la rearticulación de las luchas de Jaltepec de Candayoc asociadas a la recuperación del territorio y a la identidad mixe desde lo que podríamos definir como una política identitaria sustentada en una política cultural.

Charles Hale (1997) ha planteado que “la noción de política de la identidad refiere a aquellas sensibilidades y acciones colectivas que provienen de una ubicación particular dentro de la sociedad y desafía directamente las

categorías universales que tienden a subsumir, borrar o suprimir esa particularidad”. En el discurso de los pobladores y de actores centrales de los procesos educativos se encuentra un afianzamiento de estrategias discursivas y políticas asociadas a la cultura y al territorio mixe, lo que se convierte en elemento sustancial del discurso construido internamente y proyectado hacia afuera.

Podemos destacar, entonces, que desde la formación profesional intercultural-comunitaria es posible lograr el empoderamiento de los pueblos indígenas y modelar un tipo de ciudadanía étnica plural. Se trata de una formación que reconoce la urgente necesidad de contar con competencias vinculadas con el mundo occidental, articulando los valores asociados con la identidad indígena. La experiencia del ISIA nos permite afirmar que es posible desarrollar un modelo de educación superior intercultural que contenga una plataforma desde derechos culturales, políticos y económicos reconocidos. Sabemos también que el proceso de formación universitaria puede favorecer la construcción de una ciudadanía propia, que emerja desde lo local, pero que atraviese todos los planos de la acción social nacional y comunitaria.

REFERENCIAS

- Alegre, Francisco Javier (1841). *Historia de la Compañía de Jesús en Nueva España*, t. I. México: Imprenta de J. M. Lara.
- Alfaro, Alonso (2010) “Los jesuitas y la construcción de la nación mexicana”. En *Análisis Plural*, segundo semestre. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Almeyra, Guillermo, Luciano Concheiro Bórquez, Joao Marcio Mendes y Carlos Porto-Goncalves (coords.) (2014). *Capitalismo: tierra y poder en América Latina (1982-2012)*. Buenos Aires y México: UAM, CLACSO, Ediciones Continente.
- Aquino Moreschi, Alejandra (2013). “La comunalidad como epistemología del sur. Aportes y retos”. En *Cuadernos del Sur*, 34, pp. 7-19. México: UABJO, CIESAS, INHA.
- Archer, Margaret (2009). *Teoría social realista: el enfoque morfogenético*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Arredondo López, María Adelina (1999). “El catecismo Ripalda”. En Mario Aguirre y Valentina Cantón (coords.), *Inventio varia*. México: UPN, pp. 163-180. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_1.htm
- Baronnet, Bruno (2013). “Movimientos sociales y educación indígena en América Latina”. En Bruno Baronnet y Medardo Tapia (coords.), *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. Cuernavaca: CRIM-UNAM, pp. 129-150.
- Barros van Hövell tot Westerfliet, Alonso (2000). “Breve historiografía de San Juan Jaltepec de Candayoc, Municipio de Cotzocón, Mixe”. En *Memoria del Primer Seminario de Investigación Científica y Tecnológica sobre el Istmo de los Estados de Veracruz, Chiapas, Tabasco*. Xalapa: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, s.p.
- Barros van Hövell tot Westerfliet, Alonso (2007). “Cien años de guerras mixes: territorialidades prehispánicas, expansión

- burocrática y zapotequización en el Istmo de Tehuantepec durante el siglo XVI". En *Historia Mexicana*, LVII(2), pp. 325-403. México: El Colegio de México.
- Bautista Martínez, Eduardo (2008). "La asamblea popular de los pueblos de Oaxaca: crisis de dominación y resistencia". En *Bajo el Volcán*, 12. Puebla, México: BUAP.
- Bautista Martínez, Eduardo (2016). "Informe final. Evaluación externa del programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago educativo (PEEARE)". Oaxaca: Instituto de Investigaciones Sociológicas, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Bautista Martínez, Eduardo y Leticia Briseño Maas (2010). "La educación indígena en Oaxaca, entre la pedagogía y la política". En *Matices del Posgrado Aragón*, 5(11), pp. 133-146.
- Bautista Martínez, Eduardo (1999). "El maíz en Oaxaca: la cosecha de contradicciones". En *Revista Estudios Agrarios*, 11, pp. 61-176.
- Beals, Ralph (1945). *Ethnology of the Western Mixe*. Lanham, MD: Cooper Square Publishers.
- Beals, Ralph (1994). "Los mixes occidentales de Oaxaca". En Salomón Nahmad Sittón (ed.), *Fuentes etnológicas para el estudio de los pueblos ayuuk (mixes) del estado de Oaxaca*. México: CIESAS Oaxaca, Instituto Oaxaqueño de las Culturas, pp. 53-63.
- Bermúdez Urbina, Flor Marina (2013). "'Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas'. La situación de género de mujeres universitarias indígenas mam, en la Sierra de Chiapas, México". En *Zona Franca. Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre Mujeres*, XXI(22), pp. 65-74.
- Bermúdez, Flor Marina, Érica González y Angélica Rojas (2016). "Uso de la categoría joven indígena en contextos de lucha y tensiones entre el proyecto comunitario y el proyecto profesional". Ponencia presentada en el Congreso CIPIAL, Buenos Aires, septiembre.

