



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**LA TELESECUNDARIA EN EL MUNDO DE LOS JÓVENES AYUUIJK: EL PROCESO
DE DESVINCULACIÓN CULTURAL**

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

CLAUDIA HUITRÓN ACOSTA

TUTORA: DRA. GLORIA ELVIRA HERNÁNDEZ FLORES

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

ESTADO DE MÉXICO, JUNIO 2022.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Contenido

Introducción	<u>7</u>
Capítulo 1. Habitar y construir, el vínculo entre la Telesecundaria y la cultura ayuujk: la construcción de un problema de investigación.	<u>14</u>
1.1 Problema de investigación.	<u>14</u>
1.2 Preguntas de investigación.	<u>18</u>
1.3 Propósito de investigación.	<u>19</u>
1.4 Construcciones paralelas: El debate con el Estado de Conocimiento, la escuela moderna y la interculturalidad crítica.	<u>19</u>
1.5 Juventud, escuela y cultura originalmente mesoamericana.	<u>20</u>
1.6 La escuela moderna, civilización y campesinado mexicano.	<u>23</u>
1.7 Provincialismo con título de universalidad vs una escuela otra.	<u>25</u>
1.8 Perspectiva teórico-metodológica.	<u>27</u>
1.9 Escuela y violencia: el vínculo.	<u>30</u>
1.10 Lógica en el diseño de investigación.	<u>33</u>
1.11 Técnicas e instrumentos de investigación.	<u>34</u>
1.11.1 La observación participante.	<u>35</u>
1.11.2 Entre-vistas.	<u>37</u>
1.11.3 Los talleres.	<u>38</u>
1.11.4 Archivo fotográfico.	<u>39</u>
1.12 Criterio de elección de participación.	<u>40</u>
1.13 Trabajo de campo.	<u>40</u>
1.14 Análisis de datos.	<u>42</u>
Capítulo 2. Escolaridad y Poder en la Sierra Mixe	<u>44</u>
2.1 La urdimbre.	<u>47</u>
2.2 El Pueblo Ayuujk: El municipio de Santa María Tlahuitoltepec y la Agencia de Policía Santa Cruz.	<u>48</u>
2.3 Santa María Tlahuitoltepec: La cabecera municipal.	<u>51</u>
2.4 La Agencia de Policía Santa Cruz.	<u>60</u>
2.5 Bilingüismo en la Sierra Mixe y figuras administrativas: la Colonia.	<u>70</u>
2.5.1 Oralidad y política económica: Alcaldes Mayores e intermediarios nativo-americanos.	<u>71</u>
2.5.2 Comunicación y nueva jerarquía comunitaria: El Cabildo y los macehuales.	<u>74</u>
2.6 Alfabetización y ejercicio del voto: la Independencia.	<u>78</u>
2.7 La Escuela Rural Mexicana: la Posrevolución en la Sierra mixe.	<u>78</u>
2.7.1 Mujeres: escolaridad y organización política y social.	<u>79</u>
2.7.2 Escolaridad y poder, líderes regionales, poder estatal y federal.	<u>81</u>
2.7.3 El patriarca y cique de la Sierra Mixe: Luis Rodríguez y la escolarización de un niño mixe.	<u>82</u>
2.7.4 El poder municipal y local: la escolaridad en el sistema político de cargos comunitarios.	<u>84</u>
2.7.4.1 Topil o Tajk'ajtip.	<u>86</u>

2.7.4.2 Secretario o Jääpyë.	87
2.7.4.3 Comisión de festejos o XüxPë'expë.	87
2.7.4.4 Tesorero o Meeny ejxyejtpi.	88
2.7.4.5 Agente.	89
2.7.4.6 Regidor de salud.	89
2.7.4.7 Regidor de agua.	89
2.7.4.8 Regidor de obras materiales.	89
2.7.4.9 Regidor de Hacienda.	89
2.7.4.10 Regidor Municipal de Educación.	90
2.7.4.11 Bienes Comunales.	90
2.7.4.12 Consejo de Vigilancia.	90
2.7.4.13 Síndico Municipal o Tityuumpë.	91
2.7.4.14 Presidente Municipal.	91
2.7.4.15 Alcalde único Constitucional.	92
2.7.4.16 Consejo de Personas Caracterizadas o Consejo de Ancianos y	92
Principales.	
2.7.5 Daniel Martínez: entre el poder militar y la política pública federal, caminos y escuelas para los pueblos rurales.	94
2.8 La Telesecundaria en Santa Cruz.	98
Capítulo 3. Wejën Kajën: filosofía y educación en el pueblo ayuujk.	105
3.1. La sociedad humana – Naturaleza: horizontalidad afectiva, ética y estética diversidad.	105
3.2. Wejën Kajën: Educación en el mundo ayuujk.	108
3.2.1. La comunidad: Territorialidad, etereolidad y sonoridad ética, estética y afectiva.	109
3.2.2. La familia núcleo de enseñanza y aprendizaje.	111
3.2.3. Dualidad y complementariedad: lo femenino y lo masculino en el pensamiento ayuujk.	115
3.2.4. Etapas desarrollo del ser humano en la visión ayuujk: de la infancia al servicio comunitario.	118
3.2.4.1. Ser tierno - Maxuu'nk'ajtën.	118
3.2.4.2. Ser pequeño- Mutsk'ajtën.	120
3.2.4.3. Ser grande - Mëj'ajtën.	126
3.2.4.4. Ser muy grande - Majääy'ajtën.	126

Capítulo 4. La Telesecundaria y el vínculo con la comunidad	<u>129</u>
4.1. Antecedentes: La Escuela Rural Mexicana y la educación socialista y rural cardenista.	<u>132</u>
4.2. Hacia la creación de la Telesecundaria: De Ávila Camacho a Díaz Ordaz.	<u>139</u>
4.3. La educación secundaria en México.	<u>141</u>
4.4. Experiencias educativas y medios audiovisuales.	<u>142</u>
4.5. Proyectos educativos y la televisión.	<u>143</u>
4.6. La Telesecundaria.	<u>144</u>
4.6.1. La fase experimental e inicial 1966-1973.	<u>144</u>
4.6.2. La telesecundaria y el modelo por áreas en el marco de la Reforma educativa de Luis Echeverría 1973.	<u>147</u>
4.6.3. El Modelo Pedagógico de 1993 en el contexto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB-1992).	<u>151</u>
4.6.4. El Modelo Renovado 2006 y la Reforma de la Educación Secundaria.	<u>154</u>
4.6.5. El Modelo Educativo para el Fortalecimiento de la Telesecundaria 2011 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012.	<u>157</u>
4.6.6. La Nueva Escuela Mexicana 2019.	<u>159</u>
4.7. La escuela telesecundaria: entre sueños y urgentes imperativos.	<u>161</u>
4.8. La desvinculación como proceso: algunas expresiones.	<u>163</u>
Conclusiones	<u>168</u>
Referencias	<u>175</u>
Bibliografía	<u>179</u>

Dedicatoria

A todos los jóvenes de culturas originarias estudiantes de la Telesecundaria en México.

A todos los jóvenes y niños de culturas otras del mundo.

A mi padre y a su memoria, a mi madre con todo mi amor.

Agradecimientos

Esta investigación no hubiera sido posible sin el apoyo y amistad de decenas de personas que he conocido a lo largo de veinte años de experiencias de trabajo profesional en contextos comunitarios tanto en México como en distintos países.

En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mis padres, por mostrarme desde mis primeros años de vida que la igualdad entre personas, naciones, lenguas y culturas es una forma de vida.

Agradezco a mis hermanos Anatolio, Rodrigo, Olivia y Adriana por disfrutar y comprender mis ires y venires; mis ausencias y mis presencias.

Mi eterna gratitud a las experiencias de vida y trabajo con pueblos mexicanos de culturas originalmente mesoamericanas mixes, choles, tzeltales, otomíes, mixtecos y triquis con quienes he disfrutado, aprendido e interactuado en distintos contextos.

Mi cariño y especial gratitud a los jóvenes estudiantes de la Telesecundaria de Santa Cruz, Mixe Oaxaca del ciclo escolar 2019-2020, a las autoridades locales y municipales de Santa María Tlahuitoltepec en turno y a los directivos y docentes de la Telesecundaria Clave 20DTV1134F.

También quiero expresar mi gratitud a la Universidad Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Acatlán y cada uno de los docentes que nutrieron mi formación académica durante este maravilloso tiempo de estudio del posgrado así como, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por la beca otorgada.

Finalmente, no por ser la última es la menos importante, agradezco profundamente a mi asesora la Dra. Gloria Elvira Hernández Flores por su dirección y compromiso en el proceso y culminación de esta investigación.

A todos y cada uno: ¡Muchas gracias!

Introducción

Este documento da cuenta de los resultados de la investigación desarrollada en el Programa de Maestría en Pedagogía en el campo de conocimiento Educación y Diversidad Cultural, y se adscribe a la línea de investigación Antropología cultural y educación.

El trabajo versa sobre el rasgo distintivo, transversal del modelo educativo de la Escuela Telesecundaria: “Posibilitar el vínculo entre la escuela y la comunidad” (DGME, 2010, p.6) en la que presta el servicio. Para este propósito, la investigación toma como referente de la cultura ayuujk la comunidad de Santa Cruz Mixe del Municipio de Tlahuitoltepec en el estado de Oaxaca. De esta manera, estudia el vínculo con la cultura de la comunidad a partir de la propuesta de vinculación de la modalidad.

El estudio sustenta que el vínculo entre la Telesecundaria y la cultura ayuujk es un vínculo habitado por la violencia, que de forma procesual, logra lo contrario a su propósito, y desvincula a los jóvenes estudiantes de su cultura, de su pensamiento filosófico y de la pedagogía que contiene aquello que los condensa como un todo, que en el idioma mexicano mixe se nombra: Wejën Kajën.

La investigación hurga en la historiografía de Santa Cruz y del municipio al que pertenece en busca del origen de este fenómeno, de esta manera sostiene que está relacionado con un proceso histórico que inicia en la Colonia en el que la economía, la política y la ideología imperante van marcando pautas de relación con la población mexicana, mayoritariamente indígena al término de la Revolución. Así, la mirada a los pueblos mexicanos se extiende a través de los años y es abarcativa de la política educativa de la recién formada Secretaría de Educación Pública (SEP) a principios de siglo XX, la cual, se refleja en sus primeras acciones: la Escuela Rural Mexicana y posteriormente en la Rural Cardenista, ambas, antecedentes de la Telesecundaria.

Por otra parte, el estudio describe el pensamiento filosófico y pedagógico del pueblo ayuujk contenido en lo que se nombra: Wejën Kajën. Este contiene el pensamiento de origen mesoamericano en el que el pueblo mixe expresa su concepción de la naturaleza y del mundo, y en el que significa al ser humano en una relación dialógica de unidad no disuelta con ella regida por principios éticos, estéticos y afectividad que he nombrado: Sociedad humana-naturaleza: horizontalidad afectiva, ética y estética diversidad. Wejën Kajën también contiene una pedagogía

propia, formas de aprender y enseñar en el marco de una concepción de Educación que engloba este pensamiento y que transmite la familia y comparte la comunidad, muy lejana a la educación occidentalizante que reciben en la Telesecundaria y en general, a través del sistema educativo mexicano.

Una vez presentados ambos escenarios, el trabajo concluye que el recién conformado Estado mexicano de principios del siglo XX hace propia la mirada colonizante sobre la población mexicana, que como ya señalamos, era mayoritariamente indígena en la década de los veinte. Hoy en día reducidos a comunidades indígenas. Mirada que se proyecta a través de la Secretaría de Educación Pública y su política educativa: política liberal que combatió la diversidad cultural so pretexto de progreso y civilización cuyas negativas consecuencias han sido la extinción de pueblos, culturas y lenguas enteros, el sometimiento al monolingüismo en español y la erosión cultural (Rengifo, 2001) perceptible en las zonas más marginadas del país. No obstante, un siglo después está presente en el sistema educativo mexicano. Una expresión se encuentra en el Modelo Educativo de la Telesecundaria que desde su génesis y en los distintos modelos por los que ha transitado la modalidad y su propuesta de vinculación con la población de cultura de origen mesoamericano, al contrario de vincular, violentamente inicia un proceso de desvinculación cultural el cual, lamentablemente, todo indica que permanecerá en su propuesta en el marco del Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana.

Esta forma de ver pueblos y culturas condensada en la propuesta de vínculo con la comunidad de la Telesecundaria (TVSEC), inferioriza pueblos de culturas y sistemas de pensamiento complejos, amplios y coherentes, representantes de lecturas distintas del mundo, del ser humano y de sus formas de ser, de estar y de relacionarse con él, que poco tienen en común con la visión moderna del hombre y del universo y con su expresión pedagógica en la escuela moderna. De esta manera, el fenómeno de desvinculación entre la telesecundaria y la comunidad ayuujk y su cultura está habitado por la violencia. En primer lugar, hacia las personas y su cultura (cultura mexicana), una vez que el modelo al inferiorizar, excluye la filosofía, pedagogía, historia, matemáticas, oralitura, literatura e idioma de los jóvenes de las distintas culturas originarias de esta nación. Una expresión clara se puede apreciar en el trato al idioma de los jóvenes, ya que, el modelo interrumpe y abandona el proceso de alfabetización en su lengua materna y desarrollo del bilingüismo iniciado en el nivel primaria, predeterminando al idioma español como “lengua materna” sin percibir la

violencia ejercida en contra de los derechos de los pueblos indígenas al uso de su idioma y la preservación de su cultura; a la vez que, reduce a estudiantes bilingües al monolingüismo en español. En consecuencia, violenta el derecho humano a la educación al mismo tiempo que obstaculiza la consolidación de un rico proceso de bilingüismo, del desarrollo de habilidades bilingües en ayuujk-español iniciado en la primaria, nunca más retomado a lo largo de toda su vida académica.

En segundo lugar, la violencia habita el vínculo con la comunidad y su cultura al invalorar pedagogías propias, formas de enseñanza y aprendizaje milenarias y desarticularlas de las pautas culturales de organización social comunitaria e introducir nociones de familia, trabajo y organización del trabajo, riqueza o desarrollo a través de proyectos productivos liderados por los docentes como estrategias de vinculación y desarrollo económico de las comunidades. Esta acción, por una parte, desune los principios que rigen el trabajo en el que la familia y la comunidad participan regidos por la reciprocidad : la mano vuelta o el tequio y, la dualidad: hombre-mujer; y por otra, desestima el valor social comunitario de la familia y el papel de los padres de familia en la educación de sus hijos fundamento de la pedagogía que contiene Wejën Kajën. Al mismo tiempo, la propuesta de vinculación del modelo educativo reduce a los seres humanos herederos de pensamientos complejos en los que la comunidad humana tiene una relación de unidad ética, estética y afectiva con la naturaleza a “trabajadores, productores agrícolas campesinos” o “granjeros” como los llamaba Rafael Ramírez, categoría moderna que poco tiene que ver con ellos.

La investigación surgió con un referente, el de abordar en un ambiente institucional de educación superior, un fenómeno disonante en contextos comunitarios en el que los jóvenes estudiantes de la Escuela Telesecundaria y la comunidad Santa María Alotepec ubicada en la Región Mixe *Media* estuvieron involucrados en el ciclo escolar 2017 – 2018. Este, reflejaba una juventud fuertemente distanciada y desvinculada de las pautas culturales de la comunidad y se expresaba de distintas maneras. En este marco, el proceso de investigación en sus primeros momentos me permitió definir el propósito de este trabajo: comprender qué habita y cómo se construye el vínculo entre la Telesecundaria y la cultura ayuujk viva en la Agencia de Policía Santa Cruz del Municipio de Santa María Tlahuitoltepec Mixe del Estado de Oaxaca, una vez que el fenómeno también se presentaba en esta comunidad de la Región Mixe *Alta* en varios de sus estudiantes.

En este escenario, recurrí a la Etnografía como ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz, 1973) para describir el contexto; es decir, las distintas textualidades (Hernández-Flores, 2020) en las que se construye el vínculo entre la Telesecundaria y la cultura de Santa Cruz (Capítulo 2) y para desentrañar la trama de significaciones de las formas mexicanas originales de apropiación del mundo, de ser y estar en él, presentes en la mayoría de la población a principios del siglo XX y, que aún se conservan vivas como en la cultura de los jóvenes ayuujk (Capítulo 3) así como, al análisis del modelo pedagógico de la TVSEC en su propuesta de vínculo con la comunidad (Capítulo 4) en el marco de una investigación de corte cualitativo, de enfoque metodológico comprensivo-interpretativo (Capítulo 1).

El andamiaje del estudio descansa en el diálogo con el estado del conocimiento, la interculturalidad crítica (Walsh, 2009) y el debate con la escuela moderna. La estructura se sostiene, por una parte, en la interpretación del empírico construido desde el enfoque de la Antropología Simbólica y su perspectiva sobre el trabajo etnográfico (Geertz, 1973) y el diálogo con la obra de pedagogos, antropólogos, sociólogas y sociólogos, etnógrafas, etnohistoriadores, historiadores y lingüistas; al igual que, estudiosos y estudiosas del pueblo ayuujk originarios de Tlahuitoltepec y su obra; y por la otra, en el análisis de la propuesta de vínculo con la comunidad de los modelos pedagógicos de Telesecundaria desde su génesis hasta la Nueva Escuela Mexicana. Al mismo tiempo, se fundamenta en la mirada de los jóvenes estudiantes de la Telesecundaria, las personas caracterizadas de Santa Cruz de la Región Mixe Alta y del Municipio de Santa María Tlahuitoltepec al que pertenece la comunidad, y mi mirada, la perspectiva desde la cual yo miro al pueblo mixe y me posiciono con respecto a su interacción con la Telesecundaria.

La tesis pretende contribuir a la comprensión de la relación que la Secretaría de Educación Pública (SEP) en sus inicios, impregnada de la ideología imperante estableció con los pueblos originarios; no obstante, sigue vigente y se explicita en modelos como la Escuela Telesecundaria en la que desde su creación violenta en los jóvenes estudiantes de las comunidades originarias aquello constitutivo del ser humano: lengua y cultura, en un siglo caracterizado por el derecho a la educación y los derechos de los pueblos indígenas.

El trabajo busca sumar al gran reto que la Escuela Telesecundaria tiene para que con justicia, pertinencia, efectividad y apego al derecho a la educación y de los pueblos originarios a su lengua,

preservación y desarrollo de su cultura problematice su modelo y el rasgo que la distingue y realmente, posibilite el vínculo con las comunidades como no lo hace la secundaria general ni la técnica al llevar el servicio educativo a las comunidades más alejadas del país, en las que se encuentran gran parte de las betas culturales, filosóficas, pedagógicas y lingüísticas que se encontraba en la mayoría de la población mexicana; es decir, un mayoritario conglomerado humano mexicano diverso en su composición cultural al término de la Revolución Mexicana e inicio de las primeras acciones educativas de la SEP y que, afortunadamente siguen vivas en la cultura de los mexicanos que aún la conservan. En el mismo sentido, el estudio, implícitamente pretende ser un aporte al imperativo de ofrecer una educación secundaria justa, de calidad dirigida a los jóvenes estudiantes bilingües de cultura, pedagogía, filosofía e idioma propio formados en el arte de la música.

El primer capítulo, *Habitar y construir, el vínculo entre la Telesecundaria y la cultura ayuujk: construcción de un problema de investigación*, expone la lógica de construcción del problema de investigación y su abordaje. El apartado da cuenta del proceso de investigación y la perspectiva metodológica desde la cual se construyó. Señalo que basada en Sánchez Puentes (1993) al tener como referente teórico la interculturalidad crítica (Walsh, 2009) y los fundamentos de la Escuela Moderna se problematizó el acercamiento y la mirada de las políticas educativas públicas a la cultura de la otredad mexicana originaria, nombrada erróneamente: indígena. Por otra parte, el diálogo con el estado del conocimiento y las aportaciones respecto al quehacer científico en educación secundaria dirigida a los pueblos originarios permitió dialogar y debatir con los avances más importantes que en materia de investigación se han logrado con respecto al conocimiento del tema de estudio.

En este contexto se estableció la importancia de nuevas relaciones de interpretación entre las categorías de un objeto de estudio poco abordados como la telesecundaria y su relación con la cultura madre de la juventud de pueblos originarios. Así, señalo que fue la Etnografía como ciencia interpretativa (Geertz, 1973) y el enfoque metodológico interpretativo-comprensivo, los que permitieron en su conjunto abordar el problema de investigación. En este primer apartado, también apunto que el trabajo de campo se basó en esta forma del hacer etnográfico. Describo el archivo empírico, especifico las técnicas y métodos empleados, la investigación documental realizada y el

enfoque categorial desde el cual se hizo el análisis de datos y el análisis del Modelo de Telesecundaria que posibilitaron dar respuesta a la pregunta de investigación.

El segundo capítulo, el cual lleva por título: *Escolaridad y Poder en la Sierra Mixe*, da cuenta de la interpretación de las estructuras de significación que determinan el campo social que estudia esta investigación (Geertz, 1973) es decir, en el marco del propósito de esta tesis hace una *descripción densa* y analítica del contexto en el que se construye el vínculo entre la Escuela Telesecundaria Clave 20DTV1134F y la cultura de la comunidad Santa Cruz. Dividido en cuatro secciones, el capítulo presenta *la urdimbre*: el resultado de hacer etnografía desde la perspectiva teórico metodológica de la antropología simbólica como la plantea Clifford Geertz (1973) apoyada en las categorías de territorialidad y temporalidad de Alicia Lindón (2000) y el diálogo con la antropología, la etnohistoria, la historia y lingüística.

Filosofía y educación ayuujk título del tercer capítulo, articula la interpretación del empírico con la obra de estudiosos de los pueblos originarios de América Latina como Grimaldo Rengifo (2003) y del pueblo ayuujk como Ponciano G. Vargas, Xaab Nop Vargas (2008) y Carolina Vásquez (2012) apoyada en textos cuya autoría corresponde a los jóvenes estudiantes de la TVSEC pilares para la construcción de este capítulo. A la vez, recupero los registros que realicé a lo largo de veinte años de experiencia profesional en campo, en distintos tiempos y desde diferentes referentes que fortalecieron el ejercicio hermenéutico. Encuentro que el pensamiento filosófico y pedagógico del pueblo ayuujk se contiene en lo que se nombra: Wejën Kajën. Wejën Kajën contiene el pensamiento de origen mesoamericano en el que el pueblo mixe concibe a la naturaleza, al mundo y significa al ser humano en una relación de unidad no disuelta con ella (Rengifo, 2003) regida por principios éticos, estéticos y afectividad que he nombrado: sociedad humana-naturaleza. También, contiene una pedagogía propia, formas de aprender y enseñar en el marco de una concepción de Educación que engloba este pensamiento y que transmite la familia y comparte la comunidad.

El cuarto capítulo al cual denomino: *La escuela Telesecundaria y el vínculo con la comunidad* recurre a la historia de la política educativa del país para tejer los antecedentes de la TVSEC: La Escuela Rural Mexicana y La Educación Socialista y Rural Cardenista, con los modelos por los cuales la modalidad ha transitado desde su creación en 1968 hasta la actual Nueva Escuela Mexicana. El eje de este análisis es el rasgo distintivo, transversal del modelo pedagógico de la

Telesecundaria: “posibilitar el vínculo entre la escuela y la comunidad” (DGM, 2010, p.6). El capítulo hace una pausa en los antecedentes de la modalidad y busca mostrar en ellos, el inicio de la inferiorización de la cultura e idiomas mexicanos que acompañaron las propuestas educativas dirigidas a los pueblos mesoamericanos que al término de la Revolución Mexicana eran mayoría. No obstante, sigue vigente en su propuesta de vínculo con la comunidad al excluir e invalorar las culturas originales mexicanas, pedagogía, sistemas de pensamiento y organización social complejos y articulados en los que la comunidad humana tiene una relación de unidad con la naturaleza regida por principios éticos, estéticos y afectivos. El capítulo concluye con la interpretación de la mirada de los jóvenes sobre la escuela y mi mirada; en la que los sueños, esperanzas de los chicos vertidos en la escuela y el sentido que le otorgan a la educación secundaria, suponen para la TVSEC el imperativo de abordar con justicia, igualdad y efectividad el ofrecer servicios educativos de calidad a la demanda educativa de los jóvenes de formación bilingüe, intercultural y en el arte. Jóvenes educados con filosofía, formas de enseñanza y aprendizaje, historia, literatura, matemáticas e idiomas propios.

Capítulo 1

Habitar y construir, el vínculo entre la Telesecundaria y la cultura ayuujk: la construcción de un problema de investigación.

Este capítulo expone la lógica de construcción del problema de investigación, cómo surgió esta investigación y el porqué de sus preguntas de investigación. En un primer lugar, señala la construcción de la pregunta de investigación y la problematización de las categorías centrales del estudio desde la teoría, mi mirada, la de los jóvenes estudiantes ayuujk de la TVSEC y de las personas caracterizadas de la comunidad, así como de sus estudiosos. En segundo lugar, enfatizo en que el hacer etnográfico desde la perspectiva de Geertz guió la fase sustancial que proporcionó los elementos cualitativos para la interpretación y correlación con los referentes teóricos. Al mismo tiempo, señalo la elección del enfoque metodológico interpretativo comprensivo como aquél que responde a la unidad del propósito de la investigación en su conjunto. En tercer lugar, describo la ruta que siguió el proceso de investigación, las técnicas e instrumentos utilizados en el trabajo de campo, el criterio de elección de la comunidad y los sujetos con los que dialogué. Finalmente, describo la conformación del archivo empírico y el proceder en el análisis de datos y documental.




1.1 Problema de investigación.

Es importante destacar que esta investigación surgió con un referente: abordar en un ambiente institucional de educación superior, un fenómeno que nombro: *disonante en contextos comunitarios* en el que los jóvenes estudiantes de la Escuela Telesecundaria y la comunidad Santa María Alotepec, ubicada en la Región Mixe *Media* estuvieron involucrados en el ciclo escolar 2017 – 2018. Este, reflejaba una juventud ayuujk fuertemente distanciada de las pautas culturales de la comunidad, fenómeno significativo en contextos comunitarios.

Durante una estancia de dos años en la comunidad en la que tuve la oportunidad de desempeñarme como docente en el nivel superior y responsable de la Coordinación de Vinculación y, de la Coordinación de Titulación e Investigación de la institución, observé y registré un fenómeno significativo en contextos originalmente mesoamericanos: los jóvenes estudiantes de la Telesecundaria se desligaban con recurrencia de las prácticas y códigos culturales comunitarios y expresaban su distanciamiento de diferentes formas: enojo, desprecio, burla o apatía en las fiestas

patronales, tequios, ceremonias tradicionales o actividades comunitarias. Mi experiencia de trabajo en el sistema educativo mexicano desde distintos referentes, gubernamentales y no gubernamentales a lo largo de veinte años con población mexicana de cultura originalmente mesoamericana me permitió elaborar un pre-supuesto de investigación; el cual, guió el protocolo con el cual ingresé a la Maestría y estuvo presente en el desarrollo de la investigación. Este, presumía que: “La modalidad educativa de la Telesecundaria *rompía* con el *ser* de la comunidad”. Al no tener la intención de realizar una investigación de corte hipotético-deductivo, pero sí de recuperar la *intencionalidad* de la investigación, recurrí a la propuesta de Francisco Covarrubias (1998) para la investigación social desde la Epistemología Dialéctica Crítica para la construcción de la pregunta de investigación. De esta forma, la sentencia hipotética-deductiva pasó por un proceso de problematización e identificación de categorías que se reunieron en una preocupación investigativa. Esta transitó por una depuración (Covarrubias, 1998) y finalmente fue traducida a una pregunta de investigación como lo indica la tabla siguiente:

Tabla 1. Proceso de construcción de la pregunta de investigación

Premisa	La telesecundaria	rompe	con el ser	de la comunidad
Problematización de la premisa				
	Escuela	vínculo	¿comunalidad? ¿Wejën Kajën?	Comunidad
Preocupación investigativa	El vínculo entre la escuela y una comunidad de cultura, lengua y educación propia: Wejën Kajën.			
Depuración de la preocupación investigativa	El vínculo entre la escuela telesecundaria y la comunidad de cultura, lengua y educación propia: Wejën Kajën			
Pregunta de investigación	¿Qué habita y cómo se construye el vínculo entre la escuela telesecundaria y una comunidad de cultura, lengua y educación propia: Wejën Kajën?			

Fuente: Elaboración propia a partir de Covarrubias (1998).

En la construcción de la pregunta para el acercamiento al objeto de estudio elegí Wejën Kajën como aquello que condensa la visión del mundo y pedagogía del pueblo ayuujk. Me inclino a elegirlo por el carácter pedagógico de esta tesis, su campo de conocimiento y su línea de investigación; así como, por la información arrojada a partir del análisis de los textos y entre-vistas a los chicos estudiantes de la Telesecundaria de Santa Cruz. Por otra parte, también encuentro que Wejën Kajën contine los elementos que posibilitaría aproximarnos al pensamiento original mesoamericano probablemente anterior a la llegada de los invasores españoles y que fuertemente ha influido, matizado y transformado a las instituciones coloniales y sus formas de organización social y política que hasta la fecha existen. La importancia de esta aproximación radica en el carácter social y humanístico de la pedagogía como ciencia orientada a transformar al educando lo cual descansa en una reflexión sobre el fin del ser humano en el mundo.

La dualidad, la reciprocidad, la complementariedad, el respeto a las mujeres y hombres de edad avanzada, su autoridad basada en la sabiduría como resultado de experiencia de vida, el diálogo como recurso por excelencia para la resolución de problemas, el resarcimiento del daño como solución a los problemas entre sujetos o la relación dialógica horizontal del ser humano con la naturaleza no son producto de la modernidad, son elementos que se entretrejieron con sus instituciones y que se encontraban en las culturas originalmente mesoamericanas y aun en aquellas culturas originarias de continentes como África; culturas que también padecieron del yugo colonial y que son la tercera raíz de la cultura mexicana actual.

Si bien es cierto que la propuesta de *comunalidad* en el pueblo ayuujk nace a partir del antropólogo Floriberto Díaz (1951- 1995) (mixe-Tlahuitoltepec) a la cual se han ido sumando otros pensadores como Benjamín Maldonado Alvarado y recientemente jóvenes mixes como Xaab Nop Vargas; para la autora de esta investigación, la inclinación por elegir Wejën Kajën y no la comunalidad como aquello constitutivo del pensamiento ayuuk se debe a que encuentro enriquecedor su problematización a la luz de los principios que rigen Wejën Kajën, como por ejemplo; la autoridad que adquieren los comuneros en la comunidad con base en el servicio ético, justo y ecuánime al pueblo o el papel de la familia fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de resonancia comunitaria en la vida “adulta” de los ciudadanos mixes; todo ello en el marco en el que las reflexiones sobre el destino del ser humano se plasman en los fines educativos de las

propuestas de intervención innovadoras de inclinación decolonial para la solución de problemas educativos concretos de suma importancia en nuestra nación: el mundo indígena.

Alejada de una idealización de los pueblos mexicanos originarios hoy reducidos a comunidades indígenas o de una postural maternal condescendiente, encuentro el diá-logo; es decir, estos dos logos interactuando (Wejën Kajën- comunalidad) posibilitaría -desde el punto de vista de la autora de este trabajo de investigación- una mayor precisión de aquello propiamente indígena, no hacia un desplazamiento de uno por el otro sino del reconocimiento de sus convergencias y divergencias en el marco de las reflexiones necesarias hacia una decolonización de la escuela y de los retos del siglo XXI para los pueblos de culturas dinámicas otras originalmente mesoamericanas que mayoritariamente habitaban el país todavía a principios de siglo XX.

Sintetizo que mi elección por Wejën Kajën como aquello que da cuenta del pensamiento y pedagogía ayuujk se basa en el carácter de la pedagogía y de sus fines; así como; de lo interesante de la problematización -no abarcativa en este trabajo- sobre los pilares en los que descansa la *comunalidad*; es decir, de las prácticas de organización política de los pueblos indígenas y sus principios, como la armonía en la relación humano-pueblo; el trabajo-tequio, y la vida-tierra *versus* la relación dialógica comunidad humana- naturaleza; la mirada horizontal de esta última con la cultura, territorialidades y espacialidades otras; y la familia como núcleo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que nos remite a las posibles formas de educación de las comunidades patrilocales dispersas ayuujk antes de la formación de pueblos posterior a la guerra de invasión española como Tlahuitoltepec. De la misma forma, importante es mirarlos a la luz del origen colonial de estas prácticas y de “la gratuidad del servicio” como una forma de explotación colonial del ser humano, en el marco de realidades innegables como los enormes esfuerzos de las familias por sufragar los gastos de las fiestas patronales o las mayordomías que, derivan en deudas, venta o pérdida de propiedades o ganado por empeño; las fuertes jornadas de trabajo a las que las mujeres se someten durante estas fiestas y el impacto de la gratuidad del servicio por ciclos en la vida de los comuneros sobre las familias y sus recursos económicos.

Me es necesario aclarar que esta postura no pretende en ninguna circunstancia negar que el pensamiento filosófico y político de Floriberto Díaz y de los autores que la comparten han valido

para las reflexiones y avances en torno a conceptos como “pueblo” “autonomía” “territorio” y “derecho indígena” simplemente señalan el porqué de la elección de uno sin implicar la negación o desplazamiento del otro. De esta manera, la pregunta para el acercamiento al objeto de estudio se formuló una vez elegida la Agencia de Policía Santa Cruz como comunidad de estudio y referente de la cultura ayuujk ubicada en la Región Mixe Alta al cumplir con el perfil para el cual fue diseñada la TVSEC y detectar, que en esta comunidad el fenómeno se presentaba por igual en varios de sus estudiantes.

1.2 Preguntas de investigación.

La pregunta central que guió la investigación fue:

- ¿Qué habita y cómo se construye el vínculo entre la Escuela Telesecundaria y Santa Cruz, una comunidad ayuujk de cultura, lengua y educación propia: Wejën Kajën?

Antes de enunciar las preguntas subsidiarias es importante mencionar, que fue el trabajo de campo desde la perspectiva teórico metodológica de la etnografía en la que se basa esta investigación y sus primeros hallazgos, lo que permitió precisar y ajustar las preguntas de investigación, especialmente las preguntas subsidiarias. De esta forma, una vez enunciada la pregunta de investigación, basada en Sánchez Puentes (1993) se problematizaron las categorías centrales de la pregunta de investigación: escuela telesecundaria, cultura ayuujk (pedagogía, filosofía) y vínculo escuela-comunidad. En el contexto de su referente, las preguntas subsidiarias fueron:

- ¿Qué sentido y significado tiene la telesecundaria para sus estudiantes¹?
- ¿Qué significado tiene la comunidad para los jóvenes de la TVSEC?
- ¿Qué sentido y significado tiene el vínculo entre la TVSEC y la comunidad para sus estudiantes?

¹ Originalmente el proyecto contempló como sujetos referenciales y de estudio a las autoridades locales y municipales representantes de las regidurías de educación, comuneros y docentes, sin embargo; la Pandemia producida por el virus SARS-COV2 interrumpió el trabajo de campo y se tuvo que hacer un ajuste dejando como sujetos de estudio sólo a los estudiantes.

- ¿En qué consiste la educación y cultura (filosofía-pedagogía) del pueblo ayuujk: Wejën Kajën?
- ¿Qué significa *vínculo con la comunidad* en el modelo pedagógico de la TVSEC?

1.3 Propósito de investigación.

Acorde con las preguntas principales se formuló un propósito central como guía del proceso de investigación:

- Comprender qué habita y cómo se construye el vínculo entre la Escuela Telesecundaria y la comunidad de Santa Cruz una comunidad ayuujk con cultura, lengua y educación propia: Wejën Kajën.

Del cual se configuran otros específicos:

- Interpretar el sentido y significado de comunidad, telesecundaria, y vínculo entre la escuela y la comunidad para sus estudiantes.
- Interpretar el concepto de educación y cultura (filosofía-pedagogía) que tiene el pueblo ayuujk: Wejën Kajën.
- Analizar en qué consiste el vínculo con la comunidad para el modelo pedagógico de la TVSEC.

1.4 Construcciones paralelas: El debate con el Estado de Conocimiento, la escuela moderna y la interculturalidad crítica.

De acuerdo con Hoyos (2000) el Estado actual del Conocimiento posibilita analizar qué se ha dicho del objeto de estudio, cómo se ha dicho, qué logros se han alcanzado, qué no se ha dicho y qué vacíos existen con relación a un objeto de estudio. En este marco inicié un debate con los investigadores y sus producciones investigativas recuperadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en la colección Estado de Conocimiento 2002-2011 a partir de las categorías centrales de la investigación que basada en Sánchez-Puentes (1993) fueron identificadas: escuela telesecundaria, cultura ayuujk (originalmente mesoamericana) y vínculo escuela-comunidad con el referente de una intencionalidad de investigación.

1.5 Juventud, escuela y cultura originalmente mesoamericana.

Comprender qué habita y cómo se construye el vínculo entre la Escuela Telesecundaria y la cultura de sus jóvenes estudiantes (ayuujk) sugirió dialogar con los subcampos: Infancia y juventud indígena: instituciones, educaciones y existencias interculturales y Epistemologías indígenas e integridad sociedad-naturaleza en educación intercultural. No obstante, una vez que esta investigación contiene una intencionalidad, el diálogo abarcó el subcampo: Historia de la educación indígena en la conformación del Estado nacional.

Inicio polemizando con la vigilancia que la investigación educativa mexicana ha dado a la población indígena. Llama la atención que los tres subcampos han pertenecido a ámbitos temáticos con poca tradición en la investigación en México y de reciente protagonismo en la primera década de nuestro siglo; toda vez que, a principios de siglo XX el 85% de la población mexicana era de cultura originalmente mesoamericana. Hasta el 2007 los estudios sobre jóvenes indígenas, educación y diversidad cultural e historia de la educación indígena se analizaron en el Estado de Conocimiento en “Áreas mayores” las cuales abarcaban “Problemáticas diversas” en un escenario nacional de extinción de lenguas indígenas, de población de cultura originalmente mesoamericana empobrecida y altos índices de reprobación y fracaso escolar en el nivel básico en las zonas más marginadas del país. No fue sino hasta el 2012 que se analizan constituidos como campos particulares de estudio en el área Multiculturalismo y Educación en contextos educativos interculturales y multiculturales (COMIE, 2013) con un primer subcampo: Epistemologías indígenas e integridad sociedad-naturaleza en educación intercultural.

Si bien, no hay duda de que, un avance es que un siglo después en la investigación mexicana se consolide un área de investigación y campos particulares de estudio con relación a la población de cultura originalmente mesoamericana, también lo es apuntar que los estudios sobre juventud indígena recuperan la relación educación, etnicidad (cultura) y juventud enfatizando la pertinencia de esta última categoría; aunque, sancionándola como “ausente” en el pensamiento indígena. El argumento en el que se sostiene la afirmación es que la escolarización, la migración y los medios de comunicación dan origen a identidades y culturas juveniles indígenas. Sin embargo, si bien es cierto que cada vez más los jóvenes indígenas se posicionan afirmativamente y resistentes a los

valores y poderes dominantes de la sociedad, el interés por investigar otras formas culturales desde las cuales se vive y se concibe el desarrollo humano está pendiente en México; ya que no está ausente del pensamiento indígena como la academia lo ha señalado. De esta manera, prevalece la ausencia de aquellas investigaciones sobre jóvenes indígenas que recuperen el enfoque y la conceptualización desde el cual la población de los diferentes pueblos de cultura originalmente mesoamericana y sus jóvenes nombran, definen y organizan en categorías el desarrollo del ser humano y lo vinculan con su propia concepción de Educación en el marco de una visión del mundo y la naturaleza y de desarrollo social y económico no occidental.

Por otra parte, investigar a la juventud indígena basados en la pertinencia de la categoría fundamentados en que los cambios sociales en las culturas indígenas se debe a la interacción con instituciones modernas, las cuales modifican los modos de pensar y organizar la vida social de las comunidades originarias, podría invisibilizar o dejar a un lado el papel de los contenidos escolares, los materiales educativos, programas y currículos en el proceso de desvinculación de los jóvenes de su cultura, la progresiva pérdida de su identidad, la extinción de lenguas mexicanas originales y en consecuencia la inserción de los niños y jóvenes al mundo que la política educativa del país y aun la academia nombra: “no indígena mayoritaria”, eludiendo la responsabilidad de la institución en un proceso que Rengifo (2001) nombra “erosión cultural” por el cual atraviesan los jóvenes, y la relación de ésta con la deserción, rendimiento y el “fracaso” escolar de los estudiantes y su papel en el empobrecimiento económico y cultural de la población. La relación escuela-culturas originarias de jóvenes indígenas es un andamiaje analítico escasamente tratado en la investigación educativa. De hecho, la cultura de los jóvenes indígenas y su vínculo con las instituciones educativas ha sido atendido exiguamente. Los estudios sobre modelos educativos como la Telesecundaria que operan en el corazón de las aún existentes betas culturales y lingüísticas del país están ausentes en el interés de la investigación mexicana. Lamentablemente, la población joven indígena se ha investigado recientemente sólo en secundarias generales y mayoritariamente en contextos urbanos y semiurbanos.

Ante este escenario, aliciente es que en contraparte existe un trayecto interesante de investigaciones en las que los saberes tradicionales indígenas y campesinos se confrontan con los saberes disciplinarios, científicos y escolares. Sin embargo, a pesar de que la investigación mexicana

reconoce que la filosofía, pedagogía, pensamiento y religión mesoamericana han sido etiquetados como meras supercherías, idolatrías o resabios de prácticas pasadas y el conocimiento transmitido desde el ámbito escolar oficial se ha impuesto con mayor fuerza en las comunidades de cultura originalmente mesoamericana como el único con la validez y rigor que se requiere para modernizar la vida social mexicana; el saber y conocimiento indígena se identifica como sinónimo del saber y conocimiento campesino, arrastrando la estigmatización prejuiciosa en la cual la Escuela moderna en la forma de la Escuela Rural Mexicana descansó para atender a la población de cultura originalmente mesoamericana: campesinos e indígenas son lo mismo. Polemizo fuertemente con esta postura ya que limita la comprensión de la pluralidad de sistemas de pensamiento completos, coherentes y articulados originalmente mesoamericanos que aún viven en las comunidades indígenas de nuestro país.

La mirada reduccionista a la cual esta analogía somete al complejo engranaje del pensamiento mesoamericano entre la sociedad humana y la naturaleza, los principios éticos, estéticos y el papel de la afectividad (desarrollo socioemocional) -un elemento muy particular- que lo rige como un todo, el fin del ser humano en el mundo, su relación con un concepto amplio de educación, las formas de enseñanza y aprendizaje que contienen y su vínculo con las pautas culturales de organización social y económica comunitaria; no permite comprender la complejidad de estas filosofías y la magnitud de la problemática una vez inferiorizadas y reducidas a esta sinonimia.

Los grandes pensadores y pedagogos latinoamericanos como Simón Rodríguez o Rafael Ramírez, de forma asombrosa, también participaron de esta visión basados en la “ignorancia” de las personas. Los ideales de justicia enarbolados a principios de siglo XIX que exigían llevar educación a las mayorías empobrecidas reconocieron como válidas las formas occidentales de enseñanza, así como sus valores y principios.

En el caso de Simón Rodríguez si bien, su pensamiento no tomó fuerza sino hasta la segunda mitad del siglo XX, en su obra, como teórico del siglo XIX, encontramos ya rastros de este fenómeno. A pesar de poder comprender el contexto en el que se desarrolla, se enarbola la escuela como el espacio en el que se aprende a “pensar” a “hablar” a “contar” y a “calcular” (Rodríguez, 1988, como se cita en Díaz & Turner, 2014) opacando formas otras de pensar, de expresar el mundo, de hacer matemáticas, y comunicarse con otros seres humanos ricos en la población nativo americana y afrodescendiente de la época. Por otra parte, el valor educativo y productivo del trabajo para

Rodríguez expresado en sus “escuelas granjas” pretendían vincular el trabajo y el estudio desde la mirada, sentido y significado occidental de ambas categorías; desuniendo la percepción y relación del ser humano con la tierra y naturaleza y, el sentido de la sociedad humana propia de las culturas de origen mesomaricano.

En México, Rafael Ramírez -pedagogo de origen nahua- percibió los pueblos originarios como una masa homogénea por la cual, se debía hacer “algo por ellas en pro de su *mejoramiento* moral, social y económico” (Ramírez, 1968, p. 15) desconociendo e inferiorizando sistemas completos de pensamiento, formas de ser, sentir, pensar y educar amplias y complejas al mismo tiempo que esa postura, soslaya la historia de sometimiento, pobreza impuesta y explotación a la que fueron sometidos los pueblos del Anahuac. Más alarmante aún: encontraba en la Escuela el medio “más eficaz de *redimir* al pueblo”, una escuela con un fuerte énfasis en lo que encuentro reduccionista: *campesino* e *indígena* son lo mismo. Así, el desarrollo de los trabajos manuales como la cestería, alfarería, bordado y tejido, se enaltecieron como formas de desarrollo económico a la par que la educación agrícola campesina occidental.

Identificar “campesino” con “indígena” es un equívoco que de manera dominante ha permeado nuestra sociedad cuyo resultado deriva en invalorar visiones complejas de la relación del hombre con la tierra, la cultura hacia ella, del ser humano como sociedad dependiente y de relación dialógica con la naturaleza, así como, pedagogías u organización social y jerarquías que poco tienen que ver con la modernidad y el capitalismo. El propósito productivo y económico en las comunidades indígenas integra una complejidad filosófica amplia y articulada que difiere de los de la producción moderna que contiene la categoría: “campesino” producto de la modernidad.

1.6 La escuela moderna, civilización y campesinado mexicano.

La escuela ha sido una institución emblemática del Estado nacional mexicano. Su historia refiere como proyecto de nación a su intervención -entre otras instituciones- sobre una vasta diversidad étnica y cultural que bajo el paradigma de progreso occidental moderno fue sometida a una serie de pautas culturales y lingüísticas, historia, formación cívica y un conjunto de símbolos tendientes a la consolidación de una identidad colectiva conformada de “sujetos civilizados” y “ciudadanos

modernos”. La escuela moderna bajo la figura de la Escuela Rural Mexicana impulsó la campesinización de las poblaciones rurales, es decir; la homogenización de las diversas identidades étnicas, culturales, económicas y sociales en la categoría de “campesino” impregnada de las políticas coloniales del siglo XVI, que el Estado mexicano en conformación retomó en el siglo XIX y XX.

En México, un momento importante para rastrear el nacimiento de la escuela moderna se ubica en el ocaso de la época colonial y las primeras décadas del siglo XIX, una vez que la sociedad política-intelectual y el Estado se propusieron establecer un nuevo imaginario social que tuvo en la escuela a uno de sus principales agentes para estructurar nuevas identidades individuales y colectivas (Márquez, 2016). En este contexto, el siglo veinte comparte con su antecesor que el mayor propósito de los sistemas escolares fue proveer y fomentar los saberes necesarios para que los individuos se comportaran como seres racionales en las esferas pública y privada arrastrando resabios del prejuicio colonial de irracionalidad e ingobernabilidad de los pueblos nativos americanos y su reducción a la categoría de campesino. Una de sus primeras agencias fue la Escuela Rural Mexicana.

