



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**PROCESOS COMUNITARIOS DE APROPIACIÓN ESCOLAR: EL  
PUEBLO AYUUIJK DE SANTA MARÍA TLAHUITOLTEPEC, MIXE  
OAXACA, Y LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA DURANTE EL  
SIGLO XX**

**TESIS**  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

**PRESENTA**  
AMAURY BARRAGÁN SOLANO

**DIRECTORA**  
DRA. ZAIRA NAVARRETE CAZALES



**CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., 2024**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

La presente Tesis fue realizada en el marco del “Seminario de investigación para elaboración de trabajos recepcionales”, que forma parte del **Programa de Actividades del Proyecto de Investigación UNAM-PAPIIT IT400421** “Estudio del mejoramiento en los índices de titulación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, mediante la creación de una plataforma integral-digital, la formación didáctico-tecnológica de profesores y su vinculación con los estudiantes”. En este sentido hago expreso mi agradecimiento por todo el apoyo institucional recibido en mi condición de participante del citado Seminario.

## **Agradecimientos**

Al pueblo ayuujk de Sta. María Tlahuitoltepec por brindarme su hospitalidad y sabiduría durante los últimos diez años.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y los docentes de la carrera de Pedagogía del SUAyED por su gran compromiso con la formación profesional de los jóvenes mexicanos y en especial por permitirme continuar con mi formación académica.

A la Dra. Zaira Navarrete Cazales por brindarme su tiempo, orientación y enseñanzas en mi trayecto formativo y especialmente por su oportuna guía durante la elaboración de este trabajo de investigación.

## **DEDICATORIAS**

A Mariela por la luz. A Miguel por las letras.

A mis abuelos y abuelas por su amor y sacrificio.

A Nayelly por los sueños compartidos.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I. ESTADO DE LA CUESTIÓN/ANTECEDENTES</b>	<b>20</b>
1.1 Proceso para búsqueda y revisión de fuentes	20
1.2 Fuentes de información	22
<b>CAPITULO II. ELEMENTOS CULTURALES IDENTITARIOS DE TLAHUITOLTEPEC: XAAMKĚJXP</b>	<b>37</b>
2.1 Aspectos generales de la región mixe	37
2.1.1 El municipio de Santa María Tlahuitoltepec: Xaamkējxp	38
2.2 Elementos de la comunalidad	40
2.2.1 Tierra como Madre y Territorio	42
2.2.2 Organización política comunal	44
2.2.3 Tequio y trabajo	45
2.2.4 Prácticas religiosas comunitarias	47
2.3 Wëjen Kajën: educación en la vida para la vida	48
2.4 Ciclos de apropiación y etnogénesis escolar en Tlahuitoltepec	52
<b>CAPITULO III. LA NOCIÓN ESCOLAR (1925-1932)</b>	<b>56</b>
3.1 La educación en Tlahuitoltepec previa a la escolarización	56
3.2 La escuela municipal (1925-1926)	59
3.3 La escuela federal en Tlahuitoltepec (1930-1932)	61
<b>CAPÍTULO IV. GESTIÓN Y DESARROLLO INFRAESTRUCTURAL (1932-1958)</b>	<b>65</b>
4.1 La escuela Primaria Pablo L. Sidar (1936-1950)	65
4.2 Las parcelas escolares	70
4.2.1 El trabajo asalariado y la escuela	70
4.3 Crecimiento de la infraestructura educativa	72
<b>CAPÍTULO V. FORMACIÓN DE INTELLECTUALES NATIVOS (1959 – 1979)</b>	<b>74</b>
5.1 Profesionales de la educación nativos	74
5.2 La escuela Salesiana (1965)	77
5.3 Comité Pro Mejoramiento Social y Cultural de Tlahuitoltepec (COPROSCUT) y la expansión de la infraestructura educativa (1966)	80
5.3.1 Infraestructura educativa en las agencias	81
5.3.2 Cartilla del pueblo Mixe	83
5.4 Escuela Normal Experimental Zempoaltépetl (1976)	84
<b>CAPÍTULO VI. LA COSTRUCCION DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN PROPIA: INTERVENCIONES DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES (1979-2000)</b>	<b>87</b>

6.1 Iniciativas comunitarias de intervención educativa.	87
6.1.1 Manifiesto al Pueblo Mixe (1979)	88
6.1.2 Proyecto de Instrumentación de Educación Básica mixe (1980)	90
6.1.3 Animador para la Cultura y Educación Mixe (ACEM)	94
6.2 Educación secundaria:	96
6.2.2 Sol de la Montaña (1977- 1982)	96
6.2.3 Secundaria Federal (1983)	100
6.3 Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe: CECAM (1978)	101
6.4 La educación media superior: CBTA 192 (1986)	107
6.4.1 Proyecto SEMI: Sistema de Educación Mixe (1993)	109
6.4.2 BICAP (1995-1996)	113
6.4.3 Proyecto de universidad comunitaria: UNICEM (1998-1999)	118
6.4.4 Instituto Tecnológico de la Región Mixe (2000)	120
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>122</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>128</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>135</b>
1. Tabla 2. Tabla de siglas y abreviaturas	135
2. Tabla 3. Tabla de fuentes documentales analizadas.	137
3. Entrevista Número 1	142
4. Entrevista Número 2	145
5. Entrevista Número 3	148
6. Fotografías	150

## INTRODUCCIÓN

La existencia de la nación ayuujk<sup>1</sup> se remonta a más de tres mil años de antigüedad. Estos datos se apoyan en investigaciones recientes que muestran que los ayuujk, emparentados lingüísticamente con los zoques, tuvieron su origen en el pueblo epi-olmeca<sup>2</sup>. Esta hipótesis generada a partir de distintos hallazgos arqueológicos, como la estela de la Mojarra encontrada en Veracruz, aporta una base histórica que permite datar el origen de los mixes y nos recuerda que el pueblo ayuujk es un grupo humano que a lo largo de miles de años ha contribuido con el legado cultural de nuestro país.

Sin embargo y a pesar de que el pueblo mixe posee una historia milenaria, hasta el día de hoy se conoce muy poco sobre su cultura, debido principalmente a que las investigaciones al respecto son escasas<sup>3</sup>. Gran parte de los trabajos de investigación realizados en la región durante el siglo XIX y XX poseen un carácter monográfico y superficial acerca de la cultura mixe. No fue sino hasta el último cuarto del siglo XX cuando comenzó a estudiarse con más detalle fenómenos específicos de la vida ayuujk como: la estructura familiar, la cosmovisión, la educación, la historia, el sistema político de cargos, la música, etc.

Este *estudio* tardío hizo que los mixes no formaran parte del canon de pueblos indígenas que integran el ideario de naciones prehispánicas que dieron identidad al país. Por lo que desde la cultura oficial no se les reconoce como una cultura fundadora de México. Ni como protagonistas, ni como antagonistas. Su aparición en los libros de texto gratuito es nula y solo se hace mención de la nación ayuujk en literatura especializada. Esta situación ocasionó una desmemoria histórica que se extiende también entre los miembros de la propia nación ayuujk.

---

<sup>1</sup> El pueblo *ayuujk jääy* o pueblo mixe es uno de los 16 grupos indígenas del Estado de Oaxaca. El vocablo *ayuujk jääy* corresponde a la variante lingüística del mixe de Santa María Tlahuitoltepec. Dicha palabra puede entenderse como "gente del idioma florido" (INPI, 2017: 1). Usualmente se usa la palabra *mixe* para nombrar al pueblo ayuujk, esta corresponde a un vocablo náhuatl que hace referencia a un hombre joven. En el presente trabajo ambas palabras se usarán como sinónimos para referirse a los habitantes de la zona mixe y de Tlahuitoltepec.

<sup>2</sup> Se cree que los epi-olmecas hablaban y escribían en lengua proto mixe-zoque.

<sup>3</sup> El origen del pueblo ayuujk resulta incierto inclusive para los propios mixes. Así a lo largo de diversas generaciones se han formulado hipótesis diversas sobre el mismo: desde las alimentadas por los sacerdotes católicos quienes los emparentaban con los eslavos hasta la más plausible idea de una migración masiva desde el Perú en busca de mejores tierras. "La hipótesis más aceptada hasta el momento sobre el origen del grupo es la del investigador George Foster, que coincide con la filiación lingüística propuesta por Swadesh y que vincula al mixe-zoque-popoluca-tapachulteco con el tronco macro-maya" (INPI, 2017: 1).

Ante este panorama el presente trabajo busca contribuir a la construcción de la historia mixe partiendo de reconocer la vitalidad<sup>4</sup> e importancia del pueblo ayuujk. Puesto que el área de estudio es la educación, este trabajo se apoya en información de las investigaciones educativas que se han desarrollado sobre la zona Mixe del estado de Oaxaca, principalmente en la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec. En dichas investigaciones ha quedado expuesto de forma clara que la educación para los mixes es un elemento vital para la reproducción de las prácticas y valores culturales que les han permitido conservar su identidad étnica “que supone la afirmación de lo propio en confrontación con lo ajeno... [y que] puede ser entendida como un mecanismo de comportamiento para relacionarse con el mundo alterno, es decir, como un recurso para la acción.” (Gallardo, 2013: 35).<sup>5</sup>

En Tlahuitoltepec, sitio donde se desarrolló la investigación, resultó notoria la influencia que la educación ejerce sobre la comunidad. Tras revisar la bibliografía existente sobre el municipio y realizar diversas entrevistas se observó la abundancia de datos sobre los procesos educativos de la comunidad y al mismo tiempo se notó la carencia y dispersión de información sobre los mecanismos mediante los cuales la educación escolar ha sido intervenida por el pueblo. A partir de ello podemos afirmar que no existe una investigación que permita identificar las diferentes etapas de la educación escolar en la comunidad o que organice la historia de intercambio que las instituciones han tenido con la población.

Por ello el presente trabajo de investigación concretado en la modalidad de tesis busca explorar la relación de intervención y confrontación que se ha desarrollado entre las prácticas educativas comunitarias y las prácticas educativas estatales en la comunidad de Sta. María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca. Los objetivos principales de la investigación consisten en exponer las formas y procesos mediante los cuales los y las comuneras han intervenido, apropiado, gestionado o creado distintos espacios escolares a lo largo del siglo XX, esto

---

<sup>4</sup> La investigación reconoce que el Estado mexicano llevó a cabo durante el siglo xx un proceso mediante el cual a los pueblos indígenas “...su pasado les era expropiado para convertirlo en herencia nacional, pero -a su vez- en esa metamorfosis se anulaba su existencia actual. Relegados al estatuto de antepasados gloriosos las culturas indígenas fueron así enterradas vivas en el imaginario nacional mexicano. Veneración para los antepasados muertos pero ningún espacio para los indígenas vivos.” (Feierstein, 2008, p.59).

<sup>5</sup> Para Gallardo la etnicidad es “un mecanismo de comportamiento de un grupo étnico frente a su entorno social, supone la afirmación de lo propio en clara confrontación con lo alterno, representa la expresión y afirmación protagónica de una identidad étnica específica. La etnicidad se manifiesta a través de movilizaciones etno políticas para establecer demandas o derechos étnicos, representa un estructurador de conductas políticas” (2013: 37).

pretende sistematizar información que se encuentra dispersa y que corresponde a la historia educativa de la comunidad.

El presente trabajo busca contribuir a la comprensión de los procesos educativos desde lo local y además ser de utilidad para el debate comunitario que se mantiene en la actualidad. Dicho debate, impulsado por la intelectualidad local y respaldado por la comunidad se desarrolla dentro de espacios escolares y no escolares, y busca contribuir en la construcción de una educación *propia* y contextualizada que permita no solo mantener las formas de vida ayuujk, sino también hacer de la educación un medio de mejora de las condiciones materiales y económicas de los habitantes de la comunidad.

Por último, la indagación sobre la historia de la educación en la comunidad parte también del interés personal que como docente de educación básica he desarrollado durante los diez años de residencia y trabajo dentro de la comunidad. De esta forma la presente investigación comenzó a desarrollarse a partir de mi experiencia cotidiana y fue apoyada por la reflexión teórica posibilitada a partir de los elementos que la licenciatura en pedagogía me otorgó.

Ante esto y tras problematizar elementos que me resultaban cotidianos el trabajo de investigación se comenzó a enfocar en la búsqueda de la comprensión de los mecanismos que hicieron que la comunidad de Tlahuitoltepec logrará una intervención amplia y eficaz sobre sus instituciones educativas. A partir de ello consideré que la comprensión de dichas prácticas de carácter comunitario del pueblo ayuujk pude aportar elementos que enriquezcan las prácticas educativas no solo en Tlahuitoltepec, sino también en otros espacios educativos distintos a la comunidad.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Durante la época prehispánica en el territorio mexicano existieron diversas culturas que mantuvieron complejas relaciones de intercambio y lucha entre sí. Estas relaciones se establecían dentro de un territorio pluri étnico, con identidades diferenciadas y claramente delimitadas por el territorio y la cultura de cada pueblo. Con la imposición, a partir de 1521, de una cultura que se suponía hegemónica, ocurrieron durante el periodo colonial, de independencia y de revolución, procesos que culminaron en la creación de una nueva

identidad para todos los habitantes de la nación, desmantelando parcialmente la composición pluriétnica de nuestro país.

Si consideramos que “la identidad nacional es una construcción promovida por el estado nacional, aspirando precisamente a homogeneizar a todas las regiones de un territorio determinado, poniendo prioridad en aspectos lingüísticos e históricos cuya estandarización propone el desuso de lenguas y costumbres no consideradas “nacionales”, es decir, étnicas” (Sigüenza, 2007: 18) podemos suponer que este proceso suprimió muchos de los rasgos identitarios de las culturas de nuestro país. Provocando que abandonaran su identidad étnica y se identificaron únicamente como mexicanos.

Durante siglos los pueblos indios de México resistieron de diversas formas estos procesos de asimilación promovidos primero por la iglesia y después por el Estado<sup>6</sup>. Las comunidades indígenas buscaron conservar su identidad mediante diversos mecanismos como “la simulación de la derrota; [...] la resimbolización de las estructuras de dominación; [...] el enfrentamiento directo desde la clandestinidad” (Maldonado, 2000:65). De esta forma buscaban preservar su cultura cuya base era la autonomía. Tomando en cuenta que dicha autonomía “vivida durante la mayor parte de su historia no ha sido sólo autonomía política, es decir capacidad de gobernarse, sino además ha sido autogestión, autosuficiencia, autodeterminación colectiva, es decir, organización regional de la vida comunitaria para garantizar su reproducción física y cultural de manera autónoma” (Maldonado, 2000: 50).

El ejemplo más evidente de la puesta en práctica de estos mecanismos de resistencia cultural se puede observar a través del sincretismo religioso entre los pueblos mixes, en los cuales es posible identificar elementos del catolicismo y de las creencias ancestrales mixes:

La religión Ayuuk no es compatible con el monoteísmo [...] El hombre se relaciona con estas deidades mediante rituales que se realizan en los puntos donde ellas

---

<sup>6</sup> Maldonado (2000) refiere tres momentos de agresión hacia los pueblos de Oaxaca y en general de México: La primera conquista de 1521 de carácter militar, la segunda conquista (1847-1853) de carácter político y administrativo que impuso autoridades estatales en territorios indios y los despojó de la base comunal de su territorio y la tercera conquista (1950) que “pretende su destrucción cultural: no sólo busca su explotación económica y el saqueo de sus recursos, o la penetración política, el despojo y la sujeción mediante la fuerza pública sino, además, su disolución cultural, la pérdida de su lengua, el abandono de sus costumbres, tradiciones y tierras, en suma su "incorporación" a la nación.”(Maldonado, 2000: 51).

residen o se manifiestan (cuevas, cerros, campos, caminos, manantiales, etc.). Hay rituales que no se realizan en la iglesia, como los que se llevan a cabo antes y después de la construcción de una casa, al nacer un niño y a los 20 días de nacido, antes de salir a cazar [...]. Otros rituales pasan por la iglesia dirigidos por el *Xemabie*<sup>7</sup>, quien acude al templo a rezar por la familia en las mañanas, mientras dura la penitencia. Al término, se llevan pollos al cerro o al altar familiar y se les sacrifica, después de hacer las peticiones a la naturaleza. (Maldonado, 2000: 67).