- Bertely, María (1998). *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Bienes Comunes de Jaltepec de Candayoc (2010). Recuperado de: http://jaltepecdecandayoc.mex.tl/frameset.php?url=/601847_EL-PUEBLO-MIXE.html
- Bonfil Batalla, Guillermo (1991). “La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos”. En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, IV(12), pp. 165-204.
- Brígido, Ana María (2017). “Una teoría sociológica para analizar los sistemas educativos: El enfoque morfogénico de Margaret S. Archer”. En *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 51. San Salvador Jujuy, Argentina: Universidad Nacional de Jujuy, pp. 85-97.
- Caballero, José Luis (2012). “ABC de los commodities”. En *El Economista*, 11 de mayo, Recuperado de: <https://www.eleconomista.com.mx/mercados/ABC-de-los-commodities-20120511-0061.html>
- Cardoso Jiménez, Crisóforo (2009). *La cibercultura de los estudiantes del nivel bachillerato y superior en la comunidad de Jaltepec de Candayoc Mixe*. Tesis para obtener el grado de maestro en Comunicación. Universidad Mesoamericana, Oaxaca de Juárez.
- Cardoso Jiménez, Crisóforo, Valentín González y José Guadalupe Díaz (2015). “Nayuujk. Una experiencia digital de comunicación y documentación abierta en el pueblo ayuuk”. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional en Patrimonio Cultural y las Nuevas tecnologías, Ciudad de México, 12-16 de octubre.
- Cardoso Jiménez, Rafael (2008). *Wëjen-Kajën (brotar, despertar): noción mixe de educación*. Tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. DIE_CINVESTAV, México.
- Cardoso Jiménez, Rafael (2011). “Implicaciones para el desarrollo de una educación autóctona”. En *Tramas*, 24. México: UAM-Xochimilco, pp. 263-272.

- Castillo Guzmán, Elizabeth y José Antonio Caicedo Ortiz (2010). “Las luchas por otras educaciones en el Bicentenario: de la Iglesia-docente a las educaciones étnicas”. En *Nómadas*, 23. Bogotá: Universidad Central de Colombia, pp. 109-127.
- Castillo Guzmán, Elizabeth (2016). Conferencia impartida en el CIESAS Pacífico Sur-Oaxaca, abril.
- CEA-UIIA (2006). *Hacia dónde vamos*. Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca.
- CGT (Confederación General del Trabajo) (2014). “Celebran en Guachicovi operación de radio indígena comunitaria”. En *Rojo y Negro*, 27 de junio. Recuperado de: <http://www.rojoynegro.info/articulo/sections/celebran-guachicovi-operacion-radio-indigena-comunitaria-0> (consultado el 15 de abril de 2019).
- Chapela, Francisco (1992). “El proyecto de la Sabana Mixe”. En *Bosques*, 48, 12.
- Chassen-López, Francie (1985). “Los precursores de la revolución en Oaxaca”. En Víctor Raúl Martínez Vázquez (coord.), *La Revolución en Oaxaca, 1900-1930*. Oaxaca: IAPO, pp. 25-72.
- Chassen-López, Francie (1989). “Oaxaca, del porfiriato a la Revolución 1902-1911”. En *Revista Mexicana de Sociología*, 51(2), pp. 163-179. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/3540683?seq=1#page_scan_tab_contents
- Chomsky, Noam (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- CMPIO (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca) (2016). Blog. Recuperado de: <http://cmpio.blogspot.mx/> (consultado el 15 de noviembre de 2016).
- CODEPAP (Consejo de Desarrollo Papaloapan) (2003). *Comisión Ejecutiva del Papaloapan*. Recuperado de: <https://web.archive.org/web/20070615171950/http://www.codepap.gob.mx/codepap/actividad/actividad.htm> (consultado el 15 de abril de 2019).
- COEPES (Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior) (2015). *Déficit de educación superior por región y distrito en Oaxaca* [documento inédito].