La Escuela Rural Mexicana es el primer mover educativo del siglo XX hacia la “civilización” y campesinización de la población mexicana con la muy lamentable consecuencia del surgimiento de un proceso de desvinculación de las betas culturales y lingüísticas no occidentales de nuestro país y, en otros casos, la ruptura con muchas de ellas o su extinción. Es de notar que las décadas entre 1920 y 1930 surgen las grandes masas campesinas que han engranado con perfección en la lógica de producción capitalista que dio origen a un nuevo sector de la población: la “mayoritaria no indígena” monolingüe y monocultural en español. La importancia de esta escuela radica en ser antecedente directo de la modalidad de Telesecundaria cuya propuesta de vínculo reproduce esta visión secular.

La campesinización es el fenómeno que ha integrado a la mayoría de la población mexicana de principios del siglo XX culturalmente de origen mesoamericano al modelo y visión occidental del mundo (Caruso, 2013). Un estudio sobre los fundamentos, propósitos, planes de estudio, cultura escolar de la Escuela Rural Mexicana a partir del sentido que tuvo en la modernidad arrojaría luz

sobre los retos que enfrenta el Sistema Educativo Mexicano actualmente en cuestiones de interculturalidad, calidad, equidad educativa, escolaridad y niveles educativos. El proceso civilizador y de campesinización que conlleva esta escuela como primer movimiento sistemático de homogenización, asimilación y castellanización que actualmente concluye en procesos de desvinculación cultural tiene, desde mi punto de vista, un vínculo estrecho con los bajos niveles de aprendizaje de los jóvenes estudiantes de la Telesecundaria en zonas rurales; toda vez que es inimaginable el nivel educativo de un joven a quien históricamente se le ha prohibido hablar su idioma y cuya cultura se reduce a la del campesino categoría de una modernidad que omite, desprecia y elimina otras formas de ser en el mundo. Más aun, en la escuela debe aprender gramática de una lengua impuesta, ajena a la propia (español), matemáticas, biología, historia o geografía desde la visión occidental inferiorizando su propio sistema de pensamiento.

La Escuela Rural Mexicana inició un mover educativo que ha construido subjetividades originarias mexicanas en conjunto con otras instituciones como: la familia (el modelo que esta escuela introyectó) la clínica, la fábrica, el municipio, la iglesia o el ejército (Márquez, 2017) con las que se configuraron las reglas para la “modernización económica” “cultural” y política del Estado liberal mexicano como organismo dentro de la sociedad mundial moderna, invalorando el impacto cultural y lingüístico en la población mexicana que, como he referido repite la propuesta de vínculo con la comunidad del modelo de Telesecundaria. Los proyectos productivos con los cuales se impulsaría el desarrollo económico de las comunidades responden a la lógica de producción agrícola posterior a la adjudicación de terrenos de las primeras décadas del siglo XX, pero sin contemplar la cultura respecto a la tierra, el ser humano y la economía no occidental de las comunidades indígenas, es decir, de territorialidades, espacialidades, pensamiento, pedagogías y lenguas otras.

1.7 Provincialismo con título de universalidad vs una escuela otra.

Es lamentable que la cosmovisión de una etnia particular: “Europa Occidental” haya sido impuesta como la racionalidad universal. La enorme diversidad cultural y lingüística del Anáhuac y de otras tierras renombradas “América” (o África y Asia) por los invasores sufrió un embate con la invasión colonial-imperial de la que no se ha podido recuperar, pero contra la cual resiste, ya que, a pesar

de la independencia del yugo español; el Estado liberal mexicano retomó en su proyecto educativo nociones y prejuicios coloniales europeos que hasta la fecha tienen forma en los programas educativos.

La colonización ha sido un componente constitutivo de la modernidad que echó a andar formas hegemónicas de poder, ser y conocer (Walsh, 2018) cuyo agente, entre otros, fue la escuela. La campesinización de la población cultural y lingüísticamente diversa fue una forma hegemónica de ejercer poder, que además de imponer formas de ser, de conocer, nombrar al mundo y de percibirse a sí mismo y posicionarse frente al origen cultural y lingüístico propio, generalmente no de forma positiva, también trajo pobreza cultural al reducir a un territorio vasto en idiomas, al monolingüismo en una lengua que al imponerse hoy en día como “lengua materna: español” continúa con un proceso colonizante.

Si la mayoría de la población a principios del siglo XIX era de origen indígena, en consecuencia, la mayoría de la población mexicana de nuestro siglo es de origen indígena; por lo tanto, ha sido histórica, cultural y lingüísticamente subsumida en una “identidad nacional” que la hace vivir excluida de la construcción y desarrollo de una historia, pensamiento, cultura, educaciones otras ricas y propias. En este contexto, pensar en la decolonización del pensamiento es pensar en la decolonización de la escuela, de sus programas educativos, planes de estudio, contenidos, libros, imperativos, criterios de evaluación, fundamentos filosóficos y pedagógicos. Encuentro imposible pensar en la interculturalidad como potencia, procesos de construir y hacer incidir pensamientos voces, saberes, prácticas y poderes sociales otros (Walsh, 2009) sin desestabilizar el pensar y actuar de la escuela formadora de subjetividades.

Una lucha dirigida a enfrentar y desestabilizar las construcciones e imaginarios de nación concebidos por las élites intelectuales, poderes económicos nacionales e internacionales se vislumbra extenuante sin pensar en la posibilidad y urgencia de una escuela cuyos procesos de construcción permitan, con base en la justicia y en el resarcimiento, ponderar pedagogías y cosmovisiones otras, toda vez que son parte de sistemas de pensamiento completos y articulados con una visión del mundo, del ser humano, de ser y existir en él de origen mesoamericano cuya dimensión es más amplia que su percepción como pueblos de ritos, bailes, creencias, vestido y

mitos; esta dimensión también trasciende la percepción folclórica o romántica de mundo indígena. La transformación de la escuela en una escuela otra, decolonial no romántica es el reto de un Sistema Educativo que resarce y en justicia diseñaría y pondría en marcha programas educativos para los pueblos cuya población es de origen mayoritario de cultura e idioma originalmente mesoamericano.

1.8 Perspectiva Teórico-Metodológica.

La perspectiva teórico-metodológica con la cual se construyó el problema de investigación y la tesis que sostiene esta investigación se define a partir del paradigma comprensivo interpretativo (Hernández, 2020). Este paradigma descansa en metodologías que “permiten visibilizar otros modos de concebir la realidad y recupera elementos de los estudios culturales, epistemologías emergentes, la educación popular y las metodologías dialógicas y horizontales” (Hernández, 2020, pág. 1)

En tanto que esta investigación estudia el vínculo entre la Escuela Telesecundaria y la cultura ayuujk de la comunidad de Santa Cruz, el enfoque etnográfico desde la Antropología Simbólica (Geertz, 1973) y de la pedagogía crítica, se hicieron necesarios; como ya lo establecí, en el marco del enfoque comprensivo interpretativo cuyo posicionamiento ético, político y cultural considera también, las tecnologías que permitieron la comunicación con el empírico, la interpretación de los datos y las implicaciones del sujeto investigador en la construcción de conocimientos.

El posicionamiento comprensivo-interpretativo insiste en que la investigación educativa es humana, situada y contextualizada. Investigación humana porque además de la racionalidad que se pone en juego, reconoce el plano afectivo que participa en la construcción de conocimiento. Investigación situada que recupera el poder, la humanidad, socialidad y cultura desde el cual se reflexiona para mirar y mirarnos en las realidades que se investigan Hernández (2020) en las que la intersubjetividad es espacio de diálogo y transformación. Finalmente, contextualizada al situar el campo social que se investiga. La geografía y dos categorías: temporalidad y espacialidad (Lindon, 2020) establecen la relación que los sujetos entablan con el territorio y el tiempo.

Inicio este apartado estableciendo que en congruencia con el paradigma comprensivo-intepretativo, presento el lugar desde el cual, yo percibo el vínculo de la escuela con la comunidad, la posición que tomo frente a él y que he construido, sobre todo, a partir de mi estancia en comunidades originarias, originario-afrodescendientes y africanas por distintos períodos a lo largo de veinte años como profesionista.

De acuerdo con Taracena (2002) “La elección de un tema de investigación por un estudioso de las ciencias sociales se encuentra inevitablemente en relación con su trayectoria de vida y experiencias” (p.118). De esta manera, la trayectoria personal de una investigadora influye en la elección del tema de investigación. La autora hace referencia a que el análisis de la subjetividad de un investigador, lejos de ser un obstáculo se convierte en un aliado importante del proceso de conocimiento. Así, efectivamente, el tema de investigación tiene una relación profunda conmigo, con mi infancia y con la forma respetuosa, de igualdad, amable, sensible, empática, solidaria y comprometida en la que mis padres se relacionaron con los pueblos originarios, su cultura, su idioma, sus demandas y necesidades y que como sello indeleble de fascinación por la cultura de los pueblos mexicanos y compromiso con sus luchas se imprimió en mí a través de ellos.

Mi trayectoria profesional ha sido guiada por varios referentes, el primero: el interés y placer por conocer la cultura del otro y por mi propia experiencia como un ser bilingüe, intérprete-traductor de interacción con otras culturas desde mis primeros años de vida. La fascinación y la empatía por las raíces culturales de nuestro país es lo que me ha llevado a convivir con distintos pueblos del país y de otras naciones: originarias mixes, choles, mixtecas y otomíes, originario-afrodescendientes, afrodescendientes y seguir las pistas de los ancestros de estos últimos por cinco años en África. Por ello, esta investigación sí tiene que ver con la teoría, pero también conmigo misma, con mi relación con nuestro origen, con las raíces culturales de nuestros pueblos y con el conocimiento de su devenir histórico. Conocimiento que he construido a partir de distintas disciplinas sí, pero sobre todo; a partir de *estar ahí*, de *vivir* en las comunidades, de *convivir* y *compartir* con esta fascinante y humana otredad de raíz originalmente mesoamericana y de *sentir* desde mi ser humano mujer y desde mi ser político en la figura de docente frente a grupo a lo largo de veinte años, su enorme complejidad; para finalmente, mirar la escuela y la forma en la que se

vincula con las poblaciones originarias que fueron mayoritarias en el siglo XX y cuyos descendientes conforman las hoy “minorías” culturales en México.

Al estar el problema de estudio adscrito en la línea de investigación Educación y Diversidad Cultural es que se hizo necesario un enfoque antropológico y pedagógico como he establecido. De esta manera, recurrí a la Antropología Simbólica y a la Etnografía como la concibe Clifford Geertz (1973) uno de sus más destacados exponentes; en la cual, el hacer etnográfico es equivalente al análisis antropológico como forma de conocimiento. Este enfoque enriqueció la mirada para pensar la cultura mixe ayuujk desanclada de la mirada de la antropología clásica en la que el etnógrafo escribe una descripción de las relaciones particulares de la localidad en que hace el estudio (Rockwell, 2009). En su lugar, hacemos una *descripción densa* Geertz (1973) y analítica de las diferentes textualidades (Hernández-Flores, 2020) en las que se construye el vínculo entre la escuela y la cultura de la comunidad a partir de la propuesta de vínculo con la comunidad de la Telesecundaria. Es decir, identificamos el hacer etnográfico con un esfuerzo intelectual para interpretar estructuras significativas o en palabras de Geertz: “desentrañar estructuras de significación y determinar su campo social y su alcance”. (Geertz, 1973, p. 23)

De acuerdo con Geertz (1979) lo que enfrenta el etnógrafo es una serie de estructuras conceptuales complejas, superpuestas o entrelazadas, no explícitas a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse para captarlas primero y explicarlas después. Para este propósito me apoyo en las categorías de territorialidad y temporalidad de Alicia Lindón (2000) dos configuraciones para abordar el espacio y el tiempo y la obra de Chance (1998), Arrijoa (2009) Díaz (2013) Kuroda (1993) Nahmad (1994) y estudiosos nativos de la cultura ayuujk entre otros.

Para el abordaje de la educación desde la visión mixe continúo con Geertz (1973) y su concepto de cultura, en el que la cultura es un concepto semiótico y el ser humano, un animal inserto en tramas de significación. Tramas que él mismo ha tejido. Así, la cultura es la urdimbre y el análisis de la cultura es una ciencia interpretativa y no una ciencia experimental en busca de leyes. En este marco me apoyo la obra de Grimaldo Rengifo (2003) y en la categoría comunidad humana-naturaleza y en un conjunto de obras de colegas estudiosos del pueblo ayuujk como Ponciano Vargas, así como

la obra de Díaz (2013) Vargas (2008) y Vásquez (2002) estudiosos mixes y la interpretación del empírico.

Para el abordaje del vínculo referido como *espacio articulador de significado entre la cultura de la comunidad y la institución educativa* recorro, por una parte, a la pedagogía crítica y sus aportes para conceptualizar la escuela; particularmente, el pensamiento de Bourdieu y Passeron y el concepto de violencia simbólica y al análisis del Modelo Educativo de la Telesecundaria con una categoría: su propuesta de vínculo con la comunidad; el cual, entretrejo con la interpretación del empírico y mi postura frente a ellos.

1.9 Escuela y violencia: el vínculo.

La escuela para Bourdieu y Passeron (1996) no es un lugar neutral, esta institución formadora de subjetividades Kaplan (2008) se constituye en el elemento más acabado del capitalismo y reproduce las relaciones de producción y la ideología de este sistema. De acuerdo con estos pensadores, la escuela transmite las concepciones ideológicas capitalistas de las que son parte y a las cuales se deben. De esta manera, la escuela contribuye a la reproducción de la estructura social con sus desigualdades y diferencias sociales.

A pesar de que Bourdieu pone al descubierto los mecanismos de actuación del sistema escolar francés, es importante destacar que, los puntos en común de ese sistema con el nuestro son más de los que podríamos imaginar y que podemos recuperar para comprender la violencia que contienen los modelos educativos dirigidos a población indígena encubiertos de respeto e inclusión de la diversidad cultural en el vínculo con la comunidad.

La noción de violencia que Bourdieu y Passeron (1996) apuntan, se recupera en la supuesta igualdad escolar formal de los modelos educativos dirigidos a población de cultura originalmente mesoamericana ocupados de la vinculación con la cultura de la comunidad distintivo de la Telesecundaria. Coincido con Bourdieu en que el engranaje de la escuela como institución tiene por objetivo que el triunfo escolar corresponda a aquellos sujetos que poseen la arbitraria “gran cultura”, pretensiosamente universal; lo que es doblemente violento para las culturas de origen

mesoamericano por la falsedad de la existencia de una cultura universal, por su imposición como eje de los planes y programas de estudio y a partir de ello, la invaloreción de la cultura propia al ser los saberes y conocimientos de la comunidad “integrados” al aula a partir de los contenidos eje, y por su encubrimiento en su vinculación como respetuosa de las culturas, inclusiva o más aun, intercultural; toda vez que esta cultura está predeterminada por la concepción que la primera tiene de ella.

A diferencia de Bourdieu y Passeron (1996) para las culturas originalmente mesoamericanas no sólo está presente la violencia simbólica, es decir “el poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza” (p.44) sino la violencia en su más estricto sentido porque desde sus inicios, la estructura ideológica que sustenta la escuela mexicana y su sistema educativo no ha sido neutra ni objetiva en relación a los grupos culturales de la mayoría de la población mexicana de siglo XX, hoy minorías étnicas.

La situación que los jóvenes de origen cultural distinto al de la mayoría asimilada, castellanizada y monolingüe, enfrentan con la “arbitraria cultura académica” Bourdieu y Passeron (1996, p.9) se traduce en profundas desventajas para ellos, no por no poseer la cultura universal, sino porque el sistema educativo desdeña su originaria y certifica la nombrada “arbitraria cultura académica” impuesta a la totalidad de la sociedad como saber objetivo. La escuela a través de las certificaciones, es decir, de haber hecho los estudios conforme a los planes autorizados y haber aprobado los exámenes; legitima jerarquías sociales modernas que para el mundo indígena son profundamente violentas. La jerarquía social en la cultura ayuujk tiene como referente los valores, es decir, el servicio ético al pueblo -entre otros- que a lo largo de la vida consolida el prestigio y autoridad en la sociedad, al igual que la sabiduría y conocimiento por experiencia de vida, concepciones profundamente erosionadas desde la llegada de la Escuela Rural Mexicana quien delegó esta autoridad en los estudiantes niños y jóvenes desplazando a los padres y adultos mayores.

La Telesecundaria da continuidad al desplazamiento de esta concepción del hombre y de su organización en el mundo, porque, por otra parte, el certificado determina el valor social de las personas a partir de una estructura ideológica que las presenta como seres necesitados, ignorantes,

sujetos de aprendizajes útiles para *mejorar su vida*, en consecuencia, pretende una vinculación a partir de proyectos productivos que no les permite salir de la categoría de campesino agrícola. Así, el modelo en lugar de propiciar libertad y mejoría, los estanca y esclaviza a la misma pobreza que el modelo pretende combatir.

Coincido con Bourdieu en que la cultura académica es arbitraria pero no porque su validez proviene por ser la cultura de las clases dominantes, sino porque es la cultura de poderes globales en los que participan las organizaciones internacionales que determinan qué es pobreza, educación, rezago educativo o analfabetismo e implementan estrategias para abatirlas ignorando totalmente culturas, lenguas y sistemas de pensamiento y educación otros. En este marco, para vencer las resistencias de formas culturales otras, los sistemas educativos como el mexicano recurren a la violencia que toma formas diversas y refinadas que finalmente tienen como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural y la sumisión de sus portadores (Bourdieu & Passeron, 1996). Ejemplo de ello es la asignación en el nivel primaria de un determinado número de horas escolares dedicadas al estudio de la lengua madre -generalmente mínimas- en comunidades hablantes mayoritariamente de una lengua indígena priorizando el idioma y la cultura del español. Otro ejemplo, lo encontramos en la Telesecundaria u otros programas educativos que pretenden integrar los saberes comunitarios a los contenidos escolares cuando, al contemplarlos como contenidos rompen la lógica de las formas en las que fueron construidos como conocimientos y, finalmente, las propuestas educativas que se basan en la investigación con metodologías y técnicas de investigación de trasfondo teórico occidental que poco o nada tienen que ver con las propias; nombrando estos procesos como interculturales, cuando están muy alejados de serlo.

Otras formas de violencia académica se hacen presentes en formas románticas de percibir el mundo indígena y su consecutiva creación de programas educativos aparentemente alternativos que reducen el capital cultural de las comunidades de cultura originalmente mesoamericana a la investigación o recuperación de cuentos, leyendas, mitos, herbolaria o gastronomía o se sustentan en formas coloniales como la organización comunitaria fuertemente violentas desde siglos atrás y que, como he mencionado, son formas de organización política que han sido resignificadas. Si bien, es cierto que la riqueza en aquella primera área de la producción humana es basta, no se limita a ella y de hecho desplaza una profundidad articulada y congruente con las formas originarias de

pensamiento y educación. Con relación a la segunda, la organización comunitaria actual es de origen colonial cuyo sentido conlleva la visión occidental del mundo, del ser humano y de su explotación.

No profundizo en los elementos propios en los cuales la escuela opera la imposición de una cultura global dominante en los que Bourdieu & Passeron (1996) desarrollan su teoría como la relación de fuerzas entre las clases sociales como regulador del sistema escolar mexicano, toda vez que las decisiones en torno a la política educativa de clases dominantes políticas e intelectuales de principio del siglo XX como Vasconcelos o Sierra, no se limita a fuerzas entre clases, sino enconan en la esfera de resabios coloniales y prejuicios culturales, étnicos, raciales, políticos y sociales. Tampoco profundizo en la acción pedagógica como violencia simbólica en cuanto imposición de una arbitrariedad cultural, o el *habitus*, como formación durable producida por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica; sin embargo, reconozco su importancia para estudios posteriores que profundicen en las consecuencias derivadas de la violencia del sistema educativo mexicano con relación a las culturas originarias y los retos que enfrenta el sistema educativo mexicano.

1.10 Lógica en el diseño de la investigación.

La perspectiva etnográfica como la plantea Geertz (1973) fue lo que permitió planear el trabajo de campo, este, no sólo correspondió al período y las formas de construcción y registro de datos, sino a la fase sustancial que proporcionó los elementos cualitativos para la interpretación y correlación con los referentes teóricos. La construcción de los datos para su análisis se recuperó a partir de técnicas e instrumentos de investigación diseñadas bajo esta perspectiva en el gran marco del enfoque comprensivo-interpretativo. El diseño de esta investigación si bien no desdeña los métodos cuantitativos, sólo recurre al lenguaje matemático para complementar la información cualitativa.

La lógica seguida durante el proceso de investigación fue la siguiente:

1. Se realizó una investigación documental que permitió plantear objetivamente el problema de estudio en el nivel secundaria en el servicio de telesecundaria en contextos comunitarios originarios.
2. Se revisaron los modelos pedagógicos de la Telesecundaria con el eje vínculo escuela y comunidad.
3. Se revisaron los indicadores sociodemográficos locales, regionales y nacionales para dar cuenta del contexto en el que se ubica el problema de estudio.
4. De manera paralela se elaboró el estado del arte en el área: Multiculturalismo y Educación y las subáreas: Infancia y juventud indígena en México: instituciones, educaciones y existencias interculturales; Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México y Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural.
5. Se realizó una investigación documental en distintos repositorios sobre los referentes teóricos que permitieran sustentar esta tesis. Así, se revisó la obra de pedagogos, antropólogos, sociólogos, etnólogos, etnohistoriadores e historiadores estudiosos del pueblo ayuujk.
6. Se establecieron los criterios de participación de los jóvenes estudiantes de la TVSEC en los talleres y el método utilizado para la recolección de datos².
7. Se diseñaron las herramientas y métodos de recuperación de datos y diálogo con los estudiantes:
 - a) Talleres con los jóvenes de la TVSEC.
 - b) Guión de diálogo para entre-vistas con personas caracterizadas de la comunidad y estudiosos del pueblo ayuujk.
8. Se diseñó la herramienta para el análisis de los modelos pedagógicos por los que ha transitado la TVSEC.

1.11 Técnicas e instrumentos de investigación.

La perspectiva desde la cual se definieron las técnicas e instrumentos de investigación se basa en la propuesta metodológica de Corona & Kaltmeier (2012) es decir, en aquella en la que el diálogo

² Elegí trabajar con el universo total de la matrícula (63 estudiantes) lo que dio por resultado 312 páginas de producción escrita. En la tabla de la página siguiente describo el recorte realizado.

es condición central en la investigación y la horizontalidad, perspectiva epistemológica. En este contexto, el diálogo no es sólo una herramienta para hacer más eficaz la comunicación, sino es un fenómeno social en el que los sujetos se construyen de forma permanente a partir de las relaciones con los otros. Así, el diálogo es un proceso horizontal, amplio; que pone en cuestión las normas, saberes y prácticas institucionalizadas y, la horizontalidad se constituye en un límite constructivo fundado en la reflexividad hacia la práctica histórica que tiende a proyectar nuestras prácticas culturales hacia los otros; el objetivo es buscar el logro de la co-laboración con la comunidad de estudio para hacer visibles sus prácticas y discursos en la investigación, a través de un proceso dialógico. En síntesis, la horizontalidad radica en una modalidad de la escucha como decisión política y como toma de posición (Vidalez-González, 2013) es decir, el diálogo es un proceso constructivo en sí mismo en el cual, los sujetos se construyen y reconstruyen constantemente incluido el que observa. Así, todas las voces están presentes en un contexto de horizontalidad enunciativa, un contexto en el que los interlocutores definen el discurso al tiempo que son definidos por el discurso del otro.

Las tecnologías de investigación en las que la posición enunciativa es una condición fundamental para comprender la base epistemológica de la horizontalidad fueron congruentes con el enfoque etnográfico en el que se basó esta investigación; los cuales, en conjunto, permitieron construir datos significativos para dar respuesta a las preguntas y propósitos de investigación, los cuales fueron:

- a) Observación participante.
- b) Diario de campo con guías de observación.
- c) Entre-vistas semiestructuradas a partir de guiones de diálogo.
- d) Talleres dirigidos a los jóvenes de la TVSEC.
- e) Archivo fotográfico como técnica documental del entorno sociocultural.

1.11.1 La observación participante.

La observación participante es una práctica predominantemente etnográfica la cual, se desarrolla por un sujeto extraño “el investigador” quien se introduce en un contexto sociocultural diferente al suyo, con el fin de comprender esa cultura ajena mediante la observación. Esta práctica supone que

el investigador resida por un tiempo considerable en el escenario seleccionado (Sánchez, 2013). En este marco, la comunidad de Santa Cruz fue mi escenario donde se intentó mirar desde adentro los fenómenos, tejidos con el diálogo desde la mirada de los estudiantes, comuneros y autoridades ayuujk, así como diversas disciplinas, sobre los significados y sentidos de la cultura mixe y su vínculo con la escuela y de la escuela en sí misma. La monografía etnográfica producto de esta práctica se ha integrado al Capítulo 2 de esta investigación en las que las distintas textualidades que enmarcan este trabajo, se presentan.

La observación participante, en sintonía con la perspectiva con la cual se desarrolló el trabajo etnográfico, se basa en Geertz quien hace referencia a dos nociones: “la experiencia próxima” y la “experiencia distante” (Geertz, 1994, como se cita en Sánchez, 2013, p.99) Lo cual significa que, para comprender a los grupos, es importante el conocimiento de los significados simbólicos que producen los sujetos a partir de la “experiencia próxima” y entender a la vez, como una “experiencia distante” desde la perspectiva del investigador (Sánchez, 2013, p. 99) Así, se analizan sus medios de comunicación simbólica y sus significados.

El acceso a mi escenario fue fácil. Es importante señalar que lamentablemente existen trabajos académicos que destacan extensamente las vicisitudes del investigador para negociar el acceso a una comunidad. Mi experiencia, me lleva a concluir que el éxito en la entrada a una comunidad tiene una estrecha relación con el respeto a los códigos culturales de la comunidad (lo que implica un esfuerzo intelectual y afectivo por conocerlos anterior al ingreso a la comunidad) , la honestidad en los propósitos y procesos durante la investigación y su claro planteamiento ante las autoridades y el cumplimiento de los acuerdos.

La observación participante se inició desde las primeras visitas de reconocimiento en las que fue posible identificar a los informantes clave, es decir: las personas caracterizadas de la comunidad, autoridades locales, docentes, directivos, autoridades del Comité de Padres de Familia y padres de familia. Durante las visitas de estancia asistí a varias actividades escolares y comunitarias, lo que me permitió establecer una relación de confianza con los habitantes de la comunidad y con los padres de familia, los docentes y estudiantes de la telesecundaria. Por otra parte, me permitió familiarizarme con Santa Cruz, registrar en imagen y describir el entorno sociocultural y los

espacios simbólicos de la comunidad: la iglesia, la escuela primaria, la biblioteca, la Agencia, la escuela de música, la cancha de basquetbol de la agencia, oficinas del cabildo, los manantiales, las veredas y los cerros; así como, estar en los lugares y momentos oportunos: ceremonias escolares, actividades culturales escolares, visitas de autoridades municipales y estatales a la localidad.

Los datos se recopilaron en el transcurso de un año en el cual realicé visitas a la comunidad durante una semana por mes entre febrero de 2019 y marzo de 2020. Las observaciones se registraron en el diario de campo en el cual se recopilaron aquellas directamente relacionados con los intereses investigativos.

1.11.2. Entre-vistas.

Las entre-vistas dialógicas (Hernandez, 2020) son espacios de interacción de carácter intercultural e intersubjetivo en el que se encuentran y desencuentran subjetividades y sus logos. Las entre-vistas se construyeron a partir de ejes de diálogo en los que investigadora y distintas personas caracterizadas de Santa Cruz en la comunidad llevaron a cabo. También se realizaron con estudiosos del pueblo ayuujk en la Cd. de Oaxaca y Cd. de México a través de videoconferencias o llamadas telefónicas entre 2019 y 2020. Todas y cada una de ellas se recuperaron como narraciones enfocadas a la construcción de la relación entre el pensamiento y visión del mundo ayuujk, educación, familia, comunidad y escuela. Estas entre-vistas se dispararon hacia temas imbrincados como la organización social comunitaria y su resignificación a partir del pensamiento ayuujk.

Las entre-vistas en Santa Cruz se realizaron con personas caracterizadas de la comunidad de tres generaciones:

1. Majääy: personas de alto prestigio social por servicio a la comunidad nacidos en la década de 1940.
2. Mëj'äjten: personas con un sólido prestigio social por servicio a la comunidad nacidos entre la década de 1950 y 1980.

Las entre-vistas en comunidad se realizaron principalmente entre diciembre 2019 y marzo de 2020. Las entre-vistas a los estudiosos del pueblo ayuujk se realizaron entre febrero de 2019 y octubre de 2020.

1.11.3. Los talleres.

Otra de las tecnologías utilizadas para esta investigación fueron los talleres con los jóvenes estudiantes de la Telesecundaria los cuales se llevaron a cabo con el total de la matrícula: 63 estudiantes, de los cuales se obtuvo un producto de 312 documentos escritos³.

El taller es una metodología o recurso metodológico cuya definición como tecnología deriva de la educación popular la cual lo define como:

[...] un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de la teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (Cano, 2012, p.33).

Los talleres se denominaron:

- a) “Yo y mi comunidad. Carta a mi amigo imaginario” en el que participaron los estudiantes de 1º y 2º año de la telesecundaria. (48 estudiantes)
- b) “Mi comunidad y mi escuela ¿cómo es su relación?” En el que participaron los estudiantes de 1º; 2º; y 3º (63 estudiantes)
- c) “Elaborando mi documento de identificación” en el que participaron los estudiantes de 1º; 2º; y 3º (63 estudiantes)

³ Para efectos de esta investigación se realizó un recorte que consistió en tomar como referente el producto de 12 estudiantes: cuatro de cada grado, 2 mujeres y 2 hombres.

- d) “Yo y la telesecundaria ¿por qué y para qué estudio la telesecundaria?” en el que participaron los estudiantes de 1° y 2° año de la telesecundaria. (48 estudiantes)⁴

Los talleres se realizaron en la comunidad durante 4 meses en la cual permanecí una semana por mes entre diciembre de 2019 y marzo de 2020 posteriores a la visita de reconocimiento realizada en julio de 2019. Iniciaron con una sesión de visión crítica y sensibilización hacia el uso de la lengua madre en la escuela, las prácticas comunitarias, las pautas culturales de participación de las autoridades municipales y locales, la escuela, los docentes y padres de familia. Enfatizo en que el objetivo fue dialogar con los sentidos y significados culturales de la comunidad, de la escuela, y de la relación entre ambas que aportaban los chicos a partir de sus productos.

Elegí como estrategia la escritura de cartas a amigos imaginarios o personas ajenas a la comunidad y la reflexión y descripción desde la mirada de los jóvenes. Las cartas, descripciones de la comunidad y reflexiones vertidas, al estar planeadas desde la visión de los jóvenes despertó interés, reflexiones críticas y la expresión de posturas por parte de los chicos.

Es importante destacar que el desarrollo de la investigación y la impartición de los talleres fue autorizado por las autoridades locales en turno y los docentes de la Telesecundaria con el compromiso de compartir los resultados con la comunidad una vez concluida la investigación.

1.11.4. Archivo fotográfico.

El archivo fotográfico como archivo documental registra el contexto geográfico, social y cultural en el que se produjo la investigación. En imagen y video recupera todas y cada una de las visitas a la comunidad entre 2019 y 2020 así, cuenta con 1,226 imágenes digitales y 46 videos. Todas y cada una de las fotografías de esta investigación cuentan con la autorización para su presentación en este trabajo de investigación.

⁴ Hago notar que mi última visita a la comunidad la realicé días antes de que las actividades se suspendieran debido a la Pandemia provocada por el virus SARS-COV2. En este marco se interrumpió el trabajo de campo quedando pendientes la aplicación de los talleres inciso “a” y “d” a los estudiantes del tercer año; sin embargo, la información se recuperó de la vertida de forma consistente por 8 jóvenes en los talleres “b” y “c”.

1.12. Criterio de elección de participación.

Elegí la Agencia de Policía Santa Cruz una vez que cuenta con el perfil específico para el cual fue creada la Telesecundaria: una comunidad con lengua y cultura de origen mesoamericano en este caso ayuujk (mixe) de un poco más de 500 habitantes ubicada en Santa María Tlahuitoltepec un Municipio de alta marginalidad. Otro criterio de elección fue la matrícula conformada por 63 estudiantes quienes son hablantes del idioma ayuujk y su antecedente escolar se encuentra en la Primaria Bilingüe (ayuujk-español); es decir, son estudiantes que ingresaron a la educación secundaria con un proceso de bilingüismo inicial el cual, quedaría interrumpido e inconcluso una vez que al finalizar la educación primaria ni la secundaria, ni la educación media superior y superior daría continuidad al desarrollo y consolidación del proceso bilingüe iniciado en la primaria. El tercer criterio fue que la mayoría de los docentes son de origen ayuuk y pertenecen culturalmente al pueblo ayuujk y un último de origen indígena con una distancia de dos generaciones en las que dejó de hablar su lengua materna pero culturalmente se expresa con cultura originaria. El cuarto y último criterio de elección fue que la Telesecundaria no tiene un nombre. Durante el trabajo de campo se encontró que las telesecundarias en la región se identifican por número de clave, nombre de la comunidad y municipio al que pertenece, de esta forma el nombre de la TVSEC en Santa Cruz es: Escuela Telesecundaria CLAVE 20DTV1134F Santa Cruz Tlahuitoltepec.

1.13 Trabajo de campo.

El archivo empírico de este estudio se conformó de acuerdo con la tabla siguiente:

Tabla 1. Archivo empírico

Técnica	Actividades y sujetos referenciales	Producto
Observación	Eventos: Muestra Gastronómica: Recuperación de las tradiciones gastronómicas de Santa Cruz. Ceremonia inicio del ciclo de la siembra.	Registros de observación durante 2 años de visitas a la comunidad 126 páginas.

	<p>Visitas mensuales a la comunidad: vida cotidiana comunitaria y escolar.</p> <p>Docente en la impartición de los talleres a los jóvenes de la TVSEC</p>	Diario de campo
Entrevistas	<p>Sujetos referenciales:</p> <p>Personas caracterizadas de la comunidad:</p> <p>Sr. C. Díaz (Majääy) Sra. R. Vásquez (Majääy)</p> <p>Sra. E. Pérez (Měj'ajtën) Sra. B. Vásquez (Měj'ajtën) Sra. Felipa (Měj'ajtën)</p> <p>Docente 1 TVSEC Docente 2 TVSEC Docente 3 TVSEC</p> <p>Estudiosos del pueblo ayuujk⁵: Ponciano G. Vargas</p> <p>S. Santiago</p> <p>M. Hernández</p>	<p>24 entrevistas (72 horas de audio) vertidas en 106 páginas de transcripción.</p> <p>1 entrevista 3 entrevistas</p> <p>3 entrevistas 1 entrevistas 3 entrevista</p> <p>1 entrevista 2 entrevista 2 entrevistas</p> <p>7 entrevistas presenciales, llamadas telefónicas y video conferencias</p> <p>1 entrevista</p> <p>1 entrevista</p>
Talleres ⁶	12 estudiantes de la Telesecundaria (2 hombres y 2 mujeres por cada grado)	312 documentos de los cuales 144 documentos se retoman para esta investigación.
Recopilación fotográfica	Captura de imagen de todos los eventos.	Archivo fotográfico 1,226 fotografías.

Fuente: Elaboración propia. Marzo, 2021.

⁵ El trabajo de campo recuperó un archivo en audio de más de 20 horas de entrevistas, para esta investigación se hizo un recorte que consistió en tomar 9 de ellas las cuales se describen en el cuadro.

⁶ Los talleres se llevaron a cabo con el total de la matrícula (63 estudiantes) de los cuales se obtuvo un producto de 312 documentos escritos; para efectos de esta investigación se realizó un recorte que consistió en tomar como referente el producto de 12 estudiantes. (cuatro de cada grado, 2 mujeres y 2 hombres)

Es importante mencionar que el análisis del archivo empírico y su contraste con el análisis de la propuesta del vínculo con la comunidad de los modelos pedagógicos por los que ha transitado la telesecundaria dio gran parte del contenido a este trabajo y respuestas a las interrogantes planteadas.

El reto que representó el ejercicio hermenéutico del empírico se vio apoyado por una red de colegas estudiosos del pueblo ayuujk originarios de Tlahuitoltepec, especialmente del Měj'äjätën Ponciano Vargas. Al mismo tiempo, mi incursión en el mundo mesoamericano ayuujk data de 1996, fecha en la que por primera vez visité Tlahuitoltepec como profesionista. A partir de esta fecha inicié oficialmente un trabajo en contextos escolares de nivel básico, medio superior y superior con distintos pueblos originarios *in situ*, lo que representó una ventaja para el desarrollo de esta investigación; por una parte, el conocimiento y respeto a los códigos culturales comunitarios me permitió la facilidad de acceso a la comunidad, a los contextos familiares y municipales y locales. Como ya mencioné, *estar ahí, vivir* en las comunidades por distintos periodos y mirarlas desde distintos referentes me ha permitido tener una visión cercana y sentida de su relación con la escuela.

1.14 Análisis de datos.

El enfoque y el método que elegí para analizar los datos tuvo como criterio la cohesión con los propósitos de investigación. Una vez que los propósitos de interpretación responden a preguntas como ¿qué es lo que sucede aquí? y ¿Qué significa esto? (Schwandt 1997, citado en Knobel y Lankshear, 2001) opté por el análisis categórico.

De acuerdo con Knobel y Lankshear (2001) los “datos son pedazos de información que se recopilan para entenderse con el problema y preguntas de investigación” (p.74) su análisis consiste en el proceso de organizar estas piezas identificando sistemáticamente sus características propias e interpretándolas. De esta forma, el análisis involucró la organización sistemática de los datos en categorías, entendiendo a éstas como “agrupamiento de datos similares, parecidos u homogéneos” (Rose y Sullivan 1996, citado en Knobel y Lankshear 2001, p. 82) La organización de los datos significó prepararlos de modo que nos permitan obtener un *paquete de datos*; es decir, la suma de piezas de datos que se recolectaron durante el proceso de investigación con el propósito de completar un estudio de investigación (Knobel y Lankshear, 2001)

La técnica de análisis involucró codificar los datos al colorear las recurrencias y divergencias en el contenido de las transcripciones del archivo empírico. Los elementos en común dieron origen a afirmaciones (Erickson, 1989) que se tradujeron a unidades de análisis conformando las categorías y subcategorías.

El análisis de los modelos pedagógicos de la TVSEC se realizó con la misma técnica y enfoque con un eje de análisis. El diálogo entre ambos y la teoría fue dando origen a la estructura capitular y contenido a los capítulos de esta investigación.

Una vez que se ha expuesto la lógica de construcción del problema de investigación, presento el segundo capítulo cuyo tejido, da cuenta de la perspectiva etnográfica desde la cual se construyó, en la amplia mirada del paradigma comprensivo interpretativo.

Capítulo 2

Escolaridad y poder en la Sierra Mixe

Escolaridad y poder en la Sierra Mixe da cuenta de la interpretación de las estructuras de significación que determinan el campo social que estudia esta investigación, es decir, hace una descripción densa Geertz (1973) del contexto en el que se construye el vínculo entre la Escuela Telesecundaria Clave 20DTV1134F y la comunidad en la figura del Cabildo de la Agencia de Policía Santa Cruz y agentes de la localidad.

Este capítulo presenta la dimensión histórica que contextualiza y matiza la llegada de la escuela a Santa María Tlahuitoltepec y posteriormente a Santa Cruz, cuya fundación fue hasta 1940. En su estructura, el capítulo aporta cómo se conjuga la visión occidental de significado de relación del ser humano con la tierra y su expresión en la organización social, política y económica en la figura del municipio y cabildo que impone la colonia, la cual, se confronta con la cultura respecto a la naturaleza de las comunidades ayuujk anterior a la llegada de los españoles. Al mismo tiempo, entreteje cómo el idioma y cultura del idioma español se imponen, lo cual recupero a través de la historia del Municipio, las figuras e instituciones políticas que surgen, la resistencia del pueblo ayuujk a las formas coloniales y final cesión a ellas, así como, la historia su escolarización.

El poder como factor constitutivo con el que se impone la cultura e idioma español y determina la escolarización de la región cuya relación es íntima con la organización política original colonial y actual de las comunidades hoy en día, resignificada a partir del pensamiento y cultura del ser humano con respecto a la tierra y la naturaleza de origen mesoamericano pero que se encuentra fuertemente violentada en la escuela telesecundaria.

La descripción densa es un concepto que Geertz (1973) retoma del filósofo inglés Gilbert Ryle con el que plasma el quehacer del etnógrafo y el propósito de la etnografía más allá de “establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área o llevar un diario” (s/p) Describir densamente es especular, pensar de forma elaborada, analizar y desentrañar significados.

El capítulo presenta la *urdimbre*, resultado de hacer etnografía desde la perspectiva teórico metodológica de la antropología simbólica como la plantea Clifford Geertz (1973) para ello, me

apoyo en las categorías de territorialidad y temporalidad de Alicia Lindón; al mismo tiempo, que la confección reconoce la mirada de los jóvenes estudiantes de la Telesecundaria, las personas caracterizadas de Santa Cruz y del Municipio de Santa María Tlahuitoltepec al que pertenece la comunidad y, mi mirada, la perspectiva desde la cual yo miro al pueblo mixe y su interacción con la Telesecundaria.

El análisis del empírico correspondiente a este apartado y la obra de etnohistoriadores, etnólogos, antropólogos e historiadores como John K. Chance (1998), Salomón Nahmad (1994 & 2003) y Etsuko Kuroda (1993), Arrijoja (2009), así como, estudiosos originarios de Tlahuitoltepec como Filemón Díaz (2013) y Ponciano Germán Vargas Martínez me permitieron articular este desentrañar que requiere el trabajo etnográfico como “ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 2003, p. 20).

Parto del concepto de cultura de Geertz (1973) en el que la cultura -la urdimbre- es un concepto semiótico y el ser humano, un animal inserto en tramas de significación. De esta forma, hacer etnografía equivale al análisis antropológico como forma de conocimiento. La descripción densa, en este sentido, es un recurso, “un esfuerzo intelectual” que permite dilucidar y comprender un objeto de estudio (Geertz, 2003).

Territorialidad y temporalidad son configuraciones para abordar el espacio y el tiempo. El espacio y el tiempo es una de las cuatro vías que Lalive d’Epinay identifica para entrar al estudio de la vida cotidiana (Lalive d’Epinay citado en Lindón 2000, p.12) La noción de espacio en el que se basa esta investigación no se limita al *locus* externo de la experiencia humana, a la descripción de la ubicación geográfica, sino que carga con los sentidos y significados de las experiencias. En consecuencia, la territorialidad es la relación que establece el individuo con el territorio. (Lindón, 2000).

La temporalidad de acuerdo con Lindón (2000) se refiere a la experiencia del presente como prácticas cotidianas desarrolladas simultáneamente en el tiempo exterior en un tiempo interior. En otras palabras, las prácticas sociales en un territorio significado se desarrollan al unísono entre el tiempo cósmico, medido a través del reloj y la duración, los tiempos débiles, fuertes o múltiples que se imprimen en esa práctica; por consiguiente, el pasado -al que recurrimos en esta

investigación- es de interés en la medida que “bajo la forma de conocimiento incorporado queda disponible en el presente” (Lindón, 2000, p. 11).

El capítulo está dividido en cinco partes, la primera parte hace una analogía entre la confección artística de un rebozo y el hacer etnográfico que de forma no azarosa Geertz nombra: urdimbre. La segunda parte da cuenta, bajo el título: *El Pueblo Ayuujk: El municipio de Santa María Tlahuitoltepec y la Agencia de Policía Santa Cruz*, de la información relacionada con los indicadores sociodemográficos que enmarca al pueblo Ayuujk. Contiene dos subtítulos: *Santa María Tlahuitoltepec: La cabecera municipal* y *Agencia de Policía Santa Cruz*.

La tercera parte describe y articula el papel que jugó el idioma español en el contexto en el que dos significaciones de la Naturaleza se confrontan, lleva por título *Bilingüismo en la Sierra Mixe y figuras administrativas: la época de la Colonia*. Contiene los subapartados: *Oralidad y política económica: Alcaldes Mayores e intermediarios nativo-americanos*; *Comunicación y nueva jerarquía comunitaria: El Cabildo y los macehuales*; y *Alfabetización y ejercicio del voto: la Independencia*.

La cuarta parte describe la llegada de la escuela como institución al Municipio de Santa María Tlahuitoltepec en un contexto de resabios coloniales y emergentes liderazgos regionales posrevolucionarios. El telón de fondo lo ocupa el lugar de la visión de la Naturaleza y su inserción en el Cabildo en la Regiduría de Bienes Comunales. El tejido lleva por título *La Escuela Rural Mexicana: la posrevolución*, consta de cinco subapartados: *Mujeres: escolaridad y organización política y social*; *Escolaridad y poder, líderes regionales, poder estatal y federal*; *El patriarca y cacique de la Sierra Mixe: Luis Rodríguez y la escolarización de un niño mixe*; *El poder municipal y local: la escolaridad en el sistema político de cargos comunitarios y Daniel Martínez: entre el poder militar y la política pública federal, caminos y escuelas para los pueblos rurales*.

La quinta y última sección de este capítulo está titulada: *La Telesecundaria*, describe la trayectoria de este nivel en sus inicios al interior del Municipio de Santa María Tlahuitoltepec hasta la llegada de la Telesecundaria a la Agencia de Policía Santa Cruz.

2.1 La urdimbre.

La confección de un rebozo implica un conjunto inimaginable de pasos a seguir, invisibles, una vez que la prenda se presenta elaborada. El “devanado”, “el urdido”, “el amarrado”, “el teñido”, “el tejido” y “el empuntado” articulan decenas de pequeños procedimientos ocultos a la vista, que dan forma a la confección de una prenda femenina.

Este capítulo contiene *el urdido* de la investigación. El proceso de urdido consiste en formar la *urdimbre* del tejido, es decir, acomodar los hilos de la misma longitud de manera paralela para la elaboración del rebozo de medida acordada. La urdimbre es un proceso muy complejo que inicia en el proceso de devanar.

Devanar es ir dando vueltas sucesivas al hilo alrededor de una estructura que funciona como eje, el producto es un ovillo, una bola grande de hilos ordenados. Una vez realizado el proceso del devanado, los hilos se llevan a un bastidor en donde se “pepenan”, en otras palabras, se agrupa un número exacto de hilos por cada división del bastidor y se vuelve a ordenar como ovillo. Posterior a este paso, se humedece en ligero atole de masa teniendo ambas puntas sujetas por los bastidores; pasado el tiempo apropiado bajo el agua se desenreda para que colgados los hilos pepenados “se tuerzan”. Secos, ligeramente endurecidos por el atole, se organizan para el “amarre”.

El amarre consiste en cubrir con pequeños nudos las partes del hilo que a través del teñido darán forma al dibujo al tejer el rebozo. “Amarrados” los hilos se tiñen para dar el color y dibujo a las fibras. Por último, se deja secar el hilo para proceder al tejido, es decir *la trama*. Los hilos de la trama llevan el mismo proceso que aquellos de la urdimbre; así, el proceso es complejo, requiere seleccionar los hilos apropiados, tener la estructura eje para ordenar los hilos, utilizar las técnicas con asertividad y tejer cuidadosamente, de esta manera el producto será un rebozo bellamente elaborado para su propósito.