El ejemplo anterior nos ayuda a ilustrar el modo mediante el cual el pueblo mixe logró fusionar dos prácticas religiosas distintas. Nulificando el carácter colonial inherente a la religión católica mediante la asignación de sentido dentro de las prácticas rituales comunitarias<sup>8</sup>.

Un proceso similar ocurrió con el ejercicio del poder público que en la comunidad mixe se ejerce a partir de jerarquías político- religiosas claramente estratificadas. Estas jerarquías “no tienen un origen prehispánico sino colonial, e incluso en alguna de sus características (el patrocinio individual de fiestas) es más reciente, y es obvio que en su forma actual están articulados en torno al sistema municipal de gobierno, impuesto por la nación mexicana” (Maldonado, 2000: 70).

A pesar de que en apariencia los cargos o servicios municipales obedecen a una estructura dictada por el Estado resulta evidente que “este sistema de cargos responde a una lógica del ejercicio del poder distinta a la occidental y la participación en él es básico en la identidad e identificación étnica y comunitaria, lo que sugiere considerarla como una de las estrategias de resistencia india” (Maldonado, 2000: 70).

La breve descripción anterior permite ejemplificar las formas mediante las cuales los pueblos indios y en específico el pueblo mixe pudo contrarrestar el carácter dominante y homogeneizador de las instituciones políticas y religiosas que arribaron a su territorio. Esto les permitió conservar gran parte de su autonomía e identidad étnica. Sin embargo, este

---

<sup>7</sup> Un *Xemabie* es una persona de conocimiento. Conoce las costumbres y los calendarios, además generalmente preside los ritos.

<sup>8</sup> Esto nos ofrece únicamente un ejemplo de la mezcla de ambas prácticas, sin embargo, no permite identificar el proceso histórico de cómo se logró esta mezcla ni tampoco hace explícitas las formas mediante las cuales las personas desarrollaron estos procesos.

fenómeno de resistencia ocurrió de diferente manera con las instituciones educativas, debido quizá a dos factores: el arribo tardío de las escuelas a las comunidades y el carácter supuestamente progresista con el que la escuela fue introducida en las mismas. Pues la escuela al menos en apariencia buscaba el progreso material y cultural de los pueblos indios ocultado su carácter como agente ideológico del Estado Mexicano.

La llegada de las escuelas a la región mixe data de principios del siglo XX. Su arribo, en la época de la post revolución mexicana, buscaba difundir el ideario de la revolución entre los pueblos mixes y construir una identidad nacional en una región caracterizada principalmente por su aislamiento geográfico e ideológico del resto del país. Para esta labor resultaba necesario crear una nueva identidad donde “el mestizaje (biológico y cultural) y la educación estaban enlazados” (Sigüenza, 2007: 21). Así comenzó en la región, y en todos los territorios indígenas, un proceso de “construcción de una sociedad nacional [donde] la educación desempeña un papel fundamental porque [cumplía] tareas de cohesión dirigidas sobre todo a la población infantil, el sector más receptivo a la enseñanza” (Sigüenza, 2007: 30).

La escuela de la revolución, imbuida de una retórica de justicia social llegó a las comunidades mixes pretendiendo resarcir años de desigualdad económica y material. Para ello reconocía que “el indio era parte viva del pasado glorioso, [pero], en tanto elemento de la comunidad actual (la revolucionaria), se pretendía que el indio “primitivo” e “incivilizado” pasara a ser miembro de la sociedad nacional como ciudadano” (Sigüenza, 2007: 20). De esta manera la consigna de la escuela rural en la región era civilizar al indio mixe incorporándolo a la patria, cultural, cívica y lingüísticamente.

Esto inevitablemente propició cambios que provocaron la transformación de las formas de vida de los pueblos mixes. Ya que la sustitución de la lengua materna por el uso exclusivo del español, la introducción de la noción de ignorancia (letrados/no letrados), así como la introducción de otras formas de intercambio económico, terminarían por acrecentar la desigualdad entre los indígenas. Creándose, por ejemplo, una profunda división entre los que saben y los que no saben:

La escuela hace profunda la ignorancia: además de la ignorancia de la cultura materna [...], la escuela profundiza la división entre indios letrados e iletrados, lo

que significa no sólo la división entre los que saben el alfabeto latino y los que no, sino también entre los que saben o no los conocimientos occidentales que permite alcanzar el dominio del español. Esto es obviamente una división, pues hay una nueva técnica que todos pueden necesitar pero que sólo algunos conocen (Maldonado, 2000: 102).

Esto produciría con el tiempo una mayor desigualdad económica que se tradujo en relaciones de poder asimétricas dentro de las comunidades y que además produciría una crisis de identidad que culminaría en la pérdida de diversos elementos identitarios de muchos pueblos mixes puesto que la escuela y sus agentes comenzaron a vincular estos elementos culturales, como el uso de la lengua materna, a la marginación que se vivía en las comunidades. Así, aunque discursivamente la escuela buscaba la transformación de las condiciones de vida de los pueblos en la práctica “no hubo una integración política y económica real. Es decir, se les hizo saber que eran mexicanos y que tenían derechos y obligaciones, pero no se tradujo a corto plazo en un cambio sustancial en sus condiciones de vida” (Sigüenza, 2007: 21).

Algunas comunidades, como Tlahuitoltepec, operaron mecanismos similares a los utilizados con la iglesia y el municipio, que permitieron restar a las escuelas su carácter alienante y ser aprovechadas como un medio de mejorar las condiciones económicas y materiales adversas en las que vivían. En el caso específico de Tlahuitoltepec se puede observar cómo la propia comunidad fue quien mediante gestión directa con el Estado introdujo más instituciones educativas a su comunidad para posteriormente intervenirlas cubriendo así sus necesidades e intereses particulares. Este proceso no resultó sencillo y a pesar de estos esfuerzos resulta evidente que la escuela es un espacio de difícil acceso para la comunidad.

El análisis anterior permitió generar el planteamiento del problema el cual se origina a partir de la ausencia de información sistematizada sobre los procesos educativos en la comunidad. Ante ello se observó la necesidad de localizar, recopilar y analizar la información dispersa en diversas fuentes históricas, de carácter primario y secundario, en relación a las instituciones educativas estatales y que se instalaron dentro de la comunidad de Tlahuitoltepec.

A través de la investigación se pretende sistematizar la información recabada para organizar los hechos educativos destacados ocurridos en el municipio y así apreciar con mayor precisión los momentos de la apropiación escolar realizada por los comuneros y comuneras de Tlahuitoltepec a lo largo del siglo XX. De esta forma se busca indagar, conocer y analizar de manera sistemática los mecanismos y procesos mediante los cuales la comunidad ha influido en las instituciones escolares y al mismo tiempo cómo las instituciones han transformado a la comunidad.

El presente trabajo pretende contribuir al debate sobre los procesos educativos en la comunidad, visibilizando el cambio en la percepción de la educación escolarizada a lo largo del tiempo y cómo esto ha transformado las prácticas escolares dentro de la comunidad. También se pretende contribuir a la valoración de los pueblos indígenas de México como productores de saber educativo y difundir estas ideas entre otros sectores para su discusión y aprovechamiento.

Para ello se generaron las siguientes preguntas de investigación:

## **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

- 1) ¿Cuáles son las características de la comunalidad en el territorio de Santa María Tlahuitoltepec Mixe y cómo la comunalidad se refleja en su concepción educativa comunitaria?
- 2) ¿Cómo se desarrolló el proceso mediante el cual las instituciones educativas estatales se incorporaron a la comunidad y de qué forma la comunidad ha intervenido en dichas instituciones?
- 3) ¿Cuáles son las perspectivas y prácticas educativas comunales que han influido en las instituciones de educación primaria en la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec?

## **JUSTIFICACIÓN**

Históricamente el pueblo ayuujk de Tlahuitoltepec ha logrado intervenir y modificar a su favor algunas de las instituciones coloniales que arribaron a su territorio, por ejemplo, la iglesia y el municipio, sin embargo, esto no ha ocurrido así con las instituciones escolares

que se han conformado como espacios resistentes a la intervención comunitaria. Durante el siglo XX la relación comunidad – escuelas se ha desarrollado dentro de un marco de tensiones y negociaciones mediante las cuales la comunidad ha logrado sacar provecho, participando de la modificación en mayor o menor medida del funcionamiento y la estructura de escuelas que operan dentro de su territorio. Al respecto es necesario señalar, como factor importante, que en Tlahuitoltepec existe un interés manifiesto por todas las formas de educación pues desde su cosmovisión la educación (no entendida únicamente como escolarización) es parte fundamental para el desarrollo de la vida de las personas y la comunidad.

Ante esto se hace necesario comprender los mecanismos de interacción desarrollados entre las prácticas educativas comunitarias y las prácticas educativas institucionales en Sta. María Tlahuitoltepec, Oaxaca, desarrolladas a lo largo del siglo XX. Para ello se realizó un trabajo de investigación y revisión de fuentes primarias y secundarias que permitió ordenar cronológicamente periodos históricos concretos de las instituciones educativas de la comunidad.

La elaboración de esta investigación parte de entender que “la educación no puede concebirse desde una visión teórica o disciplinar única; la problemática educativa rebasa lo unidisciplinar” (Navarrete, 2018:134). Por ello en el presente trabajo se abordan los procesos históricos de la educación en Tlahuitoltepec auxiliándose de estudios de carácter antropológico y etnográfico. Esto debido a que la mayor parte de la información obtenida procede de diversos estudios monográficos realizados por etnólogos y antropólogos durante el siglo XX.

Sin embargo, estas investigaciones, procedentes de otras disciplinas diferentes a la pedagogía, resultan de utilidad puesto que como señala Navarrete “la pedagogía se encarga de pedagogizar esos saberes disciplinarios. La identidad profesional del pedagogo es híbrida en el sentido de que se configura a partir de múltiples referentes disciplinarios que son articulados y aplicados a lo educativo” (2018: 136). Por lo que durante la construcción de esta investigación se recurrió a pedagogizar estos saberes retomando de ellos lo necesario para construir una historia educativa de los procesos de la comunidad.

La importancia de comprender los procesos educativos a través de su desarrollo histórico nos permite entender su vigencia e importancia para los distintos grupos humanos donde estos ocurren. Esto porque “la educación como fenómeno social está sobredeterminada por factores geográficos, políticos, culturales, ideológicos, históricos, económicos, demográficos, étnicos, biológicos, *inter alia*, por ello exige pensarla desde su multidimensionalidad” (Navarrete, 2018:134). A partir de ello en la presente investigación se pretende establecer a través de un análisis histórico y reflexivo los distintos momentos por los cuales ha atravesado la educación escolar en la comunidad de Tlahuitoltepec.

La idea central consiste en hacer evidente los mecanismos, prácticas y acciones colectivas a través de los cuales los miembros de la comunidad han intervenido a lo largo del último siglo sus escuelas. Además de esto se busca poner de manifiesto la vigencia de un discurso educativo comunitario que ha ido ganando terreno en la población durante por lo menos medio siglo. Tal como se verá en este trabajo, estos procesos no son producto del azar sino de lentos procesos históricos donde la intervención de las prácticas educativas ha jugado un papel de suma importancia.

## **OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

- 1) Analizar el paradigma educativo comunal para comprender el actuar de la población sobre las instituciones educativas.
- 2) Examinar el proceso histórico mediante el cual las instituciones educativas básicas arribaron a Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca e identificar cómo han sido transformadas o intervenidas por la comunidad.
- 3) Explicitar los mecanismos a través de los cuales la comunidad asimiló, intervino o se apropió, desde su perspectiva comunitaria, de las instituciones educativas estatales.

## **SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN (HIPÓTESIS)**

La comunidad de Tlahuitoltepec estableció durante el siglo XX mecanismos de carácter colectivo y comunitario que le permitieron apropiarse y resignificar las prácticas y discursos educativos de las instituciones escolares estatales que operan dentro de su territorio.

## **METODOLOGÍA**

Para realizar esta investigación se recurrió al enfoque cualitativo debido a que se busca comprender la relación y los significados que las personas de la comunidad han atribuido a las instituciones educativas dentro de su territorio. Este enfoque permite generar planteamientos desde la experiencia cotidiana e histórica de los participantes ya que se fundamenta “en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones” (Baptista, Fernández Collado y Hernández Sampieri, 2014: 9).

Puesto que el enfoque cualitativo se apoya de un marco interpretativo que parte de lo cultural se recurrió a la etnografía como metodología que permitiera analizar y sistematizar la información. Esta metodología entendida como “un proceso, una forma de estudiar la vida humana... [pretende] construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar , a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación a dichos fenómenos ” (Goetz, J. P.; y M. D. Lecompte, 1988:29). Todo esto resulta pertinente al analizar las relaciones establecidas entre los miembros de la comunidad y las instituciones educativas.

De forma específica, puesto que el interés principal era analizar procesos que involucraban actores de la educación, se recurrió a la etnografía educativa que corresponde al “conjunto de la literatura (resultados, conclusiones, interpretaciones y teorías) derivada de los estudios de campo sobre la enseñanza escolar y otros procesos educativos” (Goetz, J. P.; y M. D. Lecompte, 1988:37).

Para ello se utilizaron diversas técnicas de recolección de datos tales como la observación directa, las entrevistas estructuradas y no estructuradas, grabaciones de audio y fotografías, la revisión documental en literatura especializada y literatura gris disponible en los archivos de la comunidad. Una vez recabados los datos se procedió a extraer significado de la información y posteriormente organizarla a través de una propuesta de periodización que permita visibilizar los procesos de interacción, resistencia y apropiación escolar llevados a cabo por los pobladores de la comunidad sobre las instituciones educativas estatales.

## **ESTRUCTURA CAPITULAR**

El presente trabajo de investigación se encuentra organizado en seis capítulos de acuerdo con la descripción que se hace a continuación:

En el capítulo 1 se describe el Estado de la Cuestión / Antecedentes del trabajo. En este se presenta la información que fue recabada a través de la investigación en diversas fuentes documentales elaboradas por diversos autores y correspondientes a libros, artículos y tesis que permitieron fundamentar la elaboración de este trabajo.

En el capítulo 2 se exponen de manera breve los elementos más sobresalientes de la comunidad donde se desarrolló el estudio; retomando su aspecto geopolítico y algunos de los elementos que conforman su cosmovisión. En este capítulo se exponen también los elementos de la propuesta formativa ayuujk: Wëjen Kajën, explicando brevemente sus elementos, así como su relevancia dentro de la comunidad. Además, se expone el concepto fundamental para el anclaje teórico del trabajo: los ciclos de apropiación y la etnogénesis de los procesos comunitarios.

En el capítulo 3 *La noción escolar (1925-1932)* se comienza con la exposición de la primera de las etapas correspondiente a la introducción de la escuela como noción y como espacio destinado al aprendizaje. Esto a partir de señalar algunos elementos propios a la educación en el municipio, previos a la llegada de la escuela, hasta la posterior aparición de la primera institución oficial en la comunidad.

El capítulo 4 *Gestión y desarrollo infraestructural (1932-1958)* señala los procesos de consolidación de la institución escolar básica dentro de la comunidad, así como las formas de legitimación a las que recurrió para lograr su aceptación entre los miembros de la comunidad. También muestra cómo los comuneros desarrollaron, a través de procesos de gestión ante los organismos estatales, mecanismos más efectivos de intervención de las instituciones escolares.