- Coll-Hurtado, Atlántida (1998). "Oaxaca: geografía histórica de la Grana Cochinilla". En *Investigaciones Geográficas*, 36, pp. 71-82.
- Comboni Salinas, Sonia y José Manuel Juárez Núñez (2012). "Discurso cosmogonía mixe en la construcción de un proyecto educativo: el caso de las IES Mixes". En *Universidades*, LVII(53), pp. 36-49.
- Comboni Salinas, Sonia, José Manuel Juárez Núñez y María Tarrio García María (2005). "Resurgimiento cultural indígena: el pueblo Ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe Oaxaca". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXV(1-2), pp. 181-208.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (1991). *Recomendación 103/1991. Asunto caso de la comunidad de San Juan Jaltepec de Candayoc, municipio de Cotzocón, distrito mixe*.
- Coronado Malagón, Marcela (2013). "La cultura etnomagisterial en Oaxaca, entre lo institucional, lo sindical y la retórica etnicista". Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), Guanajuato, México.
- Cruz Rodríguez, Edwin (2015). "La teoría marxista y los dilemas de la acción colectiva". En *Pensamiento Americano*, 8(14), Barranquilla: Corporación Universitaria Americana, pp. 11-30.
- Dalton, Margarita (1984). *Breve historia de Oaxaca*. México: Fondo de Cultura Económica, El Colegio de México.
- Dalton, Margarita (1987). "La historia de Oaxaca vista por los historiadores oaxaqueños". En *Secuencia, Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 9, pp. 23-41.
- De la Cruz Pérez, Víctor (1989). *Aspectos históricos de la Educación en Oaxaca, la educación en las épocas prehispánicas y colonial en Oaxaca*. Oaxaca: CIESAS Oaxaca.
- Díaz Gómez, Floriberto (1994). "El caciquismo y la violación de los derechos humanos del pueblo mixe". En Salomón Nahmad Sittón (ed.), *Fuentes etnológicas para el estudio de los pueblos ayuuk (mixes) del estado de Oaxaca*. México: CIESAS Oaxaca, Instituto Oaxaqueño de las Culturas.

- Díaz Gómez, Floriberto (2004). "Comunidad y comunalidad". En *Diálogos en la acción*, pp. 365-373. Recuperado de: <http://rusredire.lautre.net/wp-content/uploads/Comunidad.-y-0comunalidad.pdf>
- Díaz-Polanco, Héctor (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México: Siglo XXI Editores.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011). *Interculturalidad y educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.
- Dietz, Gunther (2007). "Multiculturalismo. Un breviario para el debate". En *La Palabra y el Hombre*, tercera época, 2, pp. 38-42.
- Duminuco, Vincent (s/f). *Pedagogía ignaciana, un planteamiento práctico*. S.p.i. Recuperado de: http://www.sjweb.info/documents/education/pedagogy_sp.pdf
- Dussel, Enrique (2000). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Escalona Lüttig, Huemac (2013). "Manipulación política y conflicto interno. La presencia insurgente en la zona Mixe Baja de Oaxaca, México, 1812-1818". En *Anuario de Estudios Americanos*, 70(1), pp. 157-194.
- FIRA (Fideicomisos Instituidos en Relación con la Agricultura) (2016). *Panorama agroalimentario Maíz 2016*. México: FIRA-Dirección de Investigación y Evaluación Económica y Sectorial. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/200637/Panorama_Agroalimentario_Ma_z_2016.pdf
- Flores, Iván, Miguel Székely y Rodolfo Tuirán (2019). "Educación superior para todos: ¿Solución a nuestros males?". En *Este País*, 2 de septiembre. Recuperado de: <https://estepais.com/impreso/educacion-superior-para-todos-solucion-a-nuestros-males/>
- Foster, George M. (1994). "Los mixes occidentales de Oaxaca". En Salomón Nahmad Sittón (ed.) *Fuentes etnológicas para el*

- estudio de los pueblos ayuuk (mixes) del estado de Oaxaca*. México: CIESAS Oaxaca, Instituto Oaxaqueño de las Culturas.
- Gallardo Vásquez, Crisóforo (2013). *Educación escolar, política comunal e ideología étnica: los maestros indígenas de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe*. Tesis de Maestría en Antropología Social. CIESAS Pacífico Sur, México.
- Gay, José Antonio (2006). *Historia de Oaxaca*. México: Porrúa.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1982). “La influencia de la Compañía de Jesús en la sociedad novohispana del siglo XVI”. En *Historia Mexicana*, XXXII(126), pp. 262-281.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1984). “Paideia cristiana o educación elitista: un dilema en la Nueva España del siglo XVI”. En *Historia Mexicana*, XXXIII(131), pp. 185-213.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1990). *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. México: El Colegio de México.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1993). “Reforma y contrarreforma, el proyecto educativo de los jesuitas”. En María Esther Aguirre Lora (coord.), *Juan Amos Comenio: Obra, andanzas, atmósferas*. En el IV centenario de su nacimiento (1592-1992). México: UNAM.
- González Apodaca, Érica (2014). “Identidad etno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachilletaro comunitario ayuujk”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, pp. 1141-1173.
- González Apodaca, Érica (2018). *Apropiaciones escolares en contextos etno-políticos. Experiencia de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuuk*. México: CIESAS.
- Hale, Charles (1997). “Cultural politics of identity in Latin America”. En *Annual Review of Anthropology*, 26, pp. 567-590.
- Hale, Charles (2004). “El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del indio permitido”. Ponencia presentada en la conferencia Construyendo la Paz: Guatemala desde un Enfoque Comparado. Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala (MINUGUA). Ciudad de Guatemala.