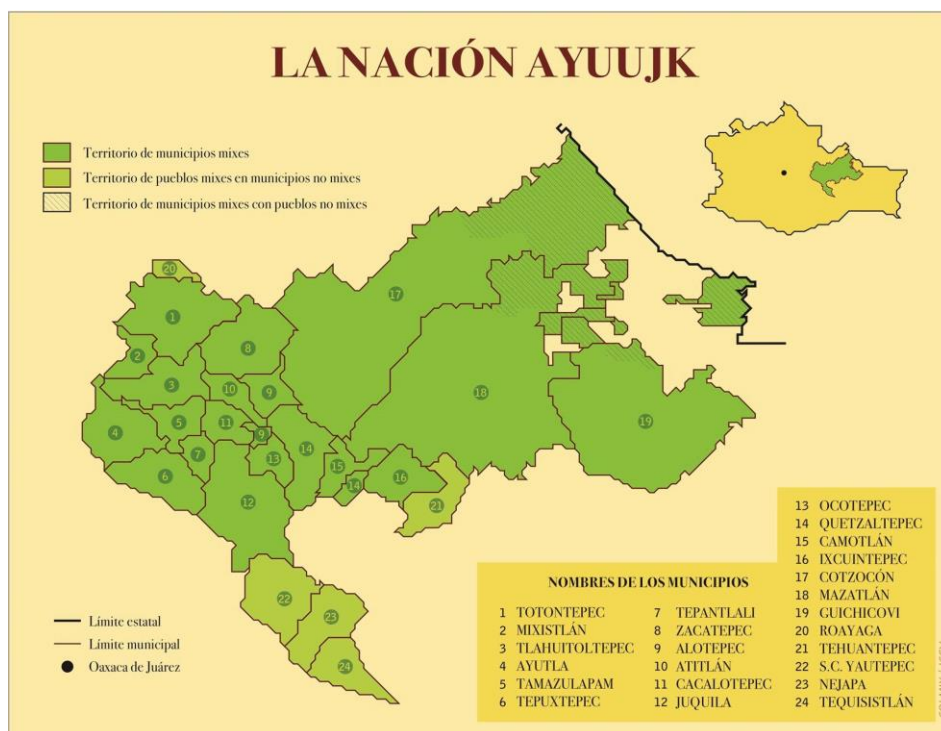


Rebozo de Santa María Tlahuitoltepec. Técnica: Telar de pedal, algodón teñido con palo de águila
Fuente: FB Colectivo Mixe

2.2. El Pueblo Ayuujk: El municipio de Santa María Tlahuitoltepec y la Agencia de Policía Santa Cruz.

En el noroeste del estado de Oaxaca se encuentra la región que habita el pueblo ayuujk o mixe. El territorio de los pueblos mixes abarca 5 719 Km² de la región Sierra Norte (CONAPO, 2015) El distrito mixe decretado como tal en 1938 tiene por cabecera Santiago Zacatepec. Se conforma por 24 municipios de los cuales, 19 tienen por cabecera municipal un pueblo mixe, cuatro, un pueblo zapoteco; y uno, un pueblo chontal. Como distrito, colinda al norte con el estado de Veracruz y el distrito de Choápam, al noroeste con el distrito de Villa Alta, al suroeste con el distrito de Tlacolula, al sur con el distrito de San Carlos Yautepec, al sureste con el distrito de Juchitán y el distrito de Tehuantepec.

Figura 1. El distrito mixe del estado de Oaxaca



Fuente: FB Colectivo Mixe.

Los ayuujk jää'y o “gente de la palabra florida” es uno de los 15 pueblos originarios que habita el estado. Los mixes son un pueblo originario que mantiene una fuerte autonomía de base comunitaria en su organización política y social. Algunos autores aseguran que esto se debe a la orografía de la región que ha dejado en aislamiento a sus comunidades, para otros, el poder de resistencia como grupo político unido a una fuerte identidad, ha promovido que el pueblo mixe haya conseguido beneficios muy superiores a los de otros grupos étnicos de mayor población (Briseño, 2018) como los mixtecos o los zapoteco especialmente en la gestión para llevar recursos y servicios educativos a la cabecera municipal y sus comunidades. Sin embargo, a la par de estos aspectos, comprender la situación actual del pueblo mixe en general y en particular en educación, así como la presencia de la Telesecundaria en sus Agencias requiere visibilizar un complejo entramado histórico y cultural que en un primer momento orilló a su pueblo a aceptar el papel que juega la educación escolar pública y que al paso del tiempo se ha resignificado añadiendo otros sentidos y significados.

La historia del pueblo mixe permite comprender un rasgo distintivo actual del pueblo ayuujk: la apertura a otras visiones del mundo y deseo por pertenecer a la nación mexicana en el marco de una alta estima y respeto a su lengua y cultura.

La llegada de la escuela como institución moderna a Tlahuitoltepec tiene un trasfondo cuyo origen se remonta a la época de la invasión española y al inicio de un proceso bilingüe de ciertas figuras de la comunidad una vez establecido el nuevo orden. El pueblo mixe fue un pueblo que se resistió a toda forma de colonización pero que no quedó exento de la presión del nuevo orden económico colonial de repercusión mundial (Chance, 1998).

El idioma español se introdujo en las comunidades en un ambiente de confrontación entre dos significaciones distintas de la naturaleza. En el nuevo discurso colonial como un todo posible de control, dominio y utilización incluidos sus habitantes, disputa con la visión nativo-americana en el que la Naturaleza Madre de todo cuanto existe, origen y destino de los seres humanos constituye su condición.



Jóvenes mujeres ayuujk estudiantes de la Telesecundaria.
Archivo personal, Huitrón, 2019⁷

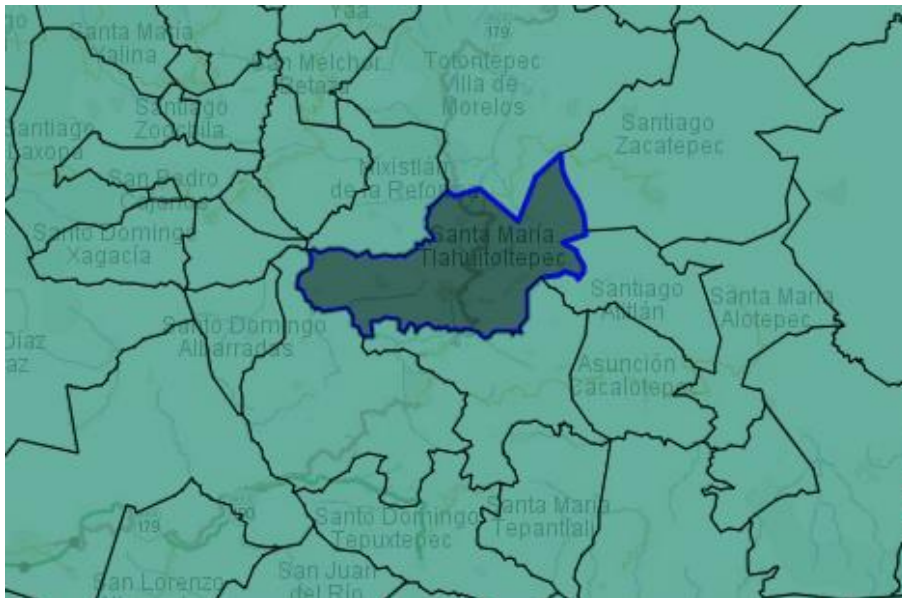
⁷ Se cuenta con la autorización de cada una de las personas en la utilización de su imagen.

2.3 Santa María Tlahuitoltepec: La cabecera municipal.

La Agencia de Policía Santa Cruz⁸ es una localidad joven en su fundación que pertenece al Municipio mixe de Santa María Tlahuitoltepec. La comunidad mantiene una relación íntima con la cabecera municipal, la corta distancia entre ambas localidades, apenas 5 kilómetros, posibilita una interacción en distintos ámbitos de la vida cotidiana y escolar comunitaria de sus pobladores.

Tlahuitoltepec o Xäämkejxpet significa “lugar frío y alto” (Díaz, 2013) se ubica a 123 km al noreste de la ciudad de Oaxaca; a nivel municipal colinda al norte con los municipios de Mixistlán de la Reforma y Totontepec Villa de Morelos; al sur con Tamazulapam del Espíritu Santo y San Pedro y San Pablo Ayutla; al este con Santiago Atitlán; y al oeste con San Pedro y San Pablo Ayutla. El acceso es por la carretera San Pablo Villa de Mitla-Tuxtepec Palomares Ruta 179 que comunica a la capital del estado con Mitla, San Pedro y San Pablo Ayutla, Tamazulapam y Tlahuitoltepec.

Figura 2. Municipio de Santa María Tlahuitoltepec



Fuente: INEGI, 2010. Marco Geo-estadístico municipal, Oaxaca.

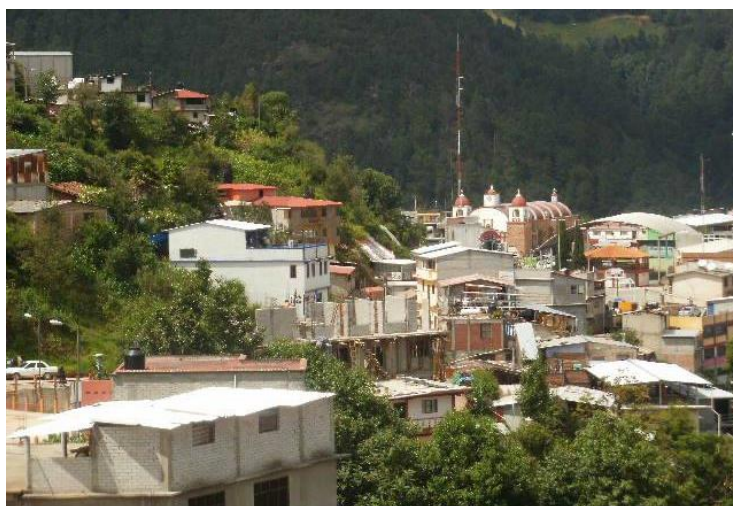
⁸ Dentro del nivel de gobierno municipal en el que se organiza el Estado de Oaxaca son categorías administrativas la agencia Municipal y la Agencia de Policía. La primera, requiere que la localidad cuente con un censo no menor de diez mil habitantes y para la segunda, se requiere que la población cuente con un mínimo de cinco mil habitantes. A pesar de que Santa Cruz no cuenta con este requisito logró esta categoría por gestión de la comunidad y autoridades locales a partir de la demanda por recibir recursos del municipio de forma más equitativa. (P. Vargas, comunicación personal diciembre de 2019).

Tlahuitoltepec es un municipio rural rodeado de montañas con profundidades, barrancos y laderas calificado como de alta y muy alta marginación. La distribución demográfica sobre lo suelos delgados y muy cercanos a la roca característicos de la superficie montañosa de la Sierra Norte es reconocida como similar a los patrones de asentamiento prehispánicos (Van Hövell, 2007) con la mayor parte de la población dispersa en rancherías, agencias municipales o de policía. El municipio se encuentra ubicado dentro de la Región Hidrológica Papaloapan y forma parte de la Cuenca del Río Papaloapan. Cuenta con abundante agua, la agricultura, ganadería doméstica y el consumo humano es el uso principal de este líquido.



Montañas de la Sierra Mixe Fuente: Archivo personal Huitrón, 2020.

La población asciende a 9 663 habitantes distribuidos en 35 localidades de las cuales, el 85.71% son habitadas por menos de 500 habitantes y su distribución es la siguiente: 35.7% de la población habita la cabecera municipal, 37.5% en 30 localidades con menos de 500 habitantes y el 26.7% en 4 entre 500 y 2000 habitantes.



Santa María Tlahuitoltepec. Fuente: Archivo personal Huitrón, 2018.

Tabla 1. Distribución de la población – Santa María Tlahuitoltepec

Tamaño de la localidad (Número de habitantes)	Población	% Población	Número de localidades	% Localidades
Menos de 100	624	6.48	16	45.71
100 a 499	2, 997	31.02	14	40
500 a 1,499	2,588	26.78	4	11.43
1500 a 2 499	0	0	0	0
2 500 a 4999	3, 452	35.72	1	2.86
5 000 a 9 999	0	0	0	0
10 000 y más	0	0	0	0
Total	9 663	100	35	100

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda, 2010.

El 87.68% de la población mayor a 5 años habla ayuujk o mixe, una de las 68 lenguas y 364 variantes dialectales mesoamericanas que se hablan en el territorio nacional (INEE, 2014). El idioma ayuujk ocupa el cuarto lugar de los 16 idiomas con mayor número de hablantes en el estado.

Tabla 2. Datos sociodemográficos – Santa María Tlahuitoltepec

Agrupación lingüística	Nacional	Oaxaca	Tlahuitoltepec
Población Total	104 781 265	3 563 438	9 663
Hablante lengua indígena	6 913 362	1 203 150	8473
% HLI	6.64	33.76	87.68
Zapoteco	460 695	397 843	
Mixteco	496 038	266 347	
Mazateco	230 124	175 970	
Mixe	136 736	117 935	8 473

Fuente: Elaboración propia con base en las Estimaciones del INALI, Censo de Población y Vivienda 2010 y Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales, INALI, 2008.

La población es joven en su mayoría a diferencia de comunidades serranas compuestas principalmente por niños y personas de la tercera edad. Entre los grupos etarios más numerosos se encuentra la población en edad escolar que demanda la presencia de la Telesecundaria.

Tabla 3. Población por rangos de edad – Santa María Tlahuitoltepec

Población								
Hombres					Mujeres			
Rango	0-14 años	15-39 años	40-64 años	Mayor a 65 años	0-14 años	15-39 años	40-64 años	Mayor a 65 años
	1 662	1916	799	303	1584	1926	1 015	458

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Los indicadores socioeconómicos informan que el 27% se encuentra en un rango entre 15 y 29 años considerado sociodemográficamente como juventud; 28.1% de la población de 15 años o más es analfabeta y 13% de 15 años o más no cuenta con la primaria completa.

Tabla 4. Indicadores de Rezago en educación – Santa María Tlahuitoltepec

Población											
Grado promedio de escolaridad	15 años y más	6-14 años	8 a 14 años	15 años y más Analfabeta		15 años y más con primaria Incompleta		6 -14 años que no asisten a la escuela		8-14 años que no saben leer ni escribir	
				ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%
				5.9	6,417	1,982	1,530	1,804	28.1	833	13.0

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

El municipio cuenta con 46 instituciones educativas entre nivel básico, medio superior y superior.

Tabla 5. Instituciones educativas – Santa María Tlahuitoltepec

Escuela	Cantidad	Localización
Educación inicial	1	Tejas
Preescolar	10	Santa Ana, Tejas, Nejapa, Santa Cruz, Flores, Magueyal, Guadalupe Victoria; Centro (2), Santa María Yacochi.
Primaria bilingüe	9	Santa Ana, Tejas, Nejapa, Santa Cruz, Frijol, Magueyal, Guadalupe Victoria, Mosca, Metate.
Primaria Federal	2	Centro y Yacochi
Escuela Primaria Particular	1	Centro
Escuela Primaria Albergue	3	Tejas, Flores, Centro
Primaria CONAFE	1	Laguna
Preescolar CONAFE	1	Frijol

Telesecundaria	6	Santa Cruz, Tejas, Nejapa, Flores, Guadalupe Victoria, Yacochi.
Secundaria Federal	1	Centro
Centro de Atención Múltiple (CAM No. 18)	1	Centro
Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe (CECAM)	1	Centro
Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP)	2	Centro
Instituto Tecnológico de la Región Mixe (ITRM)	1	Centro
INEA	1	Centro
Centro Comunitario de Aprendizaje	1	Tejas
Plataforma Tecnológica- INEA	1	Flores
Total	46	

Fuente: Elaboración propia con base en datos del H. Ayuntamiento de Santa María Tlahuitoltepec, Atlas de Riesgos Naturales de Santa María Tlahuitoltepec, 2011.

En la región mixe, el municipio de Tlahuitoltepec se ha distinguido por allegarse de recursos para beneficio de la población. El número de escuelas da cuenta del lugar que ocupa la educación escolar para la comunidad y las autoridades locales en el marco de la intención de su población por relacionarse con el exterior (el mundo no ayuujk):

La salida del sol en el horizonte del cerro del Zempoaltépetl significa amanecer, despertar, alumbrar, se compara con la creación de las diferentes instituciones educativas en Santa María Tlahuitoltepec Mixe... es a partir de este momento cuando los habitantes de esta población conocen y comprenden su contexto social y natural, para comunicarse e interactuar con el mundo exterior proyectando su identidad para integrarse a la cultura nacional y universal (Díaz, 2013, p. 5).

Sin embargo, si bien es cierto que para los pobladores la educación escolar simboliza luz también es cierto que la lucha por la educación se ha convertido en una lucha por escuelas “razón por la cual la educación sigue sin lograr un impacto esperado entre los niños y los jóvenes” (Maldonado, 2011, p.10). Por otra parte, es importante notar que el destacado desarrollo de la cabecera municipal que muestra la tabla, aparentemente contrasta con el de sus agencias. Sin embargo, por razones históricas y culturales en la cabecera se encuentra el mayor número de instituciones educativas⁹.

⁹ Hoy en día, la asignación de recursos para la construcción de escuelas en el municipio tiene como criterio el número de habitantes de la localidad y sus necesidades. La visión comunitaria que ha imperado ha sido fortalecer la cabecera municipal con el objetivo de que los habitantes de las agencias tengan la posibilidad de acceso a los distintos niveles educativos. En la medida en que la demografía de las agencias incrementa se acuerda en la Asamblea General de Comuneros el destino de los recursos de acuerdo con este criterio. (P. Vargas comunicación personal 16 de septiembre de 2020 y C. Díaz marzo de 2020).

Los indicadores oficiales de marginación reportan que 90.1% de la población se encuentra en situación de pobreza y 39.4% en situación de pobreza extrema. 12.9% en carencia por servicios de salud; 85% por acceso a la seguridad social; 86.5% por acceso a los servicios básicos en la vivienda; 64.6% cuenta con un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo y 16.9% en situación de carencia por acceso a la alimentación (CONEVAL, 2017). El porcentaje de pobreza supera dos veces al promedio nacional y cinco veces al de pobreza extrema.

Tabla 6. Indicadores de marginación -Santa María Tlahuitoltepec

Entidad Federativa	Pobreza			Pobreza Extrema		
	Porcentaje			Porcentaje		
	2010	2014	2018	2010	2014	2018
Estados Unidos Mexicanos	46.1	46.2	41.9	11.3	9.5	7.4
Oaxaca	67.0	66.8	66.4	29.2	28.3	23.3
Santa María Tlahuitoltepec	90.1			39.4		

Fuente: Elaboración propia con base en datos de las Estimaciones del CONEVAL, 2017.

En Tlahuitoltepec más de la mitad de las viviendas (55.4%) no cuenta con acceso al agua entubada. En la microrregión entre el 2005 y 2010 el número de viviendas que no cuentan con el servicio de drenaje incrementó en un 18.4% de tal manera que el rezago en esta materia sigue siendo muy significativo en la región pues casi dos terceras partes del total de las viviendas no cuentan con este servicio.

Tabla 7. Rezago en vivienda – Santa María Tlahuitoltepec

Viviendas habitadas					
Total	que no disponen de energía eléctrica	que no disponen de agua entubada de la red pública	que no disponen de drenaje	que no disponen de excusado sanitario	con piso de tierra
2,081	436	1,152	1,561	542	631

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

En relación con la estructura productiva, en la Microregión 8 Mixe-Choápam a la que pertenece Tlahuitoltepec¹⁰, la Población Económicamente Activa (PEA)¹¹ se concentra en el sector primario¹²; de 17 mil 594 habitantes, 10 mil 633 personas (60.4%) se dedican a actividades comprendidas en este sector. En segundo lugar, se encuentra el sector terciario que concentra al 22.5% de la PEA y finalmente el sector con menor porcentaje es el secundario con tan sólo 16.4%. Respecto a la actividad primaria predominante en esta microrregión, el 66.1% de la población percibe sólo hasta un salario mínimo y el 18.5% de la PEA ocupada obtiene un ingreso superior a dos salarios mínimos (SEDESOL, 2011).

La actividad productiva principal se centra en la agricultura de subsistencia. Los datos oficiales informan que los principales cultivos para autoconsumo en las unidades domésticas son el maíz, el frijol y chícharo; y los productos para la generación de ingresos son el agave, aguacate, ciruela, durazno y manzana. Sin embargo, durante mi estancia en la localidad pude constatar que se cosechan otros cultivos para autoconsumo y venta en el mercado regional como la calabaza de castilla, distintas variedades de chile, papa, “pera de agua”¹³, jitomate, ejote, flor de calabaza, cebollín, cebolla española, lechuga, hierbabuena, manzanilla, poleo¹⁴, albahaca, hierba santa¹⁵, ajos

¹⁰ Las microrregiones son referencias espaciales y estratégicas que el gobierno del estado utiliza para la definición y gestión de programas de atención integral, proyectos y acciones gubernamentales. Toma en cuenta los rezagos sociales y la dispersión de los municipios, considera el Índice de Marginación Municipal del Consejo Nacional de Población (CONAPO), el Índice de Rezago Social Municipal del Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y el Índice de Desarrollo Humano Municipal del Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD). La Microrregión 8 comprende los municipios de Tamazulapam del Espíritu Santo, Mixistlán de la Reforma; San Juan Comaltepec, San Pedro Quiatoni, San Pedro y San Pablo Ayutla, Santiago Choápam, Santiago Zacatepec, Santo Domingo Tepuxtepec, Totontepec Villa de Morelos y Santa María Tlahuitoltepec. Fuente: SEDESOL Oaxaca, Síntesis Ejecutiva del Programa de Desarrollo de la Microrregión 8, Mixe-Choápam, 2011-2016.

¹¹ La Población Económicamente Activa (PEA) se define como el conjunto de personas de más de 14 años que desempeñan una ocupación, o bien, si no la tienen, la buscan activamente. Esta población puede ocuparse en alguno de los tres sectores económicos (primario, secundario o terciario) y percibir un ingreso por sus actividades realizadas.

¹² De acuerdo con la clasificación del INEGI los sectores económicos se agrupan en nueve categorías. Sector Primario: I. Agricultura, Ganadería, Silvicultura y Pesca; Sector Secundario: II. Minería, III. Manufactura, IV. Construcción, V. Electricidad, Gas y Agua; y el Sector Terciario: VI. Comercio, Restaurantes y Hoteles, VII. Transporte, Almacenaje y Comunicaciones, VIII. Servicios Financieros, Seguros, Actividades Inmobiliarias y de Alquiler y IX. Servicios Comunales, Sociales y Personales. Fuente: SEDESOL Oaxaca, Síntesis Ejecutiva del Programa de Desarrollo de la Microrregión 8, Mixe-Choápam, 2011-2016.

¹³ Es el nombre que los lugareños dan a la pera Bartlett o pera Williams.

¹⁴ El poleo menta es una planta aromática al que los lugareños recurren como remedio natural en forma de infusión para el dolor de estómago o gripe en los niños, también es utilizada como condimento en la preparación de platillos tradicionales.

¹⁵ La hoja santa o hierba santa es una planta aromática muy popular en la cocina mixe y en la cocina Oaxaqueña en general y Veracruzana. Se utiliza para preparar distintos platillos como moles, salsas, tamales y pescado. Su sabor tiene un toque de anís y es común que cada hogar cultive este arbusto en la huerta familiar.

tiernos, quintoniles, quelites, chayote, guías de chayote, diversas variedades de camote, plantas silvestres comestibles, col, miel, huevo, pulque, mezcal, flor de agave¹⁶ y guajes¹⁷.

También se comercia con alimentos preparados en casa como tamales de “amarillo”¹⁸ o frijol; “embarradas de frijol”¹⁹ y camote blanco hervido y endulzado con miel de piloncillo, así como, productos elaborados de lana, ropa tradicional que bordan las mujeres, cazuelas, jarros y utensilios de barro para uso doméstico, cestos y canastas de mimbre. Otras prácticas productivas son la crianza de animales de traspatio: pollos, gallinas y guajolotes; la ganadería menor: chivos y borregos y ganadería mayor: principalmente toros²⁰; recolección de leña en escala doméstica y el pequeño comercio local.



Mercado Regional en Santa María Tlahuitoltepec.
Fuente: Archivo personal Huitrón, 2018.

¹⁶ Antes de abrir la flor del agave se corta y tuesta en el fogón, tiene un ligero sabor amargo y es parte de la dieta diaria del pueblo mixe.

¹⁷ El guaje son semillas de una vaina de sabor amargo, también, parte fundamental de la dieta diaria.

¹⁸ El “amarillo” o “amarillito” es uno de los siete moles oaxaqueños representativos de su gastronomía. Se llama así por la semejanza al color amarillo que el chile “chilhuacle amarillo” tiñe la salsa con la que se cocina pollo, res o verduras. En Tlahuitoltepec principalmente se cocina con pollo.

¹⁹ La embarrada de frijol es una tortilla de maíz de 23cm aproximadamente que se unta por ambos lados de frijol molido sazonado con ajo, chile y cebolla. Es un alimento que consume la población en general. Durante mi estancia en la localidad observé que los niños de la primaria y la telesecundaria lo consumían como almuerzo durante el recreo, lo acompañaban con café o té de poleo que llevaban en botellas de plástico recicladas.

²⁰ Los toros en la región abren la posibilidad de obtener un ingreso importante para la familia durante las fiestas patronales. Los toros se montan por jinetes durante el jaripeo, el toro ganador y su jinete reciben un premio económico en cantidades significativas.



Jarra de barro
Fuente: Archivo personal Huitrón, 2020.



Mercado tradicional
Fuente: BICAP bicap.edu.mx



Machacado de pescado elaborado por jóvenes estudiantes de la Telesecundaria
Fuente: Archivo personal Huitrón, 2020.



Amarillo de papa elaborado por jóvenes estudiantes de la Telesecundaria
Fuente: Archivo personal Huitrón, 2020.

2.4 Agencia de Policía Santa Cruz.

Santa Cruz es una Agencia del municipio de reciente fundación, anterior a la década de 1940, la habitaban no más de dos o tres familias (C. Díaz comunicación personal marzo de 2020). Las características de su infraestructura dan cuenta de ello si se compara con Tejas, Las Flores y Nejapa que son Agencias de fundación más antigua.

Figura 3. Agencia de Policía Santa Cruz



Fuente: INEGI, 2010. Marco Geo-estadístico municipal, Oaxaca.

El acceso a Santa Cruz es por la carretera que comunica a Tlahuitoltepec (Ruta 179) 5km antes de llegar a la cabecera municipal, una desviación de terracería anuncia la salida a la comunidad que se encuentra a 2km subiendo en espiral la ladera de la montaña²¹. Santa Cruz o Wäjpxtun'akēm que en español significa “Tendido a orilla del agua” es considerada de alta marginalidad. El nombre de la comunidad se debe a la imagen de Cristo que se encuentra dentro de la capilla de San Antonio de Padua, centro católico construido en 1945 que se levanta en el punto más alto de la localidad y a cuya construcción se debe que, poblaciones de diferentes localidades cercanas se asentaran en la

²¹ Se accede a la comunidad a través de las camionetas Nissan Pick Up que cada 30 minutos parten de la cabecera Municipal Tlahuitoltepec.

localidad (C. Díaz; P. Vargas; y R. Vásquez, comunicación personal febrero-marzo 2020). La fiesta patronal se celebra el 3 de mayo precisamente, en honor a la Santa Cruz.



Ermita de San Antonio de Padua Fuente: Archivo personal Huitrón, 2020.



Fachada de la Ermita
Fuente: Archivo personal Huitrón, 2020.



Imagen de la Santa Cruz
Fuente: Archivo personal Huitrón, 2020.

La comunidad fue reconocida con la categoría de Agencia de Policía en 2010 (Díaz, 2013). De acuerdo con los Estatutos Comunales del Municipio de Santa María Tlahuitoltepec tiene la categoría de localidad²² y es una de las 13 que constituyen al municipio a la par de 20 “parajes”²³.



Agencia de Policía Santa Cruz. Fuente: Archivo personal Huitrón, 2020.

La Agencia es una comunidad pequeña que alberga 109 viviendas entreveradas de manera heterogénea en un bosque húmedo de densas nubes bajas. Las 511 personas que la habitan (248 hombres y 263 mujeres) -5.3% de la población total del municipio (INEGI,2010)- viven en pequeñas casas, algunas, construidas con adobe, madera y techos de lámina, y otras, las que preferirían los comuneros, de tabicón y cemento²⁴.

Algunas casas de la comunidad construidas de materiales industriales y techo de láminas o asbesto son resultado del apoyo para la reconstrucción de viviendas otorgado por el gobierno federal y

²² De acuerdo con “Artículo 122. Título III: División territorial” del Estatuto Comunal, el reconocimiento de las localidades y parajes tienen fines administrativos y organizativos del Municipio.

²³ Son localidades de Tlahuitoltepec: Tejas (Jojk’ám: Orilla de la calina); Guadalupe Victoria (Määnytyun’akëm: Sobre el arbusto); Santa Cruz (Wäjpxtun’akëm: Tendido a orilla del agua); Santa Ana (Në’am: Orilla del arroyo reducido); Metate (Päänwimpy: Frente al metate); Mosca (Tsatsywyimpy); Juquila (Puxmëjm); El magueyal (Tsääjtsjyë’py: Llano de Magueyes); Laguna (Kumejy’ám; Orilla de la laguna alta); Frijol (Xëjk’am Orilla del frijol silvestre); Las Flores (Píjytyëjpk: Las flores amas de casa); Nejapa (TsäjptsMiiykyëjxp: Orilla del agua gris) y Centro (Mëjkäjpjëjyty). Son parajes de Tlahuitoltepec: Escobilla (Käätsyjotp); Piedra de dos puntas (Tsäkuxeeny); Lagartija (Tek’kupäjpk); Patio Arenal (Kutsääyjë’m); Red (Xuummytyëjkjyë’py);

²⁴ El clima es frío y húmedo la mayor parte del año, sólo de marzo a mayo hace calor; por esta razón, el material ideal para la construcción de viviendas es el tabique de adobe por sus características térmicas ya que es un climatizador natural y regulador de la humedad; sin embargo, la posesión de una casa construida con material de construcción industrial, dota de un nivel social “más alto” a los comuneros esto, unido a la asociación del adobe con rezago y pobreza empuja a las familias a invertir en estos materiales que pueden triplicar el costo de construcción de una casa además de carecer de las propiedades de arquitectura que el clima de la comunidad demanda.

estatal posterior al corrimiento de tierra del Cempoatépetl en 2010²⁵. Eventualmente, estas casas no son ocupadas por los comuneros, en su lugar, las dan en renta a los docentes interinos de la Primaria y la Telesecundaria, -las dos instituciones educativas en la localidad- o visitantes externos.

El 22.02% de las viviendas no cuenta con energía eléctrica y a pesar de contar con manantiales de abundante agua, 99.8% no cuenta con agua entubada. Los comuneros se abastecen con mangueras que de manera improvisada conectan a pozos de agua generales. De esta manera, el bosque de pinos, encinos, ocote, palo de águila, árboles de varios estratos, helechos y orquídeas se ve invadido de tubos de plástico negro que cuelgan o se cruzan en todas direcciones.

Las viviendas cuentan con un huerto familiar, una pequeña parcela en la que cultivan las plantas aromáticas de uso diario y distintos vegetales. Los productos con los que comercian en el mercado regional cada sábado en Tlahuitoltepec -chícharo, chayote, papa, haba, durazno, manzana, pera, tejocote, cereza y aguacate- se cultivan en parcelas de mayor extensión cercanas a su hogar.



Casa de tabiques de adobe y techo de lamina Fuente: Archivo personal Huitrón, 2020.

²⁵ El deslizamiento ocurrió 26 de septiembre de 2010 tras las lluvias remanentes del Huracán Matthew. Una franja de 200 metros sepultó varias casas del Barrio Ocotal y el Llano del centro del municipio y la Agencia Santa Ana, provocó una pérdida de 11 vidas humanas y daños a escuelas y manantiales de agua potable. De acuerdo con el Atlas de Riesgos Naturales de Santa María Tlahuitoltepec este municipio es uno de los 1 300 del país susceptible a desastres de esta naturaleza por su ubicación geográfica.



Familia en Santa Cruz. Al centro, estudiante de la Telesecundaria segundo año.
Fuente: Archivo personal Huitrón, 2020.



La cocina y desayuno del hogar de estudiante de la Telesecundaria, primer año.
Fuente: Archivo personal Huitrón, 2020.

La carretera principal, los caminos y veredas de la comunidad son todas de terracería a excepción de aquellos que llevan a los edificios administrativos de la agencia y la escuela de música, al Preescolar “Jaime Nuno” (C.C.T.: 20DCC0350J); La “Primaria Bilingüe Francisco Villa” (C.C.T.: 20DPB0983Z) y la Escuela Telesecundaria Clave 20DTV1134F.



De izquierda a derecha: Preescolar “Jaime Nuno” y Primaria Bilingüe “Francisco Villa” Fuente: Archivo personal. Huitrón, 2020.

Justo a las faldas de la iglesia se encuentran los edificios administrativos, albergan la escuela de música o escoleta en la que los niños y jóvenes de la localidad estudian música todas las tardes y ensayan como Banda Filarmónica de Santa Cruz. A su vez, la escuela primaria y el preescolar descansan en la ladera descendiente de la Agencia.



De derecha a izquierda: Edificios administrativos y escuela primaria Fuente: Archivo personal Huitrón, 2020.

Entre el conjunto de pequeñas oficinas, construcciones sencillas de materiales industriales, se encuentra la oficina del presidente. La atención a los ciudadanos y las reuniones entre autoridades se lleva a cabo en ella, decorada de forma austera con un escritorio grande de madera barnizada, sillas y los símbolos más importantes de la comunidad: los bastones de mando, la bandera nacional y un cuadro que registra el nombre de los presidentes de la agencia y los Comités de Educación.

La escoleta o escuela de música también es parte de este conjunto, así como, la Casa del Pueblo en la que se guardan los instrumentos.



De izquierda a derecha oficinas administrativas y escoleta de la Agencia Fuente: Archivo personal Huitrón, 2020.

Santa Cruz está constituida por grupos de familias emparentadas entre sí que viven en territorios patrilocales y a pesar de que no habitaban en ellos siglos atrás, como sí lo hacían muchos de los habitantes en Tlahuitoltepec, comparten la cultura de sus antepasados y se identifican como miembros de la comunidad, de cultura e idioma ayuujk. También forman parte de la comunidad personas que se han emparentado por matrimonio con alguna familia de comunidades cercanas y en algunos casos de otros lugares. Del total de la población en Santa Cruz 98.9% (449 personas) habla ayuujk, 30.35% de 15 años o más es analfabeta y el 43.11% personas de 15 años o más no cuentan con la primaria completa (INEGI,2010). Sin embargo, es importante señalar que el analfabetismo que reporta la información oficial de la población es en español. La alfabetización en ayuujk inicia en la primaria, del universo total de estudio en Santa Cruz el 84.1% de los jóvenes que estudian la Telesecundaria y estudiaron en primarias bilingües el 83.6% escribe en ayuujk. Es decir, egresan de la primaria en el inicio de un proceso de dominio de su idioma y de aprendizaje de una segunda lengua a través de la escuela primaria bilingüe; sin embargo, el proceso hacia un bilingüismo equilibrado nunca se logra por la falta de continuidad en los siguientes niveles educativos a pesar de los esfuerzos realizados y recientes modalidades que se reportan exitosas²⁶.

²⁶ Me refiero específicamente, a los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) los cuales surgen en 2001. Los BIC son la primera oferta oficial del Estado mexicano para que los jóvenes miembros de los pueblos originarios de Oaxaca puedan cursar estudios de educación media superior con un modelo que busca responder al carácter cultural de los pueblos mesoamericanos, el modelo educativo tiene entre sus premisas la vinculación de la institución y programa académico con la comunidad y el trabajo productivo para su desarrollo autónomo, así como la educación intercultural con énfasis en la identidad propia de las comunidades; sin embargo, ha sido una oferta deficiente, de hecho Maldonado (2011) afirma que los BIC no han sido ni son una experiencia de educación adecuada para los pueblos originarios (p.224). Por otra parte, en 2004 surge la Secundaria Comunitaria. Entre las principales características del modelo educativo se encuentra que la secundaria sea parte integral de la comunidad en donde el

La Telesecundaria fue fundada en 2005 en el extremo opuesto al centro de la comunidad. Es una escuela sin nombre. Las telesecundarias en la región se identifican por número de clave, nombre de la comunidad y municipio al que pertenece, de esta forma el nombre de la TVSEC en Santa Cruz es: Escuela Telesecundaria CLAVE 20DTV1134F Santa Cruz Tlahuitoltepec.

Cuenta con los 3 grados atendidos por 3 docentes y hasta la fecha opera de esta forma. La operación de la TVSEC, así como su infraestructura, da cuenta del abandono estatal y federal de este servicio y la complejidad y tensiones que existen entre un modelo que se define como exitoso por incremento de la matrícula, pero caracterizado por ser de bajo costo en inversión y operación (Capítulo 4).

El terreno para la construcción de la TVSEC fue donado por Bienes Comunales, la construcción de las aulas se llevó a cabo en distintas fases y años diferentes por el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) con tequio de los comuneros. La infraestructura es de 4 aulas grandes y una pequeña como Centro de Computo. Una de las aulas funciona como la Dirección que al mismo tiempo resguarda los instrumentos de la Banda de Guerra, materiales, libros, televisión y equipo de sonido. Otra construcción con la que cuenta es la cocina en la que el Comité de Padres de Familia (mujeres) preparan alimentos cuando se realiza un evento escolar de participación comunitaria.

Otro espacio con el que cuenta es aquel habilitado como habitación en la que vive un docente que labora en la TVSEC. La biblioteca cuenta con enciclopedias y distinta bibliografía, en ella se encuentran apiladas las cajas que contienen los libros de los modelos posteriores al de 1993 que no se utilizan por la dificultad que enfrentan los maestros en su organización y estructura. La biblioteca se abre en acuerdo verbal con la secretaria: “cuando los jóvenes necesitan un libro”. A inicios de marzo de este año, en mi última visita a la comunidad el comité de Padres de Familia había financiado la elaboración de dos libreros para el acervo que el Proyecto de “Bibliotecas Comunitarias” través de la UNAM había hecho llegar a la regiduría de Bienes Comunales, ésta repartió el materia a las distintas instituciones educativas, sin embargo, a pesar de que habían

principio de comunalidad permita profundizar el sentido de pertenencia. No obstante, existe una falta de articulación entre los modelos de la primaria bilingüe y el de las secundarias comunitarias (Maldonado,2011).

iniciado su registro después de meses de haber recibido el material los libros permanecían desordenados y algunos en el piso deshojados.

La cancha de basquetbol está en buen estado y en marzo de 2020 se programaba la construcción del techo. Los sanitarios son ecológicos divididos en sanitarios para maestros y alumnos mujeres y hombres.



Estudiantes de la Telesecundaria 1er grado. Ciclo escolar 2019-2020. Fuente: Archivo personal Huitrón, 2020.



Estudiantes de la Telesecundaria de los 3 grados en la Muestra gastronómica de platillos tradicionales de Santa Cruz Fuente: Archivo personal, Huitrón, 2020.



Escuela Telesecundaria Clave 20DTV1134F Fuente: Archivo personal Huitrón, 2020.



Honores a la bandera en la Telesecundaria. Fuente: Archivo personal Huitrón, 2020.

2.5 Bilingüismo en la Sierra Mixe y figuras administrativas: la época de la Colonia.

El establecimiento de las instituciones educativas en Santa Cruz se desarrolla en un escenario de trayectoria política y económica regional muy compleja. La llegada de la escuela como institución moderna a Tlahuitoltepec y posteriormente a sus Agencias tiene un trasfondo cuyo origen se remonta a la época de la Colonia en México y al inicio de un proceso bilingüe de ciertas figuras de la comunidad en el marco de un pueblo que se resistió a toda forma de colonización pero que, no quedó exento de la presión del nuevo orden económico colonial de repercusión mundial (Chance, 1998) en un ambiente de confrontación entre dos significaciones distintas de la Naturaleza.

El idioma español, en la cultura de la Nueva España, cobró importancia en el establecimiento de un nuevo orden económico y político. En el distrito de Villa Alta²⁷ en Antequera²⁸, al que perteneció la región mixe alta, este nuevo idioma, se posicionó a través de las instituciones y figuras políticas y su relación con la población nativo-americana. El Alcalde Mayor y el Cabildo fueron el primer andamiaje en el marco del imperativo económico español: explotación de recursos naturales, instalación de empresas industriales, extractivas y mercantiles.

Antes de la llegada de los españoles, las poblaciones mixes eran sociedades agrícolas de subsistencia. A diferencia del resto del país, en la época colonial, ni la minería ni las haciendas determinaron el ritmo de la vida económica de Oaxaca. La economía colonial en las poblaciones originarias de la sierra se basó en una forma de explotación de la riqueza basada en la economía de subsistencia prehispánica: la agricultura de subsistencia modificada (Chance, 1998). A pesar de que, en muchas regiones, la nueva tecnología agrícola traída por los españoles, animales de labranza y nuevos productos de cultivo, rápidamente reemplazaron el cultivo artesanal; en general, la población mixe conservó su forma ancestral de producción.

²⁷ La Alcaldía Mayor de Villa Alta fue un distrito político, la más grande entre las 21 jurisdicciones de su tipo que conformaron en la época de la Colonia, lo que ahora es el estado de Oaxaca. Los pueblos de la región estaban entre los menos avanzados en la Oaxaca del postclásico. Entre los cinco grupos que habitaron mayoritariamente este distrito en una extensa porción de las montañas del noreste del estado, se encuentran 3 grupos hablantes de lenguas de la familia zapoteca -nexitzos, cajonos y bixanos- y, dos grupos hablantes de sus propias lenguas, los chinantecos del este y los mixes de las tierras altas a las que pertenece el actual municipio de Tlahuitoltepec. Es importante mencionar que, a la llegada de los españoles, en las montañas del norte y del sur, se alojaban grupos etnolingüísticos periféricos como los mazatecos, chatinos, triquis, amuzgos, zoque, huave y chontales entre otros. Fuente: J. Chance 1998, La conquista de la Sierra. Españoles e indígenas de Oaxaca en la época de la Colonia.

²⁸ Antequera es el nombre que por cédula real recibió el actual estado de Oaxaca, en 1532. No fue sino hasta 1821 que cambia al nombre con el que hoy lo nombramos.

La agricultura de subsistencia modificada fue la forma en que los españoles sedientos de enriquecimiento rápido (Aguirre, 1994) pronto encontraron posibilidades económicas de atractivo comercial en las que la población nativo-americana fue un ingrediente clave. El comercio, la actividad colonial más importante, para la población originaria significó la producción forzada de los productos de mayor demanda comercial: los textiles de algodón y la grana cochinilla.

En el siglo XVI el cultivo y tejido de la seda floreció en Antequera pero fueron sustituidos por el comercio de la grana cochinilla, el algodón y las prendas que la población nativa tejía con este material. Los mercaderes peninsulares y los criollos no fueron los únicos que se involucraron en este comercio, en la práctica, se llevó a cabo principalmente a través de las figuras administrativas y políticas españolas de la provincia: los Alcaldes Mayores y los Corregidores. Villa Alta fue “explotada principalmente por oficiales políticos españoles que actuaron en favor de los mercaderes urbanos” (Chance, 1998 p. 14).

La Alcaldía Mayor de Villa Alta se caracterizó por esta forma de relación más que cualquier otro distrito de Oaxaca. El aislamiento geográfico, la hostilidad de los nativo-americanos a las formas coloniales, la orografía del lugar, y la casi inexistencia de riquezas minerales impidieron el desarrollo de las haciendas y minas (Chance, 1998) en sustitución, los oficiales políticos encontraron que la producción de los textiles de algodón y la tinta de la grana cochinilla producía grandes beneficios.

2.5.1 Oralidad y política económica: Alcaldes Mayores e intermediarios nativo-americanos.

En 1530, en el contexto del imperativo económico español -explotación de recursos naturales, instalación de empresas industriales, extractivas y mercantiles (Aguirre, 1994)- a las comunidades originarias de Oaxaca llegó la figura del Alcalde Mayor, representante directo de la corona española. Entre sus funciones estaba mantener el orden e impartir justicia entre los pobladores subyugados y recaudar los tributos impuestos por el rey de España. A pesar de que, los funcionarios españoles técnicamente tenían prohibido establecer relaciones comerciales con las comunidades originarias, en la realidad, establecieron un sistema de mercado con los pobladores que, al mismo tiempo, fueron productores y consumidores, dejando enormes ganancias a esta figura oficial y empobrecimiento y muerte a los nativo-americanos que de 95 851 personas que habitaban la zona

en 1548, para 1568, es decir veinte años después, ascendía a tan solo 31,509 habitantes (Chance, 1998).

Los alcaldes mayores fueron los responsables de implantar y dar seguimiento a la producción, manufactura y comercialización de materias primas que por la fuerza elaboraban los habitantes de los pueblos mesoamericanos. De acuerdo con Chance (1998) los mixes fue un pueblo que se resistió a todas las formas de colonización, se sublevó varias veces a lo largo del período colonial y jamás pudo ser completamente sometido. No obstante, no quedó exento de la presión del nuevo orden económico colonial.

En relación con la recaudación de tributos, las actividades de los alcaldes mayores en Oaxaca se centraban en lo que se llamó Repartimiento de Mercancías o de Efectos (Ávila, 2005). Esta actividad, usufructo de su cargo, consistía fundamentalmente en dos tareas; la primera consistió en repartir materias primas a los pueblos con el propósito de su manufactura a manos de sus pobladores. A los pueblos mixes de la región alta les repartieron principalmente, algodón para la elaboración de telas y ropa de algodón (Chance, 1998) además del cultivo de grana cochinilla (P. Vargas, comunicación personal, 4 de noviembre 2020). La segunda función constaba en que una vez elaborada, los alcaldes mayores la vendían a otros pueblos que no las producían a precios mucho más elevados. A pesar de que, durante la época de la Colonia, Villa Alta atrajo pocos colonizadores peninsulares y criollos, el comercio que desarrollaron en Villa Alta, Antequera - actual ciudad de Oaxaca- y la ciudad de México, influyó considerablemente en el curso de los eventos de mercado regional, colonial y mundial (Chance, 1998).

La población peninsular que emigró a América en el primer siglo de la colonización estaba formada por un conjunto heterogéneo de personas mayoritariamente de origen andaluz que “apenas sabían leer y escribir: segundones de las familias nobles, artesanos expulsados, las familias desposeídas de sus bienes además de reos a los que se les conmutaban las penas” (Miramón, 2006). Incluso entre los Corregidores y Alcaldes Mayores había iletrados (Chance, 1998). Estos españoles carentes de formación se enfrentaron a la dificultad de la gramática mixe.

La complejidad de la gramática del mixe hizo de este idioma una lengua difícil en su aprendizaje para los españoles y, por lo menos, hasta fines del siglo XVIII, se recurrió a los intermediarios mixes para establecer lazos de comunicación comercial. A través de los intermediarios los

mercaderes españoles quienes en su mayoría vivieron en la ciudad de Antequera podían aspirar a adquirir grandes cantidades de materias primas y mercancías de los pueblos serranos (Chance, 1998).