El capítulo 5 *Formación de intelectuales nativos (1959 – 1979)* expone el surgimiento de los primeros cuadros de intelectuales nativos de la comunidad. Este capítulo enuncia además cómo estos intelectuales intervinieron en los procesos comunitarios y educativos a través de su papel como intermediadores directos con el Estado.

El capítulo 6 *La construcción de una propuesta de educación propia: intervenciones de las instituciones escolares (1979-2000)* muestra un nuevo grado de participación de los miembros de la comunidad dentro de las instituciones educativas locales. En este capítulo se expone cómo se comenzaron a gestar las primeras propuestas educativas comunitarias y el arribo de instituciones de educación superior a la comunidad.

Por último, se incluyen una serie de conclusiones sobre los temas abordados a lo largo de la investigación.

## CAPÍTULO I. ESTADO DE LA CUESTIÓN/ANTECEDENTES

Partiendo de que “el estado del arte es una revisión de las propuestas de investigación y sus productos y el desarrollo teórico, investigativo y social de un fenómeno” (Guevara, 2016: 166) durante la elaboración del presente trabajo se realizó una investigación minuciosa en diversas fuentes que permitieran saber cuál era el estado actual del conocimiento sobre las instituciones educativas en Tlahuitoltepec. Esto permitió “develar la dinámica a partir de la cual se ha desarrollado la descripción, explicación o comprensión del fenómeno en estudio y la construcción de conocimientos sobre el saber acumulado” (Guevara, 2016:169).

### 1.1 Proceso para búsqueda y revisión de fuentes

Para recopilar la información se utilizaron técnicas “como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos...” (Baptista *et al*, 2014: 9). Las entrevistas fueron realizadas a tres informantes de la comunidad. El criterio de selección de los informantes consistió en elegir a profesores nativos de la comunidad que pertenecieran a generaciones distintas. Así las entrevistas se realizaron a: un profesor nacido antes de la década de 1950, un profesor nacido entre 1951- 1970 y a una profesora nacida entre 1971 - 1990. Este criterio de selección buscó cubrir el último siglo de la historia educativa de la comunidad a través de la experiencia de sus participantes. En la siguiente tabla aparece un código de identificación que le fue asignado a cada entrevistado para conservar su privacidad.

<b>TABLA 1. CODIFICACIÓN DE LOS ENTREVISTADOS</b>	
Informante nacido antes de la década de 1950	<b>E-PROF- 36</b>
Informante nacido entre 1951- 1970	<b>E-PROF- 62</b>
Informante nacido entre 1971 -1990	<b>E-PROFRA- 86</b>

<TABLA 1>

**Fuente:** Elaboración propia

La codificación de los informantes contenida en el cuadro anterior puede ser leída de la siguiente manera: Entrevista al profesor nacido en 1936 (E-PROF-36). Siendo la letra E la correspondiente a *entrevista*, las abreviaturas prof/profra hacen alusión a *profesor o profesora* y los números al final del código corresponden a los respectivos *años de nacimiento* de los informantes. Las entrevistas pueden consultarse en los anexos del presente trabajo donde se incluyen de forma íntegra.

Sin embargo, debido a que gran parte de la información histórica existente de la comunidad se encuentra contenida en diversos textos académicos y en recopilaciones de la oralidad local, la revisión documental fue fundamental en la construcción del trabajo. Debido a esto la investigación tiene un carácter predominantemente documental pues “cuando se hace referencia a una investigación documental es porque su estudio es metódico, sistemático y ordenado, con objetivos bien definidos, de datos, documentos escritos, fuentes de información impresas, contenidos y referencias bibliográficas” (Guevara, 2016:169).

Los textos recopilados y analizados corresponden a diversas temáticas entre las que destacan la historia de la educación en la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec. La mayoría de ellos posee un carácter monográfico y corresponde a diversos periodos históricos de la comunidad principalmente a partir de la década de los setenta. Dichos materiales fueron extraídos de sitios electrónicos y fuentes académicas verificadas como: TESIUNAM, Dialnet, Scielo, CIESAS repositorio, Repositorio CINVESTAV, Biblioteca digital UNAM, entre otros. Algunos otros textos se obtuvieron a partir de la investigación de campo y se catalogan dentro de la literatura gris pues corresponden a publicaciones limitadas de circulación local, muchas de ellas de auto publicación mimeográfica, que no solo aluden a la educación sino a aspectos de la historia general de la comunidad.

Posteriormente a través de un trabajo hermenéutico se logró interrogar los textos entendiendo que “los documentos son resultado de una producción cultural científica [y que] dan cuenta de los contextos sociales y humanos en los cuales se desarrollan los procesos de investigación, tanto desde la práctica como desde la teoría.” (Guevara, 2016: 172). Esto buscó trascender la mirada técnica del conocimiento y permitir “la generación de nuevas alternativas de investigación y formación que, a su vez, logran nuevas reflexiones, interpretaciones y comprensiones teóricas” (Guevara, 2016: 169).

Los resultados de la investigación muestran elementos significativos que permiten conformar una breve historia educativa de la comunidad durante el siglo XX. A través del presente trabajo se busca transformar los datos dispersos en “observaciones, anotaciones...y documentos” (Baptista *et al*, 2014:9) que sirvan a los miembros de la comunidad para conocer este aspecto de su historia educativa local. A partir de ello se establece que el alcance de la investigación es descriptivo y no pretende generar leyes aplicables a cualquier situación sino contribuir a comprender un fenómeno en particular a partir de la sistematización del mismo.

Así con la finalidad de responder a las interrogantes generadas en la presente investigación y realizar un aporte original al tema de estudio se consultaron las siguientes fuentes documentales.

## **1.2 Fuentes de información**

Después de realizar una búsqueda exhaustiva de materiales de investigación se pudo corroborar que la información es escasa y parte de ella corresponde a literatura gris y no catalogada que ha sido compilada por intelectuales locales. Textos que ejemplifican esta situación son *Historia y vida de Santa María Tlahuitoltepec* de Filemón Díaz Ortiz (2013) y *Un encuentro con la palabra y pensamiento mixe* de Anastasio Cardoso Jiménez (2011).

El libro del profesor Filemón Díaz resulta fundamental pues corresponde a una monografía que abarca de forma general aspectos de la comunidad en la cual se exponen aspectos relacionados con el clima, flora, fauna, aspectos culturales o políticos del municipio. Por otra parte, el libro del profesor Anastasio Cardoso recupera testimonios orales de habitantes de la comunidad mediante los cuales se describen las primeras etapas de la educación en Tlahuitoltepec, lo que lo hace un documento invaluable para la historia educativa de la comunidad. Estos libros permiten introducir al tema desde la generalidad pues aportan elementos que harán comprensible el contexto donde se desarrolla la investigación.

## **Aspectos generales de la región mixe y la comunidad**

Cisneros (2004) realizó un estudio etnográfico en la región que le permitió recoger diversos datos de carácter geográfico, político y cultural de la nación ayuujk. Esta información se encuentra en la monografía denominada *Mixes* que fue compilada por el gobierno federal y ofrece información general de la región. Un texto de similares características corresponde a *Etnografía del pueblo mixe de Oaxaca (ayuukjä'äy)* el cual aporta información valiosa para el estudio cultural de la región mixe en general y que junto con el *Atlas de los pueblos indígenas* permite generar una imagen de conjunto de la región. Ambos textos editados por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.

Gallardo (2020) en *¿Niwinääk atëm? Población y lengua mixe en el Censo 2020* realiza un análisis de los datos del censo de 2020 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Este análisis se encuentra centrado en revisar la cantidad de habitantes correspondientes a la nación mixe. Y aporta datos específicos sobre la adscripción lingüística de los miembros de la región además de gran cantidad de información significativa que permite comprender la distribución lingüística de la nación ayuujk.

En el documento *Santa María Tlahuitoltepec. Plan Municipal de Desarrollo Sustentable* el Consejo Municipal de Desarrollo Rural Sustentable 2010 recopila información de carácter monográfico sobre la comunidad que ayuda a conocer mejor la región y sobre todo la comunidad. Este documento aporta además una reflexión importante sobre las perspectivas de los comuneros y sus proyecciones en materia social, de recursos naturales, educativa y cultural. Este documento permite conocer los objetivos de desarrollo planteados por los comuneros y observar entre otros aspectos las necesidades, anhelos y logros de la comunidad en diversas áreas de desarrollo. En el documento se brinda una especial atención a la educación como factor que permitiría la mejora de las condiciones de vida de los y las habitantes de la comunidad.

## **Comunalidad y Wëjen Kajën**

La obra de Díaz (2007) *Parte I. Comunidad y comunalidad* resulta fundamental para entender este concepto tan presente en la vida del pueblo mixe. Díaz junto con otros

intelectuales mixes de Tlahuitoltepec fueron los primeros en categorizar a la comunalidad como un fundamento teórico que orientaba la vida del pueblo ayuujk. La comunalidad es immanente al pueblo mixe y representa una serie de principios que basados en elementos como la lengua, el territorio, el trabajo comunitario, el tequio y la fiesta que dan identidad a la comunidad frente a otras ideologías y modos de actuar de otras culturas.

En *Comunidad y comunalidad* Floriberto Díaz describe a la comunalidad como una filosofía “en torno a la vida y la muerte; respecto a lo conocido y lo desconocido; frente a sí mismo como un conjunto de seres humanos y frente a los demás seres que pueblan y habitan la Tierra, como la Madre común” (Díaz, 2007: 36).

En *Parte III. Cultura y educación indígenas* Díaz (2007) desarrolla una larga articulación sobre la educación indígena. Refiriendo que la denominada, por el Estado, educación indígena no responde a las necesidades auténticas de los pueblos indios, por más bien intencionada que se encuentre, y que por ello deben ser los pueblos los encargados de diseñar propuestas educativas que les beneficien y les resulten provechosas. Resulta notable que esta reflexión se hiciera en los años setenta, cuando esta era una cuestión casi ignorada. A lo largo de la obra el autor realiza una reflexión sobre el contenido y las formas de enseñanza que se desarrollaban en las comunidades indígenas mixes en la década de 1970. Otro aspecto destacado de su análisis es el del papel de la lengua mixe en los procesos educativos. A partir de ello la reivindica y postula la idea de que la educación ayuukj debe ser en lengua mixe. En este sentido recoge y sistematiza los esfuerzos que se realizaron por diseñar programas y materiales para la alfabetización de la lengua mixe durante la década de los setenta en la región.

Nava (2013) realiza en el artículo *Comunalidad: Semilla teórica en crecimiento* una breve descripción del concepto comunalidad. En su artículo describe los elementos constitutivos de la comunalidad vigentes para la comunidad de Tlahuitoltepec y a partir de ello establece la diferencia con los elementos constitutivos de la comunidad de la sierra Zapoteca del estado. Además establece que la comunalidad es un concepto sistematizado por la intelectualidad local mixe/zapoteca y que por ello las academias lo rechazan como concepción teórica que pueda sustentar un análisis de los pueblos indios. En ese sentido Nava señala que precisamente el valor del concepto reside en haber sido acuñado por miembros de

comunidades indígenas para categorizar elementos de su vida cotidiana. El artículo de Nava resulta útil porque constituye un resumen de un tema complejo y poco conocido en los ámbitos académicos ajenos a la antropología o la educación intercultural indígena.

*En Las experiencias educativas del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente, en el contexto comunitario e intercultural de la región Ayuujk, a cinco años de sus inicios: Resumen* un equipo integrado por elementos del BICAP (2002) realiza una descripción de la historia educativa del bachillerato. En ella se muestra cómo esta institución nació a partir del interés de la comunidad de Tlahuitoltepec por lograr un acceso a la educación para todos sus jóvenes. Además, ilustra el proceso mediante el cual la comunidad intervino de forma paulatina pero decidida en la institución, modificándola no solo de forma nominal sino también curricular e ideológicamente. El proceso del BICAP es de suma importancia porque representa un ejemplo claro de los procesos de apropiación educativa que los miembros de la comunidad han ejercido sobre las instituciones educativas oficiales.

*La música expresión de las veinte divinidades* del Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe (CECAM/2007) es un documento donde se recopila la historia del CECAM desde su fundación en la década de los setenta hasta el año 2007. Resulta relevante no solo por ser un documento de carácter histórico sino también porque es un testimonio de la voluntad del pueblo de Tlahuitoltepec por construir instituciones educativas en su territorio y dotarlas de características propias. Otro aspecto importante del documento consiste en mostrar como el CECAM ha colaborado en posicionar a la comunidad ante diversas instituciones federales lo cual ha favorecido el establecimiento de procesos de gestión que permitieron mejorar la infraestructura educativa de la comunidad.

El artículo *Jujk ä 'jtën kejpg ja wëjen këjen yijk pääts yijk ijx: educación desde y para la vida* de Vásquez (2014) recopila desde la perspectiva del pueblo ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec una “idea general de generación de conocimiento desde los espacios cotidianos de los abuelos, abuelas y jóvenes profesionistas” (Vásquez, 2014: 138). Se expresa en el artículo que el pueblo mixe vive y existe en relación con la naturaleza-cosmos y que a partir de ello establecen sus formas de conocer el mundo, de allí que su proceso vital esté íntimamente relacionado con los procesos educativos ya que “desde que nos colocamos como

nuevo ser en la tierra – cosmos, nos ubicamos como un ser integral en relación con la totalidad de lo existente” (Vásquez, 2014: 139).

*El concepto de indio en América: Una categoría de la situación colonial* de Bonfil (1971) consiste en una reflexión situada en la década de los setenta sobre la categoría de indio. Esta categoría asociada a un orden colonial poseía una carga peyorativa que hacía que ser indio fuera una condición de desprecio y discriminación. En su reflexión Bonfil define de forma clara la condición étnica definiéndola como “el resultado de procesos históricos específicos que dotan al grupo de un pasado común y de una serie de formas de relación y códigos de comunicación que sirven de fundamento para la persistencia de su identidad étnica” (Bonfil, 2011:12). Esto resulta importante puesto que ayuda a comprender la categoría de indio desde una perspectiva política y contribuye a romper la situación de opresión colonial en la que se ha tenido a los pueblos indios de nuestro país.

En *La interculturalidad en la educación* Walsh (2005) realiza un análisis de algunas experiencias interculturales educativas en América Latina durante la última mitad del siglo XX. Aunque su estudio se desarrolló en los países de la región andina los conceptos con los que trabaja pueden ser aplicados al contexto mexicano. En el texto se establece principalmente la diferencia entre multi, pluri e interculturalidad lo que aporta elementos para diferenciar los términos entre sí. Siendo ampliamente explicada la pluriculturalidad por ser este el “referente más utilizado en América Latina” (Walsh, 2005: 6) debido a que la pluriculturalidad “sugiere un pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas convienen en un espacio territorial y, juntas, hacen una totalidad nacional” (Walsh, 2005: 6). Sin embargo, el tema central del libro es la interculturalidad establecida como una meta en construcción, como algo intangible en la actualidad pero que debe ser incorporada a los procesos educativos. Por ello se considera que “incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros... [Partiendo de] la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias a la construcción del país...” (Walsh, 2005: 11). Así en el texto no solo se establecen conceptos

fundamentales para comprender la interculturalidad, sino que se hace un análisis de su vinculación en diversos procesos educativos en el contexto latinoamericano.

Dietz (2012) en *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica* el autor sistematiza sus investigaciones llevadas a cabo en Europa y enfocadas a poner de manifiesto la hibridación de las fronteras y la intermediación cultural entre grupos de migrantes africanos y la sociedad española. Además de otras investigaciones relacionadas con la educación intercultural en contextos de migración e hibridaciones culturales. El capítulo III de la obra de Dietz *Por una antropología de la interculturalidad* contribuye a definir conceptos tales como cultura, etnicidad e interculturalidad, problematizando cada uno de ellos desde una perspectiva de la etnografía educativa latinoamericana.