- Harvey, David (2004). "El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión". En *Socialist Register, Edición electrónica para campus virtual*. Argentina: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Pled, Programa Latinoamericano de Educación a Distancia en Ciencias Sociales, UNRC, UNAM.
- Hernández Romero, Yazmín (2017). "El enfoque morfogénico de Margaret Archer para el análisis de la cultura". En *Cinta Moebio*, 60, pp. 346-356. Santiago de Chile.
- Hinkelammert, Franz (2007). *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad*. San José, Costa Rica: Editorial Arlequín.
- Ibarra González, Ana Carolina (2000). *El cabildo Catedral de Antequera, Oaxaca y el movimiento insurgente*. Zamora, Michoacán: Colegio de Michoacán.
- IMSS-Gobierno de la República (2016). Estadísticas e informes. México. Recuperado de: <http://www.imss.gob.mx/imss-prospera/estadisticas>
- INAFED (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal) (2016). *Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México, Estado de Oaxaca*. México. Recuperado de: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM20oaxaca/index.html>
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2014). *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial*. CEMABE. Recuperado de: <http://www.uv.mx/personal/kvalencia/files/2013/09/INEGI-2014-Censo-Escolar.pdf>
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2015a). *Anuario estadístico y geográfico de Oaxaca 2015*. México: INEGI.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2015b). *Principales resultados de la Encuesta Inter-censal 2015 Oaxaca*. México: INEGI.

- ISIA (2006). *Hacia dónde vamos, Un diagnóstico de la región Mixe*. San Juan Jaltepec de Candayoc, Cotzocón, Mixe, Oaxaca: CEA-Ayuuk, UIIA-CDI.
- ISIA (2008). *Diagnóstico ambiental y su relación con los sistemas de producción local*. Oaxaca, México: CEA-UIIA, Universidad Iberoamericana.
- ISIA (2015). *Resumen del modelo educativo* [documento inédito]. Oaxaca.
- ISIA (2019). Pagina web. Recuperado de: <https://www.isia.edu.mx/acerca-del-isia/principios-y-valores> (consultado en abril de 2019).
- Iturriaga, José (1981). “La creación de la Secretaría de Educación Pública”. En Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (coords), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: FCE.
- Jaltepec de Candayoc Mixe (2016). Recuperado de: http://jaltepecdecandayoc.mex.tl/frameset.php?url=/601847_EL-PUEBLO-MIXE.html
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2011). “Los ‘enunciados’ de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México”. En *Desacatos*, 35, enero-abril, pp. 149-162.
- Kobayashi, José María (1996). *La educación como conquista, la empresa franciscana en México*. Ecuador-México: Abya-Yala, El Colegio de México.
- Kraemer Bayer, Gabriela (2003). *Autonomía indígena región mixe. Relaciones de poder y cultura política*. México: Universidad Autónoma de Chapingo, CONACYT, Plaza y Valdés.
- Kuroda, Etzuko (1993). *Bajo el Zempoaltépetl, la sociedad mixe de las tierras altas y sus rituales*. México: CIESAS, Instituto Oaxaqueño de las Culturas.
- Lebrato, Matthew (2016). “Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), pp. 785-807.

- López, Luis Enrique (2009). "Interculturalidad, educación y política en América Latina. Perspectivas desde el Sur: Pistas para una investigación comprometida y dialogal". En Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes y Plural Editores, pp. 129-219.
- Lucio López, Carlos Federico (2012). *La lucha indígena por la dignidad humana. Conflictos socioambientales y derechos humanos en el movimiento indígena del Istmo de Tehuantepec*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. CIESAS Occidente, México.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2013). "Balance del CSEIIO en el contexto de la educación comunitaria en Oaxaca". En Carlos Luis Maldonado y Eduardo García Hernández, *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*. Oaxaca: Unidad de Estudios Superiores de Alotepec-CSEIIO, pp. 7-13.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2015a). Participación en conversatorio del seminario Educación Superior Intercultural. México: CIESAS Pacífico Sur.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2015b). "Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca". En *Bajo el Volcán*, 15(23), pp. 151-169.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2016). "Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero". En *LiminaR, Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), pp. 47-59.
- Maldonado Alvarado, Benjamín y Carlos Maldonado Ramírez (2018). "Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos". En *Sinéctica*, pp. 50, 1-17.
- Maldonado Ramírez, Carlos (2014). *Política intercultural, educación comunitaria y lengua originaria. Historias de vida escolar de los jóvenes de la UESA-LEMSC*. Tesis licenciatura en Ciencias de la Educación. Oaxaca, México: ICE-UABJO.
- Maldonado Ramírez, Carlos (2019). "La experiencia de vinculación comunitaria en la Unidad de Estudios