Por otra parte, los reyes de España delegaron a la iglesia la misión evangelizadora y castellanizadora de la población nativo-americana que inició en la región con la figura de Bartolomé de Olmedo, fraile mercenario que llegó con Cortés en 1519 e incursionó en la sierra en 1524; posterior a esta fecha quedó en manos de la orden de los dominicos. No fue sino hasta 1583 que se decidió en el III Concilio de Lima, que la población originaria aprendiera el catecismo y las oraciones en su idioma y no en latín ni en castellano (Miramón, 2006). Sin embargo, en el caso del idioma mixe, la documentación existente da cuenta de que fue hasta el siglo XVIII que los frailes dominicos introdujeron un método para escribirlo en alfabeto romano (Chance, 1998).

En relación con las instituciones administrativas coloniales, un indicador de la política de los españoles sobre las lenguas locales en la región mixe es la traducción de los documentos oficiales a esas lenguas. El documento más antiguo escrito en mixe fue un decreto virreinal traducido a beneficio de todas las comunidades originarias de Villa Alta en el año de 1774. Antes de esa época, casi todos los documentos legales de los pueblos mixes estaban escritos en náhuatl, el cual seguía siendo la lengua que hablaba la mayoría de los caciques y principales mixes (Chance, 1998) pero cuya población, a diferencia de los zapotecas del Valle, fue diezmada significativamente debido a su resistencia entre otras razones, a ser intermediarios entre sus pueblos y los españoles. Así, una nueva figura de poder emergió, los intermediarios mixes bilingües.

La información sobre el uso del español entre las poblaciones mesoamericanas da cuenta de diferencias reales entre las regiones dependiendo del grado de aculturación. A finales del período colonial ninguna comunidad originaria en el distrito de Villa Alta podía considerarse bilingüe en la totalidad del uso; sin embargo, entre los pueblos zapotecos del Valle había más gente que hablaba español que en cualquier otro pueblo en el siglo XVIII (Chance, 1998). A pesar de que, este fenómeno estaba restringido al estrato de los principales y de los caciques es significativo, ya que, este sector de la población abarcaba entre la tercera y hasta la mitad de la población del pueblo a diferencia de los pueblos mixes conformados en su mayoría por macehuales, hoy comuneros.

No se puede asegurar cuáles eran las lenguas que empleaban los diferentes grupos étnicos para comunicarse entre sí, si bien, de acuerdo con Chance (1998) seguramente el náhuatl debió haber sido una lengua franca ideal para los contactos mixe-zapotecos antes de la conquista. Sin embargo, como esta región nunca fue parte de la esfera de influencia azteca, la participación de los pueblos mixes en las redes de comercio interregional fue mínima, por lo tanto, es muy probable que el náhuatl fuera una introducción de los dominicos y los tlaxcaltecas que se asentaron en el Analco (Chance, 1998) actual barrio de Jalatlaco.

Finalmente, podemos concluir que la economía regional colonial basada en la producción forzada que demandó hasta finales de la época colonial de intermediarios mixes, la nobleza diezmada y una población macehual mayoritaria, la castellanización de los pueblos que llevó a cabo la Iglesia, el bilingüismo (zapoteco-español) de los pueblos zapotecos que cercó la región mixe, la dificultad del aprendizaje del idioma mixe por parte de los españoles, el analfabetismo de los propios españoles en su lengua, y la tardía escritura del mixe en la colonia; propiciaron el ambiente necesario para iniciar un proceso de bilingüismo en español de los pueblos mixes en el contexto del trabajo por la fuerza y la explotación.

2.5.2 Comunicación y nueva jerarquía comunitaria: El Cabildo y los macehuales.

A la llegada de los españoles, la estructura social de los pueblos de la Sierra Mixe era diferente a la de otros grupos como el zapoteco y mixteco. Estos últimos, vivían en sociedades altamente jerarquizadas y el poder se encontraba en la persona del “Tlatoani” que los españoles llamaron “cacique”. Entre los mixes, la estratificación social era tenue, la diferencia con el resto de los macehuales -hoy, comuneros- no era siquiera parecida a la de los zapotecas. Los caciques no poseían grandez riquezas ni extensiones amplias de tierra que los diferenciara del resto de la población (Chance, 1998).

La nobleza mixe hostil ante la colonización fue cruelmente asesinada en el proceso de agresión bélica y los pocos sobrevivientes, después de 35 años de resistencia armada, tuvieron una posición muy desfavorable para hacer valer sus privilegios nobles ante la corona española (Ávila, 2005). Los patrones de asentamiento dispersos de las rancherías (estancias) correspondían a los grupos sanguíneos y al parecer el “pueblo” mixe como tal, fue una introducción colonial resultado de una serie de congregaciones de población que tuvieron lugar después de 1600 (Chance, 1998).

Tlahuitoltepec, Mixistlán y Ocotepc, son poblados resultado de la mudanza de algunos pueblos de locaciones inaccesibles en la cima de las montañas a sitios más accesibles de menor altura. Esta acción, liderada por los dominicos con el apoyo de los alcaldes mayores en el siglo XVI dio como resultado que a fines de este siglo, Tlahuitoltepec fuera designada cabecera y sujetos a su gobierno los pueblos de Tamazulapan, Ayutla, Tepuxtepec y Tepantlali que de acuerdo con Laviada (1978) fueron fundados antes de la llegada de los españoles por cuatro hijos de un cacique en la región de lo que más tarde fue Tlahuitoltepec, lo que explica los lazos étnicos y lingüísticos que tienen hasta la fecha. Estas formas de señoríos prehispánicos al igual que sus gobernantes nativos, fueron fundiéndose con una nueva institución política, el Cabildo.

El cabildo fue una institución colonial en el marco del nuevo orden político y económico impuesto por España. Los andamios de su estructura fueron los “cargos” con las figuras administrativas y políticas de gobernador, alcaldes y regidores. El cabildo colonial -origen de la actual organización política y administrativa de los pueblos originarios- era y hasta la fecha lo es, un sistema electivo, en donde los cargos son renovados cada año. El cabildo absorbió a la nobleza prehispánica al reconocer a los caciques y sus principales otorgando una serie de privilegios que iban desde el derecho a cobrar una cierta proporción de los tributos (guajolotes, maíz, miel, mantas y ropa de algodón) hasta, ejercer los cargos más importantes del Cabildo, entre ellos el de gobernador, como un privilegio hereditario (Ávila, 2005). En la región mixe tenía la función de resolver los problemas locales de acuerdo con las leyes del orden colonial, mantener la paz, vigilar la asistencia del pueblo a los servicios religiosos y vigilar el pago de tributos. No todos los poblados contaron con cabildo, esta institución estuvo presente sólo en las cabeceras de los municipios, Tlahuitoltepec fue uno de ellos.

En Villa Alta el cabildo se introdujo en 1550 y fueron alguaciles nativos a quienes se les asignó como autoridad. Una orden real, leída por Viceroy León Romano asignaba a veinticuatro pueblos estas primeras autoridades municipales. Posteriormente, otros pronunciamientos reales ordenaron el nombramiento de los distintos cargos que ocuparon también nativos de cada uno de los pueblos (Ávila, 2005). De esta forma, el Cabildo estuvo conformado por un gobernador, un regidor (concejal), un escribano (escribiente) actual secretario, y un fiscal, cargo que ocupaba el sacerdote local; hoy en día lo ocupan los Mayordomos de la iglesia.

De acuerdo con Chance (1998) los mixes fueron los últimos en asimilar la estructura municipal, incluso después de que lo aceptaron legalmente, seguían sin ejercer los cargos. No obstante, esta nueva organización política trajo al interior del cabildo de la Sierra Mixe pugnas por el poder entre el cacique (gobernante nativo) y la figura emergente del gobernador que era un comunero de elección popular. Sin bien, la nobleza mixe fue diezmada, los sobrevivientes y la familia extensa reclamaron su derecho por linaje. De esta manera, el puesto de cacique continuó, detentado por personas que reclamaban su derecho y advenedizos que reclamaban su ascendencia noble, aunque nunca fueron capaces de documentar convincentemente ser descendencia de alguna de las familias de gobernantes prehispánicos (Ávila, 2005).

El debilitamiento de la nobleza mixe también afectó la reserva de porciones de tierras que cada comunidad asignaba a sus linajes nobles, la tierra llegó a ser propiedad comunal y el control del cacique perdió la mayoría del poder e influencia que, aunque de forma tenue, disfrutaron. El cabildo español, trajo consigo que los cacicazgos nativo-americanos fueran gradualmente desplazados al interior de sus comunidades quedando en rivalidad con los cabildos (Chance, 1998). Ejemplos de esta circunstancia es la queja de un cacique de nombre Moctum, que en 1591 se quejó del Cabildo porque a pesar de que él ocupaba el cargo de gobernador, que legítimamente ocupaba por linaje, constantemente era ignorado por el resto de las autoridades municipales. En Choápam a mediados del siglo XVII funcionarios del cabildo persuadieron al Alcalde Mayor para desterrar a cuatro caciques del distrito por dos años, como castigo a crímenes que les adjudicaron y a finales de este mismo siglo, otro cacique de la región se quejó con las autoridades españolas de la persecución que sufrió por parte del gobernador de Yaveo (Ávila, 2005).

Las figuras del cabildo (cargos), es decir, macehuales (comuneros) electos cobraron fuerza frente a los caciques (gobernantes por linaje). Las figuras electas eran ratificadas por el Alcalde Mayor y el cargo de gobernante ratificado por la Corona. De esta manera, los hoy comuneros, fueron apropiándose de esta institución española y las figuras oficiales españolas como el Alcalde Mayor tuvieron la función de intermediarios entre el cabildo y los caciques. Así surgieron una serie de nuevos sujetos en las comunidades que emergían de la clase macehual, quienes ocuparon los cargos más altos dentro del cabildo, estos sujetos negociaron directamente con las autoridades españolas su acceso al poder, demostrando con méritos frente a su comunidad el derecho a poseer el cargo (Ávila, 2005) que hasta la fecha es idealmente el criterio para la aspiración a un cargo.

El primer rechazo de los mixes a las figuras coloniales cambia en el siglo XVII, los caciques intentaron incrementar su poder a partir de su posición privilegiada, pero rápidamente surgió la oposición de los macehuales. La figura del gobernante por linaje que existía en los pueblos originarios es modificada por los españoles surgiendo “el cacique” como figura intermediaria entre ellos y las comunidades, propósito que entre los mixes no tuvo éxito. Por otra parte, el orden político, social y económico impuesto, en la institución del Cabildo resultó en una nueva figura política: los cargos. Este fenómeno, dio origen a la lucha por el cabildo en la Región Mixe.

Una vez que la nobleza vio disminuido su poder y posibilidad de reconocimiento por la corona, aprovechó el poder y privilegio que aún tenían para ingresar a la estructura del cabildo y apropiarse de ellos. Dentro del cabildo dos fuerzas disputarán la lucha por el poder, por una parte, la nobleza mixe y por otra, los macehuales quienes ven en esta institución una oportunidad para escalar de posición social (Ávila, 2005). La lógica del nuevo orden se había infiltrado a las sociedades originarias. La postura de las autoridades españolas fue restar poder a los caciques locales y fortalecer su dominio a través de sus instituciones con la figura de los macehuales (Ávila, 2005).

Estas pugnas al interior de las comunidades y pueblos mixes cubre un período que va de 1550 momento en el que el Cabildo queda instituido en la región y 1730 año en que se desploma o se atenúa significativamente a los linajes caciquiles (Chance, 1998). Las autoridades españolas como el Alcalde Mayor fueron las figuras mediadoras en los conflictos entre la nobleza y los macehuales por los cargos, favoreciendo la institucionalidad del cabildo formado por los macehuales. El cabildo trató directamente con el Alcalde Mayor los asuntos relacionados con la recaudación de los tributos y administración de todos los productos que monopolizaba.

A partir de la relación directa entre los Alcaldes Mayores y las nuevas figuras políticas en el Cabildo pensamos que el bilingüismo iniciado por los intermediarios comerciales con el Alcalde Mayor en 1530 probablemente cobró fuerza en los años y siglos posteriores. La política económica colonial que inició con el Repartimiento de Efectos y su comercialización no se suspendió a la llegada de esta nueva institución y sus figuras, muy por el contrario, se consolidó con el cabildo en el orden político impuesto por los españoles, ahora ocupados por los macehuales (Chance, 1998; Ávila 2005).

Finalmente, podríamos afirmar que, si al final de la colonia el uso del idioma español variaba dependiendo del nivel de aculturación de la región (Chance, 1998) probablemente en la región mixe se desarrolló, en primer lugar, a partir de la mediación de las autoridades españolas entre caciques y macehuales y, en segundo lugar, a través de la relación directa entre estas y el Cabildo.

2.6 Alfabetización y ejercicio del voto: la Independencia.

Es muy poca la información sobre el papel de las lenguas originarias de la Sierra Mixe y el español una vez iniciado el movimiento de Independencia, sin embargo, sabemos que una vez consumada, entre los pueblos de Villa Alta, entre ellos los mixes, para la elección de cargos de representación estatal y federal eligieron a sacerdotes y funcionarios administrativos de origen criollo o mestizo como electores representantes que viajaban a la capital del distrito para ejercer su voto. Entre las características de estas personas se requería ser residente del distrito y saber leer y escribir. (Ávila, 2005, p. 46) El vínculo entre la alfabetización con las autoridades estatales y federales se observa a partir de las primeras elecciones en la ciudad de Antequera en 1821 y a lo largo del siglo XIX ya que si bien, los pueblos mixes se gobernaron con cierta autonomía al interior de sus comunidades, lo hicieron siempre y cuando en las elecciones estatales o nacionales inclinaran su voto hacia el partido que ostentara el poder (Ávila, 2005).

2.7 La Escuela Rural Mexicana: la Posrevolución en la Sierra Mixe.

La reforma agraria posrevolucionaria en Tlahuitoltepec prácticamente no afectó las tierras comunales, la ausencia de riquezas naturales y nuevamente, la orografía del lugar no dio cabida a la repartición ejidal que en otras regiones de Oaxaca y del país sí tuvo. Los macehuales como figuras del poder colonial sobrevivieron hasta 1945 en el municipio, quienes posterior a su cargo fungieron como líderes de estancias. La visión de la sociedad humana- naturaleza sobrevivió al largo período colonial a través de la cultura oral y prácticas cotidianas al interior de las familias. En el ámbito político se cristalizó en la actual organización del cabildo y principalmente a través de la Regiduría de Bienes comunales que formó parte de la organización municipal alrededor de 1970. Entre las acciones políticas de Luis Rodríguez líder regional mixe se encuentra haber desaparecido la figura del macehual y quemar todo documento que acreditara sus posesiones y riquezas. De estos documentos por lo menos en Tlahuitoltepec sólo sobrevivió uno. (P. Vargas,

comunicación personal 3 de noviembre de 2020). La Escuela Rural Mexicana llega al municipio en este ambiente.

La primera etapa de la escolarización en el municipio data de los últimos años de la década de 1920 y principios de 1930. A través del Programa de Misiones Culturales, al municipio de Tlahuilottepec llegaron jóvenes egresados de 5° y 6° grado de primaria de origen zapoteco quienes con la aprobación de la autoridad municipal impartieron clases en la “Casa del Pueblo” construida por la comunidad. Entre 1932 y 1949 la mayoría de los docentes provenían de Villa Alta. En 1932 la Asamblea General de Comuneros autorizó la construcción de una escuela y la llegada de un maestro quién se dedicó casi exclusivamente a castellanizar a los niños varones con la esperanza de que la instrucción que recibieran posibilitara su servicio al pueblo como secretarios y presidentes municipales (Díaz, 2013) la escolarización de las niñas es posterior.

2.7.1 Mujeres: escolaridad y organización política y social.

La participación de las mujeres mixes se contextualiza en el imbricado político que inicia en la colonia. Durante esta época, los españoles asignaron a las mujeres la tarea de la manufactura del algodón y la confección de la ropa con este material (Chance, 1998). Los hombres fueron forzados a trabajar en la construcción de iglesias y, caminos en la forma de “Tequilato” (Ávila, 2005) origen de la actual práctica comunitaria de donación de trabajo a la comunidad llamado, “tequio”.

Una función que por fuerza realizaron los hombres fue la de “Tameme”, hombres que cargaban en la espalda los tributos y productos de la región hasta la ciudad de Antequera. La orografía del lugar impidió el transporte a través de los animales de carga, los caballos y las mulas caían a los barrancos con frecuencia, amarga queja de los españoles cuya solución fue el uso del ser humano como animal de carga (Ávila, 2005). La figura del Tameme también está relacionada con la llegada de la escuela a la región. Los testimonios que se guardan en la tradición oral dan cuenta de que muchos maestros se negaron a ir a esta región caminando así que se recurrió nuevamente al ser humano (P. Vargas, comunicación personal, octubre 2020) para que la educación escolar llegara a las comunidades.

La escolarización de las niñas mixes en Santa María Tlahuilottepec está documentada a partir de 1957. En este año egresó la primera generación de la Escuela Primaria Federal “Pablo L. Sidar” no se sabe cuántas mujeres egresaron, pero había niñas en esta generación. En 1966, el Gobierno del

Estado fundó fuera de la región una escuela para población indígena, la cual operó como internado, albergó a jóvenes mujeres que recibieron talleres de corte y confección, bordado, cocina, y educación primaria con el objetivo de regresar a su comunidad y reproducir los aprendizajes, entre ellas asistieron mujeres de Tlahuitoltepec (Díaz, 2013); de este grupo de mujeres surgieron las primeras docentes que se desempeñaron como maestras de primaria en el municipio (F. Vargas, comunicación personal septiembre 2020).

La migración femenina a otros estados para recibir educación primaria se registra en 1969, 10 niñas mixes ingresaron de la escuela primaria en Atenango del Río en Guerrero, de las cuales, 6 terminaron la educación primaria y del resto, formaron una familia. Entre 1973 y 1975 las mujeres mixes figuran entre los maestros normalistas egresados de diferentes colegios (Díaz, 2013). En 1975 en la Agencia de Policía Tejas, se establece el programa de educación inicial para la mujer indígena: “El despertar de la mujer” en el que las fundadoras fueron tres mujeres. En 1983 se crea el Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe (CECAM) que ya contaba con planes y programas propios desde 1973, a pesar de que en un principio sólo asistieron varones, las mujeres fueron participando de tal forma que a la fecha hay varias bandas filarmónicas formadas por niñas y dirigidas por mujeres.



Banda Filarmónica Femenil de Santa María Tlahuitoltepec. Mujeres del Viento Florido, Teatro de la Ciudad Esperanza Iris, 17/08/14, Fotografía de Abril Cabrera. Fuente: FB Colmix

Con la finalidad de concretar y fortalecer el trabajo comunitario con la participación de las mujeres y generar recursos para capitalizar la organización, en 1989 se crea el comedor comunal a iniciativa de un grupo de mujeres que servían en el Comité de Salud. En el año 1991 la organización de mujeres “Xaamtëëxy” surge con el objetivo de promover la participación de las mujeres en la vida política y económica de la comunidad. Las mujeres mixes también han sido fundadoras de albergues y escuelas preescolares. El “Centro de Educación Indígena Tlahuitolle” fue fundado en 1971 por una mujer al igual que el Preescolar en la comunidad “Las Flores” en 1999 (Díaz, 2013).

Si bien es cierto que los cargos comunitarios han sido ocupados por hombres principalmente, en la actualidad, son muchas las mujeres que ocupan cargos importantes en la comunidad como secretarías, Regidoras de Educación, Regidoras de Hacienda, Comisariado de Bienes Comunales, Consejo de Vigilancia, Comité de la Banda y Mayordomías de la iglesia (Vásquez, 2012).

La participación de las mujeres en cargos civiles y religiosos tiene su primer registro en 1982. En asamblea general comunitaria, la terna para ocupar el puesto de secretario de la Sindicatura Municipal -uno de los más importantes cargos civiles- lo componen dos hombres y una mujer, siendo ésta última quien quedó como vencedora. En el 2011, participó en las elecciones una mujer de origen zapoteco, viuda de un hombre prominente en la comunidad, Floriberto Díaz. Sofía Robles Hernández fue la primera Presidenta Municipal de Tlahuitoltepec en 2012 en una contienda entre diez candidatos; su suplente también fue mujer y las Regidurías de Educación y Salud fueron puestos ocupados por mujeres. Para el ciclo 2021, fue propuesta una mujer como presidenta municipal y a pesar de que no aceptó el cargo, el hecho da cuenta del lugar que ocupan las mujeres mixes en la vida social (P. Vargas comunicación personal 26 de septiembre de 2020) Finalmente, desde el 2002 se ha incrementado el número de mujeres egresadas de la universidad con distintos perfiles que retornan a la comunidad para contribuir a su desarrollo (Vásquez, 2012).

2.7.2. Escolaridad y poder, líderes regionales, poder estatal y federal.

Durante las primeras décadas del siglo XX posterior a la muerte de Venustiano Carranza en 1920, el panorama que prevalecía en la Sierra Mixe era el de una región marginal del estado de Oaxaca. Una zona de población densa mayoritariamente indígena, analfabeta en español, con una economía agrícola mesoamericana, trabajo jornalero en los campos algodonereros de la Trinidad y Playa

Vicente en Veracruz y vínculos mercantiles débiles hacia los mercados regionales y estatales (Arrijoja, 2009).

La región media y baja se caracterizó por la producción de café, algodón, maíz, frijoles, tabaco, caña de azúcar, cacao, pita y una gran cantidad de frutas destinadas para el autoconsumo y el comercio en la ciudad de Oaxaca, Santiago Choápam, San Ildefonso Villa Alta y Santo Domingo Tehuantepec. En Santiago Zacatepec como en San Juan Metiltepec, existieron algunos yacimientos metalíferos que eran explotados de manera incipiente y sin grandes recursos tecnológicos. En Zacatepec destacaron varias minas de plata y plomo que se conocieron con los nombres de San Joaquín, La Luz, Los Remedios, Santa Ana y San Antonio.

Las vías de comunicación que existieron en la sierra tanto al interior como al exterior fueron muy deficientes, sin embargo, hubo una red de caminos de herradura y brechas sumamente transitada que comunicaron a Santa María Albarradas, San Pablo Mitla y Tlacolula de Matamoros, así como las que comunicaron a Santiago Choápam y Villa Alta. Otras vías importantes fueron las que vincularon a la Sierra mixe con las tierras bajas de San Carlos Yautepec y Nejapa de Madero, o las que comunicaban San Juan Guichicovi, Matías Romero y el Istmo de Tehuantepec; caminos angostos, sinuosos y de difícil tránsito que sirvieron para comunicar a los pueblos, llevar valijas de correo y cargas de café (Arrijoja, 2009).

2.7.3. El Patriarca y cacique de la Sierra Mixe: Luis Rodríguez y la escolarización de un niño mixe.

La estructura política y económica de las localidades y rancherías convivieron con los líderes locales, hombres milicianos que formaron parte de las “Fuerzas Defensoras del Estado” que al desintegrarse, producto del armisticio entre las fuerzas centralistas carrancistas y el Movimiento de Soberanía oaxaqueño, regresaron a sus pueblos convirtiéndose al paso de los años, en auténticos líderes regionales que dominaron el escenario político y económico dando origen a los cacicazgos que por décadas tuvieron el control de la sierra mixe. Uno de estos personajes fue Luis Rodríguez Jacob quien como líder regional de 1936 a 1957 sostuvo correspondencia con varios funcionarios, comerciantes, maestros y campesinos del estado de Oaxaca.

Manuel Rodríguez oriundo de Santiago Zacatepec fue un indígena mixe de origen campesino, incursionó en la Brigada Mixe liderada por Daniel Martínez y ocupó la presidencia municipal de Zacatepec. Rodríguez abandonó a su familia en 1926 y su hijo Luis Rodríguez Jacob primogénito de Manuel se hizo cargo de la familia.

Luis Rodríguez nació en Santiago Zacatepec el 24 de agosto de 1900, estudió hasta el cuarto año de primaria lo que le valió para que desde muy joven se involucrara en actividades comerciales y políticas (Arrijoa, 2009). Durante su juventud ejerció cuatro veces el cargo de secretario municipal, el desempeño efectivo de sus actividades le permitieron obtener el reconocimiento de las autoridades estatales y la confianza de Martínez; para 1928 fungía como su lugarteniente y le llamaban el Cacique de Zacatepec. De 1941 a 1958 escribió a distintas autoridades municipales de Tlahuitoltepec en ese entonces, una zona que se distinguía por su aislamiento geográfico, densa vegetación y accidentada topografía.²⁹.

Rodríguez mejor conocido como “el patriarca y cacique de la Sierra Mixe”, una de las figuras del caciquismo oaxaqueño posrevolucionario e intermediario entre las comunidades y el gobierno sostuvo una relación muy estrecha con la Liga de Comunidades Agrarias, la Comisión del Papaloapan y el Partido de la Revolución Mexicana. El cacique, en ese entonces, secretario general del Comité Regional Campesino Mixe, envió una misiva al Presidente Municipal de Tlahuitoltepec en 1941 que da cuenta del papel que jugó la escolarización de los niños y la alfabetización en el ejercicio de las funciones públicas comunitarias y el significado social y político que un niño cobraba al contar con tan solo los primeros años de formación escolar. Al mismo tiempo, se aprecia el papel de la alfabetización en la formación del cacique también mixe de origen campesino y el ejercicio del poder, ya que, de acuerdo con Arrijoa (2009) a partir del cultivo de la tradición epistolar los caciques validaron su posición en la sierra y promovieron el proyecto de nación que el Estado Mexicano promovía para los espacios rurales del país.

²⁹ La construcción de la carretera que comunica a Tlahuitoltepec con la capital del estado se construyó posterior a la década de 1970. Para 1962 los camiones de redila llegaban hasta Santa María Albarradas, se llegaba al municipio caminando, a caballo o en mula por 12 horas. Los primeros sacerdotes salesianos llegaron de esta manera a Tlahuitoltepec, las religiosas de la misma congregación lo hicieron un año más tarde viajando en avioneta de la ciudad de Oaxaca al campo de aterrizaje ubicado en Santa Cruz. (P. Vargas, comunicación personal diciembre 2019)

Federación Regional Campesina Mixe
Zacatepec, Mixes, Oaxaca.

Asunto: Que comisione a las personas que se indica y
que se presenten en esta cabecera.

Al Ciudadano Presidente Municipal
Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca.

En el Segundo Congreso Campesino Mixe, celebrado en esta cabecera en el mes de julio del presente año, se acordó la reorganización de los Sub-Comités de cada pueblo y como ese pueblo hasta hoy no ha cumplido con dicho requisito suplico a usted atentamente se sirva comisionar un regidor de ese municipio y tres o cuatro personas caracterizadas de esa misma, siendo importante que entre ellos uno que sepa leer y escribir, se presenten en esta cabecera el día 15 del actual para que nuevamente y con toda amplitud reciban instrucciones sobre el particular y se lleven al mismo tiempo formas de las actas que tengan que practicar en esa al formarse el citado Sub-Comité, pues este Comité tiene que remitir dicha documentación a la Liga de Comunidades Agrarias del Estado de Oaxaca para que este lo haga a la CONFEDERACIÓN NACIONAL CAMPESINA.

Mucho le suplico que sin falta se presenten en esta el día 15 el regidor y personas que comisione.

FRATERNALMENTE

Por la unificación y evolución de la raza
Zacatepec Mixes, Oaxaca, a 13 de septiembre de 1941
Secretario General del Comité Regional Campesino Mixe
Luis Rodríguez

Fuente: Arrijoja, 2009, Entre la horaca y el cuchillo.

2.7.4. El poder municipal y local: la escolaridad en el sistema político de cargos comunitarios.

Los Sistemas Normativos Orales son las prácticas que derivaron del antiguo cabildo colonial, la resignificación de esta institución se cristaliza en un primer momento, en la apropiación que los macehuales y los gobernantes que por linaje tuvieron de ella; después, con la eliminación del poder de los macehuales como acción política de Luis Rodríguez y la emergencia de la Regiduría de Bienes comunales que trae de vuelta el sentido de la Naturaleza en la vida humana en los 70`s (P. Vargas, comunicación personal 6 de noviembre, 2020) una vez que las tierras comunales no son propiedad privada e idealmente no se pueden vender y a pesar de que poseen “un propietario” su abandono posibilita que esta regiduría la reasigne o la otorgue para la construcción de una escuela o una clínica.

Durante el 2008 y el 2009 una serie de asambleas, talleres y consultas realizadas en las diferentes localidades del municipio con la participación de diversos sectores y actores tuvo como resultado el Estatuto Comunal de Santa María Tlahuitoltepec. El documento recoge las normas de convivencia y los principios generales del quehacer comunitario y de organización social y política, que exigen los tiempos actuales del pueblo ayuujk en armonía con las diferentes naciones, otros pueblos originarios y no originarios. Esta normatividad está fundamentada en las disposiciones legales estatales, federales e internacionales en vigor (Estatuto Comunal de Santa María Tlahuitoltepec, 2010).



Cambio de Autoridades Santa María Tlahuitoltepec. Fuente: Archivo personal Huitrón, 2017.

La elección de los cargos religiosos, agrarios, municipales, tanto en la cabecera municipal como en las agencias se realiza cada año en la Asamblea General de Comuneros -máxima autoridad interna de la comunidad- y se ejercen de forma gratuita por un año. La cantidad máxima de cargos comunitarios que un comunero puede cumplir en un mismo nivel, así como sus funciones se especifican en los Estatutos Comunales.



Asamblea General de Comuneros Santa María Tlahuitoltepec. Fuente: Archivo personal Huitrón, 2019.

Los servicios comunitarios que en realidad son funciones públicas locales, se desempeñan de manera obligatoria y gratuita. Los comuneros, es decir los habitantes del municipio (cabecera y agencias municipales y de policía) inician su vida cívica ejerciendo cargos de menor rango y ascienden al cumplir con la normatividad dispuesta a cargos de mayor responsabilidad. Los comuneros que ejercen los cargos comunitarios son funcionarios públicos locales que trabajan de forma gratuita y se responsabilizan por realizar las acciones necesarias para que el Cabildo Agrario y el Cabildo Municipal se desempeñen de forma eficiente. De esta manera, Autoridades Comunitarias son los integrantes de los dos cabildos y las autoridades de cada una de las localidades (Agencias de Policía y de Municipio). Una última instancia que resuelve de acuerdo con los Estatutos Comunes de forma definitiva las controversias entre particulares es el Consejo de Personas Caracterizadas o Consejo de Ancianos, comuneros que la Asamblea General elige basada en el criterio de compartir los principios generales de la comunalidad, prestigio social y la ausencia de antecedentes negativos en la comunidad.

2.7.4.1. Topil o Tajk'ajtip.

El Topil es el cargo con el que se inicia el servicio comunitario. Topiles son jóvenes que durante los tres últimos años de su vida han dejado de estudiar y pueden servir a la comunidad. El Estatuto Comunal exime a todos los jóvenes estudiantes activos de iniciar su vida cívica ejerciendo este primer servicio. Los topiles aprenden sus funciones liderados por el Mayor de Vara quien cada semana en coordinación con su esposa tiene la responsabilidad de recibirlos en su casa y

alimentarlos. El Mayor de Vara *paterniza*: orienta, guía, apoya y enseña con su ejemplo las funciones a sus topiles. Majääy es el nombre que recibe el Mayor de Vara y significa “padre”. La función principal del Mayor es coordinar a sus topiles y está bajo el mando del Síndico Municipal. La función de los Mayores y Topiles es vigilar los inmuebles de la localidad, mantienen el orden público durante todo el año, especialmente durante las fiestas religiosas. El topil tiene funciones múltiples, es el estrato base en la escala de cargos comunitarios, sin embargo, con esta primera función inicia su vida cívica y el camino a la construcción del prestigio social en la comunidad. Los topiles, liderados por sus Mayores realizan rondas nocturnas de vigilancia en la comunidad, barren la Plaza Municipal, arman el corral del jaripeo en las fiestas, llevan recados o realizan pequeños encargos. En general, debe tener disponibilidad para cualquier actividad asignada por su autoridad. Cada año se eligen 12 mayores y 36 topiles para el ayuntamiento y 8 para la iglesia. Los topiles de la iglesia repican las campanas, realizan el aseo del templo, lanzan los cohетillos en las fiestas religiosas y apoyan a los fiscales con la decoración en las fiestas patronales.

2.7.4.2. Secretario o Jääpyë.

Jääpyë significa “el o la que escribe o escribano”. Los secretarios municipales son cuatro. El presidente municipal tiene a su cargo dos secretarios, uno el Síndico Municipal y uno el alcalde. Los secretarios del presidente se encargan de atender los asuntos del registro civil, servicio militar, actas de reuniones y proyectos de distinta índole, pero, sobre todo, apoyan en la gestoría en dependencias gubernamentales y no gubernamentales. Las habilidades en producción escrita en español y oral en mixe son fundamentales en sus funciones una vez que es a través de documentos con los cuales se concretan convenios con las distintas dependencias.

El secretario del síndico municipal da seguimiento a los delitos que se cometen en la comunidad, redacta las actas de conformidad, deudas y problemas agrarios y ganaderos y, el secretario del Alcalde Municipal redacta las invitaciones a las bandas filarmónicas visitantes y locales requeridas en eventos sociales comunitarios o fiestas patronales.

2.7.4.3 Comisión de festejos o XüxPë’expë.

La Comisión de Festejos ocupa el segundo nivel dentro de la escala de cargos comunitarios. Idealmente no se puede ascender al tercer nivel sin haber dado este servicio. Sin embargo, algunas

veces se han hecho excepciones por el valor de la formación escolar de la persona que se requiere para el cargo (P. Vargas, comunicación personal 13 de septiembre de 2020).

La Comisión de Festejos es un servicio de una fuerte carga simbólica social, consiste en la elección o propuesta voluntaria de un número determinado de familias que son responsables de proporcionar alimentación y hospedaje a las bandas filarmónicas visitantes y locales durante las fiestas religiosas, o a los danzantes o deportistas visitantes durante un evento. De la organización y coordinación entre hombres y mujeres y las actividades asignadas a cada uno de ellos depende del éxito de la Comisión y el prestigio social de la familia. Las casas se decoran con flores, papel de colores, serpentinas, globos y todo tipo de materiales de acuerdo al criterio de la familia. La Banda Filarmónica invitada interpreta distintas piezas musicales una vez que han recibido sus alimentos. Los integrantes de las Bandas invitadas son los primeros en recibir alimentos en la casa huésped posterior a ello, amenizan el evento con los comensales visitantes. Este cargo, permite apreciar el principio de la complementariedad entre hombres y mujeres como expresión cultural. Durante las fiestas son los hombres los que fungen como meseros, sirven, limpian las mesas, recogen los platos y al mismo tiempo, están pendientes de recibir y atender a los comensales. Al interior de la cocina el trabajo entre las mujeres esta jerárquicamente organizado por nivel de experiencia. Las mujeres de mayor experiencia y edad eligen las porciones en cada plato, es muy mal visto al interior de la cocina que una mujer de menor experiencia quiera participar en esta actividad; son las mujeres, las que no permiten el apoyo de los hombres. También causa burla y sorpresa que las mujeres fuereñas quieran apoyar las fiestas patronales sirviendo o limpiando las mesas ya que esa es una actividad que realizan los hombres.

2.7.4.4 Tesorero o Meeny ejxyejtpi.

Meeny ejxyejtpi significa “el que cuida el dinero” tiene la responsabilidad de administrar los ingresos y egresos del Ayuntamiento, a su vez también tiene la responsabilidad de atender al público y recibir las cooperaciones económicas de los comuneros. Cuenta con auxiliares quienes recaudan los impuestos por uso de suelo en el mercado los días de plaza. El conocimiento de las operaciones en el sistema decimal es fundamental y actualmente el conocimiento del sistema Excel. Los auxiliares en sus funciones, además del sistema decimal también utilizan el sistema vigesimal propio de la comunidad, así como medidas y unidades de peso como la cuarta, el codo y el cuartillo.

2.7.4.5 Agente.

En años anteriores eran los encargados de cobrar los impuestos o cooperaciones económicas en las rancherías del municipio, actualmente sólo lo hacen el primero de noviembre por aquellos comuneros que no estén al corriente con la cuota anual por concepto de derecho de panteón. Los agentes también son los encargados de notificar a la Comisión de Personas Caracterizadas cuando un problema de la comunidad lo amerita.

2.7.4.6 Regidor de salud.

Su función principal es convocar a los comités de salud locales quienes reciben capacitación por parte de la Secretaría de Salud del estado en salud, higiene, vacunación, tratamiento de desechos orgánicos e inorgánicos, misma que a su vez reproducen entre los habitantes de las Agencias.

2.7.4.7 Regidor de agua

El regidor de agua se encarga de coordinar el abastecimiento de agua en el municipio, trabaja en coordinación con la Regiduría de Bienes Comunales para acciones de reforestación cerca de los manantiales.

2.7.4.8 Regidor de obras materiales.

El regidor de obras materiales debe tener conocimientos en construcción puede ser electa una persona que de oficio sea albañil o de profesión, arquitecto. También es encargado de convocar y coordinar las actividades de tequio en la construcción de obras públicas, así como dar seguimiento a las obras públicas en la cabecera y agencias.

2.7.4.9 Regidor de Hacienda.

El regidor de hacienda supervisa y vigila el ejercicio de los ingresos y egresos, trabaja en coordinación con el tesorero. En sus inicios y hasta la fecha ambos cargos requieren el dominio de las operaciones básicas en matemáticas: suma, resta, multiplicación y división; y actualmente, al igual que el tesorero del manejo de la paquetería Office.

2.7.4.10 Regidor Municipal de Educación.

Las Regiduría de Educación se conforma por el Regidor de Educación, Suplente del Regidor, secretario de la Regiduría de Educación y ocho auxiliares. Entre sus funciones está trabajar en coordinación con los agentes de las comunidades quienes a su vez lo están con los Comités de Educación de los diferentes niveles educativos para dar seguimiento al cumplimiento de las funciones al interior de las escuelas, asentar la información general de los directivos, docentes, y trabajadores administrativos de cada institución y nivel educativo con la finalidad de tener un registro de los trabajadores de educación que se encuentran en la comunidad. También son los encargados de convocar y coordinar con las Agencias los eventos culturales en las fiestas patronales e impulsar a los jóvenes de educación media superior a ingresar a la educación superior. La Regiduría de educación así como la de Bienes comunales son regidurías que dan cuenta de la reestructuración y resignificación que la comunidad ha hecho de las instituciones coloniales, en primer lugar por su creación y segundo lugar por la lógica en sus dinámicas. Sin embargo, la escolaridad y las habilidades bilingües son criterios de elección para este puesto.

2.7.4.11 Bienes Comunales.

La Regiduría de Bienes comunales y Consejo de Vigilancia son las dos autoridades agrarias a nivel municipal. Está integrada por un presidente, un suplente, un secretario y vocales. Las principales funciones son mediar en los conflictos agrarios entre familias, resuelven conflictos de colindancias a nivel municipal y local, coordinan el tendido eléctrico en las agencias y el municipio; destinan el terreno para la construcción de escuelas, clínicas, centros de salud, campos deportivos y caminos. En coordinación con el Consejo de Vigilancia coordinan acciones de reforestación en junio y julio en el que participan los estudiantes de los diferentes niveles educativos. Es en esta regiduría en la que se ha podido vincular la visión del ser humano-naturaleza una vez que la mediación entre conflictos se rige por esta particular forma de ver el mundo.

2.7.4.12 Consejo de Vigilancia.

El consejo de Vigilancia lo integran el presidente y su suplente, el tesorero y su suplente y tres secretarios. El consejo se encarga de autorizar y regular la explotación de recursos renovables y no renovable, coordinar el cuidado y poda de los árboles de encino, coordinar con Bienes Comunales,

las acciones de reforestación y atender la solicitud de la Comisión de Festejos en el corte de leña comunal para las fiestas patronales.

2.7.4.13 Síndico Municipal o Tityuumpë.

Tityuumpë significa “el que hace justicia” y la sindicatura o “tityuuntäjk” es el lugar en el que se hace justicia (Díaz, 2013). La impartición de justicia en el mundo ayuujk no procura el castigo sino el reconocimiento por parte del ofensor de su falta, la reconciliación con el ofendido y la reparación del daño. El diálogo entre las partes y el síndico es el recurso para lograrlo y llegar a la solución del problema. El diálogo es por excelencia el medio para resolver todo conflicto al interior de la comunidad.

El papel del síndico está regido por la impartición de justicia imparcial, capacidad de mediar con justicia y equidad. Un síndico que incumple con estos requisitos puede ser dimitido en la Asamblea General de Comuneros. Es un cargo de mucha responsabilidad ya que también se rige por la solución de conflictos, si un problema o caso amerita más tiempo que el promedio, una reunión de esta índole se extiende hasta que el conflicto está solucionado. En los casos en los que el delito lo amerite se remite a las autoridades correspondientes. Bajo el cargo de Síndico están los Mayores de Vara (padre) y los Topiles.

2.7.4.14 Presidente Municipal.

Este cargo representa al poder administrativo y sus colaboradores son el Suplente del Presidente Municipal, los agentes y los secretarios. En ayuujk Tëëjk ex etpë significa “el que cuida la casa” o yektëk awääts etpë, “el que siempre tiene abierta la casa”, es decir, es el cargo que cuida y tiene abierta la casa del pueblo (Díaz, 2013). Su principal función es la gestión de los recursos y apoyos para las obras que benefician a la comunidad, agencias municipales y de policía y la administración de éstos entre las regidurías. Además de habilidades de producción escrita y comprensión de lectura; importante es, en estos cargos las habilidades de producción oral, comprensión aditiva en español pues son las autoridades que directamente tratan con las dependencias gubernamentales estatales y federales.

2.7.4.15 Alcalde único Constitucional

El alcalde único Constitucional es integrante principal de la Instancia Intermedia creada para la impartición justicia de manera más equitativa entre comuneros. La Instancia está integrada por el alcalde y las figuras de mayor autoridad en la localidad: El Consejo de Personas Caracterizadas y las Autoridades Municipales o Agrarias. Estos, revisan los asuntos de mayor controversia en los términos que establecen los Estatutos Comunales. La Instancia sesiona el número de veces necesarias y de acuerdo con los tiempos que propone el alcalde. Esta instancia puede modificar o anular cualquier resolución de las Autoridades Agrarias o Municipales. Si el caso lo requiere y existen razones suficientes, solicitan el uso de la fuerza pública de la comunidad para el cumplimiento de sus funciones cuando el caso lo amerita. También pueden solicitar la intervención del Consejo de Personas caracterizadas cuando las Autoridades Agrarias o Municipales no estén ejerciendo su función con apego a la vida comunitaria (Estatutos Comunales de Santa María Tlahuitoltepec, 2010)

2.7.4.16 Consejo de Personas Caracterizadas o Consejo de Ancianos y Principales.

El Consejo de Ancianos y Principales lo forman las personas que han llevado a cabalidad todos los cargos comunitarios. Desde su primera asignación como topiles hasta el último como alcalde han demostrado responsabilidad, compromiso con la comunidad, honorabilidad, equidad en la impartición de justicia, efectividad en el ejercicio de su cargo, honestidad, actitud propositiva en las asambleas comunitarias y respeto a los principios comunitarios, todo ello dota a un comunero de alto prestigio social. El Consejo lo forman las personas mayores de 60 años y las personas caracterizadas entre 30 y 60 años y llevan por nombre Majääy se distinguen por su ecuanimidad y sabiduría. Este Consejo da la última palabra en la resolución de cualquier caso de controversia profunda en la comunidad.

Actualmente, las funciones y obligaciones del Cabildo están definidas y establecidas en los Estatutos Comunales, sin embargo, desde la década de 1930 la escolaridad ha sido un punto que determina la elección de una autoridad una vez que la relación con las instituciones gubernamentales se lleva a cabo en español. Independiente a los aspectos no positivos que se han destacado de los cacicazgos regionales oaxaqueños, cierto es que fue a través de ellos que inició el proceso de escolarización en la Sierra Mixe. Líderes regionales y autoridades locales acordaban

los cargos comunitarios, en un ambiente complejo en el que la escuela, la ideología de progreso, “evolución de la raza”, la construcción de caminos y escuelas como política pública federal para los pueblos rurales se entretrejan como los pasos hacia el desarrollo y la integración nacional. De esta forma, la Asamblea General de Comuneros elegía al presidente municipal, síndico, alcalde y tesorero.

Díaz (2013) refiere que las autoridades electas entraban en funciones el 1° de enero -hasta la fecha se sigue haciendo de esta manera- en una ceremonia cívica frente al H. Ayuntamiento Constitucional en donde la bandera nacional, los bastones de mando, sellos oficiales del municipio se recibían de forma oficial; la ceremonia terminaba en una misa en el que autoridades y símbolos patrios participaban concluyendo con los bailes tradicionales, el pueblo en general y la banda filarmónica.

Luis Rodríguez
Zacatepec, Mixes, Oaxaca

a 11 de enero de 1953

Señor Ponciano Vargas
Secretario del Honorable Ayuntamiento
Tlahuitoltepec, Mixes, Oaxaca.

Muy estimado amigo:

Te mando una hojita en donde debes poner los nombres de las personas que deben figurar, uno como presidente municipal y el otro como síndico de cada año, según va anotado.

En caso de que tengas alguna duda, es mejor que vengas tú mismo a esta. Mándame, pues, los nombres para hacerte el acta de instalación luego.

Sin más tu atento amigo y seguro servidor.

Luis Rodríguez

Fuente: Arrijoa, 2009, Entre la horaca y el cuchillo.

La escolaridad de los cargos comunitarios clave, presidente, síndico y secretario posibilitaba la comunicación con el exterior con el mundo aparentemente no indígena, hablar en español, comprender la cultura “no indígena”, redactar, llenar y leer documentos, presentar presupuestos etc. fueron indispensables para la administración y gestión de recursos, servicios públicos, solución

de conflictos territoriales y agrarios del municipio. Las habilidades en producción oral y comprensión auditiva posibilitaba la relación efectiva con el gobierno estatal y federal:

Luis Rodríguez
México, Distrito Federal

a 8 de septiembre de 1951

Señor Apolinar Gallardo
Presidente Municipal
Tlahuitoltepec, Mixes, Oaxaca.

Muy estimado amigo:

Te suplico guardar mucha reserva del asunto que te estoy comunicando en este recado. El licenciado y diputado Guillermo Meixueiro nos está ayudando a pedir que en ese pueblo se instale una agencia de correos con todos los servicios, como lo ha tenido Ayutla. El sueldo que asignen al que se encargue de la agencia será de \$20.00 ó \$30.00 mensuales, pero no debemos de fijarnos en la paga o la recompensa, sino ganar la agencia que después gestionaremos lo demás.

Como ya el citado licenciado presentó desde luego la petición, es muy probable que pronto recibas un oficio de la Dirección de Correos o de alguna otra dependencia pidiéndoles las facilidades para el buen funcionamiento del servicio y de la persona que se haga cargo. Te suplico oír y cumplir las instrucciones que te dé el padre y contestar en debida forma. Como agente propuse a Ponciano Vargas a quien deben ustedes también proponer, en la inteligencia que contará él con la ayuda y dirección del padre.

Espero que atiendas mis recomendaciones sobre el particular, espero en Oaxaca tus informes.

Tu amigo y seguro servidor.

Luis Rodríguez

Fuente: Arrijoa, 2009, Entre la horaca y el cuchillo.

2.7.5 Daniel Martínez: entre el poder militar y la política pública federal, caminos y escuelas para los pueblos rurales.