### **Proceso histórico de las instituciones escolares en la región/comunidad**

En *Héroes y escuelas. La educación en la sierra norte de Oaxaca (1927-1972)* Sigüenza (2007) realiza un estudio histórico del arribo de las escuelas federales a la región de la sierra norte del estado de Oaxaca. Su trabajo se apoya de un profundo análisis documental que permite observar la lenta penetración ideológica y material de las escuelas en esta región del estado. El libro organiza en tres grandes periodos el arribo de las escuelas a Oaxaca. Estos periodos comprenden: de 1927 a 1940 que se caracteriza por el impulso a la escuela post revolucionaria, el de 1941 a 1958 que trajo cambios en cuanto a las políticas de la escuela socialista, cambiando la postura ideológica de la educación en México y por último el periodo de 1959 a 1972 que se distinguió en el estado de Oaxaca por el aumento de la cobertura del servicio educativo. El trabajo de Sigüenza, además de un detallado análisis histórico incluye una profunda reflexión sobre el papel de las escuelas en las comunidades y el papel como instrumento de penetración ideológico que le asignó el Estado mexicano.

Maldonado (2000) expone en *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca* el complejo mecanismo desplegado por las instituciones educativas para suplantar ideológicamente las formas de pensar y de comprender el mundo de los pueblos originarios de Oaxaca. En el documento se expresan tres momentos históricos que ejemplifican cómo han cambiado las formas mediante las cuales se han llevado a cabo los procesos de

dominación sobre los pueblos indios de México. Estos procesos según Maldonado corresponden a: el primero durante la época colonial, el segundo después de la guerra de reforma y el tercero en la época post revolucionaria. El documento nos muestra también las formas mediante las cuales las comunidades indias de México han establecido mecanismos de resistencia ante las ideologías ajenas a sus cosmovisiones y en particular algunos mecanismos mediante los cuales las comunidades han establecido formas de resistencia en relación con las prácticas que las instituciones educativas han implementado dentro de sus territorios durante el último siglo.

Acunzo (1991) realizó un estudio de campo en Tlahuitoltepec que se extendió de enero a junio de 1986. Dicho estudio pretendía “descubrir el papel real que la escuela tiene en un contexto indígena, cómo la consideran los miembros de la comunidad, y que expectativas suscita” (Acunzo, 1991: 14). Los resultados de la investigación fueron plasmados en la obra *Educación e identidad étnica. El caso de la comunidad mixe de Santa María Tlahuitoltepec (México)*. Este trabajo es valioso porque representa una de las pocas obras que trata específicamente el tema de la educación en el municipio y porque los datos recogidos en ella documentan, a través de la recolección de testimonios y la observación directa, un periodo de gran importancia para Tlahuitoltepec.

El análisis realizado por Acunzo se desarrolla desde una perspectiva antropológica que permite entender muchos de los procesos relacionados con la educación oficial y su impacto en comunidades indígenas. Por último, otro elemento importante de este documento corresponde a sus apéndices donde se incluyen íntegramente transcripciones de documentos producidos por las autoridades mixes desde la década de los años setenta y que corresponden a temas relacionados con la búsqueda de una educación acorde a las necesidades del pueblo ayuujk.

Una obra que aportó gran cantidad de información para la investigación fue la tesis *Educación escolar, política comunal e ideología. Los maestros indígenas de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe* de Gallardo (2013). En esta obra se realiza un estudio profundo sobre la identidad profesional y étnica de los docentes nativos de Tlahuitoltepec, así como de las diversas contribuciones e intervenciones que realizaron en la comunidad.

La obra además recupera de manera sistemática diversos hechos históricos y momentos destacados de la educación en la comunidad. Esta información es valiosa pues el autor la recopila de primera mano tras una serie de investigaciones documentales en los archivos municipales y de entrevistas a docentes nativos de la comunidad. En su obra se pone de manifiesto el importante papel que los docentes nativos de la comunidad tuvieron en el desarrollo no solo de procesos de gestión que permitieran mejorar la infraestructura educativa sino además de que gracias a sus saberes pedagógicos los docentes contribuyeron a construir las iniciativas educativas de carácter comunitario que caracterizan a la comunidad.

En Martínez (2019) *Ja ko'pk wejkajtäjk. Enseñanzas de la montaña. Apuestas desde la Universidad Comunal* se recogen las experiencias de la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM), institución gestionada con un carácter autónomo por comuneros e intelectuales nativos de Tlahuitoltepec.

En su artículo Martínez plantea tres ángulos de análisis: el primero tiene que ver con la participación de la comunidad “en la gestión y planeación de instituciones de nivel superior” (Martínez, 2019: 100). En este punto se considera a la comunidad como sujeto activo y como comunidad epistémica, además se parte de los procesos formativos en comunidad que permiten repensar los procesos educativos institucionales. El segundo punto de análisis parte de repensar la formación profesional de los estudiantes y su vinculación con su identidad como miembros de la comunidad es decir como comuneros/comuneras. Un tercer ángulo lo conforma “la construcción y generación del proceso investigativo en la universidad, que desde la Unicem hemos planteado como *Jää'wen, jotmay*, la posibilidad del inicio emotivo-reflexivo y el compromiso que pueden asumirse en una investigación, como categorías de pensamiento-sentimiento que conforman el proceso de investigar e investigarse en colectividad” (Martínez, 2019: 101).

Estas reflexiones permiten no solo comprender el proceso de construcción de la universidad sino también su vinculación con la comunidad sin la cual el proyecto carecería de sentido y su existencia no sería posible. Este trabajo condensa lo investigado por el autor en su tesis *Ja ko'pk wejkajtäjk, enseñanzas de la montaña. La universidad comunal en la articulación de comunidad* que fue llevada a cabo en el año 2017 y que aborda con mayor detalle lo expuesto en el artículo.

## **Mecanismos de apropiación comunitaria de los espacios escolares**

Para comprender mejor los procesos de apropiación de las prácticas escolares por parte de la comunidad se recurrió a diversos estudios vinculados a la etnografía educativa. Entre ellos destaca el artículo de Rockwell (2005) *La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares* en el cual la autora extrae el concepto de apropiación reformulado por Roger Chartier desde el cual se considera que la apropiación “se convierte en un logro fundamentalmente colectivo, que ocurre sólo cuando los recursos son tomados y utilizados dentro de situaciones sociales particulares” (Rockwell, 2005: 30). Desde esta perspectiva Rockwell analiza los procesos históricos mediante los cuales las escuelas son transformadas por sus diversos actores apropiándose “selectivamente, y de forma diferente, de los recursos culturales disponibles para la escuela” (Rockwell, 2005:33) y usándolos a su favor.

El artículo también introduce a la noción de ciclos de apropiación entendidos como los procesos históricos mediante los cuales “los grupos dominantes confiscan las tradiciones populares y alteran su uso y significado, así como cuando los grupos subordinados ocupan los espacios y reclaman los símbolos que anteriormente estaban restringidos a las élites” (Rockwell, 2005: 30). A partir de esto Rockwell realiza un estudio en las escuelas de Tlaxcala que le permite identificar las formas en como los miembros de las culturas escolares se apropian de saberes y espacios que antes les estaban restringidos.

Bertely (2005) en *¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940)* describe a partir de una investigación realizada en la sierra norte oaxaqueña el proceso histórico a través del cual las comunidades indígenas zapotecas de la sierra oaxaqueña han intervenido las escuelas federales, retomando en mayor o menor medida mecanismos de intervención de las instituciones escolares. En la obra introduce un concepto de gran relevancia para entender la apropiación de los espacios escolares en contextos interculturales y propiamente indígenas. El concepto etnogénesis permite entender que las comunidades indígenas poseen características comunes de carácter étnico que les aportan identidad y marcan diferencias con respecto a otros grupos humanos. Además de que las comunidades indígenas han desarrollado la capacidad histórica de mediar y resistir ideológicamente a las instituciones que el Estado nacional ha impuesto en sus territorios. Así el concepto etnogénesis se hace sumamente valioso para comprender las

formas mediante las cuales los pueblos indios de México han establecido dichos mecanismos de resistencia y apropiación de los recursos culturales que les ofrecen las instituciones educativas.

Bertely (2008) en *La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela* realiza un análisis sobre los alcances del estudio de la historia social de la escolarización en los pueblos indígenas. Sirviendo como referente en la construcción de este documento puesto que permite entender cómo se puede construir la historia educativa de un pueblo en específico.

Además de esto Bertely muestra como “la historia social de la escolarización en pueblos y grupos culturalmente distintivos puede aportar tanto a la comprensión de las diferentes demandas, expectativas y respuestas comunitarias, como al diseño de modelos educativos pertinentes” (Bertely, 2008: 33). Modelos educativos donde participen los actores indígenas “vía el ejercicio del derecho que tienen estos pueblos de participar activamente en la planeación, la operación y la evaluación de la educación que requieren” (Bertely, 2008: 33).

En Briseño (2013) *La formación de educadores comunales* la autora analiza brevemente las políticas educativas indigenistas implementadas en nuestro país durante los últimos ochenta años. A partir de ello la autora parte del supuesto de que desde la década de los años cuarenta “la educación indígena ha tenido como objetivo la eliminación de la diversidad y por lo tanto la homogeneización lingüística y cultural” (Briseño, 2013: 29). Sin embargo también hace notar que “gracias al movimiento indígena y a la necesidad de construir un modelo educativo acorde a las necesidades de los pueblos indígenas ha surgido una propuesta educativa que pretende transformar la educación indígena en una educación pertinente al contexto comunitario” ( Briseño, 2013: 29) tal es el caso de iniciativas como la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria ubicada en Santa María Alotepec , Mixe, Oaxaca.

Briseño (2018) expone en la tesis *Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca* las prácticas, “los conocimientos y las culturas que se construyen en escuelas situadas en pueblos indígenas que son atendidas por maestros bilingües, y a las que asisten estudiantes hablantes de la lengua local” (Briseño,

2018: 5). Este trabajo se sustenta en la investigación de carácter etnográfico que la autora llevó a cabo en la comunidad de Santa María Tiltepec, localidad de la sierra mixe.

Dicho estudio “se refiere a las Secundarias Comunitarias Indígenas (SCI) que siguen un modelo público alternativo. El modelo propuesto está sustentado en la autonomía de las comunidades para elegir los temas a estudiar en la escuela y en una metodología organizada en torno a proyectos de investigación” (Briseño, 2018: 5). La investigación pone de manifiesto “las tensiones, las negociaciones y los acuerdos que se dan en relación entre diferentes actores cuando un modelo alternativo se inserta en el complejo contexto actual de las comunidades indígenas” (Briseño, 2018: 5).

Feierstein (2008) describe en su artículo *La lección de anatomía: de la antropología operando en la escuela* el conflicto que surge al estudiar a un grupo de personas o a un grupo humano bajo la premisa de que en ocasiones se interactúa “con éste como con un objeto (nuestro objeto de estudio) y, por tanto, a través de ese proceso de cosificación (entenderlo/percibirlo como una cosa) vamos olvidando su condición humana , ya se trate de una persona o una cultura” ( Feierstein, 2008: 57).

A partir de su investigación la autora realiza un análisis que le permite observar las prácticas de “antropólogos, diseñadores curriculares, pedagogos y maestros incluyendo los propios docentes indígenas” (Feierstein, 2008: 57) y su relación con la educación indígena/ bilingüe. El estudio se centra en revisar como los contenidos denominados étnicos se han abierto paso dentro de las escuelas oficializándose, y como esto ha creado un efecto en el cual los contenidos se hacen ajenos a la comunidad puesto que ahora se insertan exclusivamente dentro de las prácticas escolares careciendo de sentido para el medio de donde se han extraído. El artículo además recopila de forma sintética el desarrollo de la educación indígena (intercultural) durante las últimas tres décadas en nuestro país.

El artículo *Significados de la educación escolar en un marco intercultural. Algunas reflexiones desde un bachillerato mixe* de González (2008) recoge la historia del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) al mismo tiempo que realiza una reflexión sobre las políticas de la educación indígena en México y la denominada educación

intercultural impulsada por el Estado mexicano. Estas reflexiones son desarrolladas en el marco de la experiencia del bachillerato y sus múltiples actores.

El trabajo nos permite observar “cómo un grupo de sujetos indígenas, con base en un discurso étnico, se incorporan a un proceso educativo escolar que inició contando solo con la perspectiva gubernamental, y se apropian gradualmente de diferentes aspectos del mismo en un acto de reivindicación étnico-político” (González, 2008: 118). Este aspecto es ampliamente analizado en el ensayo puesto que la autora reconoce la faceta política en la intermediación que la comunidad establece no solo con los órganos estatales, sino también a través de una serie de negociaciones realizadas al interior de la comunidad.

González retoma un modelo de interculturalidad que se apoya en una dimensión cultural que “buscaría la complementariedad de saberes y conocimientos, en vez de sustitución , estableciendo entre ambos una relación dialógica; la dimensión pedagógica enfatizaría la construcción de significados sobre la mera transmisión de contenidos, y la dimensión política se basaría en la modificación del esquema dominación-subordinación” (González, 2008; 121) de los actores en la relaciones interétnicas y con el Estado.

Gasché (2008) en sus artículos *La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?* y *Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura* sistematiza sus experiencias vividas en contextos indígenas de Perú y el sureste de México. En los artículos se muestra principalmente una reflexión sobre la educación intercultural indígena partir de un análisis político que se plantea diversas interrogantes como por ejemplo ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?

En esta obra destaca además de la discusión sobre los alcances de la interculturalidad una detallada descripción de las formas organizativas y de vida de los pueblos indígenas (México) o tribales (amazonia peruana). Gasché hace de esta manera una descripción de lo que llama *una forma de democracia activa* que es común a los pueblos indígenas de Latinoamérica y que se fundamenta bajo la idea de que “el poder político está contrabalanceado y controlado por el poder social que se apoya sobre una visión de “sociedad” que engloba, de hecho,

sociedad y naturaleza, pues la reciprocidad se ejerce no solamente con seres humanos, sino también con seres de la naturaleza” (Gasché, 2008: 384).

Por último, otro tema fundamental en los artículos de Gasché es la construcción del conocimiento indígena y su inclusión en los currículos interculturales de la educación formal. Para esto se apoya de “una breve recapitulación de la historia de la educación indígena que... permite ubicar el enfoque intercultural como un cambio relativamente reciente en relación a una opción distinta previamente vigente, la de la educación bilingüe” (Gasché, 281: 2008). Estos análisis resultan pertinentes en el marco de las discusiones interculturales que se desarrollan dentro de las instituciones que plantean una educación intercultural: por ejemplo, en el caso de Tlahuitoltepec.

González (2013) presenta en su artículo *Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes* un análisis parcial producto de su investigación de campo que desarrolló en Tlahuitoltepec en el año 2011. Posteriormente en el libro de 2016 *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos: Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk* se recoge la investigación concluida. El primer artículo antes mencionado sintetiza las ideas de González pues “aborda los procesos de apropiación étnica de la escuela en contextos de etnogénesis...” (González, 2013: 65) a partir de analizar los trayectos formativos de los jóvenes asistentes del bachillerato comunitario (institución con fuerte orientación étnica). Su investigación de corte etnográfico le permite elucidar los procesos de apropiación y las dinámicas que posibilitan la “construcción pedagógica e ideológica de lo propio a partir de la sistematización del conocimiento indígena y su articulación universal” (González, 2013: 69).

Este análisis se amplía y concluye en la obra *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos: Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk* en donde se amplía de forma detallada como un grupo de actores mixes se apropia no solo de los espacios físicos de la escuela pública, sino además toma el control de los procesos de enseñanza y aprendizaje convirtiéndolos en herramientas para fortalecer su identidad como pueblo.