- Superiores de Alotepec Mixe, Oaxaca”. En Bruno Baronnet y Flor Marina Bermúdez (coords.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. México: ANUIES.
- Martínez García, José Saturnino (2004) .“Distintas aproximaciones a la elección racional”. En *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, Tercera Época, 37, pp. 139-173.
- Martínez Jiménez, Alejandro (1996). *La educación primaria en la formación social mexicana (1875-1965)*, Ciudad de México: UAM-X Departamento de Relaciones Sociales.
- Martínez Vázquez, Raúl (1994). *Historia de la educación en Oaxaca 1925-1940*. Oaxaca: Instituto de Investigaciones Sociológicas, UABJO.
- Martínez Vázquez, Raúl (2004). *La educación en Oaxaca*, Instituto de Investigaciones sociológicas. Oaxaca, México: UABJO.
- Martínez Vázquez, Raúl (2012). *Breve historia de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca*. Oaxaca. México: IIS-UABJO.
- Martínez Vázquez, Raúl (coord.) (2005). *La Revolución en Oaxaca, 1900-1930*, Oaxaca, México: IIEPO. Recuperado de: file:///Users/flormar/Downloads/historia_de_la_revolucion_en_oaxaca.pdf.
- Mascareño, Aldo (2008). “Acción, estructura y emergencia en la teoría sociológica”. En *Revista Sociología*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 22, pp. 217-256.
- Millones de voces (5 de julio de 2016). Radio Jën Poj. Recuperado de: http://www.millonesdevoces.com/stations_details.cfm?id_station=43
- Monterrubio Reyes, Donaldo (2013). “Políticas lingüísticas del CSEIIO a diez años de su creación”. En Carlos Luis Maldonado y Eduardo García Hernández, *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*. Unidad de Estudios Superiores de Alotepec-CSEIIO, pp. 19-21.

- Montes García, Olga (1995). "Maestros en zonas indígenas: intermediarios culturales y políticos". En *Nueva Antropología*, XIV, 48, pp. 83-94.
- Münch Galindo, Guido (1996). *Historia y cultura de los mixes*. México: UNAM, IIA.
- Muñoz, Wilson y Miguel Mansilla (2015). "Conflacionismo epistemológico: Los estudios sobre el pentecostalismo aymara en Chile (1975-1998)". En *Cinta moebio*, Universidad de Chile, 52, pp. 1-16. Recuperado de: <http://www.moebio.uchile.cl/52/munoz.html>.
- Nahmad Sittón, Salomón (1965). *Los mixes, Estudio Social y Cultural de la Región del Zempoaltépetl y del Istmo de Tehuantepec*. México: INI.
- Nahmad Sittón, Salomón (2003). *Fronteras étnicas. Análisis y diagnóstico de dos sistemas de desarrollo: proyecto nacional vs proyecto étnico, el caso de los ayuuk (mixes) de Oaxaca*. México: CIESAS.
- Nahmad Sittón, Salomón (ed.) (1994). "Visión retrospectiva y prospectiva del pueblo mixe" en *Fuentes etnológicas para el estudio de los pueblos ayuuk (mixes) del estado de Oaxaca*, Oaxaca. México: CIESAS Oaxaca, Instituto Oaxaqueño de las culturas.
- Navarro, Sergio y Flor Marina Bermúdez Urbina (en prensa). "Consideraciones críticas y conflicto político en la Educación Superior Intercultural (ESI) en México. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas". En *Revista Re-encuentro. Análisis de Problemas Universitarios*. UAM-X.
- "Nuestra historia", Asamblea Mixe para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <https://asambleamixe.wordpress.com/nuestra-historia/>.
- NVI (2016). *Noticias, Juchitán la ciudad más violenta de Oaxaca*. Recuperado de: <http://www.nvinoticias.com/nota/7255/juchitan-la-ciudad-mas-violenta-de-oaxaca>
- Obregón Álvarez, Ezequiel (2008). "Wejën Kajë y el mito de la educación Superior Mixe". Ponencia presentada en el IX Congreso de Psicología Social de la Liberación, Universidad de la Tierra, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, 14-16 de noviembre.