En 1915 las tropas carrancistas incursionaron en Oaxaca, un grupo de dirigentes políticos y poderío económico encabezó, bajo la bandera del “Movimiento de Soberanía” la defensa del estado ante lo que consideraron el “caos político nacional”. Defendían los preceptos constitucionales de 1857 y se propusieron debilitar las medidas centralistas que promovía Venustiano Carranza para asegurar el orden político militar de Oaxaca; para lograrlo, se estableció una alianza entre el gobierno estatal encabezado por José Inés Dávila y la élite oaxaqueña; así como, la conformación de una milicia

que salvaguardara la soberanía del estado. Este cuerpo de defensa fue financiado y dirigido por hombres poderosos de la Sierra Norte de Oaxaca entre los que destacan Fidencio Hernández y Guillermo Meixueiro quienes controlaban el comercio y la explotación de recursos agrícolas y mineros y quienes mantuvieron una relación estrecha con las clases gobernantes y participaron de muchas maneras en las decisiones políticas regionales (Arriola, 2009; Laviada, 1978).

Hernández y Meixueiro formalizaron un cuerpo militar denominado “Fuerzas defensoras del Estado” desplegando sus brigadas a lo largo de todo el estado con el objetivo de combatir a las tropas carrancistas y resguardar la soberanía de Oaxaca. En la Sierra Mixe conformaron las “Brigadas Mixes del Zempoaltépetl” bajo las órdenes del capitán Daniel Martínez, quien al paso de los años, se consolidó como un auténtico líder regional y gestor que reguló las ofertas del Estado y las demandas del campesinado. La incursión de Martínez en las milicias soberanas le aseguró su poder caciquil sobre toda la Sierra Mixe y sus vínculos con militares y poderosos políticos influyentes (Laviada, 1978).

Después de la muerte de Venustiano Carranza las fuerzas centralistas salieron de Oaxaca, los dirigentes del Movimiento de Soberanía firmaron un armisticio que puso fin a las hostilidades y convocaron a elecciones. Las “Fuerzas Defensoras del Estado” fueron desarticuladas y los hombres de Meixueiro y Hernández regresaron a sus labores campesinas, otros, se enrolaron en el ejército regular y otros más, se enlistaron en la Primera Reserva del Ejército. A pesar de esta desmovilización, los viejos milicianos como Daniel Martínez y Manuel Rodríguez, regresaron a sus respectivos pueblos Ayutla y Zacatepec -actual cabecera del Distrito Mixe- para dominar los escenarios político y económico.

Daniel Martínez fue un indígena mixe, originario de San Pedro y San Pablo Ayutla descendiente una familia dedicada al comercio de café. Durante su adolescencia trabajó como comerciante ambulante. Heredó el negocio de su padre alrededor de 1912 con lo que afianzó su participación en la vida económica de toda la región. Martínez destacó por su habilidad (oral) y de liderazgo para negociar con los ricos comerciantes de Villa Alta, Ixtlán de Juárez y Mitla. De igual manera, destacó por su capacidad para resolver viejos litigios agrarios a favor de los pueblos mixes. Sus negocios le permitieron vincularse con los hombres que controlaban el comercio en la Sierra Norte de Oaxaca, Meixueiro y Hernández.

A partir de estos vínculos, Daniel Martínez se incorporó al Movimiento de Soberanía y dirigió una Brigada entre 1916 y 1919. Fue comandante de las Defensas Rurales de la Región Mixe adscritas a las reservas del Ejército Nacional. En 1921 se desempeñó como capitán segundo de caballería en el Estado Mayor en la Ciudad de Oaxaca; fue comisionado a la Jefatura Militar de Puebla y Tlaxcala para colaborar en el resguardo del camino México-Veracruz y ayudante de la Brigada Mixta del Estado Mayor (Arrijoja, 2013; Laviada, 1978).

De acuerdo con Arrijoja (2013) Daniel Martínez se distinguió por entender perfectamente que las instituciones y los discursos emanados de la Revolución Mexicana eran una fuente de poder en el ámbito regional, ya sea para articular relaciones políticas, obtener recursos públicos, consolidar la presencia caciquil en los pueblos o vincularse con el exterior. Sin embargo, sus misivas también dan cuenta del estigma que prevalecía sobre los pueblos indígenas y que Martínez tenía claro, así la política pública federal era una salida para erradicarlo. Esto, el nivel de bilingüismo de los escribientes y el papel de las misivas como el medio por el cual líderes regionales y autoridades federales, municipales y locales coordinaron acciones de política pública se aprecia en la carta que Daniel Martínez envió al Presidente Municipal de Santa María Tlahuitoltepec el 8 de febrero de 1928:

Tengo el gusto de comunicarle que los vuelvo a invitar a los trabajos de la carretera que es de urgencia necesidad, supuesto que el camino carretero que se está haciendo depende directamente del gobierno y de los ciudadanos de la región mixe; aquí no se especifica de quién es el camino, aquí se dice que es de todos los mixes, que somos nosotros. ¿Qué ustedes están dispuestos a que las otras razas se rían de nosotros, dejando el camino abandonado? ¿No les daría a ustedes vergüenza de que digan los mixes nada pueden hacer, dejaron abandonado su camino carretero? Entonces nos tratarán peor, porque si hoy nos tratan de salvajes que no entendemos nada, que no somos amantes del progreso, ¿qué dirán entonces? No hermanos, hay que unirnos y ayudarnos mutuamente, supuesto que se trata de una obra de hermanos de raza mixe que lo somos nosotros, no hay que dejarnos que se rían de nosotros.

Martínez promovió desde épocas muy tempranas los recursos necesarios para sumarse al programa nacional que impulsó el gobierno federal para construir carreteras y escuelas; programa que buscó trazar caminos hasta los pueblos más aislados del país con el objeto de llevar escuelas y maestros para combatir “el atraso, la pobreza y la ignorancia”. En 1928 las gestiones de Martínez le permitieron involucrarse en la Junta Central de Obras y Caminos, dependencia del gobierno estatal, encabezar la Junta Regional de Obras y Caminos del Zempoaltépetl-Carretera Mixe, una instancia

encargada de conducir a los pueblos hacia el desarrollo. Arrijoja (2013) afirma que Daniel Martínez no sólo fue el encargado de impulsar la construcción de caminos y rutas de comunicación en la Sierra Mixe, sino también de abrir brechas para establecer un distrito escolar en la región de 1927 a 1928; edificar escuelas, contratar maestros rurales, impulsar campañas de castellanización y alfabetización, e incorporar a los indígenas hábitos y costumbres de la vida urbana. También fue el responsable de trazar el primer tendido telegráfico y telefónico de la Sierra y los Valles Centrales, introdujo el primer vehículo automotriz de la región, fomentó la construcción de un internado indígena y proveyó de todos los recursos que demandaron maestros e inspectores escolares para el buen desempeño de su trabajo.

La Junta Regional de Obras y Caminos sirvió para impulsar la infraestructura educativa de la Sierra. Bajo la dirección de Martínez se ordenaron colectas, tequios para construir escuelas, abrir caminos, casas para los maestros, construcción de áreas de recreación para los estudiantes. Vale la pena subrayar que las colectas y los tequios no siempre fueron voluntarios, en lo que a Santa María Tlahuitoltepec concierne las cartas de Martínez a distintas autoridades municipales dan cuenta de la coacción y violencia muchas veces ejercida para la construcción de caminos y escuelas. Sin embargo, en ese contexto la escuela se introdujo en las comunidades de la Sierra Mixe.

Para Arrijoja (2013) Daniel Martínez fue uno de los primeros dirigentes regionales que además de comprender las ventajas de apropiarse del discurso posrevolucionario y mantener las relaciones con los militares que dirigían el rumbo de la nación cultivó la tradición epistolar para validar la posición que ocupaba en la Sierra y exaltar el proyecto federal en el que a las poblaciones indígenas había que integrar a la cultura nacional, fomentar su castellanización y alfabetización, “alejarlos de la ignorancia y hacerlo un individuo económicamente de provecho” erradicando sus “malos hábitos como alcoholismo, ocio y fanatismo religioso” discurso que imperaba posterior a la Revolución.

Como comandante de las Defensas Rurales Mixes y presidente del Comité de Vigilancia de la Región Mixe tejió lazos estrechos con uno de sus subordinados: Luis Rodríguez Jacob. En 1928 ambos sellaron una alianza para luchar contra viejos terratenientes de la región ubicados en San Juan Juquila, San Pedro Ocotepc y San Miguel Quetzaltepec. Como caciques afianzaron una compleja red de amistades pactos y lealtades con funcionarios del gobierno estatal. Entre 1928 y 1936 Martínez fue electo presidente de la Junta Regional de Obras y Caminos, inspector regional

de Escuelas Rurales y titular de Asuntos Culturales y Tradicionales de la Región Mixe. Los tres cargos le confirieron una posición privilegiada y apuntalaron sus viejos fueros.

La adhesión de Luis Rodríguez a Daniel Martínez le permitió ocupar el puesto de inspector honorario de Escuelas Rurales en la Región Mixe, se ganó la simpatía de los maestros rurales y funcionarios de educación, presidió el Consejo Regional Mixe Pro-Cultura y fue tesorero de la Junta Regional de Obras y Caminos. A la muerte de Martínez, Rodríguez fortaleció las relaciones que estableció con miembros del grupo caciquil quienes se convirtieron en sus aliados.

Las desavenencias entre Martínez y Rodríguez ocurrieron después de 1936. Rodríguez y su gente ocuparon los puestos claves de Comité Regional Campesino (CRCM) adscrito a la Liga de Comunidades Agrarias del Estado y la participación de Martínez fue descartada debido a las diferencias políticas que mantenía con el gobernador en turno, Constantino Chapital. En 1938 las disputas entre ambos caciques terminaron en agresiones violentas que se extendieron hasta 1944; en esta fecha Martínez y los pueblos que lo apoyaban -Santa María Alotepec, Ayutla, Juquila, Santa María Tepantlali, Santo Domingo Tepuxtepec, San Pedro Ocotepc, Asunción Cacalotepec y San Isidro Huayapan- encabezaron ataques armados contra el cacique de Zacatepec y los pueblos que lo apoyaban – Totontepec Villa de Morelos, Tamazulapam, Tlahuitoltepec, Santiago Atitlán, Cotzocón, San Juan Mazatlán y Santiago Zacatepec. Como respuesta Rodríguez se apoyó en sus aliados -maestros, autoridades municipales y funcionarios de gobierno- asaltaron los pueblos que obedecían a Daniel Martínez ocasionando la muerte de sus líderes y sembrando el pánico en las localidades. Las agresiones contra Daniel Martínez continuaron tanto en el plano armado como en el epistolar quién finalmente muere en 1944. Su muerte significó el desmantelamiento de un cacicazgo y la consolidación del poder regional absoluto de Luis Rodríguez quien a partir de 1944 controló la mayor parte de los pueblos mixes.

2.8 La Telesecundaria en Santa Cruz.

De acuerdo con Díaz (2013) la impartición de las clases en la Primaria, durante las décadas de 1950 y 1960, se caracterizó por su forma tradicional. Niñas y niños memorizaban resúmenes que el maestro dictaba un día anterior, el castigo físico imperaba y la lengua materna y el español estaban

en conflicto³⁰: “El único fin era que los alumnos aprendieran bien a leer, a escribir y a hacer las cuentas indispensables para su vida cotidiana” (Díaz, 2013 p. 87).

Durante la época, las actividades escolares convivieron con el cultivo de hortalizas a cargo de los estudiantes e integrantes del Comité de educación quienes también comercializaron con el producto de la cosecha; las parcelas escolares se encontraban dentro y fuera de la escuela y con los ingresos se compraban utensilios de limpieza, pelotas y artículos escolares. En Tlahuitoltepec una se localizó entre Yacochi y Tlahuitoltepec y la otra cerca de la zona de El Calvario (Díaz, 2013) (C. Díaz, comunicación personal, 03 de marzo de 2020).

A finales de 1960 y principios de la década de 1970 la organización de la escuela se dividió en clases en la mañana y talleres de danza, corte y confección, poesía, rondalla y deportes, por las tardes. En 1978 en las instalaciones de la Primaria Pablo L. Sidar se estableció la secundaria abierta con 35 estudiantes, sus docentes eran mixes de la localidad que habían terminado su educación primaria. Al parecer esta secundaria fue iniciativa de la comunidad; operó un año y se impartieron las clases en una organización por áreas de estudio de Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Díaz (2013) afirma que esta organización no coincidió con las de la Secretaría de Educación Pública basadas en pruebas de razonamiento matemático e historia nacional razón por la cual la totalidad de los estudiantes inscritos reprobaron el ciclo escolar. Es probable que esto se haya debido al cambio en los planes de estudio que hubo durante el gobierno de Luis Echeverría y a la crisis derivada de conflictos laborales, sindicales y políticos que repercutieron en la educación secundaria en las comunidades indígenas.

³⁰ Maldonado (2011) califica como política etnocida del Estado el castigo con golpes a los niños o con multas a sus padres por el hecho de hablar su lengua originaria en el aula. Registra que en el aula ya en las décadas de 1930 y 1940 en muchos lugares, eran prácticas la burla y ridiculización de las costumbres locales y exclusión de los saberes comunitarios. Sin embargo, es muy importante señalar que en muchas de estas comunidades los docentes que están al frente de estos grupos son de origen indígena. En Tlahuitoltepec los primeros docentes fueron de origen zapoteco, y posteriormente, originarios de la comunidad. En mi experiencia como docente frente a grupo en comunidades originarias y migrantes indígenas en la Ciudad de México estas prácticas siguen presentes con las mismas características. Por otra parte, Hernández-Rosete y Olivia Maya (2006) documentan la discriminación lingüística escolar en dos escuelas del barrio de La Merced ubicado en la Ciudad de México en la que asisten niños indígenas en condición migrante, pobreza y trabajo infantil; paradójicamente son docentes de origen indígena quienes estigmatizan a los niños por su origen además de señalar la dificultad de hablar español como la causa de violencia escolar más grave.

La experiencia de la Secundaria Abierta dio origen a la Secundaria Comunal “El sol de la montaña” que impartió clases de 1979 a 1982 y cuyos docentes originarios de la comunidad laboraron de forma gratuita. La gestión de la Secundaria Comunal atravesó los muros y negatividades del aparato burocrático del Departamento de Escuelas Secundarias Generales de la Ciudad de Oaxaca y el Departamento de Escuelas Secundarias Particulares en la Ciudad de México. Liderados por el Profesor Filemón Díaz Ortiz y Carlos Vásquez Jiménez inició sus actividades en el ciclo escolar 1979-1980 con los cuatro profesores de la Secundaria Abierta y cuatro docentes más.

Tabla 8. Profesores y asignaturas Secundaria Comunal – Santa María Tlahuitoltepec

Profesor	Cargo	Período	Asignatura
Filemón Díaz Ortiz	Director Profesor	1978-1982	Ciencias Naturales
Andrés Núñez Hernández	Subdirector y Secretario	1978-1982	Español
Donato Vargas Pacheco	Profesor	1978-1982	Educación Artística y Matemáticas
Carlos Vásquez Jiménez	Profesor	1978-1982	Ciencias Sociales
Inés Delgado Martínez	Profesora	1979-1982	Corte y Confección
Mauro Delgado Jiménez	Profesor	1979-1982	Educación Física
Francisco García Vásquez	Profesor	1979-1982	Matemáticas
Sor Martha Garza-Fox Pérez	Profesora	1979-1982	Lengua Extranjera

Fuente: Díaz, F. 2013, Historia y vida de Santa María Tlahuitoltepec Mixe.

En 1982 la Secundaria Comunal se convierte en Escuela Secundaria Federal. Esta modalidad inicia actividades en el ciclo escolar 1982-1983 el 5 de septiembre. Ochenta y dos estudiantes ocuparon el antiguo edificio de la Escuela Primaria “Pablo L. Sidar”. La construcción del edificio inicia con la donación del predio por parte de Bienes Comunales, para 1985 al término de la construcción, contaban con seis grupos -dos de cada grado-. En ese mismo año egresó la primera generación de estudiantes de secundaria.

La información documentada da cuenta de la presencia de la Telesecundaria a partir de 2005 en las localidades Santa Cruz, Guadalupe Victoria, Las Flores, Nejapa, y Tejas. En ese año se contó con

los 3 grados atendidos por 3 docentes y hasta la fecha opera de esta forma. Los estudiantes por localidad en ese año fueron 34 en Santa Cruz; Guadalupe Victoria 28; Las Flores 31; Nejapa 34; y Tejas 49 (Díaz, 2013).

En Santa Cruz el ciclo escolar 2005-2006 operó con 34 estudiantes (Díaz, 2013) y en ciclo escolar 2019-2020 asistieron 63 estudiantes de los cuales 31 son mujeres y 32 hombres hablantes del idioma ayuujk (mixe) con un proceso inicial de alfabetización en su idioma y bilingüismo en español quienes, además de estudiar la secundaria son estudiantes de música en la escoleta (escuela de música) de la comunidad. Las jóvenes mujeres y hombres estudiantes de la TVSEC son ejecutantes en la Banda Filarmónica de Santa Cruz y algunos, en las distintas Bandas Filarmónicas de Tlahuitoltepec. Interpretan música de varios géneros musicales: clásica, jazz, swing, rock, rock pop, soul, blues, boleros, tango, sones y jarabes mixes entre otros. Entre los instrumentos que ejecutan están el Sax soprano, la trompeta, el trombón, las percusiones (tambor, tarola), el clarinete, la flauta, el Sax alto y el Saxhorn, entre otros.³¹

Los padres de familia de los jóvenes provienen mayoritariamente de comunidades ayuujk cercanas como Rancho Red, Santa Ana, Tlahuitoltepec; otros, de lugares más alejados como Nejapa de Madero, Santiago Tutla, San Juan Mazatlán, Tlacolula de Matamoros, Tamazulapam del Espíritu Santo, la Ciudad de México y la Ciudad de Oaxaca. Todos son hablantes de ayuujk a excepción de un padre de familia. El 37.73% de los jóvenes que estudiaron en el ciclo escolar 2019-2020 tienen como comunidad de origen y residencia Santa Cruz; 24.53% su comunidad de origen es otra, pero residen en Santa Cruz; y 37.73% de ellos no nacieron y no viven en Santa Cruz, sus comunidades de origen y residencia son: Rancho Red, Santa Ana, Tejas y Tlahuitoltepec. Sus padres se desempeñan como carpinteros, albañiles, ayudantes de albañil, electricistas, comerciantes, taxistas y mecánicos, 98% de las madres de familia son amas de casa y 2% trabajadoras domésticas en otros estados.

³¹ En la cabecera municipal se encuentra el CECAM sus estudiantes (egresados de secundaria) se especializan en algún instrumento musical, además de estudiar historia de la música y otras materias afines. En las distintas visitas que hice a la comunidad fue recurrente encontrarme en el transporte chicos estudiantes de esta escuela con quienes pude establecer un diálogo y confirmar el fuerte capital cultural de los chicos. El bagaje cultural, la formación estética así como desarrollo del bilingüismo tiene poco significado para la telesecundaria. En la TVSEC de Santa Cruz las actividades estéticas se eligen por gusto del docente a cargo.

De las generaciones anteriores que cursaron la Telesecundaria se tiene poca información por la falta de seguimiento a los estudiantes egresados, no obstante, se sabe que, dos egresados de la Telesecundaria de generaciones anteriores terminaron estudios universitarios (E. Pérez, comunicación personal marzo de 2020).

En Santa Cruz iniciaron con las clases televisadas en todas las asignaturas, los libros: Guías de Aprendizaje y Conceptos Básicos para los estudiantes y, la Guía Didáctica para los docentes, producto de la modificación a las Guías de Estudio de los ochenta en el marco de Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, son estos libros con los cuales hasta la fecha utilizan en una combinación con los libros del Modelo 2011 y 2017 dependiendo del criterio del docente.

La TVSEC enfrentó el reto de las interrupciones de la Red Satelital (I. Cruz, comunicación personal febrero de 2020) y las fallas del decodificador hasta que dejó de funcionar. De los ocho años que los docentes que actualmente están frente a grupo, la red ha funcionado por períodos cortos sólo dos veces por lo cual dejaron el uso de los programas televisados y se basaron sólo en los libros una vez que las solicitudes para su arreglo no fueron contestadas. Actualmente, la TVSEC opera como una secundaria tradicional y los docentes recurren como apoyo a materiales que buscan y seleccionan de internet.

En el mismo marco de la reforma a la Educación Básica de 1992 la escuela telesecundaria se vincula con la comunidad a través de los Patronatos de Padres de Familia que en la comunidad llevan el nombre de Comité de Padres de Familia como representantes de la comunidad y de sus funciones de coordinación y vigilancia con los agentes y la Regiduría de Educación. Sin embargo, durante mis visitas a la comunidad pude constatar que hay tensión en la relación y violencia de los docentes hacia los principios culturales, especialmente, de aquellos que no son de la comunidad entre ellos, el respeto a los mayores. Un ejemplo se encuentra en la forma en la que se referían al Presidente de Padres de familia como un “viejito que se siente mucho porque es Majääy” discurso que manejan entre docentes y, docentes y estudiantes quienes a su vez lo repiten aún con los visitantes; juicio por el cual se ignoran sus opiniones, observaciones y peticiones. En la relación con los agentes también constaté tensión, falta de cooperación de la dirección por información que solicitaban y desdén en el trato. Es notable que los jóvenes, poco registraron sobre la relación de la

TVSEC hacia las autoridades y sí ,de las autoridades locales y municipales con relación a la TVSEC.

Las autoridades locales están presentes en todos los eventos culturales o deportivos de la escuela, aconsejan, guían, apoyan, y suplen necesidades escolares como prestar el autobús o camionetas municipales para transportar a los estudiantes a eventos con otras telesecundarias, prestar equipo de sonido cuando es necesario, comprar las pelotas de futbol, basquetbol y volibol. Llevan un registro de los estudiantes que estudian en la escoleta y les permiten asistir a otras comunidades como ejecutantes de la Banda Filarmónica siempre y cuando tengan buenas calificaciones. Las autoridades locales en general llevan una relación amable y familiar con las autoridades toda vez que finalmente de forma cercana o lejana son familia. Sin embargo, es importante mencionar que a pesar de que las autoridades locales suelen ser padres de familia de los estudiantes o antiguos estudiantes de la Telesecundaria cuando surgen tensiones entre docentes y autoridades la balanza suele inclinarse hacia los docentes por el prestigio social del que todavía gozan como docentes y “poseedores de los conocimientos que sus hijos necesitan”.



Autoridades locales de Santa Cruz 2019-2020
.Fuente: Archivo personal Huitrón, 2019

A manera de síntesis, cierro este capítulo y destaco que la importancia de la lengua y cultura del español se expresa a través del poder, en la colonia, a partir del establecimiento de un nuevo orden económico, político y social. El idioma y la cultura se posicionaron a través de las instituciones y figuras políticas que se impusieron y marcaron la relación con la población nativo-americana en un contexto de explotación humana y de la naturaleza.

En la posrevolución, el poder se expresa en íntima relación con las habilidades bilingües especialmente la escritura para validar la posición que ocuparon los líderes regionales y autoridades locales en un ambiente complejo en el que la ideología de progreso, “evolución de la raza” (resabios coloniales), la construcción de caminos y escuelas como política pública federal para los pueblos rurales se entretajan como los pasos hacia el desarrollo y la integración nacional. Hasta la fecha, la escolaridad de los comuneros determina su elección en cargos vitales dentro del cabildo.

Poder, alfabetización en español y posteriormente escolaridad se conjugan en las comunidades para resistir o ser parte de este nuevo orden en el que dos significaciones distintas de la naturaleza se confrontan: la visión nativo-americana en el que la Naturaleza Madre de todo cuanto existe, origen y destino de los seres humanos, constituye su condición y el nuevo discurso que la mira como un todo posible de control, dominio y utilización.

La Telesecundaria en sus planes de estudio, contenidos, libros, imperativos, criterios de evaluación, fundamentos filosóficos y pedagógicos reproduce esta visión no mesoamericana; ignorante de ella, invalora el ser consustitutivo de la comunidad: Wejën Kajën; es decir, la filosofía y educación del pueblo ayuujk que presenta el siguiente capítulo.

Capítulo 3

Wejën Kajën: filosofía y educación en el pueblo ayuujk

Este capítulo da cuenta del pensamiento filosófico y pedagógico del pueblo ayuujk. Visión del mundo y educación se contienen en lo que se nombra: Wejën Kajën. Wejën Kajën contiene el pensamiento de origen mesoamericano en el que el pueblo mixe concibe a la naturaleza y significa al ser humano en una relación de unidad dialógica, no diluyente regida por principios éticos y estéticos. De igual forma, la afectividad en esta visión del mundo y de los seres humanos ocupa una posición determinante. Wejën Kajën también, contiene una pedagogía propia, formas de aprender y enseñar propias en el marco de una concepción de Educación que engloba este pensamiento y que transmite la familia y comparte la comunidad. Wejën Kajën, al mismo tiempo, da cuenta de formas otras de concebir el desarrollo humano y de los roles por género basados en la complementariedad y la reciprocidad tan ajenos al mundo moderno.

Es importante mencionar que este capítulo fue **avalado** por miembros de la comunidad de Tlahuitoltepec y Santa Cruz y elaborado a partir del análisis de los textos y entre-vistas a los chicos. También he de aclarar que a lo largo del capítulo las citas cuyos autores son los jóvenes estudiantes de la Telesecundaria de Santa Cruz se transcriben textualmente y sólo en algunos casos se coloca entre corchetes aquello que suma inteligibilidad al texto; finalmente, aclaro que las cursivas son mías.

3.1 La sociedad humana – Naturaleza: horizontalidad afectiva, ética y estética diversidad.

En la cosmovisión mixe la Naturaleza (Madre Tierra) es Madre de todo cuanto existe, es el origen y el destino del ser humano, de ella se obtiene el sustento (alimento) y los elementos que se necesitan para vivir. El ser uno con la Naturaleza constituye la condición del ser humano. El ser humano al ser uno con la naturaleza, tiene valor y sentido, al servir al pueblo.

La Naturaleza para el pueblo ayuujk es un mundo vivo, orgánico, en el cual; no existe una separación entre el ser humano y ella sino una relación de unidad no diluyente y dialógica; Rengifo (2003) la llama: relación de “unidad no disuelta”.

En el pensamiento ayuujk el ser humano no está interesado en contemplar al mundo para dilucidar cómo es, ni en pasivamente observarlo para encontrar su esencia, o explicarlo como creación divina; tampoco el hombre es el centro del universo y busca conocer aquello ajeno a él para su control, dominio o transformación. La comunidad humana forma parte de la Naturaleza, quien, a su vez, es parte de la comunidad humana (Rengifo, 2003). El ser humano es un integrante de la Naturaleza, vive con la Naturaleza, es Naturaleza. Ser Naturaleza no significa igualdad en jerarquía con los seres del entorno, sino que, en el contexto en que la vida del ser humano depende de la Naturaleza significa convivir en horizontalidad afectiva con el mundo. Los textos de los chicos dan cuenta de ello:

Mi comunidad se llama Santa Cruz yo tengo muchos chivos, son de mi abuelita. Hay muchos árboles en mi comunidad y algunos animales que pican, puedes venir a mi comunidad para que la conozcas [,] allí viven muchas personas que tienen animales. En mi campo hay muchos árboles, te puedo llevar a jugar con mis amigas y también a convivir a la plaza con mis hermanos así vas conociendo mi comunidad o vamos a Tlahui a comprar pelotas para jugar, *a mí me gusta vivir con mis abuelitos y con los chivos* (Araceli, 12 años)

El “campo” y las “amigas” ocupan un lugar en horizontalidad, no ocupan jerarquías de equivalencia sino afectivamente. Los “abuelos” y los “chivos” son afectivamente percibidos en horizontalidad. La diversidad integra al ser humano, amigos, hermanos, a los árboles, animales ponzoñosos, los caminos, las escuelas, los cerros y las veredas. La relación horizontal afectiva del hombre con la naturaleza y su diversidad está definida por ser ética y estética y está en horizontalidad con la cultura. Rosa Bibiana lo expone de esta manera:

En mi comunidad *es bonito estar, porque en Santa Cruz hay árboles y animales* como perros, toros, chivos, conejos también existen comidas tradicionales como Tamal de pollo, Empanada de frijol, Embarrada de chile. Y yo, me gusta tanto la música, es bonito tocar el clarinete o de otro instrumento, en mi comunidad te puedo enseñar cómo es la música. En mi comunidad hay frutas como manzana, durazno, pera, capulín y otros más. [Cuando vengas] te puedo llevar donde queda Tlahui porque hay muchas cosas de que aprender en la comunidad de Tlahui, cantan los pájaros en la mañana muy bonito, *es bueno conocer mi comunidad*. (Rosa Bibiana, 12 años)

La belleza de *estar* se encuentra en el entreverado de la diversidad de árboles, frutos, animales y en la producción cultural: la música, la gastronomía. Destaca, que esta y su percepción se enmarca en términos éticos como fuente de conocimiento. El conocimiento integra la belleza del canto de los pájaros. Ser y estar con la diversidad se mira en horizontalidad, en coexistencia. En otras palabras, la cultura como expresión humana se entreteje y coexiste con la diversidad. Es decir, existen formas otras epistemológico-estéticas en las que se apre-hende y se expresa el mundo.

El texto de Bibiana nos permite saber que se aprende que en un lugar los seres que cohabitan con el ser humano realizan actividades bellas o que los aprendizajes adquiridos en otros espacios de la sociedad humana como la Escoleta o la Banda Filarmónica, se transmitirían no al enseñar a tocar un instrumento sino al enseñar “cómo” es el arte de la música, “cómo” es el idioma ayuujk o “cómo” es nuestra cultura. Para el mundo ayuujk la convivencia e interacción en horizontalidad sociedad humana-naturaleza es algo bueno, bello, compartible con otros seres humanos:

Mi comunidad se llama Santa Cruz *es bonita* la biodiversidad, *es bonita*. Hay áreas verdes, animales pequeños, salvajes, grandes y *bonitos*, aquí hay frutas *deliciosas* hay cerros sagrados, cuando estés aquí te voy a llevar a un cerro que en los caminos vamos a encontrar *lugares bonitos*, se llama Zempoaltépetl ocupa el cuarto lugar del territorio mixe. *Te gustará cuando vengas*. (Kevin, 12 años)

Esta es la razón por la que el ser humano que aún conserva cultura de origen mesoamericano no busca transformar a la naturaleza sino *convivir*. Así se *entreteje* con los demás seres que habitan el mundo (Rengifo, 2003) visión que está en tensión con la noción occidental de desarrollo y pobreza.

En el mundo mesoamericano la intervención del ser humano está originalmente restringida a tomar de ella lo necesario para vivir. “¿Para qué quieres más?” (Ponciano Vargas comunicación personal, enero 2020) La acumulación material no parece ser un componente original del pensamiento de algunos de los pueblos mesoamericanos. De la naturaleza se toma sólo lo que se necesita no se requiere más. Esta visión de la naturaleza y de la sociedad humana la comparte la comunidad y se fusiona con la educación que reciben las niñas, los niños y los jóvenes ayuujk y la transmiten los adultos y ancianos de la comunidad pero que entra en profunda tensión con los valores y nociones

de desarrollo, riqueza, estatus social, familia, sociedad y educación de las sociedades occidentalizantes y occidentales cuyo agente transmisor es la escuela.

3.2 Wejën Kajën: Educación en el mundo ayuujk.

En el pensamiento ayuujk la Naturaleza no es algo caótico ni desordenado. Tiene otro orden lógico y se expresa en este amplio universo que nombramos cultura.

Wejën connota despertar, desenrollar, desenvolver y *Kajën* poner en orden los pensamientos. *Wejën Kajën* refiere a despertar, des-enrollar, des-envolver los pensamientos y ponerlos en orden. En su significado, *Wejën Kajën* se asemeja a una madeja de hilos enredados que requieren organización.

En la visión ayuujk el conocimiento se encuentra en el interior de los seres humanos sólo hace falta *des-enrollarlo*. Uno de los espacios en los que se desenvuelve -en el marco de la unidad del ser humano con la naturaleza como condición de este- es en el diálogo con ella, a la cual se refieren como Madre Tierra. La Madre Tierra pide, anuncia, presagia, avisa, protege, está contenta, triste, se enoja. Los seres humanos en los *haceres* de la vida cotidiana desenvuelven la habilidad de *escucharla, interpretarla y comprenderla*. El *hacer* de la vida diaria implica *diálogo* con la naturaleza. Los rituales del ciclo de la siembra, la ceremonia del cambio anual de los cargos comunitarios y mayordomías, la celebración de una reunión familiar o comunitaria, la ceremonia del bautizo de un niño o niña, o el simple acto de cocinar, son claro ejemplo de ello. Hombres y mujeres dialogan, piden, ofrecen, agradecen, escuchan e interpretan las señales de la Madre Naturaleza. Este dialogar con el Universo, con el Mundo, genera una relación profunda con él, cercana, familiar e íntima teñida de sentimientos y emociones (Rengifo, 2003) No se dialoga con los espíritus de río, o del cerro o de los árboles sino con el río, el cerro, el agua, los manantiales porque son seres vivos y en unidad con el ser humano.

Wejën Kajën también contiene las formas de enseñar y aprender propias del pueblo ayuujk y en general, propias de las comunidades de origen mesoamericano en las que la Educación engloba esta visión del mundo que transmite la familia y comparte la comunidad.

3.2.1 La comunidad: Territorialidad, etereolidad³² y sonoridad ética, estética y afectiva.

La organización social de la comunidad y de las comunidades de los jóvenes que viven en otras localidades cercanas responde a la mesoamericana en la que la célula básica es la familia extensa. La familia es la territorialidad en la que por acción parental, en una compleja labor educativa, se lleva a cabo lo que podemos nombrar *aprendizaje en la vida*, entendiendo la vida como presente, en el que, el *hacer* de hoy se asegura el mañana: sembrar en los tiempos adecuados implica tener alimento para todo el año, elaborar tabiques en la estación del año correcta implica tener un hogar, cuidar a los animales de crianza en el tiempo correcto implica poder comerciar con ellos o consumirlos en las fiestas patronales, solucionar los conflictos entre comuneros sin importar el tiempo que se requiera trae paz a la comunidad, gestionar un servicio hasta concretarlo beneficia a la comunidad etc.

La educación que reciben los niños y los jóvenes tiene su núcleo vital en el seno de la familia, se fundamenta en la autoridad de los padres como seres con saberes y conocimientos y en la autoridad moral de los abuelos como seres con mayor experiencia de vida. La educación ayuujk está fusionada a la visión que tienen de la naturaleza como dadora de vida y de unidad con el ser humano, así como al significado que le otorgan a la comunidad. La comunidad para el pueblo ayuujk protege, está unida y todos se conocen. Es territorialidad, espacialidad y familiaridad una vez que el pensamiento ayuujk no se limita al territorio geográfico³³, sino al significado y afectividad que comparten sobre la tierra, la familia, la naturaleza y el fin del ser humano.

La naturaleza integra la diversidad biológica pero no se limita a ella ya que integra al espacio aéreo y sus contenidos como el rocío, la lluvia, el viento, los olores de los árboles y plantas, el crecimiento de los árboles, el canto de los pájaros o las hojas de los árboles y su caída:

³² Etereolidad es la categoría que surge para contener la relación que establece el individuo con el espacio celeste, aéreo.

³³ Es importante mencionar que el espacio geográfico trasciende los límites territoriales con otros pueblos, el territorio mixe abarca el territorio al cual pertenecieron los abuelos y ancestros, a pesar de que la demarcación política corresponda actualmente a otro pueblo.

...cuando unas gentes van al cerro que se llama Zempoaltépetl, ahí también es mucho [muy] bonito, en la mañana hace mucho frío [,] cuando *bajan o caen los rocíos puedes comer los rocíos* si tú quieres o si no [lo comprendo] porque es muy frío. (Floriana, 12 años)

Mi comunidad se llama Santa Cruz, aquí es muy hermoso, *hay árboles que crecen*, sus *olores huelen muy ricos*, también *caen las hojas de los árboles*, algún día te llevaría a *reconocer* toda mi comunidad, que *reconozcas* todos mis amigas o amigos. (Zuleima, 12 años)

La comunidad también es familia de origen, amigos, familia extensa, es unidad que acoge, abriga y protege. Es idealmente, unidad e interacción ética entre el ser humano y la naturaleza en su sentido más amplio ya que integra animales, plantas, árboles, ríos, manantiales, rocío, cerros, veredas, las hojas de los árboles, su caída y sus aromas los cuales se entretajan con las escuelas, mercados y plazas. Por otra parte, la unidad no diluyente entre el ser humano y la diversidad es tal que en la comunidad, el ser humano y su producción como la música, el idioma, la gastronomía y las costumbres se perciben en horizontalidad con la diversidad.³⁴ La diversidad de frutos, sus aromas, árboles y animales “salvajes, grandes y pequeños” cohabitan con los seres humanos y sus costumbres. De esta manera la comunidad es unidad, territorialidad- espacialidad, interacción de la sociedad humana con la naturaleza que digna y orgullosamente es, compatible con otros seres humanos:

Mi comunidad es bonita, aquí *sí habitan* frutas como durazno, manzanas, peras, tejocotes, ciruelas y salsa [zarza] mora nuestra costumbre es *bamos [vamos]* al cerro se Zempual³⁵ ay [ahí] se matan los gallos y gallinas asi [así] es como nosotros vivimos aquí igual si quieres te puedo llevar a conocer al centro [el] día de plaza, o al campo o *presentarte a mis amigos a mis padres y hermanos [,] todos mis familiares para que ellos igual te cuenten algo y para tu también puedas conocer los manantiales, la escuela, los árboles, los animales y*

4. ³⁴ Notable es que la escuela es parte de esta diversidad percibida en horizontalidad, lo cual abordaré en el Capítulo

³⁵“Zempual” es el nombre de cariño con el que en la región mixe se refieren al cerro Zempoaltépetl.

viendo mas [más] escuelas o para [que] te podamos decir como [cómo] es nuestra lengua para que te lo puedas aprender como [cómo] se escribe o se abla [habla]. (Rosalía, 12 años)

La cohesión de la comunidad se da principalmente por esta compleja conceptualización del mundo, de la sociedad humana-naturaleza. Evelin lo sintetiza: “comunidad es pueblo y pueblo es paisaje”:

*Mi comunidad es un *pueblo* muy bonito de usos y costumbres por lo que es un *pueblo* muy soberano. También tiene un *paisaje* muy bonito por sus *fiestas, gastronomía, música...* (Evelin, 14 años)*

La comunidad es sentido y significado que sus habitantes a lo largo de la historia han logrado extender a las instituciones de origen colonial como la misma comunidad, el cabildo y los trabajos comunitarios (tequilato/tequio) teniendo como resultado la resignificación y reapropiación de ellos:

Mi comunidad se llama Santa Cruz, nosotros tenemos de todo y sabemos de todos nosotros, no contaminamos nada, en nuestra comunidad no contaminamos el bosque ni el agua. Tampoco cortamos muchos palos [leña], esta comunidad es muy respetuoso de todo entre los árboles y las personas. Te puedo invitar a ver el cerro que se llama “Mujer grande” y hay otro cerro que se llama “Zempoal” que ocupa el quinto lugar [de mayor altitud] de todo el país de México y también te puedo invitar aprender como[cómo] hacemos nuestra cultura o tradición. (Miguel, 12 años)

3.2.2 La familia núcleo de enseñanza y aprendizaje.

La educación en la cultura ayuuik engloba esta visión y sus principios, también es congruente entre lo que niñas, niños y jóvenes aprenden en su infancia y adolescencia con lo que desempeñarán en la vida adulta en un sistema político de usos y costumbres. La familia es la territorialidad que se rige por los principios de *complementariedad*, sin embargo, en la vida diaria hombres y mujeres aprenden los *haceres* de ambos géneros. En la familia se *aprende en la vida*.

El aprendizaje en la vida tiene un eje: *la práctica*. Niñas, niños y adolescentes se vinculan a los conocimientos y saberes de sus padres al velos ejercer sus oficios, trabajos o cargos municipales y ellos familiarizarse, involucrarse y practicar.

En la educación mesoamericana ayuujk los padres de familia saben, conocen, de ahí deriva su autoridad; autoridad de haber hecho y demostrar saber al ejecutar. Madres y padres son autoridad en la educación de sus hijos a partir del *ejercicio* de sus *saberes y conocimientos* en el hogar, en el campo, en sus distintos oficios y trabajos o cargos en el cabildo en los cuales no transmiten sus conocimientos verbalmente sino a partir de su *ejercicio*. Nada más alejado de la educación mesoamericana que la exposición de la clase, o de la noción de la transmisión de conocimientos a partir de la explicación, o de la autoridad por acumulación de conocimientos. Un ejemplo se puede observar en la construcción de una casa. Los padres no dan clases de arquitectura o albañilería a los hijos, simplemente ejercitan, los jóvenes se involucran, son ayudantes, se familiarizan con las herramientas, medidas, elementos, sustancias, mezclas, materiales, estilos de construcción etc. hasta poder reproducir y recrear el saber de sus padres. En el mundo ayuujk la autoridad de los adultos y ancianos sobre los niños y jóvenes emana del *saber hacer*; lamentablemente, la escuela desplaza esta estructura de la educación y asigna al docente como único poseedor de conocimiento. Una síntesis del saber hacer del mundo mesoamericano con el mundo occidental sería no enseñar matemáticas, sino hacer matemáticas con los jóvenes.

En la educación ayuujk los niños, niñas y adolescentes permanecen al lado de sus padres grandes extensiones de tiempo durante la infancia y adolescencia. En este periodo, gradualmente, dependiendo de su edad, al estar ahí, se familiarizan, observan, participan y recrean los *haceres* de sus padres. Niñas, niños y jóvenes *aprenden al observar* (observar-familiarizarse) a sus progenitores *hacer* (ejercicio del dominio del saber/conocimiento), al *practicar* (participación-activa) con ellos siendo ayudantes, pasando las herramientas, picando las verduras o la carne hasta finalmente, *recrear* (imitar-reproducir) lo que aprendieron en un amplio margen de creatividad.

El aprendizaje en la familia no es discursivo, pocas veces los padres explican qué hacen. Es a través del ejercicio de sus saberes y conocimientos que los hijos aprenden al estar cerca de sus padres. El aprendizaje abarca el campo, el hogar (la cocina, el traspatio, la hortaliza) el mercado, la asamblea, el ejercicio de los cargos, las mayordomías, la Banda Filarmónica, los oficios, trabajos, comercios,

negocios de los padres y la interacción con el exterior en un marco en el que se *reconoce, valora y aprecia* el saber y conocimientos de los adultos. El producto de *hacer en la vida adulta* se traduce a nivel social en reconocimiento y goce de prestigio social de aquel hombre o mujer de la comunidad que se juzga se ha conducido como buen ciudadano (ha *hecho* bien a su familia y al pueblo) y ha desempeñado (ejercido) cargos, mayordomías, tequios, gestiones y cualquier actividad en la comunidad bajo estos criterios.

En síntesis, los jóvenes aprenden a *saber hacer* en un vínculo entre los saberes y conocimientos de sus padres y la *práctica al estar ahí*, al lado de ellos. A través de *practicar, (observar, participar, imitar y recrear)* lo que *hacen* sus padres, los jóvenes aprenden a *saber hacer*, un saber hacer que los allega de conocimientos útiles, congruentes, edificantes sobre los cuales tienen *dominio* llegada la vida adulta permitiéndoles desempeñarse como miembros de una sociedad de pensamiento propio y sistema político de cargos. Saberes y conocimientos adquiridos engranan coherentemente con la organización política y social en la que se integrarán en la vida adulta y los dota de habilidades útiles en la vida.

Niñas, niños y jóvenes se familiarizan y participan desde pequeños al estar presentes en todas las actividades comunitarias que sus padres realizan. Están cerca de sus padres y se familiarizan con sus actividades: con el maíz cuando la madre lo limpia o cuece el nixtamal “ayudan” a quitar basuritas de esta semilla o del frijol; escuchan debatir, argumentar, elegir, votar y solucionar problemas en las asambleas comunitarias, las reuniones de mayordomía y las reuniones de organización de los adultos para toda actividad comunitaria; están presentes en los protocolos de las fiestas patronales de sus rituales; al asistir al lado de sus padres a los tequios, en la procesión, en las reuniones de los comités de la escuela, al acompañar a sus padres a vender, negociar o responder al regateo y con la música, al estar presente día a día en los ensayos de sus hermanos mayores, en los conciertos dominicales, en los eventos culturales. Paulatinamente se involucran e integran a todas estas actividades.

Los aprendizajes son producto de *vivir y resolver* la vida: abastecerse de alimento (sembrar, recolectar flores, frutos y plantas comestibles, hortalizas) trabajar (mecánicos, taxistas, albañiles, choferes, cueteros, soldadores, chalanos y maestros de albañilería, electricistas, afanadoras,

carpinteros o herreros) construir una casa, cuidar y alimentar a los animales, servir al pueblo (cargos comunitarios y mayordomías, tequios etc.) relacionarse con el exterior (otras culturas, instituciones, organismos, gestionar, negociar, reconciliar etc.) recrearse en actividades estéticas como la música (Bandas Filarmónicas, la escuela de música o escoleta) poesía, artes gráficas, baile, cerámica, bordado, tejido en telar, cestería etc. La vida es *saber hacer* y *solucionar* problemas. Saber hacer en el hogar, saber hacer en los cargos, saber hacer en las mayordomías, saber hacer en los oficios, saber hacer en el mercado o saber hacer en los comercios o negocios de sus padres bajo las premisas de solución de problemas y concreción de tareas. *Aprender en la vida* también desarrolla el sentido y valor del trabajo³⁶. *Saber hacer* se vincula a *saber trabajar*:

Los jóvenes de mi comunidad vivimos alegres. Vamos a trabajar al campo, aramos, luego sembramos, cosechamos calabaza, frijol y maíz. Cuando madura la mazorca y calabaza-frijol lo cortamos y separamos el maíz y el frijol. Cuando aramos lo hacemos máximo 3 o 4 días depende de la extensión del territorio. Sembramos máximo un día y medio depende de la rapidez y cómo trabaja cada sembrador. Cosechamos calabaza y frijol al mismo tiempo con las semillas. Cuando lo cortamos se hace como en 4 o 5 días depende de la extensión y la cantidad de maíz que crece y madura. (Rigoberto, 14 años)

El conocimiento que Rigoberto nos comparte del proceso de la siembra y cosecha no sólo da cuenta de los *haceres* que implica ser autosustentable, independiente, sino los que están implicados: matemáticas, organización y planeación del trabajo, procesos productivos y conocimientos sobre agricultura. La mayoría de los jóvenes de la edad de Rigoberto conocen a perfección el ciclo de la siembra y son capaces de producir su propio alimento.

En el mundo ayuujk *los haceres* se concretan, tienen principio y tienen final. En el proceso de *aprender en la vida se trabaja y el trabajo produce* en el marco de la visión de la sociedad humana-naturaleza y el fin del hombre como dador a la comunidad. El producto de *observar* a quien *domina un hacer* (conocimiento / saber), *practicar* observando cómo él/ella *hace* y *recrear/reproducir* lo aprendido tiene un producto para *el presente* y futuro muy cercano: comer, vivir bajo un techo y

³⁶ No es casualidad que una de las primeras objeciones a la escuela al interior de las comunidades fue considerarla un lugar para la flojera.

servir al pueblo: dar un concierto el fin de semana en la iglesia, en la comunidad o en otra, solucionar un conflictos³⁷ como regidor en las distintas regidurías, reconciliar a las personas, concretar gestiones. De esta forma, el principio de cultivar la hortaliza o el campo, vender su producto en el mercado, vender en el comercio o negocio tiene su culminación en el beneficio de la familia y en consecuencia de la comunidad.