González (2016) y Rockwell (2016) en *Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009* una revisión “general de las investigaciones realizadas dentro del campo de la Antropología de la educación en México de 1995 a 2009” (González, 2016:6). La revisión de este artículo fue de gran importancia al inicio de la investigación pues orientó la búsqueda de fuentes bibliográficas relacionadas con investigaciones etnográficas en educación. Así el texto, además de aportar un panorama histórico general de las investigaciones educativas de corte etnográfico en México, permite entender a la etnografía como el enfoque metodológico predominante en este tipo de investigaciones al menos en las décadas de los ochenta y noventa. Además, a través de la revisión de las distintas líneas de investigación se halló en Etnicidad, educación intercultural y proyectos educativos indígenas elementos conceptuales que proporcionaron el fundamento teórico a la presente investigación.

En *La importancia del proceso de apropiación educativa en Tatutsi Maxawaxi* Rojas (2008) muestra los resultados de una investigación de corte etnográfico que mantuvo en la comunidad huichola de San Andrés Cohamiata. Su estudio tuvo lugar en el Centro Educativo *Tatutsi Maxakwaxi*. En el artículo se pretende mostrar “la importancia que tiene la apropiación que los huicholes tienen de la secundaria para la vinculación del proceso educativo con los intereses de la comunidad y el contexto del que forman parte los jóvenes y cómo esto redundará en procesos de significación para los alumnos” (Rojas, 2008: 83). En el artículo se responde a las preguntas centrales de la investigación ¿Cómo se conforma el proceso educativo en la comunidad? y ¿Qué produce este proceso educativo? Así la autora concluye que la apropiación de la escuela hecha por los jóvenes huicholes se apoya de la participación activa que estos tienen a través de la acción concreta en su escuela y que esto genera significado y compromiso con los proyectos escolares y al mismo tiempo con su comunidad.

De esta forma la revisión detallada de los datos producto de: investigaciones sobre la cultura mixe, la educación en Tlahuitoltepec y los ciclos de apropiación escolar de los pueblos indígenas permitió consolidar los fundamentos del presente trabajo. La lectura de la bibliografía, el análisis de esta información y la sistematización de la misma permitió construir una aproximación de los ciclos de apropiación establecidos por la comunidad sobre las instituciones educativas a lo largo del siglo XX. La reconstrucción histórica de este

proceso permitió hacer evidente cómo la comunidad ha establecido mecanismos de participación e intervención de las instituciones educativas con la finalidad clara de obtener de estas herramientas de intermediación con el Estado mexicano. Esta sistematización pretende “contribuir a la creación de teoría, investigación, formación y transformación de la práctica social” (Guevara, 2016: 169) a partir del conocimiento científico y los saberes comunitarios del pueblo *ayuujk*.

## **CAPÍTULO II. ELEMENTOS CULTURALES IDENTITARIOS DE TLAHUITOLTEPEC: XAAMKĔJXP**

El objetivo del presente capítulo es analizar los elementos del contexto donde se desarrolla la investigación a partir de responder a la pregunta ¿Cuáles son las características de la comunalidad en el territorio de Santa María Tlahuitoltepec Mixe y cómo la comunalidad se refleja en su concepción educativa comunitaria? Además, en el último apartado de este capítulo se hace una breve referencia teórica sobre los ciclos de apropiación y los distintos mecanismos mediante los cuales la comunidad realizó una apropiación de las instituciones educativas durante el siglo XX. Esta descripción permitirá comprender el desarrollo de los siguientes capítulos.

### **2.1 Aspectos generales de la región mixe**

Existen 71 pueblos indígenas distribuidos a lo largo de la República Mexicana. Según datos oficiales “existen 23.2 millones de personas de tres años y más que se auto identifican como indígenas, lo que equivale a 19.4 % de la población total de ese rango de edad” (INEGI, 2022: 1). Gran parte de esta población se ubica en el sur del país, concentrándose en “Oaxaca (31.2 %), Chiapas (28.2 %), Yucatán (23.7 %) y Guerrero (15.5 %).” (INEGI, 2022: 3).<sup>9</sup>

De acuerdo con datos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) el estado de Oaxaca concentra a 16 de los 71 pueblos indígenas de nuestro país. Los mixes o *ayuujk jääy* son uno de estos grupos y ascienden según el último censo a “143 932 personas... lo que representa el 3.5% del total de la población del estado de Oaxaca, en el que hay 4, 132, 148 habitantes” (Gallardo, 2020: 5). Se concentran principalmente “al noreste de la capital del estado de Oaxaca... [y se distribuyen en]... 290 comunidades y localidades asentadas dentro de 19 municipios, ocupando una extensión aproximada de 6 000 kilómetros

---

<sup>9</sup> Es importante señalar que los criterios para identificar a la población indígena no solo dependen de la adscripción lingüística pues “de los 23.2 millones de personas que se autoidentificaron como indígenas, [solo] 7.1 millones (30.8 %) hablaban alguna lengua indígena” (INEGI, 2022: 1). Mientras que el resto de población no hablante se identificó como indígena a partir de ser “descendientes de indígenas, que mantienen y transmiten las costumbres y tradiciones de los pueblos indígenas.” (DIGEPO, 2018: 7).

cuadrados” (Torres, 2004: 6). Sin embargo, solo 16 de los 19 municipios mixes se encuentran adscritos al Distrito Mixe. Uno de esos 16 municipios es Santa María Tlahuitoltepec.

“En términos de la división política, el territorio mixe limita, al noreste, con Villa Alta; al norte, con el distrito de Choapan y el estado de Veracruz; al sur, con el distrito de Yautepec, y al sureste, con los distritos de Tehuantepec y Juchitán” (Torres, 2004:6). Al ubicarse en la sierra norte de Oaxaca (prolongación de la Sierra Madre Oriental) el territorio “es montañoso y selvático o boscoso, con excepción de las tierras bajas, donde los terrenos se aplanan y predomina la calurosa sabana” (Torres, 2004: 5). Esto provoca la formación de microclimas los cuales crean tres grandes regiones: “la parte alta o fría, con altitudes superiores a 1 800 metros; la parte media o templada, con alturas de 1000 a 1800 metros, y la parte baja o tierra caliente, desde los 35 hasta los 1000 metros.” (Torres, 2004: 5). Estos climas posibilitan la existencia de una gran biodiversidad ecológica presente en cada uno de ellos.

### **2.1.1 El municipio de Santa María Tlahuitoltepec: *Xaamkëjxp***

La comunidad de Santa María Tlahuitoltepec “ocupa la parte alta del territorio Mixe (*Ayuujk*) y se localiza al noreste de la Ciudad de Oaxaca aproximadamente a 123 Km. de distancia. El municipio está ubicado a 2,240 msnm... y tiene una extensión territorial de 125.36 km<sup>2</sup>” (CMDRS, 2010:9). “En lengua náhuatl, Tlahuitoltepec significa lugar de la cacería o lugar en forma de arco del flechador” (Cardoso, 2008: 15). Su nombre en ayuujk es *Xaamkëjxp*, esta palabra se compone de “la palabra *Xaam* [que] alude a la disminución de temperatura y el clima frío, [y] *këjxp* [que] refiere a la altitud de la comunidad” (Gallardo, 2013: 21) . Esto se puede traducir, según Gallardo (2013) como Lugar donde disminuye la temperatura, Lugar donde llega la calma o Lugar frío.

Tlahuitoltepec concentra a “9, 653” (INEGI, 2020)<sup>10</sup> habitantes distribuidos en la cabecera municipal (con 13 barrios) además de “una agencia municipal llamada Yacochi y seis agencias de policía (Santa Cruz, Nejapa, Las Flores, Metate, Frijol y Guadalupe Victoria), dos núcleos rurales (Laguna y Magueyal), un comité de desarrollo comunitario (Tejas) y un

---

<sup>10</sup> Según datos del censo 2020 del INEGI e información recopilada por Gallardo (2022) el municipio de Tlahuitoltepec ocupa el cuarto lugar en relación con número de habitantes en la región. Concentrando al 6.7 % del total regional de habitantes.

comité de padres de familia (Santa Ana)” (Gallardo, 2013: 21). La cabecera municipal concentra no solo el mayor número de habitantes sino también la mayor cantidad de servicios básicos y es el lugar que agrupa la mayor cantidad de negocios entre los que se destacan la venta de ropa y productos artesanales.

“En este municipio se encuentra el Cempoaltépetl, uno de los cerros más altos del Estado de Oaxaca que alcanza una altitud de 3,339 metros.” (CMDRS, 2010:8). Debido a esta composición montañosa el terreno es accidentado y en él se encuentran un gran número de pendientes y barrancos. Por ello los “suelos son poco profundos y pobres en nutrientes, con una consistencia predominante de arcilla, por lo que es común encontrar pequeños bosques en donde abundan los encinos, madroños, palo de águila” (CMDRS, 2010:8).

El clima predominante en el municipio es predominantemente templado, pero “durante los meses de Diciembre a Febrero se presentan heladas fuertes de tal manera que las temperaturas descienden a 0°C, por otro lado, en los meses de Marzo a Mayo, las temperaturas máximas pueden alcanzar los 34°C y una mínima de 10°C. La temporada de lluvias empieza en junio y terminan hasta en octubre” (CMDRS, 2010:9). Esta composición del terreno y tipo de clima constituyen factores fundamentales que determinan los modos de vida y subsistencia de los habitantes de Tlahuitoltepec.

Aunque el agua es abundante debido a la cercanía de la comunidad con la cuenca del Papaloapam la cual alimenta diversos manantiales como “*Axëtsy nē'aäm* (Santa Ana), *Mäjää'y tyuun'akē'm* (Guadalupe Victoria), *Käjñē'am* (Tigre), *Päknē'am* (Palomar), *Tsiniky okp* (Gavilán), *Tëkëäk nē'äm* (Tres Ríos).” (CMDRS, 2010:10) el acceso de la población al agua potable se encuentra parcialmente limitado por falta de infraestructura adecuada.

La agricultura es de subsistencia y depende de la temporada de lluvias puesto que “la topografía accidentada...hace difícil el aprovechamiento [del] agua para diferentes tipos de riego y de las técnicas o prácticas culturales (CMDRS, 2010:19). Debido a la aridez del suelo la producción es escasa y esto dificulta que la comunidad posea autonomía alimentaria. Esta situación, sumada a otros factores como la falta de empleo remunerado, ha ocasionado que el municipio expulse una gran cantidad de migrantes hacia dentro y fuera de la república mexicana. Siendo la mayor parte de las personas que emigran jóvenes que buscan mejorar

sus condiciones de vida y cuyas edades se encuentran en un rango de entre “15 a 24 años en mayor porcentaje. Referente a la migración a otro país la edad en que hay mayor migración es de 25 a 34 años. En el caso de las mujeres la migración es mayor a la edad de los 20 a los 24 años para salir a trabajar o estudiar” (CMDRS, 2010:46).

En lo que respecta a la educación “en el municipio existen 46 planteles educativos, esparcidos en el centro de la población y en las pequeñas localidades” (Gallardo, 2013: 25). La mayor cantidad de planteles los concentra el centro de la población donde existen:

...dos preescolares, dos jardines de niños (San Lucas y Calvario), una escuela albergue, una primaria particular (Xaam), una primaria general (Pablo L. Sidar), un Centro de Atención Múltiple , una escuela secundaria general , una escuela de música (CECAM) , un bachillerato (Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente) , el Instituto Tecnológico de la Región Mixe y la Universidad Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM)” (Gallardo, 2013:25)<sup>11</sup>.

Las otras 33 instituciones se encuentran ubicadas en las diversas agencias y núcleos rurales antes citados. Encontrando en promedio 3 escuelas por asentamiento, correspondiendo usualmente estas a un preescolar, una primaria bilingüe y una telesecundaria.

## **2.2 Elementos de la comunalidad**

El pueblo ayuujk como todo pueblo que “ha vivido durante siglos, [desarrolló] una filosofía en torno a la vida y a la muerte; respecto a lo conocido y lo desconocido; frente a sí mismo como un conjunto de seres humanos, y frente a los demás seres que pueblan la Tierra, como la Madre común.” (Díaz, 2007: 36). Los mixes han establecido un sistema original de pensamiento, costumbres, prácticas y creencias que conforman su cultura y el cual conservan a través de elementos vivos en la práctica diaria. Este sistema de pensamiento se puede entender a partir de la comunalidad.

---

<sup>11</sup> En este listado hace falta la mención del Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe (CECAM) establecido en 1977 y que en la actualidad cumple con la función de bachillerato musical.

Comunalidad<sup>12</sup> es una categoría formulada a finales de los años setenta por intelectuales mixes entre los que destacan Floriberto Díaz Gómez<sup>13</sup>. La comunalidad “se revela como una teoría en crecimiento que explica el orden del mundo ayuujk. Comunalidad, como categoría analítica, no aparece en los discursos del pueblo en general, sino que es vivida en el día a día, es una categoría que abstrae y sintetiza el cotidiano de la gente que constituye a la comunidad” (Nava, 2013: 61). Esta forma de comprender el mundo parte de “la categoría Tierra/Territorio, la cual aparece cotidianamente en las voces y las prácticas del pueblo” (Nava, 2013: 61) y se encuentra presente en todos los aspectos de la vida del pueblo mixe. “La comunalidad, por tanto, es la base de un sistema de pensamiento y conocimiento que permea y da sentido a las nociones de educación, autonomía, derecho indígena y cultura” (Nava, 2013: 62).

La comunalidad<sup>14</sup> de acuerdo con Floriberto Díaz (2007) se expresa a través de diversas características: considerar a la tierra como Madre y como Territorio, una organización política fundada a partir de retomar a la Asamblea como forma de consenso suprema y al servicio gratuito como ejercicio de autoridad, el trabajo colectivo como un acto recreativo y productivo y los ritos y ceremonias como expresión de la espiritualidad comunitaria. Todas ellas no representan abstracciones sino prácticas donde se reflexiona en la acción sobre diferentes aspectos de la vida. De esta forma se rige y configura la vida comunitaria donde participan todas las personas de la comunidad. No solo los ciudadanos, en este caso comuneros, son participantes de la vida comunal pues, aunque son ellos los que son sujetos de obligaciones políticas y religiosas por ser mayores de edad, todas las personas desde los más pequeños son importantes para el desarrollo de la vida.

---

<sup>12</sup> Esta propuesta “puede ser analizada desde tres puntos de vista. Primero, como un discurso etnopolítico que exige el reconocimiento de las particularidades de los pueblos indígenas. Segundo, como una propuesta antropológica de indígenas para el análisis de sus propias realidades. Tercero, como un proyecto de vida comunitaria de los propios indígenas para seguir siendo comunidades” (Gallardo, 2013: 49).

<sup>13</sup> Originario de Tlahuilotepic “Floriberto estudió antropología en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) en la Ciudad de México y fue instruido bajo el pensamiento de la antropología mexicana de los años setenta. En 1979, Floriberto presentó en la ENAH su proyecto de tesis de licenciatura con el título de “Política Autóctona (Análisis de la Represión a la Vida Comunal)”. (Nava, 2013: 58).

<sup>14</sup> “Sin embargo, aún faltan esfuerzos para que sea reconocida y legitimada como una teoría válida ante las academias hegemónicas nacionales e internacionales, para evitar reducir su potencial analítico a curiosidad antropológica o a simple bandera ideológica de movimientos políticos” (Nava, 2013: 57).

### 2.2.1 Tierra como Madre y Territorio

Una de las características principales de la forma de vida ayuujk es la relación que establecen las personas-gente (*jää'y*) con la Tierra-Naturaleza (*et nääjxwii'nyët*)<sup>15</sup>. “Para los indígenas, la Tierra como territorio no tiene relación alguna con la noción moderna de Estado – nación occidental” (Díaz, 2007: 43) por lo que no pretenden dominar la naturaleza, sino vivir en una relación de respeto e intercambio recíproco con ella. Esto es fundamental para entender el mundo de vida ayuujk ya que la tierra como territorio es un componente fundamental para entender “que cada uno de los elementos de la naturaleza cumple una función necesaria dentro de todo, y este concepto de integralidad está presente en todos los demás aspectos de [la] vida.” (Díaz, 2007: 41).