- OEIDRUS-Oaxaca (Oficina Estatal de Información para el Desarrollo Rural Sustentable) (2015). *Tarjeta Distrital de Información Estadística Básica. Distrito 14, Mixe*. Recuperado de: <http://www.oeidrus-oaxaca.gob.mx/fichas/tomoI/distrito14.pdf>
- Ortigoza Vargas, Lucero (2014). *Asamblea comunitaria en Jaltepec de Candayoc*. Recuperado de: http://jaltepecdecandayoc.mex.tl/frameset.php?url=/601847_EL-PUEBLO-MIXE.html
- Parada Corrales, Jairo (2004). “Realismo crítico en Investigación en Ciencias Sociales: Una introducción”. En *Revista Investigación y Desarrollo*, Universidad del Norte Barranquilla, Colombia, 12, 2, pp. 396-429.
- Paredes de Antonio (1784). *Carta edificante, en que el P. Antonio de Paredes de la extinguida compañía de Jesús, da noticia de la exemplar vida, solidas virtudes y santa muerte de la Hermana Salvadora de los Santos, India Otomí Donada del Beaterio de las Carmelitas de la Ciudad de Querétaro*. Recuperado de: <https://archive.org/stream/cartaedificantee00pare#page/n13/mode/2up>
- Parra Heredia, Juan David (2016). “Realismo crítico: una alternativa en el análisis social”. En *Economía y Sociedad*, núm. 31, pp. 215-238. [consultado 2019-03-03]. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-63572016000200010&lng=en&nrm=iso. ISSN 1657-6357.
- Parsons, Talcott (1966). *El sistema social*. Madrid: Editorial Revista de Occidente.
- Pascual Ortega, Daniel A. (2013). *Estrategias de interculturalidad en educación superior en México*. Tesis de maestría en Comunicación de la Ciencia y la cultura, Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Pastrana, Daniela (2010). “Universidad Ayuuk, educación desde las culturas indígenas”. En *Magis Profesiones Innovación Cultura*, abril, Guadalajara, Jalisco: ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Recuperado de: <https://magis.iteso.mx/content/universidad-ayuuk>

- Pérez Jiménez, Luis Orlando y Manuel Rosas Irma (2014). "Una visión del desarrollo comunitario desde el proyecto pedagógico del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)". En Salvador Martí Puig y Gunther Dietz (coords), *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, pp.205-217.
- Rea Ángeles, Patricia (2011). "La educación superior como agente de transformación de las identidades genéricas entre los zapotecos en la Ciudad de México". En *Perfiles Educativos*, XXXIII, número especial, pp. 226-238.
- Reed John (1915). *México insurgente*. Recuperado de: <https://www.marxists.org/espanol/reed/mex.htm>.
- Rendón Aguilar, Beatriz *et al.* (2015). "Diversidad de maíz en la sierra sur de Oaxaca, México: conocimiento y manejo tradicional". En *Polibotánica*, 39, pp. 151-174. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140527682015000100009&lng=es&nrm=iso.
- Reyes Montes, Leticia (2012). *Educación Intercultural. El caso del Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. Tesis de grado de Maestría en Educación Superior. Universidad Mesoamericana, Oaxaca.
- Reyes Morales, Cayetano (1984). "Un día de clases en la época colonial". En *Revista Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, Colegio de Michoacán, 5, 20, pp. 7-35. Recuperado de: [http://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/020/CayetanoReyesMorales.p df](http://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/020/CayetanoReyesMorales.pdf)
- Reyes Sanabria, Saúl (2013). "Categorías de entendimiento. Un estudio de caso en Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca, México". En *Cuadernos Interculturales*, Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar, Chile, 11, 21, pp. 111-140.
- Rodríguez Moreno, José Ramón (2014a). "Evaluación del entorno laboral en la región del bajo Mixe de Oaxaca y determinación de las capacidades y limitaciones de formación profesional en el Instituto Superior Intercultural