La educación que reciben los jóvenes en el marco de Wejën Kajën también genera independencia, autosuficiencia y responsabilidad:

Te voy a contar qué *hacemos* los jóvenes de Santa Cruz los fines de semana en la casa. Cuando nosotros estamos en fin de semana temprano, lo primero que hacemos es tender la cama. Después, empezamos a hacer nuestros quehaceres como, por ejemplo, *lavamos* los trastes, la ropa y algunas veces las servilletas (de las tortillas). Cuando *trabajamos en la casa* lo que hacemos: *barremos, limpiamos, acomodamos* las cosas desordenadas. Cuando *trabajamos* en la cocina ayudamos a *lavar* los ingredientes que se ocuparan para las comidas, los *picamos* y a veces *los molemos*, la mayor parte siempre nosotros *hacemos la comida* y a veces igual *hacemos las tortillas, hacemos el atole o el café* y cuando nos llevan al campo vamos a *escardar, y juntar leña* por las tardes. Pero *siempre ayudamos* más en la casa cuando no están nuestros padres, e igual *cuidamos a nuestros hermanitos*. Ana Rosa (14años)

3.2.3 Dualidad y complementariedad: lo femenino y lo masculino en el pensamiento ayuujk.³⁸

La perspectiva de género es una categoría ajena a las comunidades (Vásquez, 2012) en el mundo ayuujk la noción de lo femenino y lo masculino está matizada por conceptos como “dualidad” y “complementariedad”, estas nociones determinan los roles genéricos en el aspecto social, político,

³⁷ Un ejemplo son las funciones de la sindicatura, en la resolución de un problema las reuniones se extienden el tiempo necesario hasta que se resuelve un conflicto.

³⁸ Es importante aclarar que este apartado tiene la finalidad de exponer el principio de complementariedad en el pensamiento ayuuk y no de desvirtuarlo, el nacimiento del rey Condoy se narra en la esfera del mito por un fenómeno que se genera alrededor de un personaje histórico real. El Rey Condoy fue soberano de los mixes, entre el siglo XIV y XV fue conocido por ser un buen gobernante (Ávila, 2005). En la tradición oral es recordado como un político brillante y guerrero inteligente defensor de su pueblo de los ataques de sus adversarios el pueblo zapoteco y los invasores españoles.

económico y cultural de la comunidad en el marco de la relación con la Naturaleza. Los conceptos género y equidad no son propios de la cultura, de hecho, no existe un palabra, concepto o traducción al mixe cercana a ellos.

Así como en la relación entre la Naturaleza y los seres humanos existe un vínculo de unidad no disuelta, en la vida social, lo femenino y lo masculino coexisten como unidad bajo los principios de *dualidad* y *complementariedad* una vez que, la familia es la primera unidad que resuelve los problemas de la vida. A pesar de que, los cargos comunitarios se pueden ejercer de forma individual -mujeres no casadas, viudos o separados- idealmente, los cargos comunitarios se reciben en pareja. Dualidad y complementariedad son principios que se imprimen en el *hacer* de los seres humanos ayuujk.

En la mayoría de las comunidades originarias el cuerpo y la sexualidad del ser humano son consideradas un tabú. Sin embargo, la noción de femenino y masculino se cristaliza en la cultura, en la tradición oral y los mitos surgidos de personajes históricos de la comunidad. Un ejemplo de ello en la tradición oral, en la que personajes femeninos y masculinos se narran en su relación íntima con la Naturaleza con la Madre Tierra y en sus elementos, lo encontramos en la leyenda que ha surgido del nacimiento de un personaje histórico: el Rey Condoy (Konk) y su hermana Tajjéew (serpiente).

El rey Condoy³⁹

En un día del pasado mixe, cuando una pareja, marido y mujer, habían ido en busca de leña, encontraron en el campo, en una cueva, dos enormes huevos, después de observarlos con detenimiento decidieron llevarlos a su casa. Los huevos pesaban mucho, así que utilizaron palos para transportarlos. Después de caminar y caminar y de pasar muchas dificultades finalmente llegaron a su hogar y ahí los guardaron.

A los tres días, los huevos reventaron, lo cual causó una gran sorpresa a la pareja. Del primer huevo salió un niño, Konk que se convertiría en el gran Rey Condoy, y del segundo huevo salió una serpiente de siete cabezas, que era la hermana del niño, Tajjéew.

³⁹ La versión que recuperé es una síntesis de dos versiones distintas sobre el papel de Tajjéew, una de ellas, la más conocida presenta a Tajjéew con cualidades negativas, quien maldecida por un cura se convierte en piedra. No retomo esta versión con respecto a Tajjéew porque la considero producto de un sincretismo cultural digno de estudiar y profundizar en su origen. La presencia de un sacerdote que maldice a la serpiente, remite a la figura de la serpiente como un ser antagónico a Dios en la religión católica. En la Biblia, a la serpiente se le maldice y aplasta la cabeza. La metáfora de convertir en piedra o sal a las personas que actúan contrario a la percepción del bien, también se encuentra en la narrativa bíblica. Carolina Vásquez (2012) documenta que Tajjéew aparece en el himno mixe como la Madre Tierra: la madre dadora de vida, la madre que da el maíz, el frijol, la dueña de la tierra, la que guía en la vida.

El niño creció rápidamente dando señales de que era una persona diferente y con cualidades superiores, crecía tan rápido que al tercer día ya se había convertido en todo un hombre. Se cuenta que comía mucho y su mamá tenía que servirle la comida en canastos grandes llenos de comida la cual era consumida en su totalidad por Konk.

Konk viajó a muchos lugares lejanos, como Tehuantepec y la ciudad de Oaxaca. Ante los reclamos de su madre quien lo esperaba muy preocupada, argumentaba que su deseo por conocer otros lugares era inmenso. Durante sus viajes aun en los más largos, Condoy en su gran habilidad para caminar podía recorrer grandes distancias en tan sólo un día; salía por la mañana y regresaba en la noche a casa lleno de bultos de cosas, comida y ollas de dinero.

Cierto día, cuando regresó de un viaje a la Ciudad de Oaxaca, trajo consigo una olla de dinero que entregó a su mamá expresándole gratitud por haberlo criado y cuidado de él. En el momento de la entrega afirmaba que la cantidad sería suficiente para que nunca le faltara nada, esto lo dijo porque Condoy partiría un largo viaje para conocer más lugares sin tener una fecha de retorno.

Condoy viajó a muchos pueblos en busca de dinero y conocimientos para mejorar a su región mixe, quienes ya lo habían nombrado su rey. Se dice que Condoy robaba a los ricos de Oaxaca que tenían oro y ganados y se los llevaba a su pueblo especialmente durante el tiempo de guerra para abastecer a su gente.

Durante la guerra que sostuvo con los zapotecos y posteriormente con los españoles recibió la ayuda de su hermana Tajëëw. Ella llevaba mensajes al rey y abría caminos para que los guerreros mixes pudieran huir o avanzar. Con su gran tamaño se metía bajo la tierra acompañada de truenos, lluvias y viento. A su paso, la tierra temblaba y causaba grandes derrumbes.

Konk como rey, siempre estuvo al frente de su región defendiendo sus tierras y a su pueblo de los ejércitos de otras regiones siendo su mejor escondite lo más alto del cerro del Zempoaltépetl. Durante los enfrentamientos bélicos a Condoy no lo herían las flechas ni las balas; con su gran fuerza, al enemigo deseoso de subir la montaña para derrotarlo, arrojaba piedras enormes desde la cima de la montaña así, los zapotecos y los españoles sufrieron grandes bajas. Condoy era un buen rey, enseñó a su pueblo a pelear, a sembrar y a trabajar, él arreglo la región mixe a su gusto.

Cierto día Condoy se encaminó a Mitla para construir su palacio, ya que se rumoreaba que otro rey iba a construir una gran ciudad en el mismo lugar; así que decidió trabajar de noche. Una noche el canto de un gallo lo alertó y suspendió su trabajo dejando su construcción a medio terminar. La gente cree que esos palacios inconclusos son ahora las ruinas de Mitla. Cuando Condoy salió de Mitla se fue a Oaxaca, pero se sentía muy cansado, y al pasar por un lugar llamado el Tule decidió sentarse a descansar, clavó su bastón en el suelo, que pesaba 62 kilos y en ese mismo momento el bastón comenzó a retoñar. Condoy sembró así, el árbol más grande del mundo conocido como "El Árbol del Tule". Se piensa que el día en que este árbol se seque, será el día en el que Condoy muera.

Durante un viaje a Nejapa de Madero el Rey Condoy dejó su anillo en alguna parte, nadie sabe en qué lugar, después regresó al cerro del Zempoaltépetl, su morada. Ahí vivió para siempre. El Zempoaltépetl es el lugar en el que la gente de la Región Mixe puede encontrarlo, pero no verlo. Condoy sigue vivo, apoyando a su región y nunca morirá en el corazón de su pueblo.

Las pautas culturales del pueblo ayuujk otorgan a los hombres atribuciones como la fuerza, la responsabilidad de proveer el hogar y mejorar la comunidad, allegarse de recursos y realizar las gestiones necesarias para llevar escuelas, hospitales, electricidad, clínicas y agua potable a la comunidad. Lo femenino está relacionado con el apoyo, el acompañamiento, la ayuda para completar estos propósitos en el contexto del bien familiar y comunitario. Sin embargo, cada localidad, comunidad y municipio a pesar de que mantienen unidad por lengua y cultura difieren en la forma en la que se experimenta esta pauta, en Tlahuitoltepec las mujeres y los hombres realizan actividades asignadas para el sexo opuesto sin causar alteraciones ni en la familia ni al interior de la comunidad.

3.2.4 Etapas de desarrollo del ser humano en la visión ayuujk: de la infancia al servicio comunitario.

De acuerdo con Vargas (2008) en el pensamiento ayuujk el ser humano se desarrolla en 4 etapas:⁴⁰

- a) Ser tierno (Maxuu'nk'äjten)
- b) Ser pequeño (Mutsk'äjten)
- c) Ser grande (Měj'äjten)
- d) Ser muy grande (Majääy'äjten)

3.2.4.1 Ser tierno - Maxuu'nk'äjten.

Esta etapa corresponde a la infancia (0 a 6 años) el desarrollo biológico es propio al género humano. En la cultura ayuujk cuando un ser humano nace se realizan rituales que los liga subjetivamente a la tierra. La placenta y el cordón umbilical del recién nacido se conservan en una olla de barro. En el caso de ser mujer se *entierran* en algún lugar al *interior* de la casa, en el caso de que el recién nacido sea un varón se *entierran* en la colindancia del terreno familiar (*afuera*). El vínculo de

⁴⁰ De acuerdo con el mismo autor, el ser humano se desarrolla en tres dimensiones fundamentales: *yaj'kën* (maduración psicosocial y biológica), *wënmääny* (maduración del pensamiento, conocimiento, mente o saber), y *jääwën* (maduración emocional y espiritual) No abundo en estas dimensiones al no encontrar referencia a ellas en otros autores o estudiosos del pueblo ayuujk y al lamentablemente, no haber podido coincidir con el autor en tiempos para ahondar en ello debido al contexto de Pandemia.

unidad del ser humano con la Naturaleza- Madre Tierra se expresa al *enterrar* estos elementos al mismo tiempo que establece simbólicamente los roles del hombre y la mujer al localizarlos *dentro* o *fuera* de la casa. Vásquez (2012) documenta que al tercer día del nacimiento se prepara un caldo de frijol que, en la creencia de su consumo por parte de la madre, producirá suficiente leche materna para amamantar al bebé. Este platillo se comparte con los invitados generalmente miembros de la familia. Posterior a este ritual la costumbre es visitar al *Xëmaapyë* o sabio de la comunidad quien determina los elementos y procesos del siguiente ritual, “Los veinte días de nacido”.

La ceremonia de los “veinte días de nacido” se celebra una vez cumplido este plazo de tiempo en la vida del recién nacido. Se invitan a los familiares cercanos, amigos y compadres para buscar el nombre del bebé y al protector o nahual que acompañará toda la vida a esa persona. La asignación del protector o nahual es indistinta al género del recién nacido. La celebración inicia con el desayuno, un caldo de masa y chile se sirve a la audiencia sentada en forma circular. Al término del desayuno se realiza una ceremonia en la que el “*Xejtpë*”, un hombre de edad mayor hace una oración en la que dialoga con la Naturaleza y con el Dios cristiano; así, mueve un canasto que contiene los objetos relacionados al rol social que desempeñará el bebé. Si el bebé es de sexo femenino se colocan cuadernos, lápices, flores, rebozo y artículos de cocina. Si el bebé es de sexo masculino se colocan instrumentos de carpintería, instrumentos de música, piezas del arado, pelotas, lápices y cuadernos. El canasto pasa de mano en mano acompañado de un canto que narra: *tu´mpën-pëkpëm, jyätp ja tunk-jyätp ja nëjk kyäpxk* que quiere decir: *debe trabajar, debe aprender a estudiar, hablar, aprender a usar estas cosas que le damos* (Vásquez, 2012). Y así, sucesivamente, todos los invitados dedican algunas palabras al mismo tiempo que van moviendo el canasto y cantando.

Es en esta etapa en la que los niños desde sus primeros años de vida se familiarizan con los trabajos de sus padres, es decir; se familiarizan con los olores, movimientos y sonidos de los haceres de sus progenitores. Cargados en el rebozo, desde el regazo de su madre en el que descansan los primeros meses y años de vida se familiarizan con sus actividades. En el hogar, con la madre a través del movimiento, el sonido y el olor de las moliendas en el metate o molino, de la máquina para hacer tortillas, del nixtamal, del olor de la leña y el sonido que produce el chistar del fuego, las pláticas con otras mujeres, en el río con el sonido de la caída del agua y la fricción de la ropa contra el

lavadero o las piedras. En el campo con el padre y la madre se familiarizan con el sonido y movimiento en el trabajo con las herramientas, la pala, el rastrillo, el machete, la coa y el azadón, el olor de la milpa, de la tierra húmeda, de los árboles frutales, de las flores o de café. Durante las asambleas comunitarias participan al asistir también desde el regazo de su madre y escuchar los argumentos, el volumen de las voces, los silencios de los acuerdos, los compases de la música y los movimientos de los bailes. Los niños siempre están cerca de sus padres, participan al acompañarlos, jugar cerca de ellos con el barro, con las piedritas o las varitas. Cuando empiezan a caminar juegan cerca de sus padres con otros niños y poco a poco logran independencia de ellos: corren en el campo, trepan en las piedras, gritan, cantan, construyen casitas de vara, jaripeos, etc.



Infantes de Santa María Alotepec jugando a “Hacer un corral” Archivo personal. Huitrón, 2017

3.2.4.2. Ser pequeño- Mutsk’ajtën

Esta etapa corresponde a la niñez y a la adolescencia (6 a 15 años).

Durante esta etapa los niños y los jóvenes mixes se involucran en todas las actividades dependiendo de su edad y la complejidad de la tarea. Su aprendizaje consiste en acompañar a sus padres en sus labores, participar de forma activa en los *haceres* de sus padres, las niñas y los niños *hacen* con los padres quienes al mismo tiempo los protegen, los vigilan en todas y cada una de las tareas del

hogar, en el campo, en la comunidad, al desempeñar sus oficios y en la compra o venta en el mercado local o regional o al ir a la ciudad. Los infantes aprenden al observar hacer a sus padres al interior del hogar y en la comunidad y se involucran cuando su edad lo permite. De participar observando y estar presente, ahora van aprendiendo a limpiar el maíz, frijol, café, alimentar a las aves de corral, a coleccionar el huevo, lavar los trastes, tender las camas, barrer la casa, moler en el molino o en el metate, cocinar, hacer tortillas, moler frijol, maíz etc. En el campo aprenden a sembrar y a cultivar, a distinguir plantas, animales, vegetales, en el mercado local o regional, vender con ellos, sumar, restar, responder al regateo entre otras actividades, ir a la ciudad, comprar y vender en ella. En los comercios o negocios de los padres participan activamente en la venta, y en los oficios apoyan a sus padres como ayudantes o asistentes. Al mismo tiempo que participan en las actividades, también tienen espacios de esparcimiento y juego con sus hermanitos y con otros niños de la comunidad mientras sus padres siguen trabajando.

A partir de los diez años, aproximadamente, los niños varones ayudan a cortar la leña con hachas pequeñas y acompañan al padre a sembrar, a arrear a los toros, a colocar la yunta, a dirigir a los animales para hacer los surcos, colocar la semilla a una profundidad correcta y a darle seguimiento al cultivo hasta la cosecha; también, asisten como ayudantes de sus padres en sus distintos oficios como carpinteros, albañiles, electricistas, plomeros, mecánicos o zapateros. Asisten y participan en los tequios o juegan mientras los padres participan en ellos. Mujeres y hombres aprenden a cuidar a las aves de corral, a desparasitarlas, a asistir el rompimiento del cascarrón de los polluelos y a limpiar la huerta; aprenden a identificar las plantas medicinales y elaborar los remedios naturales para la fiebre, dolor de estómago, garganta, o heridas producidas por plantas tóxicas o picaduras de insectos, hacer tortillas o tamales. Al interior del hogar escuchan a sus padres hablar de las asambleas, de los problemas comunitarios, las soluciones, etc. En esta etapa los niños y las niñas desarrollan independencia, juegan lejos de sus padres, corren libres por el campo, suben árboles, gritan, cantan, se persiguen, visitan el río, los manantiales o caminan solos de su comunidad a la escuela.

Las tareas de la vida en contextos comunitarios si bien culturalmente asigna el hogar a las mujeres y las actividades fuera del hogar a los hombres no están restringidas al género, las mujeres y los hombres a partir de los doce años aproximadamente, están muy involucrados en todas las tareas y

participan en todas las actividades del hogar. Mujeres y hombres siembran, cortan leña, prenden el fogón, cuidan a sus hermanitos, alimentan a los animales:

Te voy a contar lo que se hace en la cocina. En la cocina lavo trastes, corto las verduras, traigo leña para prender la lumbre, limpio la mesa y sirvo la comida. (Ángel, 14 años)



Genoveva, Álvaro y Ana Rosa “Actividades en las que participan los jóvenes de Santa Cruz: Barrer, lavar la ropa, limpiar la mesa, hacer tortilla, tender la cama, hacer la comida y lavar los trastes”
Enero, 2020.

Por otra parte, los hombres realizan tareas asignadas en otras culturas sólo a mujeres como servir la mesa. Son hombres los que durante las fiestas patronales sirven los platos, recogen y limpian las mesas, acomodan las sillas y atienden a los invitados:

Cuando nos invitan a una fiesta, las señoras cocinan, preparan la comida y cuando ya están listas nosotros ayudamos como meseros y avanzar sirviendo las comidas para que las gentes coman y así las señoras no sufren. (Rigoberto, 14 años)

Las tareas se realizan basados en la complementariedad hombre-mujer e hijos-padres ya que la única institución para llevar a cabo una tarea es la familia nuclear y en caso de necesitar ayuda apoya la familia extensa. La familia nuclear es la institución a la que se puede recurrir para realizar las tareas y cubrir las necesidades básicas propias de la vida humana. Son muy pocas las familias que pueden recurrir a la contratación de una trabajadora doméstica para realizar las actividades del hogar o a un arquitecto para construir una casa⁴¹. La familia extensa apoya en el contexto del bien común, de la ayuda mutua interfamiliar matizada por el principio de *reciprocidad*, a través del tequio en la siembra, tequio en la construcción de una casa, o en el desempeño de cargos comunitarios en caso de ser solicitado; su apoyo se reproduce aun estando fuera de la comunidad. Existe una sólida red familiar en la que al migrar se apoyan emocional, económica, y laboralmente.

Otro factor importante en la que se ve implicada la dualidad y la complementariedad es el trabajo y la inversión que requieren solventar las fiestas patronales y el cargo de Comisión de Festejos. Ambas tareas, imposibles de llevar a cabo si la responsabilidad recae en una sola persona; por esta razón, los hijos y las hijas habilitados por los padres desde pequeños, apoyan todos y cada uno de los procesos y actividades de la vida comunitaria:

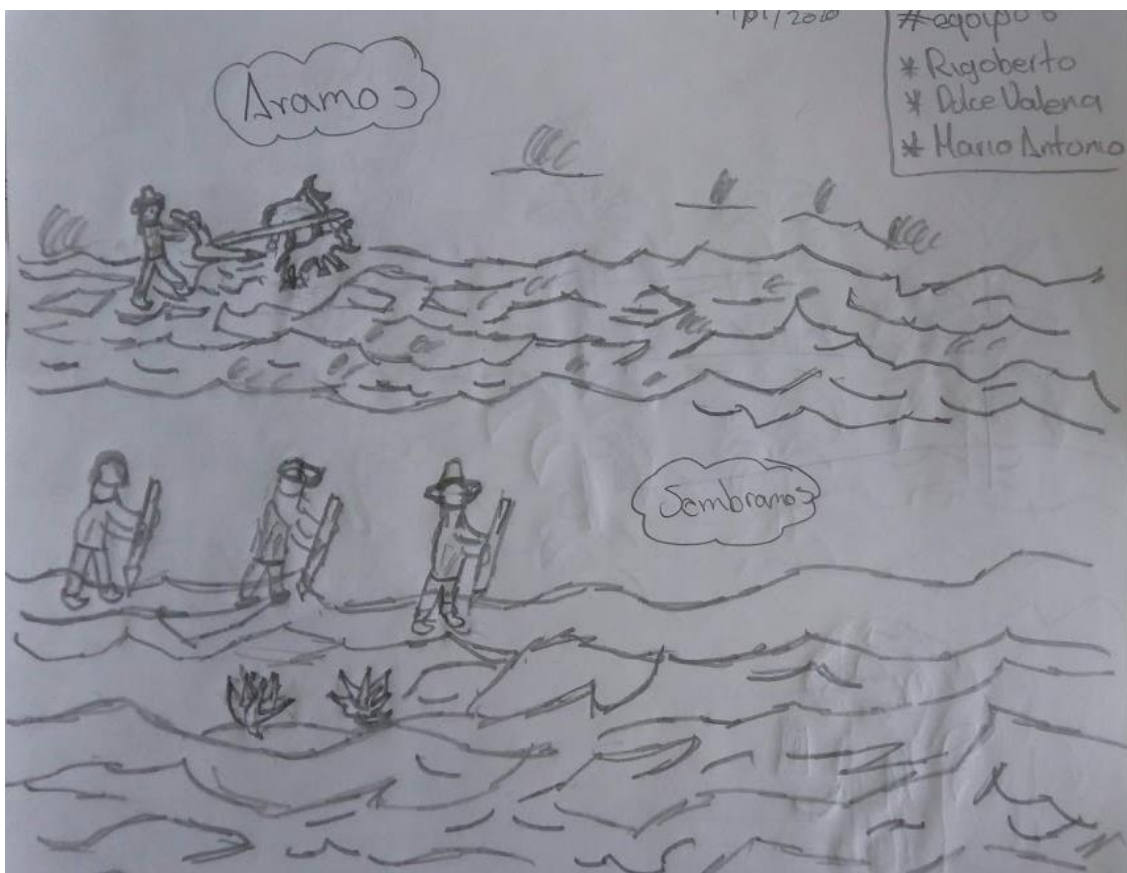
Cuando mis padres siembran llaman a mis abuelitos para sembrar y yo ayudo también a sembrar con mis padres y hermanos. Ayudo a mis padres a traer leña, construir una casa, también ayudo a mi abuelita. (Luis, 15 años)

Ana lo expresa de esta manera:

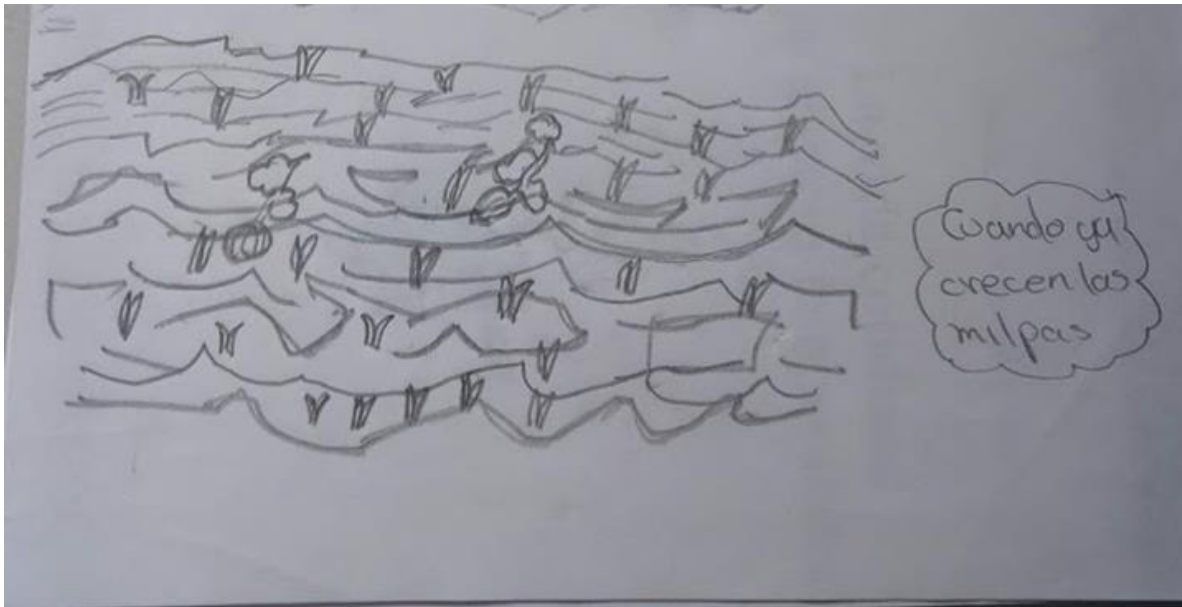
La costumbre que se tiene en Santa Cruz es que, por ejemplo, cuando siembran nosotros apoyamos en repartir la comida y sembrar un poco, después lavamos los trastes. Cuando una persona nos pide apoyo para que les ayudemos vamos y apoyamos. En mi casa lavo los trastes y barro. (Ana, 14 años)

⁴¹ En décadas recientes los comuneros que regresan a la comunidad como docentes, son los que cuentan con los medios económicos para el empleo de estos servicios que ofrecen otros comuneros y comuneras del municipio y de las distintas agencias.

Es en esta etapa en la que se inicia la consolidación del *aprendizaje en la vida* en contextos comunitarios que inicia en la infancia y se ejerce plenamente en la vida adulta. Esta forma de aprendizaje y enseñanza en el pensamiento ayuujk les permite *desenvolver, desenrollar* los saberes y conocimientos que de acuerdo a su concepción del mundo, al parecer, se encuentran en el interior del ser humano en el amplio el marco de unidad no diluyente con la naturaleza regida por principios éticos, estéticos y afectivos; todos ellos se transmiten y reproducen de generación en generación.



Rigoberto, Dulce Valeria y Mario Antonio:
Las actividades que realizamos los jóvenes de Santa Cruz: "Aramos y sembramos". Enero, 2020.



Rigoberto, Dulce Valeria y Mario Antonio:
Las actividades que realizamos los jóvenes de Santa Cruz: "Cuidamos cuando ya crecen las milpas". Enero, 2020.



Rigoberto, Dulce Valeria y Mario Antonio
Las actividades que realizamos los jóvenes de Santa Cruz: "Cortamos y limpiamos las milpas".
Enero, 2020.

3.2.4.3. Ser grande - Měj'ajtën.

Esta etapa abarca de los 15 a los 40-45 años aproximadamente.

En la cultura ayuujk a partir de los 15 años se considera que hombres y mujeres se encuentran en la capacidad de participar cívicamente, es decir, como ciudadanos. La ciudadanía se adquiere en el momento en que desempeñan en su primer cargo como Topiles. A partir del cumplimiento cabal y en el marco de los principios de este servicio a la comunidad, su voz será escuchada durante la Asamblea General de Comuneros.

Durante esta etapa, una vez que dan su primer servicio pueden aspirar a los siguientes superiores, su desempeño bajo los principios culturales que hemos señalado le asignará un estatus en la comunidad. A partir de los 30 años aproximadamente, empiezan con el cargo de mayor importancia: La comisión de festejos. El cumplimiento de este cargo bajo los códigos culturales ayuujk trascenderá al resto de su vida. Es importante señalar que el significado de la escuela tiene repercusión en el ejercicio del primer cargo, ya que la comunidad tolera que retrasen el cumplimiento del primer cargo los jóvenes que están estudiando.

3.2.4.4. Ser muy grande - Majääy'ajtën.

Esta es la última etapa en de la vida humana en la visión ayuujk. Aproximadamente inicia a los 40-45 en adelante.

Llegar a ser Majääy significa que un ser humano tiene la experiencia que a través de los años ha recogido y que le permite convertirse en guía para otros comuneros (Vargas, 2008). Majääy es una persona que tiene un alto estatus en la comunidad porque *ha hecho bien* a la comunidad, ha ejercido cargos, ha dado cuenta de ser un buen ciudadano, ha servido al pueblo, concretó gestiones, impartió justicia, desempeñó con ética sus funciones.

“Majääy” significa “padre” es el nombre que se le da al Mayor de Vara, autoridad inmediata superior de los Topiles. El Consejo de Ancianos se conforma con los Majääy de la comunidad, son hombres y mujeres sabios, se caracterizan por su ecuanimidad para resolver problemas en la

comunidad, emitir juicios justos y exaltar los valores comunitarios, son la máxima autoridad en la comunidad. Faltar al respeto aun Majääy es socialmente censurable. Un propósito de los jóvenes es convertirse algún día en Majääy.



Majääy de Santa Cruz.

Fuente: Archivo personal. (C. Huitron, 2020)

Concluyo este capítulo y destaco que existen otras lecturas del mundo, complejas formas filosóficas, epistemológicas y pedagógicas otras que se contienen en lo que en el mundo ayuujk se nombra Wejën Kajën y que poco o nada tienen en común con el mundo occidental cuya agencia de occidentalización es la escuela.

La comunidad humana como la nombra Rengifo (2003) y su relación dialógica, horizontal, ética, estética y afectiva con la Naturaleza es fundamento de la educación desde la visión ayuujk toda vez que esta relación es condición del ser humano. Esta relación da cuenta que en esta visión del mundo ni los objetos actúan sobre el sujeto que pasivo, contemplativo y receptivo aprehende, ni el sujeto crea la realidad como tampoco la interacción del hombre con la naturaleza trasforma a esta

última. En el mundo mesoamericano ayuujk la sociedad humana coexiste en horizontalidad con el mundo y su amplia diversidad entretejiéndose con ella cuya síntesis encontramos en: “pueblo es paisaje”.

En esta visión del mundo la naturaleza está viva, es un ente orgánico, percepción que la hace una noción otra del mundo, de ser y de existir en él: el hombre es naturaleza. La educación mesoamericana mixe recupera esta noción y la transmite en formas otras de educar, en la que los padres de familia son autoridad educativa a partir de criterios sociales válidos y congruentes pero que entran en tensión con las formas y autoridades pedagógicas occidentales y occidentalizantes establecidas por la educación escolar. A la vez, la educación en el mundo ayuujk se rige por principios y fines del ser humano desplazados por la estructura de la organización de la institución escolar. Educación ayuujk y sistema de usos y costumbres establecen un vínculo coherente en la medida que la visión del mundo mesoamericano ha transformado la organización social del cabildo de origen colonial creado en el contexto de explotación humana y natural; se aprecia con claridad en las pautas que rigen varias regidurías y los principios de complementariedad, dualidad, reciprocidad y el diálogo en la resolución de conflictos cuya primera expresión está en la familia y se proyecta al pueblo. Aprender en la vida se establece en el presente, genera independencia, autosuficiencia, orgullo de pertenencia y se traduce socialmente en prestigio al servir al pueblo en la vida adulta.

Destaco a la familia como núcleo de enseñanza y de aprendizaje y del estar ahí de los hijos, cerca de los padres para la producción y generación de saberes y conocimientos. La autoridad de los padres y ancianos por “saber hacer” no discursivo. El vínculo es íntimo entre el *saber hacer* y la producción, el trabajo y el beneficio a la comunidad.

El siguiente capítulo presenta la contraparte, lo que el sistema educativo ha establecido para los pueblos originarios a partir de su reducción a pueblos campesinos, reduccionismo de origen colonial cuyos resabios se expresan en el modelo educativo de la Telesecundaria pero que sólo se pueden comprender a partir de su revisión en su devenir en la historia educativa del país desde este referente.

Capítulo 4

La Telesecundaria y el vínculo con la comunidad

La escuela Telesecundaria y el vínculo con la comunidad recurre a la historia de la política educativa del país para tejer los antecedentes de la TVSEC: La Escuela Rural Mexicana y La Educación Socialista y Rural cardenista y los modelos por los cuales la modalidad ha transitado desde su creación en 1968 hasta la actual Nueva Escuela Mexicana. El eje de este análisis es el rasgo distintivo de la telesecundaria y su propósito, el cual consiste en procurar la *inserción* de los estudiantes *en su entorno* y el esfuerzo por mejorarla económica y socialmente a través de *proyectos productivos* teniendo como *gestor del cambio* al *docente*.

En 2020 la Telesecundaria, un modelo educativo que se distingue de otras modalidades de secundaria en nuestro país por “posibilitar una comunicación estrecha entre la escuela y la comunidad” (DGME, 2010, p.6) cumplió 52 años de su incorporación al Sistema Nacional Educativo. Romero (2019) afirma que su creación y desarrollo han atravesado por momentos de auge, crecimiento, consolidación, retos y desafíos como ninguna otra modalidad educativa lo ha experimentado.

La Telesecundaria (TVSEC) tiene una trayectoria marcada por las transformaciones y los cambios en política educativa de nuestro país, así como, por el desarrollo tecnológico del siglo XX. Sus antecedentes se encuentran en las primeras décadas de ese siglo en las que se fincaron las bases de la educación moderna: las primeras acciones para implementar la educación primaria en el país y posteriormente, la intensión del establecimiento de la educación secundaria en un contexto de rezago social de la mayoría de la población mexicana.

El desarrollo tecnológico de mediados del siglo pasado se percibió como una posibilidad para atender la demanda educativa de nivel básico de la población mexicana en el medio urbano, urbano marginal, rural y rural indígena. De esta forma, el primer aparato de recepción televisiva (TV) así como, el subsecuente surgimiento de las estaciones de emisión y posteriormente, la recepción y envío de las emisiones televisivas a través de la Red Satelital fueron utilizados para la instauración de la educación secundaria a través de la Telesecundaria en localidades con índices de alta y muy

alta marginación en zonas urbanas, rurales y rurales indígenas sin la especificidad que requiere un servicio educativo en contextos culturales, filosóficos, pedagógicos y lingüísticos diferenciados.

La Telesecundaria es una modalidad que se distingue de la secundaria general y de la técnica por su ocupación en la relación con la comunidad. El vínculo con la comunidad es el rasgo distintivo del modelo educativo, así, su objetivo se centra en vincular a la comunidad a través del docente:

Proporcionar al estudiante las herramientas útiles para continuar su crecimiento académico o insertarse en la vida laboral; *el docente por su parte funge como gestor del crecimiento social y económico* del entorno donde se sitúa el centro escolar, de manera que *alumno, familia y comunidad* obtengan un beneficio de este servicio educativo considerando los recursos propios de su entorno y respetando el ambiente⁴². (DGME, 2010, pp. 6-7)

Para esta finalidad utiliza los avances de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recursos, particularmente la infraestructura televisiva y la red satelital con el objetivo de que los jóvenes que habitan en zonas urbano marginadas y rurales de alta y muy alta marginación concluyan su educación básica (DGME, 2010). Sus centros escolares se localizan en poblaciones menores de 2500 habitantes en las que atiende al 20.7% de la población estudiantil en este nivel (INEE, 2005) de la cual, el 86.98% se encuentra en zonas rurales e indígenas y el 13.02% en zonas urbano marginadas⁴³ (CONAPO, 2005).

La TVSEC es una modalidad que cuenta con un docente que atiende todas las asignaturas quien, a su vez, es responsable del trabajo administrativo. Como docente, el *maestro monitor* idealmente cuenta, con recursos audiovisuales, informáticos e impresos como apoyo.

De acuerdo con la Dirección General de Materiales Educativos (2010) la creación de la Telesecundaria en 1968 surgió en congruencia con el artículo 3º de la Constitución mexicana, fruto de la Revolución y de la atención *prominente*, a partir de este movimiento a las políticas educativas dirigidas a la población rural una vez creada la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo, de

⁴² Las cursivas a lo largo de este capítulo son más.

⁴³ El 39.36% de las escuelas Telesecundarias se ubican en zonas de alta marginación, el 22.20% en zonas con índices medio y 15.36% en localidades con bajo índice de marginación.

acuerdo con el INEE (2005) y Romero (2019) la telesecundaria surge por la necesidad de cubrir *cuantitativamente* la demanda de este nivel educativo, más que por atender con *calidad* la demanda de los servicios de educación secundaria en las zonas en las que opera.

La modalidad educativa se erigió con una característica distintiva: ser una alternativa de *bajo costo* tanto de inversión inicial y como de operación. En este contexto la radio y la televisión se utilizarían para ampliar la cobertura de la educación secundaria en lugares en los que el número de estudiantes egresados de la primaria fuera reducido y, por lo tanto, inviable (*alto costo*) el establecimiento de una secundaria general o técnica, la cual requiere, sobre todo, de un número importante de maestros con conocimientos específicos en alguna área del conocimiento (INEE, 2005; DGEM, 2010).

La Telesecundaria como servicio de educación básica, pública y escolarizada tiene como marco referencial la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos la cual, en su artículo tercero señala que la educación básica es obligatoria, gratuita y laica y que el Estado tiene la obligación de brindarla, respetando entre otros principios los *derechos humanos*. En consecuencia, los derechos humanos consuetudinarios de los pueblos y comunidades indígenas a su *lengua y preservación* de su *cultura*: filosofía, pedagogía.

El modelo educativo de la TVSEC desde su creación hasta la fecha ha transitado de un Modelo inicial (1968-1973) que tuvo por antecedente un modelo experimental (1966) a un Modelo por Áreas producto de la Reforma Educativa de 1973. A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) en 1992 surge la reformulación del Modelo Pedagógico de 1993. En la primera década del siglo XXI con base en la Reforma a la Educación Secundaria 2006 se formula el Modelo Renovado 2006 que en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) se convirtió en el Modelo Educativo para el Fortalecimiento de la Telesecundaria 2011. Actualmente, se espera su reformulación a partir del Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana 2019.

4.1 Antecedentes: La Escuela Rural Mexicana y la educación socialista y rural cardenista.

La labor escolar de los maestros debe responder a las necesidades de la comunidad en que trabajan e integrar a los pequeños en las faenas y preocupaciones de los grandes, única forma de conseguir que la escuela deje de ser una cosa aparte de la comunidad y se amalgame íntimamente con la misma.
Rafael Ramírez⁴⁴ (1885-1959)

De acuerdo con la DGME (2010) la TVSEC tiene sus antecedentes más remotos en la Casa del Pueblo y la Escuela Rural Mexicana una vez que al término de la Revolución, 85% de la población mexicana habitaba en el medio rural y gran parte de ella era de *origen indígena*. Procurar la *inserción* de los estudiantes *en su entorno* y el esfuerzo por mejorarla, distintivos de la TVSEC, son aspectos que recuperaría de las primeras acciones educativas posrevolucionarias con el propósito de que los *jóvenes indígenas* otorgaran un *verdadero significado* a la relación *educación-comunidad*.

La Escuela Rural Mexicana fue producto del nacimiento de nuevas ideas efecto de la Revolución en la que destaca el establecimiento del principio de integración nacional a partir de la educación pública (Rangel, 2006). El derecho a la educación como una empresa de larga repercusión tuvo la intención de poner a la escuela al alcance de las mayorías. En el contexto en el que la escuela porfirista caracterizada por ser un espacio donde los niños y las niñas asistían distantes de la realidad socioeconómica, laboral y cultural de su entorno inmediato se convertiría en un lugar capaz de responder a las demandas propias del medio rural o urbano del México de principios del siglo XX.

La escuela urbana respondería a los requerimientos de la población en edad escolar de acuerdo con el medio ciudadano: programas, metodología y actividades escolares propias de la urbe y, la escuela rural por su parte debía ser capaz de responder a las características propias de la localidades rurales en donde se estableciera, zonas caracterizadas por su pobreza.

⁴⁴ Rafael Ramírez Castañeda fue hijo de Francisco Javier Ramírez, de oficio tejedor de lana en telar rústico y Pascuala Castañeda ambos de origen humilde campesino. Estudió la primaria cuando tenía aproximadamente 9 años en la escuela oficial de su pueblo natal Las Vigas Veracruz una pequeña población situada entre las montañas de la Sierra entre Xalapa y Perote. Al igual que muchos niños de la época estudió 4 años de primaria en su comunidad y los dos últimos en Xalapa, al finalizar se inscribió en la Escuela Normal del Estado para cursar los 5 años de la carrera.

La Escuela Rural Mexicana proyecto vasconcelista llevado a cabo por Rafael Ramírez se erigió con la idea de proporcionar una educación orientada a que la actitud y la actividad de los alumnos motivada y coordinada por el docente tomaran un rumbo socialmente provechoso (Ramírez, 1937) es decir, dirigida al progreso económico y social de la comunidad en una relación íntima, en palabras de Rafael Ramírez: “amalgamada” entre la educación impartida por la escuela y la comunidad. En el marco de la *pobreza y atraso* de la población de los pueblos y ciudades y su acento en lo que nombraban aldeas campesinas y ranchos,⁴⁵ campesinos, peones e indígenas debían ser instruidos para mejorar sus condiciones de vida.

A partir del proyecto educativo de Vasconcelos por primera vez en México el derecho a la enseñanza se hacía extensivo a la mayoría de la población mexicana -indígena mayoritariamente- sin embargo, en él subyace una ideología de origen colonial de la cual México no se ha podido desprender, presente en la política educativa de nuestro país hasta la fecha, en la que, *el mexicano de cultura original mesoamericana* (indígena) y la *cultura original mexicana* conlleva una violenta valoración negativa en la que destaca su identificación con la falsa inferioridad del nativo americano, su cultura y la ignorancia de su población.

La Escuela Rural de Rafael Ramírez en la que se llevaría educación a los lugares más alejados y pobres del país estuvo fundamentada en la ideología de José Vasconcelos⁴⁶; un pensamiento eugenésico trasladado a la cultura en el que, al igual que en el de Justo Sierra está presente una exaltación de las culturas originales mesoamericanas en la forma de *legado mexicano indígena prehispánico*, como un *elemento a ser superado* el cual, entraría en la composición de una nueva

⁴⁵ El Libro de “Lectura para el ciclo intermedio de las Escuelas Rurales” Volumen 4 dirigido a los niños de 3º y 4º de las comunidades rurales presentaba las comunidades como los lugares de mayor atraso en el país, lugares en los que se vive “mal” y que el empeño en mejorar sus condiciones posibilitarían “vivir menos mal”. Llama la atención el lugar que los padres de familia ocupan en relación con sus hijos en el contexto de la organización social de las comunidades originarias, de esta forma, los consejos de los padres se presentan como “buenos” pero “necesario superarlos”. Por otra parte, se buscaba que los niños y niñas se ocuparan de las tareas que llevaron por nombre Ocupaciones Generales (abastecimiento de agua, leña, cuidado de los animales, hacer mandados, llevar el almuerzo a los padres en el campo, limpieza de patios y calles, y cuidar de sus hermanos menores) y Labores de Cocina (poner la mesa, barrer la cocina, cultivar hortalizas) además de ser responsables de dirigir campañas de aseo personal, limpieza del poblado, combate de insectos y cruzadas antialcohólicas.

⁴⁶ Este apartado toma como referente las ideas que Vasconcelos expresó en su obra la Raza Cósmica, y tiene por alcance presentarlas en el marco del análisis del vínculo entre la telesecundaria y comunidades en las que opera. Un análisis del pensamiento eugenésico de José Vasconcelos en lo que Latapí acertadamente denomina “Modelo cultural de Estado” y su relación en la extinción de lenguas y culturas originarias es una tarea que queda pendiente para estudios posteriores.

sociedad, en palabras de Justo Sierra “un nuevo organismo”; el México posrevolucionario de Vasconcelos.

Vasconcelos (1925) pensaba que esta nueva sociedad formada por sujetos producto de la “superación de todas las especies”, suponía la superioridad de una “síntesis racial”: el mestizo. El mestizaje, “cultura y raza universal” llevaría la “cimiente” de una “cultura superior”, “la estirpe blanca del español conquistador”, invasor de los pueblos mexicanos.

Los proyectos Vasconcelistas tienen una relación con el pensamiento de Justo Sierra (2018) que proyectó en la política de educación y cultura de su tiempo, para él los conquistadores españoles a quienes describía como “hombres de carácter insuperable” imprimieron un “sello perdurable” en su obra de “conquista” al “reemplazar” una cultura por “mucho inferior” (indígena) con una “superior” (española) dando origen a la mestiza, la quinta raza de Vasconcelos.

La misión educativa relacionada con la vida de las comunidades y con las necesidades de sus familias que en palabras de Rafael Ramírez “no han podido alcanzar sino los peldaños inferiores de la escala de la cultura” se llevaría a cabo por los Misioneros⁴⁷ hombres y mujeres jóvenes medianamente alfabetizados (maestros formados con esta ideología) de las mismas comunidades rurales (indígenas) quienes además del gran reto de “educar” de acuerdo con Ramírez: “transportar a la gente de planos inferiores de vida a planos más satisfactorios” (Ramírez, 1981, p.171) se convertirían en gestores del cambio hacia la modernidad.

Los docentes (gestores del desarrollo social y económico) se ocuparían en basar su enseñanza, además de leer y escribir en español (lengua y cultura herencia de la “cultura superior” de Vasconcelos) en cuatro áreas fundamentales que permitirían “superar” las condiciones de vida de los habitantes: el trabajo, la salud, la familia y la recreación. Para Vasconcelos la misión educativa de la escuela rural se llevaría a cabo a través de los maestros al alfabetizar a niños y adultos en español y basar su enseñanza en actividades manuales: “el cultivo de la tierra y las variadas y pequeñas industrias que se derivan de la agricultura”, también aprovecharían las aptitudes de los

⁴⁷ Vasconcelos utilizó el término “Misioneros” en referencia a los misioneros evangelizadores de los indígenas mexicanos del siglo XVI, a quienes consideraba como los verdaderos civilizadores de la Nueva España.

niños para “encausarlos a desarrollar hábitos de cooperación y de trabajo” con el objetivo de que la vida rural se desarrollara en un ambiente de “mayor comodidad y progreso” (Miñano-García, 1945, como se citó en Rangel, 2006)

A pesar de que Latapí (1998) considera que la amplia visión social de Vasconcelos fundó un modelo cultural de Estado en el que se “afirma la conciencia de nuestra identidad mestiza” (p.26) para la población del país, mayoritariamente indígena estando Vasconcelos a la cabeza de la SEP y en consecuencia ancestros de la mayoría de la población mexicana de nuestro siglo, esta amplia visión marcó el inicio de la acción civilizatoria (adopción de un objetivo colonial) a través de la escuela y sus primeras acciones: la alfabetización en español en la que sistemas de pensamiento complejos, estructurados y articulados entre sí han sido sistemáticamente violentados en la imposición de una cultura y lengua que los intelectuales de la época determinaron debía ser la nacional. El pensamiento, filosofía mesoamericana original con relación al ser humano y su entorno y su razón de ser en el mundo, su pedagogía y principios éticos y estéticos quedaron enterrados y fue adoptada para ellas, teniendo por campo de acción la escuela, una visión colonial occidental que lo reduce y los convierte en campesinos⁴⁸: productores agrícolas o pesqueros⁴⁹.