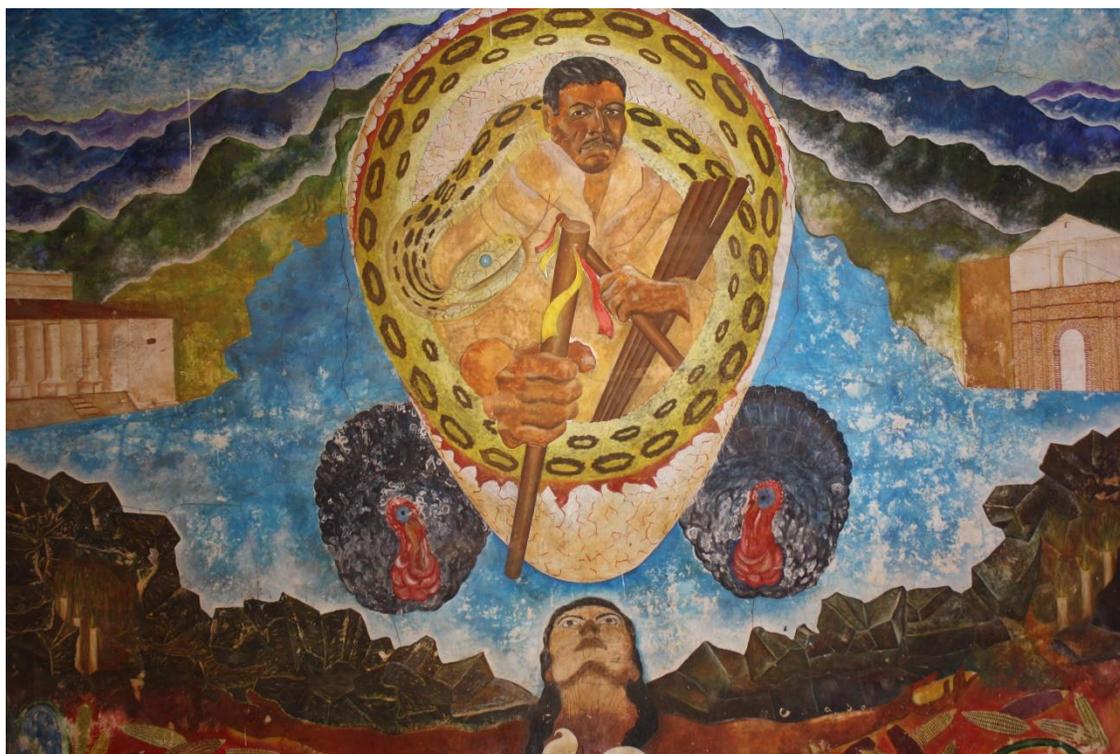
Es por esto que el pueblo ayuujk busca establecer relaciones con la tierra a la cual considera un organismo vivo, que provee vida y al que hay que cuidar y respetar. Resulta evidente que “la gente mixe tiene muy claro que la Tierra es Tierra y no un sujeto de la misma manera como lo es la persona-gente. Lo que sí está presente en la gente mixe es que trata a la Tierra como si fuera una persona y esto es así porque la gente sabe que la Tierra tiene vida y provee vida. A pesar de este trato, la Tierra sigue siendo Tierra y no se hace persona-gente” (Cardoso, 2008: 36).

Por ello las personas establecen relaciones con la tierra “a través del trabajo en cuanto territorio, y a través de los ritos y ceremonias familiares y comunitarias, en tanto Madre.” (Díaz, 2007: 41). Es mediante la acción transformadora del trabajo, ya sea para producir o no, que se afianza su relación con la tierra. “El entendimiento de la comunidad-territorio, es decir de su dimensión espacial geo-simbólica, se comprende como convivencialidad y

---

<sup>15</sup> “En el caso mixe si bien *et nääjxwii'nyët* nombra a la tierra vinculada con el universo; también refiere al tiempo, en tanto que éste es entendido y explicado por la gente con la acción del sol, de la luna, de las estrellas y de la tierra misma. Espacio y tiempo parecen estar fusionados y tienen lugar en cuanto la gente los explica en el fluir de la vida.” (Cardoso, 2008: 12).

dependencia recíproca para la existencia” (Martínez, 2019: 102). Por la relación pueblo-tierra establecida mediante el trabajo es un elemento fundamental en la vida ayuujk.<sup>16</sup>



Fotografía 1. Mural del rey Kong E'ey en palacio municipal de Santa María Tlahuitoltepec. Fototeca personal.

Para los mixes la comunidad no es simplemente un conjunto de personas que viven en un determinado lugar “sino personas con historia, pasada, presente y futura, que no sólo se pueden definir concretamente, físicamente, sino también espiritualmente en relación con la naturaleza toda” (Díaz, 2007: 39). Son pues la tierra en su aspecto físico y espiritual (territorio/madre) y las personas los que componen la comunidad ayuujk:

En la variante Tlahuitoltepecana de ayuujk, la comunidad se describe como algo físico, aparentemente, con las palabras de näjx, käjp (näjx: tierra; käjp: pueblo).

---

<sup>16</sup> El mural ubicado en la entrada del palacio municipal de la comunidad muestra diversos elementos representativos de la cultura mixe, entre ellos: en el centro se aprecia al rey Kong E'ey (señor bueno/rey bueno) quien es un héroe mítico del pueblo ayuujk. El rey porta en la mano el bastón de mando característico de las autoridades mixes. Rodeándolo se encuentra su hermana, la serpiente legendaria Tajëëw, quien como el rey nacería de un huevo. Se ve en la parte superior la montaña sagrada del Cempoaltépetl, hogar de las divinidades, mientras que en la parte inferior aparece la madre tierra, representada con una mujer, así como los frutos y productos que brinda a las personas. En la parte media aparecen del lado derecho la iglesia y del lado izquierdo el municipio. Este mural ofrece una síntesis de elementos de la cosmovisión del pueblo de Tlahuitoltepec, así como de los vínculos existentes entre el mundo material y lo sobrenatural.

Interpretando, näjx hace posible la existencia de käjp pero käjp le da sentido a näjx. A partir de aquí podemos entender la interrelación e interdependencia de ambos elementos y en este sentido se puede dar una definición primaria de la comunidad como el espacio en el cual las personas realizan acciones de recreación y de transformación de la naturaleza, en tanto que la relación primera es la de la Tierra con la gente, a través del trabajo.” (Díaz, 2007: 39).

### **2.2.2 Organización política comunal**

El sistema de gobierno de la comunidad se apoya en el nombramiento anual de las autoridades comunitarias mediante el sistema reconocido por el Estado como Sistemas Normativos Internos y al cual se le conoce coloquialmente como *usos y costumbres*. Este sistema “es jerárquico, con una movilidad rotatoria, depende de la asamblea general para nombrar a sus representantes y no permite la participación de los partidos políticos” (Gallardo. 2013:31). El mecanismo para nombrar a las autoridades consiste en realizar una asamblea a finales del mes de junio donde los comuneros y las comuneras eligen a través del voto directo a sus autoridades cívicas, agrarias y religiosas. En la asamblea “se permite disentir, pero buscando siempre que los aportes de los disidentes complementen la palabra de la mayoría” (Díaz, 2007: 29).

Este sistema se apoya en una Escala de Servicios Comunitaria mediante la cual los comuneros inician su servicio partiendo de los cargos más simples y que requieren de un mayor esfuerzo físico (topil, vocal, secretario) hasta llegar a los puestos más altos y de mayor responsabilidad de la escala comunitaria (presidente, alcalde, consejo de ancianos). “Los cargos duran un año y no son remunerados. La participación de los comuneros se fundamenta a partir de lo que denominamos como *kemuny kutunk äjtën* o “trabajo para la comunidad”, lo cual la hace obligatoria. Todo comunero invierte tiempo y dinero, esto genera prestigio y reconocimiento por parte del pueblo” (Gallardo, 2013:31). En esta misma escala se establecen las jerarquías que permiten mantener el orden dentro de la comunidad. Al respecto es importante señalar que la Asamblea, la cual representa a la totalidad de comuneros, se encuentra en todo momento por encima de cualquiera de los cargos obtenidos mediante nombramiento y es la instancia de resolución definitiva de la comunidad.

Este sistema de cargos “y el mismo hecho de comenzar desde abajo es como entrar a una escuela porque se va a ir aprendiendo cómo abordar cada asunto, cómo hablarles a los comuneros en términos individuales, cómo dirigirse al pueblo en asambleas, cómo tratar a los ancianos, cómo comportarse ante autoridades de otros pueblos, etc.” (Díaz, 2007: 62). Esta escuela comunal ha formado a muchas generaciones en el respeto de los valores, tradiciones y creencias de la comunidad “ser *kutunk* [autoridad] es una oportunidad de servir, guiar y obedecer los mandatos de la comunidad, se adquiere más sabiduría, estabilidad y experiencia para la convivencia cotidiana; equivale a los grados y títulos académicos con los cuales se obtienen prestigio y satisfacción” (Gallardo, 2013: 32). También, ser autoridad, ha fungido como una instancia de mediación entre el Estado y la comunidad logrando de esta manera disminuir la influencia política e ideológica del Estado dentro del pueblo.

Tradicionalmente eran los hombres mayores de edad quienes eran nombrados para un cargo comunitario, sin embargo, al asumir el cargo tanto su esposa e hijos lo asumían también desempeñando actividades para lograr el cumplimiento del mismo. No solo como auxiliares en las prácticas políticas y religiosas que desarrollaba el comunero sino además en muchos casos como encargados de apoyar con sustento económico familiar mientras el comunero desarrolla su servicio. A pesar de que el trabajo no es remunerado, y desde una lógica occidental resulta complejo entender el porqué de este, se desempeña con entusiasmo y responsabilidad debido a que proporciona identidad étnica y comunitaria. Constituyendo un componente importante debido a que mediante este servicio se mejoran las condiciones de vida de la comunidad, se conservan las formas de vida heredadas de los ancestros, se asegura el orden y las formas de convivencia pacífica y además otorga reconocimiento social a las personas que actúan con responsabilidad en sus cargos.

### **2.2.3 Tequio y trabajo**

Un componente relacionado con la prestación del servicio a la comunidad es el del Tequio. Este concepto se refiere a la prestación de un trabajo no remunerado para lograr un beneficio común. La comunalidad es la que redefine al tequio. Pues este trabajo colectivo es el que permite a “*jää'y* [persona/gente]... combinar sus intereses individuales y familiares con los de la comunidad, en el cual no hay retribución monetaria y es obligatorio. La

participación en el tequio es, precisamente, la forma de trabajar de un individuo para la comunidad, la que da respetabilidad frente a los demás comuneros.” (Díaz, 2007: 59).

El tequio no solo se trata del trabajo material “directo para realizar obras públicas, como caminos, edificios comunales, limpia de caminos, parcelas comunales...Tequio también es atender a los invitados en una fiesta comunitaria...Entre una comunidad y otra también hay practica de tequio a través de las bandas de músicos...” (Díaz, 2007: 59). Existe también el tequio de carácter intelectual “esto es, poner al servicio de la comunidad los conocimientos adquiridos en las escuelas ubicadas fuera de ella, ya que al momento de dotar de terreno, poner trabajo, así como aportar dinero cuando se construye la escuela local, la comunidad espera de cada uno de sus hijos que retornen a darle sus servicios”. (Díaz, 2007: 60).

Este elemento nos permite entender que el trabajo es fundamental para el desenvolvimiento de las relaciones dentro de la comunidad. “Es claro también que el tequio convierte al trabajo de *jää* y en algo creativo, en energía transformadora, no esclavizante” (Díaz, 2007: 60). Esta energía transformadora es la que ha permitido lograr no solo la subsistencia material de los individuos sino de la propia comunidad. El tequio acompaña al trabajo y es un elemento diferenciador de este puesto que el trabajo no siempre tiene un carácter comunitario.

El trabajo constituye, pues, un componente de gran relevancia y sentido ya que es mediante su acción como las personas y la naturaleza interactúan y se transforman creando de esta forma las condiciones necesarias para lograr la subsistencia de la comunidad. Además este trabajo cumple con una función formativa entre las nuevas generaciones, contribuyendo a reproducir así las formas de vida de la comunidad:

Desde pequeños los mixes aprenden que el principio de respeto y obediencia que tienen que guardar hacia sus padres es por el hecho de que son ellos los que se ocupan con su trabajo de que no les falte la tortilla o el frijol. Sus padres son verdaderos jefes y organizadores de los trabajos en la familia, no mandones...los hijos se van desarrollando en la medida en que sus padres les demuestran el cuidado y las enseñanzas necesarias que los van forjando para la autosuficiencia. (Díaz, 2007:111).

## 2.2.4 Prácticas religiosas comunitarias

En Tlahuitoltepec se conjuntan dos sistemas de creencias: la religión católica y las prácticas ancestrales comunitarias. Algunas prácticas se desarrollan dentro del templo católico por un sacerdote mientras que otras ocurren en lugares sagrados de la comunidad como el cerro Cempoaltépetl y presididas por una persona de conocimiento. “Cuando las familias van al templo católico saben que están cumpliendo con los ritos católicos, y cuando suben al cerro, saben que se trata de una ceremonia mixe. Aunque la gente distingue lo uno y lo otro, en realidad no le importa en demasía tal distinción.” (Cardoso, 2008: 29).

Los rituales forman parte de todas las etapas de la vida de los mixes y son presididos por el *xëëmapyë* quien es el “intermediario entre los hombres y las divinidades” (Gallardo, 2013: 30). En ellos las familias y las autoridades recurren al especialista para resolver problemas, pedir orientación o consejo. El *xëëmapyë* “en sus rituales evoca al viento, al sol, a la lluvia, al trueno y a la montaña, a través de complejos diálogos con la naturaleza pide por el bienestar de las familias y de la comunidad” (Gallardo, 2013: 30). En estos rituales las familias participan activamente pidiendo “salud, bienestar económico y buenas cosechas, las autoridades municipales piden un buen año de gestión, sin sobresaltos ni enfrentamientos. El Cempoaltépetl es el mayor *tuntäajk* (lugar de trabajo) de los especialistas rituales, es un espacio propicio y emblemático para la realización de rituales terapéuticos o de curación” (Gallardo, 2013: 31).



Fotografía 2. Fragmento de mural ubicado en el museo comunitario: *xëëmapyë* en el Cempoaltépetl. Fototeca personal.

Realizar estas prácticas resulta de suma importancia para el desarrollo de la vida dentro de la comunidad pues además de su sentido ritual evidente contribuyen a dar cohesión e identidad a los habitantes de la comunidad. Ya que el sistema de creencias es complejo y atraviesa todos los aspectos de la vida individual y social es inevitable que las instituciones educativas sean ajenas a ellas. Por esta razón cada año los padres de familia, miembros de los comités de educación de algunas instituciones, toman parte de los ritos propicios antes del inicio del servicio que prestarán en dichas escuelas. Este servicio inicia el primero de noviembre de cada año y concluye en la misma fecha al año siguiente. Así, aunque las instituciones no sean directamente participes de estos rituales se ven involucradas en ellos.

### **2.3 *Wejën Kajën*: educación en la vida para la vida**

Un concepto fundamental para entender la educación en Tlahuitoltepec es el de *Wejën Kajën*. Este concepto se compone de las palabras “*wejën* (conocer, despabilar, despertar) *kajën* (desarrollar, desenvolver, desenredar, descubrir)” (Martínez, 2017: 68).

La categoría *Wejën-Kajën* tiene dos acepciones: a) nombra en sentido estricto al acto de despertar después de dormir y levantarse después de despertar, b) se usa como metáfora de carácter conceptual para designar a la capacidad de brotar y despertar (recreación, construcción e invención) de la gente aun estando despierta físicamente. De acuerdo con la segunda acepción, *Wejën-Kajën* refiere al acto de despertar, brotar, desenrollar, desatar, desamarrar de la persona-gente en el trabajo, en la vida y para la vida (Cardoso, 2008:46).