- Ayuuk (ISIA)". En *Cuadernos del Sur*, año 19, 37, pp. 7-21.
- Rodríguez Moreno, José Ramón (2014b). "El logro laboral de los egresados del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA); percepciones sobre su formación universitaria". En *Cuadernos del Sur*, año 19, núm. 37, pp. 23-45.
- Ruiz Cervantes, Francisco, José y Daniela Traffano (2006). "“Porque solo la ilustración puede desterrar de esos pueblos los vicios y la inmoralidad que los dominan’. Indígenas y educación en Oaxaca (1923-1867)". En *Revista de Historia*, Universidad de Sao Paulo, Brasil, 154, pp. 191-220.
- Ruiz Medrano Ethelia (2011). "Un breve recorrido bibliográfico por la historia de los pueblos zapotecos de Oaxaca". En *Dimensión Antropológica*, 52, pp. 57-80.
- Salazar Zarco, Ana Lilia (2018). "El tequio y sus formas comunales como clave política en la educación superior intercultural en México. La experiencia del ISIA en la región del bajo mixe en Oaxaca". En Ana Lilia Salazar *et al.*, *Educación crítica y emancipación*. Barcelona, Buenos Aires: Ediciones Oactaedro/Clacso.
- Sánchez Pereyra, Javier (1995). *Historia de la educación en Oaxaca, 1926-1936*. Oaxaca, México.
- Sánchez Silva, Carlos (1985). Crisis política y contrarrevolución en Oaxaca (1912- 1914). En Martínez Vázquez Raúl (coord.). (2005) *La revolución en Oaxaca, 1900-1930*. México: IIEPO. Recuperado de: file:///Users/flormar/Downloads/historia_de_la_revolucion_en_oaxaca.pdf
- Santa Cruz, David (2016). "Franquicias para el delito. De la economía criminal a la economía legal en manos criminales". En *Nueva Sociedad, Democracia y Política en América Latina*, 263, Argentina, pp. 107-119.
- Santos Espinoza, Jorge (coord.) (2014). *Estudio Regional Forestal Unidad de Manejo Forestal Bajo Mixe*. México: Gobierno del Estado, Secretaría de Desarrollo Rural, SEMARNAT, CONAFOR, Colegio de Profesionales Forestales de Oaxaca.

- Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Refundación del Estado en América Latina*, Lima: IIDS.
- SCJN (Suprema Corte de Justicia de la Nación) (2017). Amparo en Revisión 990/2016.
- Secretaría de Finanzas del Gobierno de Oaxaca (2011). *Planes Regionales de Desarrollo de Oaxaca 2011-2016*, Región Sierra Norte, Oaxaca, México. Recuperado de: [file:///Users/flormar/Desktop/Sierra %20Norte.pdf](file:///Users/flormar/Desktop/Sierra%20Norte.pdf)
- Sigüenza Orozco, Salvador (2015a). “El sistema educativo estatal y los primeros años de la federalización educativa en la Sierra Norte de Oaxaca (1920-1942)”. En *Revista Relaciones*, 143, pp. 129-159.
- Sigüenza Orozco, Salvador (2015b). “De población indígena a pueblos originarios. Discursos políticos, cambios y persistencias en la educación mexicana durante el siglo veinte: una mirada desde Oaxaca (1920-2000)”. En *Social and Education History*, 4, 3, pp. 217-237.
- SISPLADE (Sistema de Información para la Planeación del Desarrollo de Oaxaca) (2016). *Indicadores de carencia social y bienestar económico estatal*. Recuperado de: <http://sisplade.oaxaca.gob.mx/indicadorescoplade/>
- Soberanes, José Luis (2015). Participación en Conversatorio del seminario sobre Educación Superior Intercultural, CIESAS Unidad Pacífico Sur.
- Solalinde Guerra, José Alejandro, Marina Patricia Jiménez Ramírez y Diego Osorno González (2016). *Informe de la Comisión de la verdad sobre los hechos que motivaron las violaciones a los derechos humanos al pueblo oaxaqueño en 2006 y 2007*, Versión ejecutiva. Recuperado de: <http://comisiondelaverdadoaxaca.org.mx/informe-de-la-comision-de-la-verdad-ya-sabemos-no-mas-impunidad-en-oaxaca/>
- Swartz, Marc, Victor Turner W. y Tuden Arthur (1994). “Antropología política. Una introducción”. En *Alteridades*, 4, 8, pp. 101-126.

- Tanck de Estrada, Dorothy (1979). "Las cortes de Cádiz y el desarrollo de la educación en México". En *Revista Historia Mexicana*, El Colegio de México, 29, 1, pp. 3-34.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1989). "Castellanización, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo XVIII". En *Revista Historia Mexicana*, XXXVIII, 4, pp. 701-741.
- Tanck de Estrada, Dorothy (2002). "La educación indígena en el Siglo XXIII". En Galvan Luz Elena (coord), *Diccionario de la historia de la educación en México*. México: CONACYT, CIESAS, DGSCA. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_22.htm
- Terraciano, Kevin (2008). "La escritura alfabética en lengua mixteca de la época colonial". En Ausencia López Cruz y Michael Swanton (coords), *Memorias del Coloquio Francisco Belmar. Serie: Conferencias sobre lenguas otomangues y oaxaqueñas, Vol. II*, Oaxaca, México: Biblioteca Francisco de Burgoa, UABJO, CSEIIO, Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca, INALI, pp. 59-79.
- Torres Cisneros, Gustavo (2004). *Mixes*, México: CDI, PNUD.
- Torres Salcido, Gerardo (coord.) (2016). *Desigualdad extrema y tendencias de desarrollo. El caso del estado de Oaxaca*, México. Oaxaca, México: EDUCA A.C., OXFAM.
- Traffano, Daniela (2007). "Educación, civismo y catecismos políticos. Oaxaca, segunda mitad del Siglo XIX". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 34, pp. 1043-1063.
- Traffano, Daniela (2014). "Ignorancia e incivilización, o miseria y despotismo. Pueblos indígenas y escuelas de primeras letras vistos desde el poder estatal en Oaxaca, México, 1825-1889". En *History of Education & Children's Literature*, IX, 2, pp. 357-378.
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2013). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Oaxaca*. México: UNICEF.