La Escuela Rural Mexicana introyectó nociones de *educación, familia, trabajo y comunidad* desvinculadas de la visión mesoamericana, y violentó a sus habitantes. Además de la violencia de alfabetizar a una población de idioma y cultura distinto con uno ajeno; lo hizo al ser los maestros formados con este pensamiento jóvenes de las mismas comunidades.

Otro antecedente importante de la TVSEC se ubica durante la década de los treinta con el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) y la educación socialista impulsada desde gobiernos anteriores por el que estuviera a la cabeza de la Secretaría de Educación, Narciso Bassols (1931-1933).

⁴⁸ La palabra campesino es una categoría que ha descrito a los pueblos originarios pero que no fue utilizada en México antes del siglo XX. Anterior a este siglo no había “campesinos” ni en las leyes, los documentos oficiales ni en la prensa antes de la Revolución, tampoco en los escritos provenientes del campo, en los cuales se nombran vecinos, hijos del pueblo, labradores, naturales o indios. De acuerdo con Kourí (2017) en México se comenzó a hablar y escribir sistemáticamente de los campesinos a partir de 1915-1920 y sobre todo durante la década de 1930, en aquellos años se forjó una identidad social alrededor de esta palabra; para el autor, el “campesinado” nació en México al amparo de la Revolución y de la mano de la reforma agraria.

⁴⁹ Moisés Sáenz subsecretario de la SEP de 1925 a 1928 pensaba que el mexicano rural era un peón esclavizado al que la escuela convertiría en granjero y el indígena para Rafael Ramírez eran hombres *mudos* que no hablaban español *incapaces* o *renuentes* para entender la *civilización del blanco*.

Bassols introdujo en los programas educativos nociones provenientes de la biología social y la eugenesia (Vaughan 1991, como se citó en Quintanilla, 1996) como Secretario de Educación del entonces presidente Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) agregó a los contenidos de “la escuela de la acción” el principio del *trabajo social* que enfatizaba la promoción de campañas de higiene, inoculación y combate al alcoholismo; al igual que, celebrar competencias deportivas y eventos culturales de tipo secular. En el medio urbano desarrolló la educación secundaria técnica, e hizo extensivo el carácter laico de las primarias y secundarias particulares.

Bassols buscaba capacitar al *campesino* para aumentar la productividad en el trabajo. En este contexto, en educación rural suprimió la Casa del Estudiante Indígena, proyecto piloto a cargo de Manuel Gamio cuyo objetivo fue la incorporación del mexicano de lengua y cultura originalmente mesoamericana a la vida nacional estando a la cabeza de la SEP José Vasconcelos. En su lugar se experimentó con las Escuelas Agrícolas Centrales y las Normales Rurales que redundaron en la creación de las Escuelas Regionales Campesinas en las que se preparaban maestros con capacitación agrícola.

En cuanto a la orientación general de las escuelas rurales el acento puso menos énfasis en la integración del mexicano indígena o del papel de las escuelas en la integración nacional y más en el mejoramiento de los métodos productivos a través de la capacitación técnica (Raby, 1974, como se citó en Guevara, 2002).

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) la visión de productividad en el campo de Bassols se extendió a la organización de obreros y campesinos, la exigencia de emprender reformas sociales para el beneficio de las mayorías y la defensa de los intereses nacionales (Loyo y Torres Septién, 1991b, como se citó Quintanilla, 1996).

En el escenario educativo, la enseñanza debía privilegiar a la comunidad, a la propiedad colectiva, al trabajo y a la justicia sobre el individualismo, la injusticia y el fanatismo religioso; para ello, se capitalizaron experiencias educativas previas como las Casas del Pueblo, las Misiones Culturales, las escuelas Artículo 123 y las Normales Rurales, con esta perspectiva el proyecto educativo dio continuidad al pasado educativo anterior y coadyuvó a que los maestros, durante el cardenismo,

contingentes del magisterio se identificaran con los principios gubernamentales (Quintanilla, 1996).

Los planes de estudio y los libros de texto se diseñaron con base en la Educación Rural Mexicana con el propósito de que los niños y adultos se organizaran para mejorar la vida de las comunidades, se hicieran efectivos los derechos de campesinos y obreros, se defendieran de los abusos de las autoridades y se protegieran los intereses y recursos de la nación; para alcanzar este objetivo, el gobierno recurrió a entretejer las funciones de la escuela con la distribución de tierras y hacer del ejido una institución permanente, eje de la vida social en las comunidades (Quintanilla, s/f).

El sistema de educación rural cardenista tuvo dos componentes: las Escuelas Rurales Federales que ofrecían instrucción elemental a niños y adultos y las Escuelas Regionales Campesinas que nacieron en 1932 con el propósito de transformar las técnicas de producción y la mentalidad de los campesinos. Esta última estaría a cargo de formar y capacitar maestros y técnicos agrícolas.

En las Escuelas Regionales Campesinas la SEP estableció como requisitos de ingreso que los estudiantes hubieran cursado con anterioridad tres años de primaria, fueran hijos de ejidatarios, pequeños agricultores, artesanos o pequeños industriales de los poblados de mayor rezago social. En su condición de estudiantes gozarían de una beca y vivirían en los internados mixtos, estudiarían las materias de una especialidad elegida por ellos y estarían obligados a participar en las actividades diarias del plantel. Con esta formación se pretendió que los egresados se convirtieran en los líderes laicos que sustituirían la posición social que ocupaba el sacerdote en la localidad y promoverían el desarrollo social a través de una “escuela con vida” que se proyectara “al campo y al hogar”. De esta forma, las escuelas rurales estuvieron enfocadas a secularizar la vida en el campo, “incorporar” a los “campesinos” a la dinámica nacional y hacer de la “escuela” una agencia portadora de los “ideales revolucionarios” (Quintanilla, s/f).

En educación elemental se creó el sistema educativo en el que se estudiaba la primaria en internados, se realizaban actividades de “mejoramiento y defensa” de la comunidad, tomando como base *la lengua materna* como lengua de instrucción. En educación secundaria se propuso el control definitivo del estado sobre su enseñanza precisando su orientación social, científica y pedagógica.

Para coordinar y uniformar bajo una sola dirección la labor educativa nacional se creó el Instituto de Orientación Socialista (Guevara, 2002)

Quintanilla (s/f) afirma que, durante la época cardenista, las comunidades se apropiaron de los contenidos escolares (no comunitarios) los docentes de mayor arraigo en los lugares en los que se desempeñaban supieron, además de participar en la localidad al escuchar las voces de la gente, conciliar los intereses en conflicto y promover las demandas de la población. También, en algunas circunstancias, generaron situaciones favorables para el logro de propósitos gubernamentales como combatir la oposición, regular labores de reparto agrario, crear filiales del Partido Nacional Revolucionario (PNR) actual Partido Revolucionario Institucional (PRI), organizar actos cívicos, participar en las elecciones y promover campañas nacionales de vacunación, atención del alcoholismo, fomento al deporte y apoyo a los actos del gobierno.

La educación socialista y rural cardenista como segundo antecedente de la Telesecundaria dio continuidad a un proceso de asimilación de la población original mexicana a través de las Escuelas Rurales Federales y Regionales Campesinas en el marco de la modernización tecnológica agrícola y capacitación agrícola extensiva en un ambiente internacional de mercado de capital (Vivar, 2002). Es importante destacar que es en este sexenio en la que surge la Confederación Nacional Campesina (CNC).

De acuerdo con Vaughan para las comunidades rurales, los programas educativos posrevolucionarios, propusieron modalidades que alteraron las formas de organización comunitaria y colocaron a los habitantes frente a situaciones cuya solución significó alteraciones en su vida familiar y social. La escuela exigió que las madres compartieran con los maestros la educación de sus hijas e hijos, modificaran prácticas de alimentación, trabajo, salud y cuidado de los niños. “Las propuestas estatales implicaron cambios en la cultura y en la economía familiar, así como en las relaciones domésticas”⁵⁰ (Vaughan, 1994, como se citó en Quintanilla, 1996, p. 145). Además de estas violentas alteraciones, se suma una más, el uso de las lenguas nacionales como medio de instrucción para la enseñanza de una cultura distinta a la propia. Por su parte, el ejido como núcleo

⁵⁰ Es comprensible que en Tlahuitoltepec entre 1930 y 1950 los padres de familia “escondieran” a sus hijos del Comité de Educación o enviaran a la escuela sólo a uno aun teniendo varios.

de la vida social de las comunidades profundizó la desvinculación de sus habitantes de su sistema de pensamiento ya iniciada en la década anterior; al mismo tiempo dio continuidad al sistemático empobrecimiento al que los pueblos originarios han sido históricamente sometidos ya que, en su conformación, el ejido fue un proceso fuertemente marcado por la desigualdad⁵¹ (Vivar, 2002).

4.2 Hacia la creación de la Telesecundaria: De Ávila Camacho a Díaz Ordaz.

La Segunda Guerra Mundial trajo como consecuencia que la postura del gobierno mexicano, contraria a su posición anterior, se propusiera mantener fuera del país todo movimiento político que lo vinculara con el nacionalsocialismo o con el comunismo. A pesar de que se mantuvo el carácter socialista de la educación a través de la promulgación de la Ley Orgánica de la educación de 1941, se precisaron las pautas de la transformación educativa, ahora, con la unificación de los planes y programas de todas las regiones del país, de esta manera tanto el campo como la ciudad se regirían por los mismos planes de estudio (Guevara, 2002).

Durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) la educación rural quedó integrada a la ciudad, se desclasificó la educación como socialista y se enfatizó en la educación urbana para apoyar el proceso de industrialización. Para Latapí (1998) este periodo se caracterizó por buscar en el orden de lo político, la estabilidad al institucionalizar la transmisión y el ejercicio del poder; en el económico, establecer la base de una economía mixta en la que el sector público y privado confluyeran, y en el ámbito social favorecer la formación de las clases medias.

La transformación educativa ya había iniciado a través de la Ley Orgánica aprobada a fines de 1939 estando todavía Cárdenas en el poder; la educación se edificaría en los valores de la democracia, cooperación y fraternidad universal (Latapí, 1998) así como, la consolidación de la unidad nacional como su objetivo, y la exclusión de toda influencia sectaria, política y social contraria o extraña al país.

⁵¹ Entre 1935 y 1940 4.9% de las tierras que se repartieron eran de riego, 21.1% de temporal y 74% no laborables que quedaron en las zonas más rezagadas.

La transformación educativa descansó en su último secretario de educación Jaime Torres Bodet (1943-1946) él redactó el texto del artículo 3º eliminando el término socialista e incorporó los principios de educación humanista, integral, laica, nacional y democrática. En el cargo se aseguró de que la educación se orientara al respeto de la dignidad humana, integración familiar, la independencia política y solidaridad internacional.

De acuerdo con la DGME (2010) en el periodo de Torres Bodet, la educación rural cobró *mayor importancia* y el apoyo se vio cristalizado en programas de alfabetización a través de la gran Campaña Nacional de Alfabetización, en este marco se distribuyeron cartillas de lectura y cuadernos de escritura incluyendo cartillas en lenguas indígenas, se reestructuraron las Misiones Culturales y se les equipó con un camión, una colección de libros, discos y películas instructivas, aparatos de radio y cinematógrafo, planta de luz y medicinas. Surgieron comisiones para la renovación de los planes de estudio y se promovió la enseñanza técnica.

La política de educación indígena en el sexenio de Manuel Ávila Camacho y de los programas de alfabetización a través de la Campaña Nacional de Alfabetización fueron negativamente evaluadas. A pesar de que, las Cartillas de Alfabetización para Indígenas Monolingües fueron los primeros textos bilingües diseñados para la alfabetización de población indígena en realidad fueron medio para castellanizar. Durante este sexenio, en la ruta hacia la modernidad y la unidad nacional, las diferencias culturales se anularon en favor de las diferencias de clase (Vivar, 2012).

Las administraciones siguientes, es decir, tanto la administración de Miguel Alemán (1946-1952) como la de Adolfo Ruiz Cortínez (1952-1958) no incrementaron sustantivamente el apoyo educativo en las zonas rurales. En el gobierno de Alemán se creó la Dirección General de Asuntos Indígenas (DGAI) en 1946 y, el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948 en el cual, se concentraron las funciones que realizaba la SEP en ese rubro⁵². En el sexenio de Ruíz Cortines

⁵² La creación del INI en 1948 tiene antecedentes que lo vinculan con la Secretaría de Educación Pública y los programas educativos en zonas con población mexicana de cultura mesoamericana. Un análisis puntual de esta relación enriquecería estudios relativos al vínculo de la escuela con la comunidades. El INI y la SEP son dos instituciones que han incidido fuertemente en diversas áreas (educación, agricultura y salud, etnomusicología, medicina tradicional, arqueología entre otras) al interior de ellas. Esta investigación tiene por alcance la Secretaría de Educación Pública es por lo que, me limito a mencionar su creación en 1948 y cierre en 2003.

(1952-1958) no hubo innovaciones en política educativa, se crearon solamente 2 606 escuelas en educación primaria y 882 secundarias (Guevara, 2002)

En el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964) Torres Bodet vuelve a ocupar la Secretaría de Educación, sin embargo; a pesar de la intensión por la expansión y mejoramiento de la enseñanza primaria a través del Plan de Once Años, primer ejercicio riguroso de planeación educativa⁵³ (Mendoza, 2018) la constitución de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos y el impulso a la reforma académica de la Escuela Normal Superior, en general, se continuó con la visión integracionista de la población indígena en un marco de estrecha vinculación entre la economía, el desarrollo de la industria y la capacitación de trabajadores (Guevara, 2002).

La segunda y última etapa del Plan de Once Años proyectado para el período 1960-1970 correspondió al gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) el millón de niños de 6 a 14 años que no recibían educación primaria al iniciar el Plan, aumentó a casi dos millones que no habían concluido su educación primaria y que se encontraban fuera del sistema escolar mayoritariamente localizados en zonas rurales (Muñoz, 1971). A nivel primaria se continuó el uso de las lenguas indígenas para la alfabetización de los niños en español. La educación se revisó a la luz de remodelar la conciencia de solidaridad, y vincular la educación al desarrollo económico (González Cosío, 1981, como se citó en Guevara, 2002) En este contexto surge la Telesecundaria en México.

4.3 La educación secundaria en México.

Los antecedentes de la educación secundaria en nuestro país se remontan al gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924) y a Bernardo Gastélum como secretario de educación. Durante este período, la educación preparatoria constaba de cinco años los cuales se dividieron para dar origen a un nivel educativo que tuviese una relación con la primaria (DGME, 2010).

La educación secundaria se consolidó en 1926 durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) a partir del decreto de la formación de la Dirección General de Escuelas Secundarias y la

⁵³ El Plan de Once Años abarcó dos sexenios el de López Mateos y Díaz Ordaz desarrollado por Torres Bodet en un inicio.

autorización de la creación de escuelas de este nivel que en ese entonces se reducía a cuatro planteles; el proyecto estuvo a cargo de Moisés Sáenz. Sáenz afirmaba que el propósito de la escuela secundaria era resolver el problema nacional de difusión de la cultura a todas las clases sociales a través de un régimen institucional y democrático.

La década de los treinta y el planteamiento de relacionar a las secundarias con la vida social llevó a incluir asignaturas de carácter técnico en el plan de estudios de 1932. La secundaria se propuso dotar a los estudiantes de preparación académica con el propósito de facilitar la incorporación de los estudiantes al ámbito laboral en caso de no continuar con su formación académica.

En la década de los cuarenta el número de escuelas secundaria había aumentado a sólo 212. En este contexto, durante el gobierno de Miguel Alemán se creó el Departamento de Escuelas Secundarias Nocturnas para trabajadores con el propósito de preparar a las masas populares con habilidades que facilitaran la lucha por la vida y el incremento de la cultura general en un marco de democracia, justicia y paz. A finales de la década de los cincuenta, los planteles de escuelas secundarias incrementaron a casi 700 pero sólo el 32% de los estudiantes egresados de primaria continuaba con su educación secundaria. En el medio rural sólo el 16% de los niños mexicanos inscritos en primaria llegaban a sexto año (Guevara, 2002) Por otra parte, la implementación de la educación secundaria en el medio rural se desarrollaba en un contexto de deficiencias estructurales generalizadas: la mayoría de las escuelas primaria contaban con tan sólo tres grados, no se disponía de suficientes docentes normalistas para la atención de un nuevo nivel educativo y la infraestructura en muchos lugares era escasa o inexistente.⁵⁴.

4.4 Experiencias educativas y medios audiovisuales.

A principios de la década de los sesenta durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) surgió el “Programa de Alfabetización por Televisión” a cargo de la Dirección General de Educación Audiovisual bajo la dirección de Álvaro Gálvez y Fuentes. El programa que finalmente llevó por nombre “Alfabetización y Educación Secundaria por Televisión” inició en 1965 con la

⁵⁴ En el Municipio de Tlahuitoltepec la secundaria llegó hasta 1979, las generaciones de niños que terminaron la primaria entre 1950 y 1980 tuvieron que migrar para continuar con su educación secundaria o suspendieron sus estudios. La primaria operó con uno o dos maestros entre 1950 y 1968 (Díaz, 2013) y no fue sino hasta finales de los setenta que la educación primaria ofreció el servicio completo en el Municipio, es decir, seis grados.

finalidad de ofrecer una alternativa a la demanda educativa de las zonas *mayoritariamente urbanas*. El resultado del proyecto se concretó en la transmisión por radio de cursos para cuarto, quinto y sexto grado de primaria. A pesar de que, el informe sexenal de Díaz Ordaz reportó la disminución de la deserción escolar y el aumento del número de niños que culminaron su educación primaria de 2 a 7% (Muñoz, 1971) de acuerdo con el Consejo Nacional Técnico de la Educación de cada mil niños que se inscribían en primaria, 866 desertaban, y sólo uno llegaba a la universidad, de los 234 restantes sólo 59 terminaban la educación secundaria (DGME, 2010).

La atención en la educación primaria de las zonas urbanas derivó en el aumento de la demanda educativa por el nivel secundaria, los niños egresados de primaria buscaron continuar sus estudios, así que, se construyeron un total de 4 379 secundarias a nivel nacional en zonas céntricas urbanas mayoritariamente, las cuales permitieron aumentar la asistencia de más de un millón de alumnos para 1970. La educación secundaria en zonas rurales y rurales indígenas quedaba pendiente, y a pesar del surgimiento de la Telesecundaria, a finales del sexenio sólo se habían construido 100 escuelas primaria en comunidades dispersas que dieron atención a 140 000 niños, 843 teleaulas y 18 escuelas técnicas agropecuarias.⁵⁵

4.5 Proyectos educativos y la televisión.

La televisión como medio de comunicación ha sido parte de muchos proyectos educativos en México. El televisor a color invención del ingeniero mexicano Guillermo Gonzáles Camarena tuvo su primer uso con propósitos científicos y educativos en 1951; ejemplo de ello fue la transmisión desde el hospital Juárez de lecciones de anatomía presenciadas simultáneamente por los estudiantes de la Escuela Nacional de Medicina. A nivel mundial la TV también había sido utilizada con fines educativos en la promoción cultural y auxiliar en la enseñanza básica media y superior en países como Estados Unidos⁵⁶, España⁵⁷ y Francia.

⁵⁵De acuerdo con la Dirección General de Estadística (1967) el índice de analfabetismo en la República Mexicana era de 37.8%. En 1964 en el marco de 8 073 591 niños y jóvenes entre 6 y 19 años en el medio rural había tan sólo 5 323 escuelas primaria con 607 868 estudiantes.

⁵⁶ En la década de los años treinta diversas universidades de América del Norte empearon la televisión como recurso, en años posteriores en distintas universidades se impartieron cursos de economía doméstica, aritmética y ciencias sociales entre otras materias.

⁵⁷ En España la TV se utilizó en los “Teleclubs” centros en los que se reunía un grupo de personas las cuales, periódicamente asistían para la promoción de la cultura popular.

La experiencia educativa en Portugal y en Italia son los referentes del primer modelo de Telesecundaria en México. La “Telescola” portuguesa estaba dedicada a los primeros dos años de educación secundaria y en Italia la “Telescuola” abarcaba los tres grados. Ambos modelos se distinguieron por brindar una alternativa de *bajo costo* a la demanda de educación secundaria en regiones en las que no se contaba con escuelas formalmente establecidas. En México la educación secundaria en zonas rurales y rurales indígenas se atendió con el modelo de la “telescuola” empleado en Italia, de este se extrajo el esquema básico de funcionamiento adaptado a las condiciones y *necesidades de nuestro país* y su plan de estudios estuvo acorde a la *idiosincrasia nacional* (DGME, 2010).

4.6 La Telesecundaria

4.6.1 La fase experimental e inicial 1966-1973.

La fase experimental iniciada en 1966 se dio en el marco de la extensión de la planeación iniciada con el Plan de Once Años a otros niveles del sistema educativo nacional, para ello, en 1965 se estableció la Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación, con la que se pretendió un horizonte transexenal (1964-1980) (Mendoza, 2018).

La fase experimental fundó las bases de lo que hasta hoy es la telesecundaria. Esta fase consistió en un proyecto piloto que estuvo integrado por 25 estudiantes de los cuales 24 aprobaron al final del experimento⁵⁸. En esta fase, el salón de clases -la teleaula- estuvo equipado con un televisor y mobiliario adecuado, los estudiantes recibieron las clases en vivo transmitidas por un telemaestro desde la Dirección General de Educación Audiovisual por medio de un circuito cerrado. El contenido de las asignaturas correspondió con el programa académico de la secundaria vigente y al interior del aula, los docentes (maestro monitor) fueron profesores de primaria y secundaria

⁵⁸ 83 estudiantes de 12 años en adelante fueron distribuidos en cuatro grupos, tres de ellos coordinados por un maestro monitor cuya función era organizar las clases conforme a las actividades: 10 minutos para la revisión de la clase anterior, 20 para atender la clase televisada y 20 para la discusión del tema estudiado para finalmente 10 minutos para un descanso anterior al inicio de la nueva sesión.

quienes coordinaron las actividades antes, durante y después de las emisiones por televisión, vigilaban la puntualidad, asistencia y comportamiento de los alumnos. De igual manera, registraban y evaluaban las actividades realizadas y los aprendizajes logrados en las asignaturas correspondientes; llenaban y manejaban la documentación escolar y elaboraban informes relativos a la documentación y funcionamiento escolar.

Los *telemaestros* eran docentes especializados en algún área del plan de estudios, se encargaban de adaptar los programas de aprendizaje a los requerimientos de la televisión educativa, distribuir los contenidos de acuerdo con el plan de estudios; elaboraban guiones de contenido y material didáctico de apoyo para su exposición. También integraban la información para la exposición de su clase en 20 minutos. El criterio de selección de los telemaestros estuvo basado en sus méritos académicos y su labor destacada como docentes frente a grupo además de ser “telegenéticos” es decir, aptos para manejarse ante las cámaras por esta razón se les realizaron pruebas de dicción y soltura escénica. Los telemaestros fueron capacitados en aspectos relacionados con la producción y dirección de programas, elaboración de guiones para la enseñanza televisada, empleo de materiales audiovisuales frente a las cámaras, así como, el conocimiento de nociones básicas de actuación.

En la fase experimental no se contó con material didáctico de apoyo y con lo único que contaron fueron los “índices”, guiones en los que se exponían los contenidos de la lección que el maestro monitor desconocía previo a la grabación del programa. La grabación y programación de la serie educativa quedó a cargo de los canales comerciales de Telesistema mexicano, más tarde, Televisa. El complemento didáctico para el alumno, en la primera etapa del proyecto, fue una adaptación de la “Cartilla de Alfabetización” de 1944 en la que el alumno registraba sus avances en el curso al coincidir su estructura con la programación de la serie televisiva.

El proyecto en su fase experimental fue evaluado a través de una comisión dictaminadora, se valoró el aprovechamiento de los estudiantes, la labor de los telemaestros y de los maestros monitores quedando sin evaluación los materiales de apoyo (Romero, 2019). Los mejores niveles de aprovechamiento escolar, disciplina y asistencia fueron obtenidos por los estudiantes que recibieron el apoyo de un maestro monitor. Los maestros normalistas que habían trabajado en

primaria tuvieron mejor desempeño que los docentes con formación en secundaria. Por esta razón se decidió que las plazas de maestros monitores (frente a grupo) fueran asignadas a profesores de primaria con experiencia en quinto y sexto. Este resultado coincidió con el mayor número de docentes de primaria y con el salario de estos, *menor* respecto a los de secundaria, así, los gastos de operación se reducían sustancialmente.

A los aspirantes a plaza de maestro monitor se les solicitó una experiencia mínima de tres años en los últimos grados de primaria, al igual que, realizar un curso de *un mes* de capacitación en conocimientos básicos de la psicología del adolescente, aspectos de coordinación de actividades de las diversas materias y nociones sobre el funcionamiento del televisor.

La evaluación del gobierno mexicano a esta modalidad concluyó que, el aprendizaje con la TV era equivalente a la enseñanza tradicional presencial con un docente frente a grupo lo que significó que el sistema de telesecundaria podría llevar educación intermedia a las regiones rural del país a *bajo costo* con una calidad análoga a la de las escuelas tradicionales. En este contexto se impulsó el proyecto de telesecundaria a nivel nacional con objetivos concretos:

- 1) Completar el servicio de educación media ofrecido por la Secretaría de Educación Pública; 2) Poner a prueba nuevas técnicas audiovisuales para la escuela secundaria; 3) Abrir nuevas perspectivas de trabajo para los maestros mexicanos; 4) Llevar a los hogares conocimientos útiles, dosificados y sistematizados pedagógicamente; 5) Hacer llegar los beneficios del servicio a todos los mexicanos que por diversas causas no recibieron más que la educación primaria; 6) Proporcionar sugerencias didácticas a los profesores de las escuelas secundarias que estimen conveniente utilizar las emisiones de la telesecundaria como auxiliares en la enseñanza; 7) Brindar la oportunidad a los trabajadores y las amas de casa para que desde sus hogares, como alumnos libres, sigan los cursos y tengan derecho a solicitar los exámenes al Departamento Técnico de Segunda Enseñanza de la SEP; y 8) otorgar los créditos correspondientes a la educación secundaria debidamente legalizados por el departamento respectivo (DGME, 2010, p.34).

El proyecto piloto y el inicial de la telesecundaria no contemplaron ni tuvieron por objetivo el vínculo con la comunidad. En el marco de los planes de estudio de secundaria unificados la telesecundaria para comunidades rurales y rurales indígenas se propuso:

- 1) Fomentar el desarrollo de la personalidad del alumnado iniciado durante la educación primaria; 2) Estimular sus aptitudes a fin de hacerlo participar activamente en su propia formación a través de la experiencia concreta del trabajo en las aulas, laboratorios y talleres escolares; 3) Proporcionar conocimientos indispensables y adiestramiento en las practicas necesarias para ingresar en el ciclo preparatorio o en la vocacional técnica; 5) Despertar y conducir, en cada uno de los grados, la inclinación al trabajo, de modo que si el alumno no pudiera continuar sus estudios superiores quedará capacitado para realizar alguna actividad productiva; 6) Encauzar su sentido de responsabilidad individual y su voluntad de colaboración social; 7) Fomentar su civismo, su amor a la patria, su adhesión a la democracia y su respeto por los valores de la cultura humana y 8) Familiarizarlo con el conocimiento de las instituciones fundamentales de la República y de las organizaciones internacionales de las que México forma parte, vigorizando en su espíritu el sentimiento de unidad nacional y de la imprescindible cooperación de los pueblos para una convivencia justa, digna y pacífica (DGME, 2010, p.35).

Las primeras entidades federativas en implementar este servicio fueron la Ciudad de México, el Estado de México, Oaxaca, Veracruz, Puebla, Hidalgo⁵⁹, Morelos y Tlaxcala.

4.6.2 La telesecundaria y el modelo por áreas en el marco de la Reforma educativa de Luis Echeverría 1973.

El período entre 1973 y finales de los ochenta se caracterizó por una crisis derivada de conflictos laborales, sindicales y políticos que pusieron en riesgo la continuidad de la TVSEC. En 1973 la

⁵⁹ El Estado de México, Oaxaca, Veracruz, Puebla, Hidalgo son las entidades federativas en las que se concentra el mayor número de pueblos indígenas y, de acuerdo con el Instituto Belisario Domínguez (IBD) del Senado de la República se encuentra el mayor porcentaje de población indígena en condiciones de pobreza. <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/38021-poblacion-indigena-de-mexico-con-mayor-pro-babilidad-de-caer-en-pobreza-destaca-el-ibd.html>

Reforma Educativa implementada por Luis Echeverría (1970-1976) estando al frente de la SEP Víctor Bravo Ahuja, trajo un cambio en el plan de estudios de secundaria por asignaturas a uno por áreas de estudio⁶⁰ en el marco de un discurso político ideológico en el que se enaltecían los derechos individuales y sociales y la promoción equitativa de los bienes materiales y culturales de la nación (DOF, 1973).

El cambio representó serias dificultades para los maestros coordinadores, ya que a pesar de haberse variado el enfoque de las teleclases al nuevo modelo, el material de apoyo del que disponían no tuvo modificaciones creando una desarticulación entre lo planteado en la teleclase y el material de apoyo disponible. Un problema mayor se vislumbró porque el plan de estudios de las escuelas normales superiores tampoco fue modificado. A pesar de todo, el subsistema experimentó un crecimiento exponencial, de las 6 569 telesecundarias en 1968 aumentaron a 33 053 en 1973.

En 1972 la evaluación realizada por la Universidad de Stanford, California evaluó el *costo* y *eficacia* de la modalidad, el funcionamiento de la modalidad a partir de la experiencia de los alumnos y los maestros y la analogía en la calidad con las secundarias tradicionales. Los resultados arrojaron que el sistema de telesecundaria era *más económico* que la enseñanza directa tanto en instalaciones y mobiliario como en gastos administrativos y *pago a profesores*. Asimismo, el establecimiento en *las zonas rurales era 50% más barato en inversión inicial y en gasto de operación*. En eficiencia terminal se concluyó que el aprovechamiento de los estudiantes era similar respecto a la secundaria tradicional. Los resultados de la evaluación a los docentes dieron cuenta de que en ambos modelos había deficiencias respecto a la enseñanza, en consecuencia, se recomendó que los maestros monitores recibieran cursos de capacitación permanente. La evaluación de las lecciones televisadas concluyó en que no cumplían cabalmente su objetivo de ser eje del proceso enseñanza-aprendizaje y se propusieron mejoras. De la misma forma, se determinó que la telesecundaria se sustentaba en esquemas y hábitos profundamente tradicionalistas: la relación con los estudiantes y docentes era vertical y los roles que cada uno desempeñaba estaban rígidamente marcados (DGME, 2010).

⁶⁰ Español, Matemáticas, Historia Universal, Geografía, Biología; Física, Química y Lengua Extranjera Inglés por Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Tecnológica, Educación Artística y Educación Física e Inglés.

Uno de los problemas en que se hizo hincapié fue la relación de la telesecundaria con las comunidades, la investigación había concluido en que la modalidad tenía una vinculación muy débil con las localidades en la que se establecía. La respuesta a estas dificultades fue la creación de la Licenciatura para Maestros de Educación Secundaria por Televisión en 1975 que finalmente cerró en 1979. Se decidió la descentralización de las escuelas telesecundarias de nueva creación en las entidades federativas, dejando a los estados interesados en abrir el servicio, responsables a través de las autoridades educativas locales, de la operación y administración de las escuelas o teleaulas que se incorporaran. Los retos técnicos se resolvieron con la ampliación de la señal a un mayor número de localidades del interior de la República.⁶¹

A finales de los setenta hasta finales de los ochenta se replanteó el rumbo de la Telesecundaria, ahora, el Plan Nacional de Educación de 1978 estando López Portillo (1976-1982) como presidente trató de dar una nueva dimensión a la enseñanza media por televisión con el objetivo de fomentar el desarrollo de la *educación de adultos*.

El vínculo con la comunidad se atendió ofreciendo seis módulos semestrales de educación tecnológica agropecuaria y pesquera que permitiría impulsar las comunidades al aprovechar los recursos de su región. Además, se implementaron tres módulos en el área artística para rescatar y revalorar aspectos relacionados con su cultura. Entre 1980-1981 el servicio de Telesecundaria aumentó 27%, mientras que el estatal lo hizo 312% debido a los convenios firmados con 20 estados para implementarlos en sus comunidades.

En 1982 el número de estudiantes en zonas rurales incrementó considerablemente pero sólo el 20% lograba terminar la secundaria. Entre las causas consideradas para entender el problema se atribuyeron problemas sociales, familiares y económicos de los estudiantes y la desatención generalizada en las secundarias y las escuelas normales al cambio por áreas. El gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) concluyó que “los contenidos de los programas de estudio, recursos didácticos, materiales y calendarios no correspondían de manera idónea con las características propias del medio rural” (DGME, 2010, p.68).

⁶¹ Al Canal 5 y sus estaciones repetidoras que cubrían la señal se sumó la Televisión Cultural de México que contaba con 45 estaciones repetidoras.

El Plan Nacional de Desarrollo que afirmaba que los contenidos de los programas educativos no respondían a las exigencias de la sociedad resolvió atender a la educación rural e indígena a través de programas de alfabetización en español. Los lineamientos generales de este plan en materia educativa fueron: el desarrollo de las *culturas étnicas populares y regionales* y *la vinculación de la educación con el sistema productivo*. Bajo estas premisas se iniciaron las Jornadas de Alfabetización y se impulsaron *proyectos de autogestión*, se impulsó la Telesecundaria de Verano⁶², y con el propósito de acercar a los jóvenes al conocimiento y empleo de las computadoras se impulsó el proyecto COEEBA (Programa de Introducción a la Computación Electrónica en la Educación Básica), y el Centro de Estudios Superiores de Comunicación Educativa de Tlaxcala (CESCET) (Romero, 2019). El subsistema creció con la participación de 15 entidades federativas más⁶³.

Para 1988 el 90% de las telesecundarias se encontraban en el medio rural, el gobierno, con base en las evaluaciones de la UNESCO en el que señalaba que el “mapa del analfabetismos es más o menos el mismo que el de la pobreza”, se propuso a través de la Telesecundaria de Verano y las Jornadas de Alfabetización en telesecundarias que los propios alumnos enseñaran a leer y a escribir a los miembros de su comunidad; el proyecto permitiría mejorar la calidad de vida de las personas y propiciar un estrecho vínculo con las comunidades adquiriendo hábitos y actitudes de participación permanente. Los proyectos de autogestión que promovían el espíritu de cooperación y la participación del docente en la comunidad resultaron en que en algunas telesecundarias construyeran sus muebles, cultivaran hortalizas y criaran animales.

El modelo por áreas se concretó parcialmente y se caracterizó por su omisión por parte de los docentes y las escuelas normales lo cual repercutió en el rendimiento de los estudiantes, la baja eficiencia terminal, deserción, y poca calidad pedagógica de la modalidad (Romero, 2019). Asimismo, fue fuertemente criticado por teóricos y la prensa en general. La educación secundaria se encontró a finales de 1980 dividida curricularmente en dos programas de estudio: por áreas y por asignaturas.

⁶² La Telesecundaria de Verano fue un espacio para la regularización durante las vacaciones escolares, orientación y regularización de estudiantes de preparatoria, maestros y egresados de primaria.

⁶³ Aguascalientes, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Guerrero, Michoacán, Nayarit, Quintana Roo, Sonora, Tabasco, México, Puebla, Tlaxcala y San Luis Potosí.

4.6.3 El Modelo Pedagógico de 1993 en el contexto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB-1992).

Durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) el sistema educativo mexicano (SEM) protagonizó un amplio proceso de reforma de la educación básica y de la formación de maestros. La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) en 1992 repercutiría en la educación de las tres últimas décadas (Ducoing & de Alba, 2018).

Por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 el Sistema Educativo Mexicano ingresó a una reforma que involucró al Gobierno Federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Para la estrategia de modernización y la reforma del Estado “el vínculo entre escuela y comunidad adquirirían una importancia especial” (DOF, 1992).

La reforma transformó el sistema de educación básica: -preescolar y primaria- e hizo obligatoria la secundaria con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los formara en la democracia, les proporcionara conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanchara las oportunidades de movilidad social y promoción económica con el fin de elevar los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto (DOF, 1992).

En el contexto de subsanar la cobertura en educación primaria y alfabetización existente y las deficiencias en la educación básica así como, *la equidad en la responsabilidad de la educación*. También, se descentralizó la educación, cada estado se responsabilizaría de los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria, formación de maestros incluyendo la educación normal, la educación indígena y educación especial y se fijarían condiciones para una participación de los municipios a través de la creación de Concejos Municipales de Educación quienes estarían directamente encargados de dar mantenimiento y equipamiento a las escuelas (DOF,1992). Los programas compensatorios destinarían mayores recursos a los estados con más carencias. El mejoramiento de la calidad de la educación se enfocó además del aumento de recursos, a cambios

de los contenidos y materiales educativos⁶⁴ y la preparación del magisterio. La participación de los maestros, padres de familia, la comunidad y la autoridad se cristalizaría en los Consejos Escolares Municipales y Estatales con funciones de gestión, colaboración y apoyo ante otras autoridades.

La secundaria en esta nueva reforma sustituyó al programa por áreas establecido en 1972 en la administración de Luis Echeverría y establecería el programa por asignaturas. Se propuso reforzar marcadamente la enseñanza de la lengua española y las matemáticas aumentando a cinco horas semanales la impartición de estas materias en la primaria. También, se propuso el restablecimiento del estudio sistemático de la historia universal y la de México, la geografía y el civismo. Con respecto al docente, la reorganización del sistema educativo ponderaba su figura y la mayor vinculación con la comunidad, la escuela y los alumnos a partir de la descentralización y la responsabilidad de los gobiernos estatales en el diseño de contenidos regionales y su inclusión en los planes de estudio.

Para el mundo indígena la Reforma de 1993 tuvo varias características importantes, por una parte, la cobertura y la calidad de la educación de la reforma se propuso en continuidad con la exaltación del concepto de educación nacional surgido de la visión educativa liberal impulsada en la SEP en 1921: la multiplicación de escuelas, las cruzadas de alfabetización (en español) (DOF, 1992). Por otra, los lineamientos englobaron la educación indígena dejando inermes a las lenguas nacionales y culturas originarias en la escuela.

La telesecundaria se relacionó con las localidades a través de los Patronatos de Padres de Familia⁶⁵ y más tarde con programas de vinculación como la Escuela Participativa, la Granja Integrada, la Cooperativa de Producción y los eventos socioculturales y deportivos (DGME, 2010). Los materiales de apoyo fueron modificados, se reestructuraron las Guías de Estudio, que surgieron en los ochenta, para los alumnos y la Guía Didáctica para el Maestro; de esta forma surgieron el libro de Conceptos Básicos, la Guía de Aprendizaje y la Guía Didáctica para el maestro, se capacitó a los docentes y en el ciclo escolar 1992-1993 se puso en marcha el nuevo modelo.

⁶⁴ Una responsabilidad de los gobiernos estatales fue el diseño de contenidos regionales y su inclusión en los planes de estudio, su propósito era que los estudiantes adquirieran un mejor conocimiento de la historia, geografía, diversidad ecológica, costumbres y tradiciones del estado.

⁶⁵ En Santa Cruz se llama Comité de Padres de Familia.

En el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000) no hubo ningún cambio sustancial. Se incorporó la Red Satelital de Televisión Educativa⁶⁶ (EDUSAT) y las telesecundarias requirieron de antenas parabólicas y decodificadores en las escuelas, así como, la capacitación necesaria para su manejo que en 1997 era sólo de 800. En ese tiempo se *pensó* que con esto se garantizaba que el proceso educativo se desarrollaría de acuerdo con el modelo de telesecundaria y evitaría la interrupción de los programas de televisión, en consecuencia, el apoyo a los profesores sería efectivo al igual que el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el 27.11% de las instalaciones eléctricas de las escuelas estaban en mal estado sin mencionar las que aún no contaban con el servicio⁶⁷.

En un contexto en el que en 1995 el 70% de las telesecundarias se encontraban en comunidades rurales con población menor a los 2500 habitantes; en el 2000, el Centro de Estudios Educativos realizó una investigación en los estados de Guerrero, Morelos, Oaxaca, Sonora, Veracruz y Zacatecas en zonas de media y muy alta marginación. Los resultados presentaron que la telesecundaria: 1) No lograba lo que se proponía 2) Estaba siendo ineficaz: la mayoría de los estudiantes se encuentran lejos de alcanzar los estándares establecidos por el currículo 3) No estaba logrando romper con las inequidades sociales iniciales pues son los jóvenes más pobres en particular los indígenas obtienen los menores promedios de aprovechamiento y 4) No estaba cumpliendo con su función compensatoria y 5) Reproduce desigualdades sociales en la medida en que son los jóvenes más pobres los que asisten a las escuelas con carencia de personal docente y/o de infraestructura (DGME, 2010).

⁶⁶ La señal por televisión abierta se usó por primera vez con fines educativos en el modelo inicial de la Telesecundaria en 1968 a través de la Dirección General de Educación Audiovisual de la Secretaría de Educación Pública. Los avances en Tecnologías de Comunicación hicieron posible que en 1988 la Unidad de Televisión Educativa (UTE) enviara las emisiones televisivas a través de Señal Analógica por medio del Satélite Morelos 2; posteriormente, en 1995 se realizó por medio de Señal Digital vía Satélite Solidaridad I y en el 2000 se migró hacia el Satélite Solidaridad II. Actualmente, la RED EDUSAT es un sistema de televisión con señal digital comprimida que se transmite vía satélite. El sistema emplea el estándar internacional DVB-S con formato MPEG-2 para su digitalización, compresión y multicanalización en una sola señal. La señal es enviada por medio de la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) Y llega a 36 498 centros de recepción satelital de los cuales más del 50% están destinados al nivel de Telesecundaria.

⁶⁷ En la comunidad de estudio, Santa Cruz la red ha funcionado por cortos periodos dos veces a lo largo de los últimos 15 años.

4.6.4 El Modelo Renovado 2006 y la Reforma de la Educación Secundaria.

En el gobierno de Vicente Fox (2000-2006) el discurso educativo y los propósitos no representaron cambios sustantivos con respecto a los proyectos educativos precedentes. Mejorar la calidad, asegurar la equidad, ampliar la cobertura, combatir el rezago educativo, vincular la educación con la sociedad y con el sector productivo y mejorar la gestión del sistema fueron al igual que los sexenios anteriores sus principales objetivos (Mendoza, 2018).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE 2006) se proyectó hasta 2025. En el marco de una matrícula de secundaria que aumentó 26% entre los ciclos escolares 1993-94 y 2001-02, en la que el incremento del 47% corresponde a la telesecundaria surgió la Reforma de la Educación Secundaria (RES-2006) que se articularía en el marco de la Reforma de Educación del gobierno de Felipe Calderón (2006-2012).

La reforma se propuso, por una parte, dar continuidad a los propósitos y contenidos entre los tres niveles educativos obligatorios desde el 2002 (DOF, 2006) y por otra, alcanzar la justicia y la equidad educativa; así como, mejorar la calidad del proceso y logro educativo (SEByN, 2002).

Las evaluaciones a la Telesecundaria de la OCDE, el Programme for International Student Assessment (PISA), las presentadas por la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y las de la SEP, arrojaban resultados que constataban aquellos del 2000: una amplia cobertura (87 de cada 100 eran atendidos); un elevado índice de deserción (76%); la más baja eficiencia terminal y el más bajo desempeño de los estudiantes con relación a las otras modalidades de secundaria. Las escalas en PISA 2003 en lectura y matemáticas destacó el bajo desempeño en general de los estudiantes de secundaria (100 puntos debajo de la media OCDE) y en la telesecundaria 100 puntos más debajo de la media en México. Los resultados se atribuyeron al “poco interés de los jóvenes por la escuela” (DGME, 2010 p. 102) y al trasfondo escolar, económico y social de los estudiantes.

A nivel operativo para el ciclo escolar 2002-2003 66.23% de la matrícula nacional se encontraba en Veracruz, Puebla, Guanajuato, Estado de México, Oaxaca, Chiapas, San Luis Potosí y Tabasco.

Se detectó una ausencia de material de apoyo para los estudiantes de 20.32%; 26.21% y 24.28% en primero, segundo y tercer grado respectivamente. Sólo 61.35% de los centros escolares contaban con biblioteca, una carencia significativa de televisores, y deficiencias en la señal televisiva en 26 estados. 56.64% no contaba con laboratorios y el 64.77% no contaban con patio cívico. 33.28% no contaba con agua potable, 71.86% no contaba con drenaje y 10.37% carecía de energía eléctrica. El 59.53% de los estudiantes llegaba por caminos de terracería y 47.90% por carretera pavimentada; 27.78% requería de una hora caminando para llegar a la escuela, 14.60% dos horas y 10.49% tres horas (INEE, 2005).

La reforma pretendió resolver esta problemática a través de la renovación curricular, pedagógica y organizativa de la secundaria de esta forma, entre las líneas de acción se encontró, entre otras⁶⁸: La renovación del modelo pedagógico de la telesecundaria (DOF,2006).

El gobierno federal se comprometió a ofrecer una educación democrática, nacional, *intercultural*, laica y obligatoria que favoreciera el desarrollo del individuo y su comunidad; así como, el sentido de pertenencia a una *nación multicultural y plurilingüe*, en el Acuerdo 384 se estableció el nuevo plan y programas de estudio para la educación secundaria. La interculturalidad se abordaría a través de cada asignatura de la nueva propuesta curricular que incorporaría temas, contenidos o aspectos particulares y relativos a la diversidad cultural y lingüística del país; sin embargo:

El tratamiento de esta temática no se limitaría a abordar la diversidad como un objeto de estudio particular; por el contrario, las distintas asignaturas buscan que los adolescentes comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. En este sentido, se pretende que los alumnos reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo y que la escuela

⁶⁸ 1) Diseño de programas de información, capacitación y asesoría técnico pedagógica para docentes y directivos; 2) Mejoramiento del plan y programas de estudio para avanzar hacia la articulación de la educación básica; 3) Inclusión de tecnología como asignatura del currículo nacional; 4) Renovación del modelo pedagógico de la telesecundaria atendiendo las necesidades de actualización de materiales, formación inicial y continua de docentes y renovación de la infraestructura y equipamiento; 5) Mejorar los modelos de gestión escolar y procesos de planeación, evaluación y acreditación; 7) Actualización del marco normativo que regula el funcionamiento y gobierno de las escuelas; 8) Fortalecer la infraestructura escolar, equipos y materiales de apoyo y, 9) Construir consejos consultivos interinstitucionales para revisión y mejora de los programas de estudio (DOF, 2006)

se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida⁶⁹ (DOF, 2006 p.30).

Desde esta perspectiva se pretendió reforzar el *sentido de pertenencia e identidad social y cultural* de los alumnos, *tomar en cuenta* la gran diversidad social y cultural que caracteriza a nuestro país y a otras regiones del mundo. La reforma nunca pretendió tratar temas sobre la diversidad de México sino ofrecer pautas para incluirlos en el aula de la escuela secundaria invitando al ejercicio de la interculturalidad (DOF, 2006).