La educación para el pueblo *ayuujk* no se restringe “a las escuelas y a las aulas; sino más bien refiere a las intenciones y el desahogo de éstas en cualquier acto que implique *tunk-pëjkk* (trabajo y apropiación del trabajo)<sup>17</sup>” (Cardoso, 2008:53). El *wejën kajën* corresponde a una acción intencionada y dirigida como expresa Cardoso (2008) a educar a las personas en el vivir comunal, en el trabajo, en la vida y para la vida. En el *wejën kajën* se encuentran interrelacionados tres elementos, los cuales se transforman entre sí: “*jää’jy* (persona-gente),

---

<sup>17</sup> “*Tunk*, significa hacer; *pëjkk*, significa apropiarse... *tunk-pëjkk* implica la ejecución secuenciada y organizada de las acciones y la apropiación de los fenómenos suscitados en las acciones. *Tunk-pëjkk* tiene también la acepción de “servicio” y “funcionalidad” (Cardoso, 2008:95).

*tunk-pëjkk* (trabajo y la apropiación del trabajo) y *et nääjxwii'nyët* (Espacio-Tierra). (Cardoso, 2008:109).

La persona-gente (*jää'jy*) se realiza como ser humano en la vida cotidiana “en la casa, en los campos de trabajo, en los juegos, en... la realización de los rituales mixes, en la construcción de una casa, en el corte de leña, en la hechura del arado, en la elaboración de las tortillas, en la siembra del maíz y en otros muchos ámbitos y actividades que desarrolla la persona-gente.” (Cardoso, 2008:54). Sin embargo, esta acción cotidiana es transformada por las personas en práctica educativa mediante el trabajo (*tunk-pëjkk*) a través de una metodología que implica la movilización de saberes, habilidades y actitudes necesarias para la resolución de problemas concretos que se presentan en la vida.

Un ejemplo de esto se puede observar en el proceso de siembra de la milpa. Sembrar maíz corresponde a una compleja actividad de enseñanza - aprendizaje donde se ponen en práctica diferentes conocimientos matemáticos, científicos, sociales, lingüísticos, etc. Pues en esta actividad, realizada de forma colectiva, se movilizan conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que el maíz germine al desarrollarse un proceso de planificación que abarca el antes, durante y después de la siembra. La intencionalidad educativa de este acto es lo que le otorga relevancia como acción transformadora y no únicamente como trabajo alienado.

Además del carácter práctico y colectivo del *wejën kajën* es importante añadir que durante el proceso no es una sola persona la que asume el rol de maestro, es decir que, aunque hay personas que se consideran expertos por su edad o experiencia esto no implica que pretendan o puedan realizar todos los trabajos o poseer todos los saberes necesarios. Así en este proceso “el experto no le enseña paso a paso al neófito, ni le instruye ni le habla en demasía, sólo lo necesario. El experto se distingue en el trabajo por la facilidad y la seguridad con que ejerce las acciones.” (Cardoso, 2008:54). Se enseña con el ejemplo, mediante el cual se abstrae, se cuestiona y se interroga en la práctica de determinada actividad. En este sentido “tampoco hay liderazgo que recaiga en una sola persona, el liderazgo es compartido y este se ejerce de acuerdo a las responsabilidades, capacidades y habilidades” (Cardoso, 2008:54) de cada participante.

Así el *wejën kajën*:

se caracteriza por una perspectiva integral de educación, en donde los procesos de aprendizaje no son simples ni homogéneos ni tampoco se rigen por escalas numéricas para evaluar dichos aprendizajes. No hay alguien que se dedique sólo a la labor de enseñar y otros sólo al acto de aprender, sino unos y otros se hacen aprender. Incluso, el adulto, aunque sabe bastante, también aprende muchas cosas de los niños, aunque éstos no tengan la intención de enseñar (Cardoso, 2008: 54)

Esto propicia que los aprendizajes se construyan en colectivo y de forma colaborativa. Recurriendo de nuevo al ejemplo de la siembra en el cual participan todos los miembros de la familia, los niños trabajan “trayendo agua para beber y para la cocción de los alimentos, cuidan la casa espantando a los perros, le dan forraje al ganado vacuno, acompañan a un adulto a repartir agua, tepache y mezcal a los sembradores” (Cardoso, 2008:106). Mediante esta distribución de roles de trabajo la familia se asegura que cuando el niño o niña sea mayor de edad logre no solo su subsistencia material sino también la pertenencia a la comunidad y a la familia. A partir de ello podemos señalar otro elemento fundamental del *wejën kajën*: el respeto por los ritmos de trabajo de cada persona de acuerdo con sus capacidades físicas e intelectuales.

Es pues mediante el trabajo *tunk-pëjkk* (trabajo y la apropiación del trabajo) que *jää'jy* (persona-gente), realiza la actividad transformadora y educativa diferenciándola de una actividad alienante encaminada únicamente a asegurar la subsistencia. Educar en la acción y mediante el ejemplo es determinante para la existencia ayuujk como “condición fundamental para la continuidad de la vida de la persona-gente. Incluso -y esto es importante- el trabajo no termina en la vida física, continúa en la muerte. En la muerte, las personas mixes emprenden un largo viaje atravesando ríos y mares ayudados por los perros y otros animales que cuidaron y respetaron en la vida física.<sup>18</sup>” (Cardoso, 2008:105).

---

<sup>18</sup> “En lengua mixe, la muerte es llamada *o'ojkën-tëkëë'yën, wenpejtën-tëkäjtsën* (el perderse, desaparecerse físicamente para hacerse fino, hacerse tierra)” (Cardoso. 2008:27). A partir de ello podemos observar que los mixes consideran a la tierra como parte fundamental del ciclo de la vida al reconocerla como un componente donde inicia y termina la vida de los seres vivos.

Otro elemento importante que integra el concepto de *wejën kajën* es el de *et nääjxwii'nyët* (Espacio-Tierra), pues es en este espacio donde las personas se desarrollan a través del trabajo creativo. Por ello para el pueblo ayuujk la tierra es sagrada y debido a esto establecen con ella un diálogo constante a través del trabajo o de las prácticas rituales que dan sentido a la vida de las personas. A los mixes se les enseña desde pequeños que respetar y cuidar de la tierra “es una forma en que la gente se respeta a sí misma... porque tienen la noción de que los seres humanos se sostienen colgados sobre la tierra (*ja et nääjx yiktatiipy yiktatsananp*)” (Cardoso, 2008:44) y dependen de ella no solo para su subsistencia sino también para su desarrollo humano.

“Es posible que desde la lógica de la educación escolarizada, la relación de respeto que la gente vive... con la Tierra-Naturaleza no se comprenda como acción educativa; sin embargo, esto depende y se explica de acuerdo con la cultura en la que una persona se ha formado o en la que un pueblo forja su historia-vida. En el caso mixe, esta práctica es un hecho educativo” (Cardoso, 2008:44). La relación con la tierra da sentido también al concepto de *wejën kajën* pues este hace referencia entre otros significados a: brotar, crecer, desenrollarse, levantarse. Lo cual sucede en íntima relación con la tierra pues es en ella donde la persona despierta a la vida. De esta forma el *wejën kajën* ocurre únicamente en la interacción de la persona – gente “con los elementos y fenómenos de la Tierra-Naturaleza, valiéndose de las extensiones de su cuerpo...la persona-gente brota en el *tunkpëjkk* (trabajo), en la vida y para la vida. Las personas brotan en interacción, considerada esta como una necesidad impostergable del ser humano” (Cardoso, 2008:51).

Podemos afirmar que *wejën kajën* corresponde a un concepto que recoge la práctica educativa milenaria del pueblo *ayuujk* de Tlahuitoltepec y que puede ser entendido como como un proceso que promueve el “vivir en comunalidad, es decir, no solo juntos en la comunidad, sino con un sentido de colectividad orientado por el estar bien en la tierra, con las personas, en lo espiritual, para desarrollar el pensamiento y el actuar en la comunidad” (Martínez, 2017: 68). El *wejën kajën* ayuda a comprender los procesos educativos que sucedieron en Tlahuitoltepec antes de la llegada de las instituciones educativas estatales y de la escolarización, sin embargo, como se verá en la presente investigación muchas de sus

prácticas han contribuido en la construcción de las propuestas para una educación propia del pueblo *ayuujk* de Tlahuitoltepec.

## **2.4 Ciclos de apropiación y etnogénesis escolar en Tlahuitoltepec**

La llegada de las escuelas a la región mixe durante el periodo post revolucionario fue una iniciativa de Estado enfocada en crear identidad nacional en un territorio con identidades étnicas fuertemente arraigadas<sup>19</sup>. Así la educación escolarizada se encargó de diseminar un discurso nacionalizante a partir de una ideología que “implicaba formas de discriminación basadas en el analfabetismo y en la falta de propiedad individual de los indígenas, aunque entre éstos la propiedad de la tierra fuese de carácter comunal y poseyera su propia lengua” (Sigüenza, 2007: 23), haciendo creer de esta forma a los pueblos mixes que su condición de *atraso* económico y cultural únicamente se vería superada al integrarse a la nación mexicana a través de sus instituciones.

Debido a esto en los pueblos mixes la educación estatal tuvo el efecto ideológico que otras instituciones no habían logrado principalmente porque “la educación interviene en la conformación de la mentalidad de los individuos, en una etapa de su vida en la que asimilan con relativa facilidad hábitos y contenidos que permanecerán a lo largo de su vida” (Sigüenza, 2007: 30). De forma paulatina la ideología impartida por la escuela fue transformando las formas de vida mixe, sustituyendo los valores y creencias comunitarias por “símbolos, mitos, ritos, relatos heroicos reproducidos y transmitidos por la educación básica” (Sigüenza, 2007: 30) que afianzaban los valores nacionales.

El proceso de escolarización iniciado en la década de los años veinte ha transformado la vida comunitaria de Tlahuitoltepec, sin embargo, desde esa misma década los miembros de la comunidad han logrado establecer relaciones de intermediación y resistencia que les han

---

<sup>19</sup> “...la identidad nacional es parte del Estado nacional y, por tanto, es una construcción reciente, mientras la identidad étnica tiene raíces más antiguas” (Sigüenza, 2007: 19). La identidad étnica según Bartolomé “debe ser entendida como un fenómeno cognitivo que permite identificarnos e identificar a los miembros de nuestro propio grupo, mientras que la etnicidad debe ser entendida como un fenómeno de comportamiento, ya que supone conductas en tanto miembro de ese mismo grupo. La identidad –dice el autor- puede ser entendida como la identidad en acción resultante de una definida conciencia para sí, la identidad alude a los componentes históricos y estructurales de una ideología étnica, en tanto que la etnicidad constituye su expresión contextual” (Cardoso, 2013: 36).

permitido influir en las prácticas escolares a través de diversas prácticas culturales. Para comprender estos procesos recurrimos al concepto de apropiación recuperado por Elsie Rockwell (2005) quien plantea que la apropiación es un proceso que ocurre sólo cuando los recursos culturales son tomados y utilizados dentro de situaciones sociales particulares, en este caso dentro de los espacios escolares; y que la apropiación siempre “transforma, reformula y excede lo que recibe” (Rockwell, 2005: 30).

Este concepto de apropiación entiende que la cultura “no es un conjunto de símbolos o representaciones que se aprehenden sino más bien acciones corporizadas en el mundo” (Briseño, 2018: 6). Acciones que se sitúan claramente “en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan” (Briseño, 2018: 8) en los procesos de la “vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras” (Rockwell, 2005:29), resiniéndolos a través de su uso. De esta forma el concepto de apropiación transmite “simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan” (Rockwell, 2005:29).

Cuando la apropiación cultural es desarrollada por una comunidad a lo largo del tiempo, como en el caso de Tlahuitoltepec, se generan ciclos de apropiación generacional, en este caso “a partir de la apropiación comunitaria de una forma escolar específica” (Briseño, 2018: 8). Es a través de estas interacciones mediante las cuales “los grupos subordinados ocupan los espacios y reclaman los símbolos que anteriormente estaban restringidos a las élites” (Rockwell, 2005:30). Para “convertir en ventaja los recursos culturales que originalmente estaban destinados a realizar el trabajo de dominación” (Rockwell, 2005:31). Permitiendo que la población pueda usar a su favor elementos propios de la escuela, participar al interior de las instituciones y fundar sus propios espacios escolares a partir del modelo escolar occidental, pero diferenciándolas claramente en su carácter ideológico.

Los ciclos de apropiación se desarrollan específicamente a través de la apropiación selectiva de recursos culturales, en este caso, la apropiación etnogenética de la escuela. María Bertely (2008) describe a la etnógenesis escolar, como “la capacidad autonómica de los actores indígenas para “traducir los símbolos provistos por el Estado nacional a partir de lo que

resulta políticamente significativo a los protagonistas posee un anclaje étnico.” (González, 2016:27). La etnogénesis como proceso “nos permite profundizar en los procesos que intervienen en la construcción histórica y social de la cultura escolar en pueblos indígenas específicos” (Bertely, 2008: 48). Este proceso se puede entender como “la capacidad histórica de un pueblo lingüística y culturalmente distintivo de negociar, resistir y traducir a su favor los proyectos educativos oficiales; protagonismo que asegura el control nativo sobre la escuela y sus usos recursos materiales y simbólicos” (Bertely, 2005:58).

En el presente documento los ciclos de apropiación hacen referencia a los periodos temporales en los cuales la comunidad realizó gradualmente intervenciones estratégicas de las distintas instituciones escolares durante el siglo veinte. Este proceso “etnogenético que circunscribe a un pueblo indígena o tribal, lo convierte en portador consciente de una identidad y de una cultura emblemática, y le permite la incorporación, el rechazo y/o la resignificación «entre otras opciones» de la cultura escolar” (Berteley, 2008: 49). Esta identidad étnica se ve reflejada en la “etnogénesis escolar [mediante la cual el] pueblo puede gestar apropiaciones diferenciales y contrastantes en el tiempo, dependiendo del momento histórico y del modo en que se relaciona con el Estado nacional y la sociedad envolvente.” (Bertely, 2008: 49). Tlahuitoltepec posee una fuerte identidad étnica que se ve reflejada en la conformación de sus actores, instituciones y prácticas escolares.

Para ello se recurrió a una metodología de periodización a través de un tratamiento historiográfico que permitiera comprender el desarrollo de las instituciones en la comunidad. Esta organización en periodos temporales pretende explicitar los mecanismos a través de los cuales los integrantes de la comunidad “actualizan, inventan, recrean y reconfiguran la cultura escolar a través de una autonomía de facto y relacional, cuya variabilidad depende de su historia social, lo que resulta étnica y políticamente significativo para los actores” (Bertely, 2008: 49). Y mostrar cómo a través de estos periodos temporales la comunidad de Tlahuitoltepec reconstruyó estratégicamente sus instituciones “para enfrentar su relación asimétrica con una sociedad —y una escuela— hegemónicas” (Apodaca, 2011: 67).

El primer periodo comprende de 1925 a 1934. Esta época se caracteriza por el arribo a la comunidad de los primeros esfuerzos estatales por introducir la educación escolarizada. También por el conflicto que implicó la novedad educativa en la comunidad y finaliza con la

primera solicitud hecha por la autoridad municipal para fundar una escuela dentro de su territorio.

El periodo de 1934 a 1959 comprende a la consolidación de la institución escolar en la comunidad a través del aumento de la matrícula estudiantil y de la construcción de infraestructura educativa y el crecimiento de instituciones educativas.

En el periodo de 1959 a 1979 se desarrolla el proceso de formación de los primeros *intelectuales nativos*, producto de la escuela local, que desempeñarían un papel relevante dentro del futuro educativo de la propia comunidad. Durante este periodo, esta nueva intelectualidad, contribuirán al desarrollo infraestructural de la comunidad y comenzaría un importante debate sobre la educación en el municipio.