- Van Doesburg, Sebastián y Swanton Michael (2008). “La traducción de la doctrina cristiana en lengua mixteca de fray Benito Hernández”. En Ausencia López Cruz y Michael Swanton (coords), *Memorias del Coloquio Francisco Belmar. Serie: Conferencias sobre lenguas otomangues y oaxaqueñas*, Vol. II. Oaxaca, México: Biblioteca Francisco de Burgoa, UABJO; CSEIO, Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca, INALI, pp. 81-112.
- Vergara Mendoza, Genoveva (2014). *Uso educativo de tecnologías de información y comunicación en la región indígena Mixe de Oaxaca*. Tesis doctoral. Departamento de Biblioteconomía y Documentación, de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid.
- Yescas, Isidoro (2008). “Movimiento magisterial y gobernabilidad en Oaxaca”. En *El Cotidiano, Revista de la realidad mexicana actual*, 148, año 23, pp. 63-71.

ENTREVISTAS / CONVERSACIONES

- Entrevista a José Vargas Reyes, comunero y propietario del fonda en Jaltepec (junio de 2016).
- Entrevista a Julio Cesar Juárez Martínez. Presidente de Bienes Comunales de Jaltepec (junio de 2015).
- Entrevista a doña Lola, pobladora de Jaltepec (abril de 2015).
- Entrevista a Valentín Gómez Zamora, mayordomo suplente de San Juan, Jaltepec (junio de 2016).
- Entrevista a estudiantes del tercer semestre de educación intercultural y comunicación (octubre de 2015).
- Entrevista a don Marciano. Jaltepec de Candayoc, Mixe (abril de 2016), realizada por Angélica Rojas Cortés.
- Entrevista a don Tito. Jaltepec de Candayoc, Mixe (abril de 2016), realizada por Angélica Rojas Cortés.
- Entrevista a Mateo Lebrato. Jaltepec de Candayoc, Mixe (abril de 2016), realizada por Angélica Rojas Cortés.

REFERENCIAS

- Encuentro de estudiantes del ISIA con estudiantes de la Ibero Puebla (junio de 2016).
- Conversación con Sofía, profesora invitada de la ENAH (octubre de 2015).
- Conversación con Irma Manuel, secretaria Académica del ISIA, y con Leticia Reyes, responsable de seguimiento académico (diciembre de 2016).
- Conversación informal con estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Pedagogía Intercultural (Eliseo, Nehemías y Ambrosio).
- Entrevista a Ana, profesora de la Escuela de Educación Preescolar Indígena Benito Juárez, Jaltepec de Candayoc, Mixe (septiembre de 2016).
- Entrevista colectiva a profesoras de la Escuela de Educación Preescolar Indígena Benito Juárez, Jaltepec de Candayoc, Mixe (octubre de 2016).
- Entrevista a profesoras de la Escuela Telesecundaria de Jaltepec de Candayoc, Mixe (octubre de 2016).
- Entrevista colectiva a profesores del Bachillerato Intercultural Comunitario número 14, de Jaltepec de Candayoc, Mixe (septiembre de 2016).
- Autoridades comunales de Jaltepec de Candayoc (2015) *La Sabana* [video documental]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Pzj_USUOcuQ.

AGENCIA SOCIAL Y EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL
en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca
de Flor Marina Bermúdez Urbina

Se terminó de imprimir en abril de 2020 en
Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, A. C.
en Pedro Moreno 7, Barrio de Santa Lucía, 29250,
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.
El tiraje constó de 500 ejemplares.

Este libro contextualiza históricamente los diferentes procesos que condujeron a la creación del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en el distrito mixe de Oaxaca. En el volumen se analizan los aportes y articulaciones pedagógico-políticos que el ISIA ha tenido sobre la vida comunitaria y profesional de sus estudiantes, así como su influencia en las luchas comunitarias locales. Se asume que la propuesta de educación superior intercultural impulsada por el ISIA ha implicado una “reinversión” del papel del universitario y el uso/utilidad de los saberes mixes/campesinos en un contexto de capitalismo neoliberal que promueve la acumulación y la desposesión. Finalmente, se destaca la relevancia que adquiere la educación superior intercultural y su articulación como una práctica situada de agenciamiento social que transforma las instituciones educativas a partir de su vinculación con los movimientos de defensa de la tierra, la territorialidad y la cultura propia en Oaxaca.