La transformación del modelo educativo de la telesecundaria se basó en el modelo pedagógico renovado de 1993 (DGME, 2010). De hecho, se reimprimieron por novena vez las Guías de Aprendizaje y Conceptos Básicos materiales de los estudiantes y la Guía Didáctica para los maestros para el ciclo escolar 2002-2003. De esta manera el vínculo con la comunidad se remitió a 1993 y, en consecuencia, a la relación con la comunidad a través de los Patronatos de Padres de Familia.

En términos económicos la telesecundaria recibió inversión para su fortalecimiento, y se revisaron las reglas de operación. Se instalaron celdas solares en los centros educativos más distantes, se dio mantenimiento a la Red Edusat, se dotó con mobiliario y pizarrones, se equipó con la Enciclomedia y se implementó un programa de seguimiento al servicio en cada entidad. Se incluyeron recursos tecnológicos como el DVD. Los docentes tuvieron mayor flexibilidad para coordinar la clase con los programas de televisión y se reorganizó el aula, se dedicó tiempo a la reflexión, expresión de ideas, discusión argumentativas y alternativas en los recursos didácticos. A los programas televisivos se integraron: los programas integradores, los videos de consulta, los programas de extensión académica y los programas dirigidos a los maestros o sesiones a distancia y se recurrió a la Telesecundaria de Verano como apoyo a centros con nivel de alta deserción y reprobación. También, se creó la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en

⁶⁹ En esta reforma la interculturalidad se limita a una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas; de acuerdo con la reforma; “partiendo del respeto mutuo”. Un ejemplo de cómo se tradujo esto en las asignaturas a partir de propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos se encuentra en el libro Lengua Materna: Español 3er grado pp. 186-209.

Telesecundaria como parte del programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales.

4.6.5 Modelo Educativo para el Fortalecimiento de la Telesecundaria 2011 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

En el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación y Reformas de la Educación Básica y Media Superior 2008 firmado entre el gobierno federal y el Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE) Felipe Calderón (2006-2012) impulsó el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. El programa planteó realizar una reforma de la educación básica con la implantación de un modelo educativo basado en competencias con la incorporación de las TIC y la integración de un sistema nacional de bachillerato (12 años preescolar, primaria y secundaria) a través del establecimiento de un marco curricular común (Mendoza, 2018). La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) fue un proceso que se dio por etapas primero, con la incorporación de los cambios en secundaria propuestos en el sexenio anterior y después, al acordar la reforma al currículo de primaria en 2009 e integrar el de educación básica en el acuerdo 592 de la SEP (Díaz Barriga, como se citó en Mendoza, 2018).

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-12 tuvo entre sus ejes la igualdad de oportunidades y entre sus objetivos, elevar la calidad educativa; en este marco se estableció la Articulación de la Educación Básica a través del Acuerdo 592 (DOF, 2011) En él se reconoce la obligación de la Federación, los Estados y los Municipios de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad favoreciendo la educación bilingüe e intercultural de los pueblos y comunidades indígenas. También, reconoce que las lenguas indígenas *son parte* del patrimonio cultural y lingüístico nacional y que son lenguas nacionales al igual que el español. Este acuerdo señala que las autoridades educativas federales y las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria bilingüe e intercultural, y que los profesores que atiendan la Educación Básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate. Asimismo, que el plan y los programas de estudio favorecerían un currículo que propicie el aprendizaje de los estudiantes en su lengua materna ya sea el español o alguna de las lenguas reconocida en nuestro país (DOF, 2011). El

modelo de la Telesecundaria no ha retomado estos lineamientos y en consecuencia se incumple con esta garantía desde el 2011.

El modelo educativo de la telesecundaria se ciñe sólo a lo señalado en el Plan y programas de estudio de la Educación Básica para Secundaria general 2006 e incorpora las TIC y el desarrollo de competencias para la vida. “La vinculación entre la escuela y la comunidad se basa en la relación que se establece al aplicar lo aprendido en la escuela en el entorno de los estudiantes, a través de la participación activa de los alumnos en proyectos productivos” (DOF, 2006).

Los proyectos se dan en el marco de las estrategias de reforzamiento general que se realizan durante el ciclo escolar, para ello eligen a partir de una planeación estratégica participativa, en donde se consideran los ejes de desarrollo sustentable (ambiente, cultura y sociedad) se utilicen recursos locales y renovables, y fuentes alternativas de energía, “respetando las tradiciones propias de cada entidad y escuchando las propuestas de sus habitantes”. Es así como el modelo promueve la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos al promover transformaciones productivas ficadas en el diálogo entre maestros, alumnos y en *ocasiones miembros de la comunidad* (DGME, s/f.). Así, mediante la realización de estos proyectos se busca desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para:

- 1) Diseñar proyectos productivos considerando los recursos propios de las comunidades, respetando el ambiente la cultura y la sociedad; 2) Manejar situaciones vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida; 3) Relacionarse armónicamente con su comunidad a través del trabajo en equipo; 4) Comercializar servicios y excedentes de sus productos para coadyuvar a la reducción de la pobreza; 5) Mejorar sus condiciones de vida inmediata.

Estos proyectos se concentran en cinco campos: agricultura (horticultura, granos básicos, fruticultura); cría y manejo de especies menores (apicultura, cunicultura, avicultura); tecnología de los alimentos (mermeladas, jaleas, jugos y confituras) e infraestructura ecológica (aprovechamiento de recursos, cuidado y medio ambiente; reciclaje) (DGME, s/f, p. 14-15).

La vinculación escuela-comunidad de este modelo a través del diseño de proyectos productivos incorporados a la asignatura de Tecnología con el fin de que, los estudiantes encuentren espacios de reflexión para la acción sobre situaciones de la comunidad concreta uno de los objetivos de la Escuela Rural Mexicana en la que los jóvenes dirigidos y motivados por los maestros asumirían las tareas de los adultos en lo que Rafael Ramírez llamó “descargarlos de sus faenas”⁷⁰. La modalidad educativa de la TVSEC al asignar la responsabilidad a los estudiantes del desarrollo económico a partir de los proyectos productivos violenta los principios ideales de organización política y social de las comunidades y sus principios éticos y filosóficos acción que se inició con la Escuela Rural Mexicana, al mismo tiempo que, refleja el profundo desconocimiento del papel de los jóvenes y su lugar dentro de la organización social del pueblo ayuujk.

El vínculo con la comunidad a partir de estas estrategias fortalece la reducción de sistemas de pensamiento relacionados íntimamente con la Tierra y la Naturaleza a una visión occidental de mercado, visión que la escuela ha adoptado e institucionalizado, así los jóvenes de cultura propia, visión del mundo, educación y pedagogías propias terminan convirtiéndose en productores agrícolas o pesqueros.

4.6.6 La Nueva Escuela Mexicana 2019.

La Nueva Escuela Mexicana se erige en una fuerte crítica a las políticas de los sexenios anteriores y, en consecuencia, suponemos, a las políticas educativas pasadas. La NEM pretende el fortalecimiento de la educación pública gratuita y de *calidad* en todos los niveles escolares. La elaboración de un plan educativo que realmente mejore la calidad de la enseñanza sin afectar los derechos laborales del magisterio tomó en cuenta las voces de maestros, padres de familia y pedagogos especialistas (SEP, 2019).

En armonía con el espíritu de la reforma constitucional que se inició con el gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) se propone desarrollar armónicamente todas las *facultades del ser humano*, fomentar el amor a la patria, el *respeto de todos los derechos*, las libertades, la

⁷⁰ El objetivo de que los niños asumieran tareas que corresponden a los adultos tenía la finalidad de que los segundos, tuvieran tiempo para apoyar el Plan de Trabajo del Gobierno de México de librar a los pueblos, aldeas y ranchos del atraso, sin embargo, no deja claro cómo lo harían.

cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional desde un enfoque *humanista* y bajo la perspectiva de desarrollo sostenible, así como, promover la honestidad, los valores y *la mejora continua* de los procesos de enseñanza aprendizaje. En este contexto pretende ser: 1) Democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, *intercultural* y de excelencia. 2) Promoverá en su plan y programas de estudio la perspectiva de género, el conocimiento de matemáticas, la lectura y la escritura, la *literacidad*, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, *las lenguas indígenas de nuestro país*, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado del medio ambiente.

La Nueva Escuela Mexicana pretende avanzar hacia un currículo compacto y accesible, flexible y adaptable al contexto; factible y viable a desarrollar en el tiempo escolar disponible, que atienda equilibradamente los diferentes ámbitos de *formación del ser humano*; que contribuya a la formación de personas técnicamente competentes y socialmente comprometidas en la solución de los grandes problemas nacionales y globales y que fortalezca en la formación de las niñas y los niños las convicciones a favor de la *justicia*, la libertad y la *dignidad* y otros valores fundamentales derivados de los *derechos humanos*.

Sin embargo, a pesar de que la publicación en el DOF del Plan y Programas de Estudio están programados para junio el 2021, el documento general del Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana en el que se destaca la *calidad*, el *respeto a todos los derechos humanos*, las lenguas *indígenas*, la *cultura*, la *dignidad humana* y el *carácter intercultural* del Plan, no da señales de hacer justicia a los pueblos indígenas ya que el Plan y Programas de estudio coloca a las lenguas nacionales en el ámbito de la “promoción” y como en el sexenio de Fox lejos de ser objeto de estudio al igual que la cultura a partir de la secundaria; de esta manera, destaca el estudio en este nivel de lo que ya se llama: *Lengua Materna: Español*.

La modalidad de Telesecundaria que opera en el corazón de las comunidades mexicanas de cultura mesoamericana muy probablemente no tendrá cambios sustanciales en su propuesta pedagógica. La asimilación violenta en la que las culturas y lenguas mexicanas nacionales han sido sistemáticamente sometidas, es exaltada bajo el falso juicio colonial que discrimina a sus habitantes

como inferiores e ignorantes y que la Secretaría de Educación Pública ha, con sus excepciones, históricamente institucionalizado. Finalmente, la Nueva Escuela Mexicana como hasta el momento está propuesta, daría continuidad a la tarea colonizadora del español invasor del siglo XV, así como a las ideas vasconcelistas eugenésicas trasladadas a la cultura y del colonialismo del pensamiento a través de la escuela.

4.7 La escuela telesecundaria: entre sueños y urgentes imperativos.

Para los jóvenes ayuujk la escuela es parte de la comunidad, se percibe como lo expuse en el capítulo tres en horizontalidad afectiva con el entorno y con la producción humana. Es tan importante dar a conocer la escuela como los manantiales, el pueblo o la familia. La escuela se objetiva y subjetiva es una territorialidad en tensión entre su cultura y los sueños, deseos y esperanzas de los jóvenes inmersas en las demandas y exigencias de un mundo global de capitalismo salvaje.

La telesecundaria es lugar de convivencia entre pares de trabajo y estudio. En la escuela también *se trabaja y estudia*. La mirada de los jóvenes *resignifica* aquella comprensible primera percepción de la escuela como *un lugar para la flojera* y la convierte en un *lugar de trabajo*: estudiar, leer y escribir son *trabajos*.

Se *hacen* cosas como *estudiar, leer, escribir, trabajar o hacer* experimentos (Fernando 13 años)

Se adquieren otros conocimientos que servirán para el futuro:

Voy a la escuela para aprender muchas *cosas sobre las que no sabía*. En la telesecundaria *aprendo* algo de científico o doctor es la ciencia, si soy ingeniero me van a servir las matemáticas y así *nos ayudan* las materias que aprendemos en algo que queremos hacer. (Leonardo, 12 años)

La escuela también es un eslabón para cumplir sueños: ser médicos, abogados, maestros, ingenieros, chefs o defensores de derechos de los pueblos indígenas, estudiar la preparatoria, ingresar a la UNAM, viajar y aprender otros idiomas:

Lo estudio [la telesecundaria] para que pueda aprender otras cosas, otros trabajos, para salir adelante con mis estudios para ir a otras comunidades a otros países a estudiar la preparatoria para estudiar en la UNAM. (Rigoberto, 14 años)

Sin embargo, la escuela y lo que en ella se aprende tiene la perspectiva de estudios futuros en los que la comunidad, sus principios, organización social, visión del mundo no está del todo contemplada: se estudia para el futuro pero, en el presente, a diferencia de la noción y significado del trabajo en la comunidad, no contiene un producto tangible, visible para la familia o para la comunidad.

Las razones por las cuales los chicos encuentren positivo asistir a la escuela secundaria nos permite apreciar el fracaso de esta modalidad. Los jóvenes encuentran positivo asistir a la Telesecundaria porque “aprenden a leer y a escribir” no obstante, estos son objetivos que se debieron concretar en la educación primaria, dejando al descubierto que la educación que reciben no rebasa por mucho la escritura y la lectura:

Voy a la escuela para aprender y después tener una carrera o una meta. Lo que aprendo en la Telesecundaria la verdad me ayuda mucho porque sé leer y escribir y otras cosas. (12 años)

Asimismo, el fracaso de esta modalidad en vincular a la comunidad e “insertar a sus estudiantes” es que los jóvenes encuentren sentido a la telesecundaria al relacionar los aprendizajes que adquieren con posibilidad para trabajar, migrar y salir de la pobreza:

Voy a la telesecundaria para *estudiar y encontrar trabajos* que nos pueda *ayudar en la vida a no sufrir* y ayudar a las personas y a los niños para que puedan *salir adelante sin sufrimiento* (Rigoberto, 14 años)

[Voy a la telesecundaria] *Para salir de pobres y hacer algo bueno con nuestras vidas y para saber las matemáticas* porque eso nos ayuda mucho *para ir a trabajar* cuando quieres ir a trabajar a otros lugares que están lejos. (Ángel, 14 años)

Es digno de destacar que aquellos mismos jóvenes que en el capítulo tres describen actividades comunitarias en las que participan, se sienten orgullosos, con alto sentido de pertenencia y que sobresalen por desarrollar independencia y autosuficiencia encuentran que sólo en la escuela se puede hacer “algo bueno con la vida”.

A pesar de que los jóvenes asisten a la Telesecundaria para aprender y se aprende con gusto, se disfruta estudiar, interactuar con estudiantes de su edad, cultura, lengua y formación artística; de hecho, no es la modalidad la que da un sentido intercultural a los aprendizajes sino los jóvenes:

La Telesecundaria *me ayuda en mi vida con las matemáticas por la música* ahí tienes que utilizar las matemáticas. (Kevin, 12 años)

El propósito de la modalidad de vincular la escuela con la comunidad no está visible en los textos de los chicos. Estudiar es posibilidad de obtener un trabajo, salir, dejar la comunidad y dejar de “ser pobres”. Abandonar la pobreza y el sufrimiento en un futuro lejano en los que regresar a la comunidad evidentemente no aparece.

Es muy notorio que entre sus razones se encuentra la ausencia del valor de lo que poseen: saberes, conocimientos, conceptos otros de educación, filosofía y pedagogía propia. De esta forma: se estudia para “ser alguien en la vida”, “salir de pobres” “hacer algo bueno en la vida” o “aprender algo que sirva”.

4.8. La desvinculación como proceso: algunas expresiones.

Esta investigación surgió – como establecí en la introducción de este trabajo- con un referente: haber abordado en un ambiente institucional de educación superior, un fenómeno que nombré

disonante en contextos comunitarios en el que los jóvenes estudiantes de la Escuela Telesecundaria de la comunidad Santa María Alotepec, ubicada en la Región Mixe Media estuvieron involucrados en el ciclo escolar 2017 – 2018. También, establecí que este fenómeno se repetía en otras comunidades y esa fue la razón por la que elegí la comunidad de Santa Cruz en la Región Mixe Alta.

En Santa María Alotepec los estudiantes de la TVSEC reflejaban una juventud ayuujk fuertemente distanciada de las pautas culturales de la comunidad, fenómeno significativo en contextos comunitarios. Los jóvenes estudiantes de la Telesecundaria se desligaban con recurrencia de las prácticas y códigos culturales comunitarios y expresaban su distanciamiento de diferentes formas: enojo, desprecio, burla o apatía en las fiestas patronales, tequios, ceremonias tradicionales o actividades comunitarias. En Santa Cruz, el fenómeno se repetía con menor intensidad pero estaba presente, especialmente en algunos de los jóvenes del tercer grado quienes recurrentemente se alejaban, burlaban de las autoridades y no participaban en las actividades escolares en las que se recuperaban las pautas culturales o gastronómicas de la comunidad o ausentaban de las actividades de tequio de la escuela.

Este apartado no tiene por objetivo exponer exhaustivamente el proceso de desvinculación en el aula sino sintetizar que el devenir de la historia escolar del municipio y de la comunidad Santa Cruz, la imposición del español como idioma y cultura y su estrecho vínculo con el poder, así como la desestimación e ignorancia de los sistemas de pensamiento y pedagógicos de los pueblos originarios por parte de la Secretaría de Educación Pública tiene espacios de expresión en el aula.

Las visitas a la comunidad y el contexto en la realización de los talleres me permitieron identificar que los chicos de primer año inician la telesecundaria con orgullo por la lengua y las prácticas culturales, circunstancia en la cual me base para plenear y establecer la organización del trabajo de todos los grados. Así, en los tres grupos se reprodujo la organización social básica de la comunidad, se eligió al presidente, al secretario, al síndico, al mayor de vara y a los topiles y se les entregó su correspondiente bastón de mando. Los chicos de primer año acogieron con entusiasmo la propuesta y participaron hombres y mujeres en los cargos de mayor importancia, realizaron al interior del aula los bailables propios posteriores a la entrega de los bastones con mucha efusividad,

desempeñaron sus funciones apegados a las pautas culturales en las visitas de los dos primeros meses con entusiasmo, alegría y orgullosos de lo que hacían. Los chicos del segundo grado recibieron la propuesta con dudas, risas y desconcierto, finalmente, los del tercer grado con total rechazo.

Los primeros dos meses de trabajo con los chicos de primero trabajamos conforme a lo establecido, los conflictos se resolverían con el síndico y en caso de reticencia del “comunero” que no trabajara conforme a los principios “comunitarios” se recurriría al encarcelamiento: momento al que se recurre cuando una persona no acepta el error cometido y no quiere resarcirlo y necesita reflexionar y comprender su acción (diálogo). Al tercer mes de trabajo, los chicos ya no mostraron interés en trabajar en este marco y ante los retos en la disciplina dentro del aula en unanimidad solicitaron castigar a los chicos “indisciplinados” o “flojos”: ¡Castígalo maestra! Fue la respuesta al unísono de los jóvenes ante uno de sus compañeros que hacía relajo en el salón.

Los primeros meses con los chicos de segundo y tercero requirieron mucho trabajo de sensibilización hacia el idioma mixe, el valor del biliguismo, de la cultura y de los principios comunitarios. Esto, se enmarca con la insistencia de algunos docentes por hablar español y no mixe en la escuela; la burla de los profesores por la figura del Presidente del Comité de Padres de Familia al colocarle sobrenombres como “viejito enojón” o “viejito que se siente mucho” que comparten con los jóvenes y su desdén a esta autoridad -quien es Majääy en la comunidad- que no lo contempló en ninguna reunión o acuerdos con relación a esta investigación. De igual forma, el distanciamiento entre los padres de familia y las actividades culturales de Telesecundaria que tiene distintas expresiones como la distancia física pronunciada entre padres de familia y docentes y al interior del aula: la fuerte estimulación por el trabajo individual a diferencia del grupal.

Al término de los talleres había avances significativos con relación al valor de la cultura, sin embargo en contraparte la TVSEC en Santa Cruz sigue una educación tradicional y vertical, no comunitaria y mucho menos basada en su pedagogía y pensamiento. No se desarrolla ningún proyecto productivo y lo relativo a la cultura se “integra” como actividad extraescolar al plan de estudios general o se trata como saberes o conocimientos para “recuperar”.

Los docentes como gestores de cambio responsables directos de la “inserción de los estudiantes en la comunidad” logran lo contrario al ser los gestores y propagadores de las burlas a las autoridades de más alto prestigio social comunitario. Por otra parte, se simula la comunicación estrecha entre la escuela y la comunidad con la creación e integración en la escuela del Comité de Padres de Familia ya que esta autoridad está supeditada a la dirección de la escuela y los docentes, a sus tiempos, espacios y necesidades; no actúa de forma autónoma como máxima autoridad comunitaria ni bajo los principios éticos, sociales y culturales de la misma. Centrar en la figura del docente la gestión del cambio en contextos comunitarios es un objetivo profundamente violento.

La violencia que habita el vínculo entre la escuela y la comunidad en la modalidad educativa de la Telesecundaria cuyo origen se remonta a la colonia y se plasma en la Escuela Rural Mexicana y Rural Cardenista tiene repercusiones trágicas en la vida de los jóvenes. Los jóvenes de tercer grado al interrumpir la escuela por el contexto de Pandemia han migrado y varios de ellos trabajan como cargadores en la central de abastos de la Ciudad de Oaxaca, cuida autos en los estacionamientos de Sam's, Walmart o Home Depot en la misma ciudad o migraron a los Estados Unidos en busca de mejores condiciones de vida. Jóvenes bilingües formados en el arte de la música vagan por el mundo robados de la riqueza de hablar por lo menos dos idiomas, de la posibilidad de aprender otros, de nombrar, sentir, vivir, conocer y ordenar al mundo de distintas maneras finalmente llevan a cuestras programas educativos cuya eficacia en las zonas rurales se determina por el bajo costo de inversión inicial y gasto de operación: La Telesecundaria.

Concluyo destacando que los jóvenes encuentran valiosa a la escuela como espacios de convivencia entre pares en los que se aprende o se adquieren conocimientos nuevos, distintos a los propios; sin embargo se reducen al aprendizaje del español y de matemáticas. Los proyectos productivos no se llevan a cabo en Santa Cruz, no obstante en tanto están planeados para los pueblos indígenas en la falsa analogía con pueblos campesinos, lejos de impulsar el desarrollo los estanca en el empobrecimiento al que han sido sometidos.

La Telesecundaria es una modalidad que por lo menos en Santa Cruz no cumple con los objetivos para la cual fue creada y el nivel educativo que pretende impartir tampoco logra que los chicos se “inserten” en la comunidad, no los prepara para el grado inmediato superior muy por el contrario

los empobrece económica y culturalmente al invalorar y desconocer el sistema de pensamiento pedagógico y filosófico del pueblo ayuujk y planear sus objetivos conforme a ellos. Así la calidad, la efectividad y la interculturalidad no se logra muy por el contrario violenta el derecho de los jóvenes a ser educados en sus formas filosóficas y pedagógicas en su idioma. De esta forma, sigue pendiente para la Secretaría de Educación Pública (SEP) ofrecer una educación justa, pertinente, de calidad dirigida a los jóvenes bilingües de cultura, pedagogía, filosofía, formación artística e idiomas propios es decir, en el pleno cumplimiento del derecho humano a la educación de los pueblos de cultura originalmente mesoramericana hoy, reducidos a comunidades indígenas.

Conclusiones

Este trabajo sustenta que el vínculo entre la Telesecundaria y la cultura ayuujk es un vínculo habitado por la violencia que, de forma procesual, logra lo contrario a su propósito, y desvincula a los jóvenes estudiantes de su cultura, de su pensamiento filosófico y de la pedagogía que contiene aquello que los condensa como un todo, que en el idioma mexicano mixe se nombra: Wejën Kajën.

La investigación tejió la historia educativa escolar de Santa Cruz y de Santa María Tlahuitoltepec en el marco de la imposición, mediante el poder, del idioma español y su cultura a partir de la Colonia. Presenta el pensamiento filosófico y pedagógico del pueblo ayuujk y finalmente, lo contrasta con los programas educativos antecedentes de la Telesecundaria de la recién formada Secretaría de Educación Pública dirigidos a una población mayoritariamente indígena a principios del siglo XX y lo analiza hasta la actual propuesta pedagógica de esta modalidad.

La investigación concluye que el fenómeno de violencia se vincula a un proceso histórico que inicia en la invasión de España al antiguo Anáhuac y su consumación en lo que llamamos el período colonial en el que la economía, la política y la ideología imperante marcaron pautas de relación con la población mexicana a la que discriminaron como inferior. El recién Estado Mexicano del siglo pasado y sus intelectuales, no se logran desprender de esta visión y exaltando la “superioridad” del mestizaje proyectan un concepto de nación y del ser del mexicano a través de la Secretaría de Educación y su política educativa. Bajo pretexto de progreso y civilización finalmente se combatió y se combate la diversidad cultural, filosófica y pedagógica de la población mexicana mayoritaria sometiéndola a la violencia de una falsa cultura universal y a la monoculturalidad y monolingüismo en español a través de una de las instituciones más poderosas formadora de subjetividades: la escuela.

La concepción prejuiciosa, insisto, de origen colonial sobre los pueblos de cultura originalmente mesoamericana que los identifica falsamente como desiguales, inferiores, ignorantes, de culturas no desarrolladas permea los programas educativos que los identifican como *pueblos campesinos*; categoría moderna que los desvincula de su relación y visión del mundo, de la naturaleza y de la tierra; así como, de formas propias de educación, ambas fuertemente relacionadas; es decir, los desune procesualmente de un sistema propio de pensamiento filosófico y pedagógico amplio,

complejo, congruente y articulado de origen mesoamericano que poco o nada tiene que ver con el occidental.

La propuesta de vínculo con la comunidad de la Telesecundaria a partir de proyectos productivos descansa en esta percepción de los pueblos originarios que los reduce a pueblos agrícolas o pesqueros, trabajadores campesinos o granjeros y los desvincula de su cultura ignorando formas propias de visión de la tierra y de relación con ella, así como, del mundo que articuladas con las formas de enseñanza y aprendizaje propias forman un todo. En consecuencia, los desarticula de sus pautas culturales, educativas, lingüísticas y sociales comunitarias. Por otra parte, introduce desde sus antecedentes -la Escuela Rural Mexicana y la Educación Socialista y Rural Cardenista- nociones de familia, sociedad, trabajo, organización del trabajo, producción, educación, desarrollo y civilización como estrategias de vinculación y desarrollo económico de las comunidades anclándolas en una especie de *limbo cultural*, producto de lo que Rengifo (2001) llama *erosión cultural* ya que, no los consolida en la cultura occidental -falsamente universal- y los desvincula de la propia.

En este marco, el trabajo sostiene que el Modelo Educativo de la Telesecundaria desde su génesis como una modalidad que apostó a los *bajos costos* de infraestructura y de operación y a la respuesta *cuantitativa* y no cualitativa a la demanda y su propuesta de vinculación con la población de cultura de origen mesoamericano basada en la analogía pueblo indígenas-pueblos campesinos, al contrario de vincular, violentamente inicia un proceso de desvinculación cultural y lingüístico que transgrede el derecho humano a la educación, a la preservación de la cultura, filosofía y pedagogía propia de culturas mayoritariamente diversas a principios del siglo XX hoy reducidas a comunidades indígenas. Al mismo tiempo, obstaculiza la consolidación de un rico proceso de bilingüismo y de desarrollo de habilidades bilingües que inicia en la primaria, nunca más retomado a lo largo de toda su vida académica.

La violencia como un todo presente, habita el vínculo con la comunidad y su cultura al desconocer e invalorar pedagogías propias, formas de enseñanza y aprendizaje milenarias y desarticularlas de las pautas culturales de organización social comunitaria; ya que, desune los principios éticos con los cuales se rigen la familia y la comunidad: dualidad, complementariedad, reciprocidad y diálogo como recurso por excelencia para la solución de conflictos y convivencia comunitaria Al mismo

tiempo que, desestima el valor social comunitario de la familia, de la comunidad en sí misma y el papel de los padres de familia y ancianos en la educación de sus hijos fundamento de la pedagogía que contiene Wejën Kajën para finalmente subordinarlos a una sola figura: el docente respaldado por la escuela como institución.

Es claro que, en el sistema educativo mexicano la escuela no ha sido un lugar neutral; y que como Bourdieu y Passeron (1996) afirman es el elemento más acabado del capitalismo ya que reproduce las relaciones de producción mundial y la ideología global de este sistema que, países como México, que al no ser occidentales, sí participan en lo que podemos nombrar un fenómeno de occidentalización. Este fenómeno permea el sistema educativo mexicano y a pesar de que el propósito de la Telesecundaria es insertar a los estudiantes en la comunidad y posibilitar una comunicación estrecha con la comunidad e impulsar su desarrollo económico y social fracasa en su intento, ya que parte de nociones falsas y ajenas a las concepciones de familia, comunidad, trabajo, desarrollo y riqueza de las comunidades de cultura originalmente mesoamericana.

Otras formas de violencia también se expresan en la supuesta igualdad escolar formal de los modelos educativos dirigidos a población de cultura originalmente mesoamericana ocupados de la vinculación con la cultura de la comunidad como la Telesecundaria, toda vez que, la concepción de cultura indígena está predeterminada por la concepción que la gran cultura tiene de ella y a partir de ello determina propósitos y fines educativos. Así, el engranaje de la escuela como institución con la comunidad conlleva que el triunfo escolar corresponda a aquellos jóvenes que *repitan* la arbitraria “gran cultura” Bourdieu y Passeron (1996) pretensiosamente universal que se impone en los ejes de los planes y programas de estudio e “integra” los saberes y conocimientos de la comunidad enarbolando el respeto a la cultura comunitaria o la interculturalidad. La integración de los saberes y conocimientos no es interculturalidad, es violencia.

Por otra parte, la situación que enfrentan los jóvenes de origen cultural distinto al de la mayoría asimilada, castellanizada y monolingüe en español se traduce en profundas desventajas para ellos; no por no poseer la cultura universal sino porque el sistema educativo desdeña su originaria y certifica la nombrada “arbitraria cultura académica” impuesta a la totalidad de la sociedad como saber objetivo violentando, no solamente la visión del mundo, pedagogía y filosofía sino también,

los principios que rigen la jerarquía social de las culturas de origen mesoamericano como el servicio al pueblo, el significado del trabajo para la comunidad o la sabiduría que a lo largo de la vida obtiene un ser humano que consolida prestigio y autoridad en la sociedad a partir de ello; y lo sustituye con un certificado. Un certificado con el cual se determina el valor social de un joven a partir de una estructura ideológica dominante que lo presenta como sujeto de *aprendizajes útiles para el mejoramiento de su vida y sociedad*. Así, la violencia es doble; por un lado, hacia los principios que rigen la jerarquía social de las comunidades y por el otro, al enarbolar aquello que es ajeno a la comunidad (presente en el plan de estudios) y limitar el desarrollo comunitario a los proyectos productivos lo cual, no les permite salir de la categoría de campesino agrícola o pesquero. En consecuencia, el modelo en lugar de propiciar libertad, los estanca y esclaviza en una lógica que los empobrece y que aparentemente pretende combatir.

La cultura académica es violenta no solamente porque su validez proviene por ser la cultura de poderes globales sino porque en ellos participan las organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que determinan qué es pobreza, educación, rezago educativo o analfabetismo e implementan estrategias universales para abatirlas ignorando totalmente culturas, lenguas y sistemas de pensamiento, organización social y educación otras empobreciéndolos más. En este contexto destaco que la historia de la educación en México con relación a las culturas mayoritarias en el país da cuenta de que las decisiones en torno a la política educativa de clases dominantes políticas e intelectuales de principio del siglo XX como Vasconcelos o Sierra enconaron en la esfera de resabios coloniales y prejuicios culturales, raciales, étnicos, políticos y sociales de los cuales participaba todo el orbe.

Finalmente, a pesar de que este trabajo no se centra en ello, denoto que otras formas de violencia se hacen presentes en formas románticas de percibir el mundo indígena; de esta forma, surge la creación de programas educativos aparentemente alternativos que reducen el capital cultural de las comunidades de cultura originalmente mesoamericana a la investigación o recuperación de cuentos, leyendas, mitos, herbolaria o gastronomía o se sustentan en formas coloniales como la organización comunitaria sin cuestionarla. Si bien es cierto que la riqueza en aquella primera área de la producción humana es basta, no se limita a ella y de hecho desplaza una profundidad articulada y congruente con las formas originarias de pensamiento y educación que aterrizan en la

resignificación de instituciones políticas y sociales de origen colonial como la organización comunitaria.

El trabajo de campo como espacio de encuentros y desencuentros amplió las construcciones con las que se inició esta investigación y reveló la profundidad de la violencia ejercida sobre los pueblos de cultura de origen mesoamericano, violencia que toma formas diversas y refinadas que como Bourdieu & Passeron (1996) afirman, finalmente, tienen como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural y la sumisión de sus portadores. La asignación en el nivel primaria de un determinado número de horas escolares dedicadas al estudio de la lengua madre -generalmente mínimas- en comunidades hablantes mayoritariamente de una lengua indígena es ejemplo de ello, ya que prioriza el idioma y la cultura del español. Otro ejemplo lo encontramos en programas como el Bachillerato Integral Comunitario (BIC) de Oaxaca -oferta educativa posterior a la Telesecundaria- con la “integración” de los saberes comunitarios a los contenidos escolares o su investigación con metodologías que poco o nada tienen que ver con las propias nombrando estos procesos como interculturales cuando están muy alejados de serlo.

Me es importante destacar que esta investigación, no pretende descalificar la modalidad de Telesecundaria, pero sí de cuestionarla, de desentrañar su origen, las tesis y las lógicas en las que se sostiene y señalar la urgencia de abordarlos y problematizarlos toda vez que operan en el corazón de las betas culturales, filosóficas y pedagógicas de las culturas mexicanas de origen mesoamericano que aun resisten; principalmente porque, un gran hallazgo durante el trabajo de campo fue el enorme significado que la escuela tiene para los jóvenes como espacio en el que se vierten sueños y esperanzas y destaco que esos sueños están fuertemente relacionados con su deseo de abandonar la pobreza en la que viven, pobreza que sostengo la misma modalidad reproduce.

Por otra parte, este trabajo tampoco pretende denostar el valor del conocimiento de la cultura universal, pero sí, de destacar la falsedad de su universalidad como hasta ahora se presenta y la necesidad de una verdadera pero subordinada a la propia en los ejes de los programas educativos. El ejercicio de desentrañar y articular sentidos y significados entre la visión del mundo y la educación desde la perspectiva ayuujk deja sin lugar a duda, que los sistemas de pensamiento de origen mesoamericano quedan completamente fuera de los programas y propuestas educativas y la

“inclusión” o “integración” de los saberes comunitarios no es una estrategia de vinculación ni de interculturalidad. Es urgente que los diferentes espacios institucionales y académicos profundicen y amplíen la visión que tienen de los pueblos mexicanos de culturas de origen mesoamericano y se combata su reduccionismo a pueblos campesinos e ignorantes.

Destaco que las articulaciones construidas si bien son resultado de una interpretación y construcción subjetiva, suma valor a la investigación por ser producto no sólo del tiempo correspondiente a la investigación en sí misma, sino, de veinte años de trabajo en comunidades desde diferentes referentes en los que se fueron tejiendo estas articulaciones cuyo contenido fue validado por la comunidad en cuanto a Wejën Kajën.

Si bien, la pregunta central que guió la investigación queda respondida y la tesis argumentada en la agenda quedan otros pendientes. Así, considero urgente el reconocimiento de las lenguas originarias como idiomas oficiales nacionales obligatorios de enseñanza y de estudio en los planes educativos escolares desde el nivel básico hasta superior en contextos indígenas. El estudio de la cultura y el idioma español como segunda lengua en estos niveles educativos. Asimismo, el reconocimiento oficial de las culturas (filosofía, pedagogía, epistemología, matemáticas, oralitura) otras nacionales originalmente mesoamericanas como ejes en el diseño de propuestas, proyectos y modelos educativos, estoy convencida de que la interacción con otras culturas y lenguas será horizontal, justa y equitativa siempre cuando esté sostenida en la valorización y priorización de la propia en la escuela. En este contexto queda pendiente la revisión crítica al modelo de Telesecundaria, sus propósitos, objetivos, contenidos, formas de evaluación y certificación.

En aras a la decolonización de la escuela encuentro prioridad la investigación de las teorías, ideología y lógica de la Escuela Rural Mexicana como el primer movimiento hacia la campesinización, castellanización y asimilación de la mayoría indígena mexicana ricamente diversa del siglo XX y la visibilización del pensamiento eugenésico de Vasconcelos y Justo Sierra. En contraparte, abundar la investigación de las distintas pedagogías, epistemologías, pensamiento filosófico y visión del mundo de las distintas culturas mexicanas otras de origen mesoamericano para finalmente diseñar en conjunto modalidades y programas educativos que las dignifiquen y las desunen de juicios a partir de categorías que no le son propios. Finalmente, encuentro urgente la

investigación educativa pertinente para la decolonización de los programas y planes de estudio dirigidos al total de la población mexicana toda vez que el origen de la mayoría de ella es indígena, al ser mayoritaria en el siglo XX.

En el mismo tenor, es necesario el mayor fomento a la investigación educativa en contextos comunitarios indígenas, todavez que la acadamia tardo un siglo en consolidar un área de investigación y campos particulares de estudio con relación a la población de cultura originalmente mesoamericana. De igual forma, es urgente el trabajo institucional crítico para que los actuales esfuerzos federales no sean contradictorios, la creación de la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM) a cargo del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) estaría dirigido a los futuros posibles estudiantes universitarios hablantes de una lengua madre mexicana, hoy, la mayoría, jovenes estudiantes de Telesecundaria sometidos a la monoculturalidad y monolingüismo en español.

Finalmente, con mucho respeto y cariño señalo importante la mayor atención académica en Maestría y Doctorado en Pedagogía de la UNAM FES ACATLÁN a los pueblos indígenas y la creación de espacios específicos, el fomento a la formación y participación de la academia especializada en temas como pedagogías y culturas otras, modalidades, programas y modelos educativos en contextos comunitarios originarios.

Referencias

- Aguirre, G. (1994). *El negro esclavo en la Nueva España*. México: FCE.
- Arriola, L. A. (2009). *Entre la horca y el cuchillo*. México : Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ávila, F. (2005). *El cacicazgo de Luis Rodríguez en la Sierra Mixe, Oaxaca: continuidades y rupturas*. México: UNAM .
- Bourdieu, P. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia S.A.
- Briseño, J. (2018). *Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias de Oaxaca*. México: Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 22-51.
- Caruso, N. (2013). Campesinización y etnicidad en América Latina: algunas aproximaciones teóricas. . *X Jornadas de Sociología*. (págs. 1-15). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires.
- Chance, J. K. (1998). *La conquista de la Sierra. Españoles e indígenas de Oaxaca en la época de la Colonia*. Oaxaca, México: Instituto Oaxaqueño de las Culturas; Fondo Estatal para la Cultura y las Artes; CIESAS.
- CONEVAL. (2017). *Medición de la Pobreza. Estados Unidos Mexicanos 2010-2015*. México.
- Corona, B.S. & Kaltmeier, O. (2012). *Metodologías horizontales en Ciencias Sociales*. . Barcelona: Gedisa.
- Covarrubias, F. (1998). *Manual de Técnicas y Procedimientos de Investigación desde la dialéctica crítica*. Oaxaca, México: Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca S. C.
- DGME. (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: SEP.
- Díaz, F. (2013). *Historia y vida de Santa María Tlahuitoltepec Mixe*. Oaxaca: Cateles Editores.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Guerrero, A. L. (2016). *Filosofía y Pueblos Indígenas. Derechos Humanos en América Latina*. México: UNAM.
- Guevara, I. (2002). *La educación en México. Siglo XX*. México: UNAM-III.

- Hernández, G. (2020). La investigación educativa como encuentro epistémico: una experiencia desde el campo escolar y la juventud. *CoPaLa*, 1-18.
- Hernández-Rosete. (2006). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1161-1176.
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre Investigación*. Medellín: Señal Editora.
- INEE. (2005). *Last telesecundarias mexicanas. Un recorrido sin atajos*. México : INEE.
- INEE. (16 de junio de 2014). *Revista Red*. Obtenido de Instituto Nacional de Evaluación Educativa : <https://www.inee.edu.mx/1-cuanta-poblacion-indigena-hay-en-mexico/>
- INEGI, México en cifras. Información Nacional por Entidad federativa y municipios, 2005. Consultado el 14 de febrero de 2020 en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=15>
- INEGI, Censo de Población y vivienda 2010. Consultado el 14 de febrero de 2016 en <http://www.inegi.org.mx>
- Knobel, M. & Lankshear, C. (2001). *Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa*. Morelia, Michoacán, México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED).
- Kuroda, E. (1993). *Bajo el Zempoaltépetl. La sociedad mixe de las tierras altas y sus rituales*. Oaxaca, México: CIESAS.
- Laviada, I. (1978). *Los Caciques de la Sierra*. México: JUS México.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México : Porrúa.
- Lindón, A. (2000). Del campo de la vida cotidiana y su espacio-temporalidad. En A. L. (Coord), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* (págs. 7-18). México: Anthropos.
- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, Comunalidad y Colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Oaxaca, México.: CSEIIO.
- Maldonado, B. (2021). Educación comunitaria y pedagogía de resistencia en Oaxaca, México. *Temas de Educación*, 1(24), 75-88.

- Marchant, C. (2014). Simón Rodríguez. Excepcional maestro de nuestra América. En C. Merchant; L. Turner; A. Villarín & L. M. Cisneros. *Grandes Educadores Latinoamericanos* (págs. 7-32). México: Barandal.
- Márquez, J. (2016). La escuela moderna y los orígenes de la formación cívica y moral en México, 1790-1835. *Letras Históricas*, 43-71.
- Mendoza, J. (2018). Políticas y Reformas Educativas en México. En P. D. (coord.), *Educación básica y reforma educativa* (págs. 51-76). México : IISUE-UNAM.
- Miramón, C. (2006). *El español en América: de la conquista a la Época Colonial*. Obtenido de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcpn9h7>
- Montes de Oca, E. M. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. *Horizontes*, 111-130.
- Muñoz, J. (1971). Juicio crítico sobre la labor educativa durante la administración del Lic. Gustavo Díaz Ordaz: 1965-1970. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1(1), 121-127.
- Nahmad, S. (2003). *Fronteras étnicas. Análisis y diagnóstico de dos sistemas de desarrollo: Proyecto nacional vs. Proyecto étnico El caso de los ayuuik (mixes) de Oaxaca*. México: CIESAS.
- Ramírez, R. (1981). *La escuela rural mexicana*. México: FCE.
- Rengifo, G. (2001). *Identidad cultural y lenguaje*. Lima: PRATEC.
- Rengifo, G. (2003). *La enseñanza es estar contento*. Lima: Educación y Afirmación Cultural Andina.
- Romero, R. (2019). La situación de la Telesecundaria antes, durante y después de la Reforma Educativa-2017. *Educación Futura.Periodismo de interés público*, 1-5.
- Salomón, N. (1994). *Fuentes etnológicas para el estudio de los pueblos ayuuik (mixes) del estado de Oaxaca*. México: CIESAS.
- Sánchez-Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: ISSUE.
- SEDESOL. (2011). *Síntesis Ejecutiva del Programa de Desarrollo de la Microrregión 8, Mixe-Choápam 2011-2016*. México: SEDESOL.
- Sánchez, R. S. (2013). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M. L. Tarrés, *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición*

- culatitativa en la investigación social* (págs. 93-122). México: El Colegio de México-FLACSO.
- Subsecretaría de Educación Básica . (2010). *La telesecundaria en México. Un breve recorrido histórico por sus datos y relatos.* . México: SEP.
- Taracena, E. (2002). La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales. *Perfiles Latinoamericanos* , 117-141.
- Municipio de Tlahuitoltepec. (2016). *Estatuto Comunal* . Oaxaca: Comisariado de Bienes Comunales.
- Vargas, X. N. (2008). *Wejën-Kajën. Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal.* México: H. Ayuntamiento de Tlahuitoltepec Mixe.
- Vasconcelos, J. (1948). *La raza cósmica.* México: Espasa-Calpe.
- Vásquez, C. (2012). Mirada de las mujeres ayuujk: nuestra experiencia de vida comunitaria en la construcción de género. *Género, complementariedades y exclusiones en Mesoamérica y los Andes*, 352.
- Vázquez, M. (2001). *La voz y la palabra del pueblo ayuujk.* México: UPN.
- Vidalez-González, C. (2013). En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales. . *Comunicación y sociedad.*, 239-247.
- Vivar, J. (2012). *El lugar del indígena en la Política Mexicana de Alfabetización. Un análisis crítico de las Cartillas de Alfabetización para indígenas monolingües (1944-1949).* Santiago de Chile: Universidad de Chile .
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural . *Interculturalidad y Educación Intercultural* (págs. 9-11). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época.* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/ ABYA-YALA.
- Walsh, C. (2018). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir.* Barcelona: ABYA YALA.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza.* Barcelona: Paidós.

Bibliografía

- Aguirre, G. (1994). *El negro esclavo en la Nueva España*. México: FCE.
- Baker, C. (2000). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid, España: Cátedra.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y Método*. Barcelona: HORA. S.A.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García, M. G. (2019). *Aproximaciones filosóficas al estudio de la educación*. México : UNAM-Ediciones Monosílabo.
- García, M. G. (2019). *Perspectivas filosóficas occidentales acerca de la educación*. México: UNAM-Ediciones Monosílabo.
- Guerrero, A. L. (2016). *Filosofía y Pueblos Indígenas. Derechos Humanos en América Latina*. México: UNAM.
- Guevara, I. (2002). *La educación en México. Siglo XX*. México: UNAM-III.
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada. *Revista de Antropología*, 9-49.
- Hanke, L. (1974). *El prejuicio racial en el Nuevo Mundo*. México: SEP/Setentas.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México : Porrúa.
- León-Portilla, M. (1997). *Pueblos originarios y globalización*. México: El Colegio Nacional.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum. La desigualdad social y las teorías y políticas de la diferencia en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. España: Fundación Paideia; Ediciones Morata,S.L. .
- Mendoza, J. (2018). Políticas y Reformas Educativas en México. En P. D. (coord.), *Educación básica y reforma educativa* (págs. 51-76). México : IISUE-UNAM.
- Mikkelsen, C. (2014). *El mundo indígena 2014*. Copenhague : IWGIA.
- Montes de Oca, E. M. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. *Horizontes*, 111-130.
- Muñoz, J. (1971). Juicio crítico sobre la labor educativa durante la administración del Lic. Gustavo Díaz Ordaz: 1965-1970. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1(1), 121-127.
- Tanck, D. (2000). *Pueblos de indios y educación en el México Colonial, 1750-1821*. México : El Colegio de México .
- Todorov, T. (1987). *La conquista de America. El problema del otro*. México: Siglo XXI.

- Torres, A. (2007). *Los libros de texto gratuitos de historia en la política educativa de México, 1959-1994*. México: UNAM.
- Trueba, J. (2018). *Los modelos educativos en México: Una perspectiva histórico-sociológica*. Guanajuato México: Universidad de Guanajuato.
- Vaughn, B. V. (2004). *Afroméxico: El pulso de la población negra en México*. México, México: FCE-CIDE.
- Vázquez, M. (2001). *La voz y la palabra del pueblo ayuuik*. México: UPN.
- Vidalez-González, C. (2013). En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales. . *Comunicación y sociedad.*, 239-247.
- Villalpando, J. M. (2012). *Historia de la Educación en México* . México: Porrúa.
- Villoro, L. (2005). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: FCE.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural . *Interculturalidad y Educación Intercultural* (págs. 9-11). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/ ABYA-YALA.
- Walsh, C. (2018). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Barcelona: ABYA YALA.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Yurén, M. T. (2008). *La filosofía de la educación en México* . México : Trillas.