El último periodo comprende de 1979 a 2000 se caracterizó por la fundación de instituciones de nivel medio superior y superior y por dar continuidad al debate ideológico que se tradujo en la búsqueda de una educación *propia* a través de “proyectos educativos que imprimen un perfil étnico y cultural a la formación y en el impulso a la profesionalización de los jóvenes” (González, 2016: 27).

Los puntos de inflexión que delimitan los periodos temporales no son arbitrarios sino corresponden a acciones concretas que marcaron cambios importantes en la historia educativa de la comunidad. Estas acciones comparten la característica de que fueron realizadas por los miembros de la comunidad a través de acciones concretas que buscaban resolver necesidades concretas de la población. De esta forma fue mediante el trabajo concreto dentro y fuera de las instituciones donde se realizaron las acciones que permitieron desarrollar los ciclos de apropiación que modelaron un siglo de educación en Tlahuitoltepec y que permitieron dar “usos sociales y étnicos a los recursos educativos, el capital escolar/profesional y las políticas oficiales. [Y que sirvieron] para impulsar proyectos étnicos reivindicativos o no...en sus contextos interculturales asimétricos, a fin de alcanzar posiciones menos desventajosas en ellos” (González, 2016:26).

## **CAPITULO III. LA NOCIÓN ESCOLAR (1925-1932)**

El presente capítulo se divide en dos partes principales. En la primera se describen los elementos más relevantes que la educación tradicional de Tlahuitoltepec poseía antes del arribo de las instituciones escolares. En la segunda se describe el proceso a través del que la comunidad asignó un uso social a la escuela. Explicando las formas mediante las cuales la escuela fue legitimada dentro de la vida comunitaria dando inicio con una prolongada serie de intercambios que escuela y comunidad tendrían a lo largo del siglo XX.

### **3.1 La educación en Tlahuitoltepec previa a la escolarización.**

En Tlahuitoltepec la educación de las personas/pueblo inicia en el momento de su nacimiento y culmina únicamente con la muerte. Por ello para el pueblo *ayuujk* la educación consiste en un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida del individuo y que no se restringe únicamente a la infancia o al periodo escolar. Tradicionalmente este proceso educativo-vital se desarrollaba en “la casa-familia, el trabajo (milpa, tequio, en la fiesta) y la comunidad como espacio mayor a través de sus instituciones, como la fiesta o los cargos comunitarios” (Martínez, 2017: 69).

En estos espacios familiares y comunitarios se establecían “relaciones y diálogos entendidos como elementos pedagógicos para el más tierno y más grande” (Torres, 2017: 69). Relaciones mediante las cuales todos se educan a partir del intercambio establecido en el trabajo y la vida cotidiana a través “de momentos de aprendizaje desde la base de la lengua y a través de la oralidad, para convertir los consejos, las anécdotas, las historias de vida, en auténticas herramientas de aprendizaje” (Martínez, 2017: 69).

Esta educación vital buscaba no solo asegurar la sobrevivencia en el mundo de los individuos sino también desarrollar íntegramente a las personas para fortalecer la comunidad a través de: “*Ya jkën*,... desarrollo psicosocial y biológico; *Wënmää ny*, desarrollo del pensamiento, mente o saber: *Jää wën*. Desarrollo espiritual-emocional, que involucra el “sentir” con el

alma, pensamiento y el estómago”<sup>20</sup> (Martínez, 2017: 68). Es decir, esta forma de educar buscaba formar a un ser humano íntegro en todas sus facultades físicas y mentales.

Este proceso formativo puede ser descrito a partir de diferentes etapas. Desde el nacimiento el recién nacido comienza a aprender no solo las habilidades básicas que le permitirán su subsistencia, sino que además aprende en el ámbito familiar elementos culturales que le darán su identidad como individuo y como miembro de la comunidad<sup>21</sup>. De los tres a los ocho años “el menor de edad aprende los elementos de cada trabajo bajo la tutela de los padres. Desde este tiempo están implícitos dos objetivos sociales: adquirir las habilidades necesarias y la valoración del trabajo entre varios, que tendrán que irse acrecentando con el tiempo” (Díaz, 2007: 102). Durante este periodo el niño o niña aprenden los roles que desempeñarán en la vida adulta mediante la observación de sus mayores. Además, desde esta edad se les asignan trabajos sencillos de acuerdo con sus capacidades para de esta forma enseñarles “a trabajar el campo, acarrear leña, etcétera... Tanto el papá como la mamá cumplen un papel de maestros de sus hijos, sobre actividades prácticas y útiles.” (Díaz, 2007: 405).

La formación de los niños se hace con paciencia, pero también con severidad cuando es necesario pues “el castigo se permite y se practica sobre los hijos si éstos no reproducen lo enseñado durante un tiempo razonable (meses, años)” (Díaz, 2007: 254). La siguiente etapa inicia a partir de “los nueve años hasta la edad de casamiento (13, 14, 15, 16... [años])” (Díaz, 2007: 102). Durante esta etapa

en la casa y con toda la familia y otros parientes, el mixe mejora, con la experiencia de sus mayores, sus destrezas y profundiza en los secretos de algunos trabajos en especial. Participa activamente en los trabajos recíprocos (trabajo a cambio de trabajo) entre las familias cercanas (siembras, construcción de casas, etc.) y asiste también a los ritos que acompañan toda actividad productiva (Díaz, 2007: 102).

---

<sup>20</sup> Estos son elementos que integran al *wëjen kajën*.

<sup>21</sup> Al mismo tiempo la madre aprende a ser madre en un proceso de aprendizaje recíproco. Esto, aunque parece evidente es muy importante puesto que representa cómo funcionan otros procesos dentro de la vida ayuuik.



Fotografía 3. Fragmento de mural comunitario: madre recolectando leña. Fototeca personal.

Este proceso posee una doble finalidad en la vida del mixe adulto pues le permitirá asegurar su subsistencia material-alimentaria y por otra parte le permitirá incorporarse al servicio de la comunidad a través del sistema de cargos con una experiencia previa provista por sus mayores.

La última etapa de formación comienza una vez que la persona se casa, o alcanza una edad propicia para desempeñar servicio comunitario. Cuando esto sucede “un habitante mixe, está dispuesto a poner al servicio de un interés más grande lo que ha aprendido en los años anteriores de su vida: es decir, participa activamente en los tequios que la autoridad organiza.” (Díaz, 2007: 102) y continua su proceso de crecimiento a través de la prestación de servicios comunitarios, de la participación en las distintas actividades políticas y religiosas de la comunidad. Al alcanzar la vida adulta los “comuneros comienzan siendo *unk* o hijos comunales, aprenden las labores más sencillas de la comunidad, conforme van ascendiendo logran convertirse en *teety-tääk* o padres y madres comunales” (Gallardo, 2013: 32).

Esta forma de educación corresponde al periodo anterior a la llegada de las instituciones educativas a la comunidad y responde a las necesidades sociales que la comunidad tenía en ese determinado periodo histórico. Esta forma de educar se caracterizaba porque los saberes

necesarios para la subsistencia material, el desarrollo moral y espiritual se transmitían dentro de la familia y al mismo tiempo el individuo era normado en sus conductas y pensamiento por la comunidad a través de una ideología con una fuerte base de pertenencia étnica. Esta transmisión de saberes logró mantener intacta, durante siglos, las formas de vida del pueblo *ayuujk jääy* de Tlahuitoltepec. Antes de la década de 1920 no existía en la población una noción generalizada de educación escolarizada, debido en parte al aislamiento geográfico de la región que la mantuvo al margen de muchos procesos políticos y sociales; por otra parte, durante ese periodo la escuela resultaba innecesaria pues no respondía a las necesidades vitales del pueblo *ayuujk*.

### **3.2 La escuela municipal (1925-1926)**

Existe constancia a través de los testimonios orales recopilados por Cardoso (2011) de que la aparición del primer centro educativo en Tlahuitoltepec data de 1925. Esta escuela operaba en un edificio prestado por el municipio y no pertenecía a la... [Secretaría de Educación Pública]... SEP sino al “Despacho Superior de Gobierno del Estado y estaba adscrito al distrito de Villa Alta” (Gallardo, 2013: 81). Esto debido a que a mediados de la década de los veinte la educación se dividía en dos sistemas: “el federal, que era atendido por la SEP, y el estatal, que en Oaxaca estaba bajo responsabilidad del Departamento de Educación Pública del gobierno del estado y de los municipios, quienes se debían encargar del mantenimiento de sus escuelas” (Sigüenza, 2007: 91). Por ello la escuela de Tlahuitoltepec se catalogaba como “escuela primaria municipal y [contaba] con un maestro que al mismo tiempo fungía como director” (Gallardo, 2013: 81).

Ya que el mantenimiento de la escuela era en su totalidad aportado por el municipio las condiciones materiales del edificio escolar y administrativas de la escuela eran deplorables. “Hipólito Hernández, director de la primaria municipal en 1925, expresó en su momento que el edificio escolar no era apto para la enseñanza y debía ser restaurado, trabajo que tendrían que realizar la autoridad municipal y su población; además exigió que los padres de familia enviaran a sus hijos al centro de enseñanza, todos en edad escolar de 6 a 14 años” (Gallardo, 2013: 82).

Esto supuso que el profesor Hipólito realizara su labor educativa enfrentando dos grandes problemáticas que se volverían una constante hasta la década de 1950: la falta de recursos económicos y la ausencia de estudiantes causada por la desconfianza que provocaba la escuela. Así para solucionar el problema financiero el profesor Hipólito recurrió a la recaudación municipal<sup>22</sup> mediante la cual “la población tuvo que dar impuestos por la educación que recibían” (Gallardo, 2013:82). Estas aportaciones recaudadas por el municipio sirvieron para comprar algunos muebles y útiles escolares. “Sin embargo, la pobreza económica de las familias impidió invertir en la enseñanza educativa pues para este año sólo recaudaban 10 centavos mensuales” (Gallardo, 2013:82). Esta cantidad resultó insuficiente pues según estimaciones hechas por “el maestro Hipólito Hernández, la población debía proporcionar mensualmente la cantidad de sesenta y seis pesos para la reparación del edificio escolar y dieciséis pesos ochenta y dos centavos para adquirir muebles y útiles escolares, cifra imposible para una comunidad sumergida en la pobreza económica.” (Gallardo, 2013:82).

Por otra parte, resultaba complejo hacer que los estudiantes asistieran a la escuela pues “había una repulsión a la educación y una desconfianza hacia el personal docente, al grado de que se escondía a niñas y niños para no mandarles a la escuela” (Cardoso, 2011:21). Esto debido a que la institución resultaba completamente ajena a las prácticas de la comunidad. Finalmente, esta carencia de recursos, sumada a la falta de matrícula escolar<sup>23</sup>, serían los causantes del cierre parcial de la escuela<sup>24</sup>.

“Las escuelas de la SEP llegaron a Oaxaca a partir de 1926... [ y debido a que] en la región mixe prácticamente no había escuelas rudimentarias (mantenidas por el gobierno del estado) , ... la llegada de las escuelas rurales federales fue el primer impulso sistemático para instruir

---

<sup>22</sup> “Para que los municipios fueran solventes en este ramo, en 1926 se decretó que los ayuntamientos tendrían la obligación de cobrar 24 centavos de impuesto mensual a los ciudadanos varones hasta de 60 años, aunque esta contribución no palió la falta de recursos para las escuelas” (Sigüenza, 2007: 91).

<sup>23</sup> La falta de estudiantes matriculados en las escuelas se volvió una práctica tan generalizada en el medio rural oaxaqueño que el gobierno del Estado emitió una ley en 1926 que castigaba con multas a los municipios “por la falta de inscripción de niños y por las inasistencias sin justificación alguna... La falta de inscripción se castigaba con una multa de uno a diez pesos, y por cada ausencia la multa era de uno a cinco pesos” (Sigüenza, 2007: 152).

<sup>24</sup> A pesar del cierre de la escuela municipal en Tlahuitoltepec en el Estado de Oaxaca “hacia 1926, [habían]... un total de 1,118 escuelas con 1,423 maestros para 68,190 alumnos inscritos. Pero aún las estadísticas oficiales reconocían que se atendía apenas al 29% de la población en edad escolar y seguía siendo una institución mayoritariamente urbana” (Maldonado, 2000: 52).

a los habitantes de la misma” (Sigüenza, 2007: 128). El paulatino arribo a partir de 1926 de las escuelas federales a la región dio inicio con un proceso de “incorporación cultural y su castellanización forzada... [que] no respetó los valores culturales ni las formas de vida locales. Tampoco logró escolarizar y alfabetizar a la población, a pesar de que la educación gratuita y obligatoria era un derecho garantizado por el Estado” (Sigüenza, 2007: 279).

### **3.3 La escuela federal en Tlahuitoltepec (1930-1932)**

La falta de continuidad en los cursos escolares de 1925 a 1929 no supuso un problema para la comunidad quien consideraba a la escuela como un elemento ajeno a su vida. Puesto que la escuela absorbía

el tiempo y ... la energía ... del niño en una actividad específica, que consiste en aprender los conocimientos que imparte un maestro ... bajo horarios que exigen la asistencia del niño durante medio día y con tareas que ocupan buena parte de su tiempo fuera de la escuela. [Lo que] impide que el niño tenga tiempo de acompañar constantemente a los mayores en las labores que la organización de la familia exigía en la era preescolar (antes de que llegara la escuela) (Maldonado, 2000: 100).

Sin embargo, esta situación comenzó a cambiar a partir del año de 1930 cuando la nueva relación política que la comunidad se vio obligada a asumir con las instancias del gobierno de la post revolución les obligó a acceder a una cultura letrada para interactuar con mayor eficacia con el poder estatal. Así “ante lo inevitable del contacto, surge la necesidad de comunicación y aparece en los indios una idea de carencia: no tienen escritura, ni conocen la ajena y tampoco poseen los conocimientos de esa cultura ajena. Se sienten ignorantes, es decir, hacen suya la idea occidental y reclaman escuelas” (Maldonado, 2000: 102). Lo que provoca un conflicto en la comunidad quien reconoce que la escuela es un elemento ajeno a sus formas de vida, pero al mismo tiempo le asigna un carácter útil como espacio destinado al aprendizaje de la lengua española: condición necesaria para tratar con el Estado nacional. Esto ocasionó que “mientras... el Estado ambicionaba conformar la unidad nacional con sus propios valores, la comunidad ayuujk aspiraba a formar un cuadro de autoridades (secretarios

y presidentes) letrados para romper las relaciones de poder asimétricas, leer y escribir en español era un gran avance” (Gallardo, 2013:124). Esta razón de carácter político fue uno de los detonantes del proceso de apropiación escolar pues legitimó una institución que carecía de reconocimiento para la comunidad atribuyéndole como explica Bertely (2008) usos sociales a los aprendizajes escolares.

A inicios de los años treinta la SEP tenía una década de haberse creado, pero en el estado de Oaxaca apenas contaba con tres años de existencia lo que hacía que las escuelas federales bajo su cargo carecieran de recursos para operar dignamente. Tal es el caso de la escuela rural de Tlahuitoltepec que operaba con “escasos recursos materiales para la enseñanza..., la planta docente era inexistente pues sólo había un maestro y el edificio no era adecuado para la labor educativa.” (Gallardo, 2013: 84). Esto ocasionaba que el servicio continuara siendo precario e intermitente, apenas simbólico.

Ante esta situación de carencia educativa y bajo el impulso generado a partir de otorgar a la escuela reconocimiento a partir de su uso social en 1930 “Tomás Cayetano Vásquez, presidente municipal de Santa María Tlahuitoltepec, se traslada a la Ciudad de México (haciendo varios días para llegar a la capital) para solicitar personalmente a la Secretaría de Educación Pública el establecimiento de una escuela primaria” (Díaz, 2013: 81) que funcionara en el municipio de forma permanente.

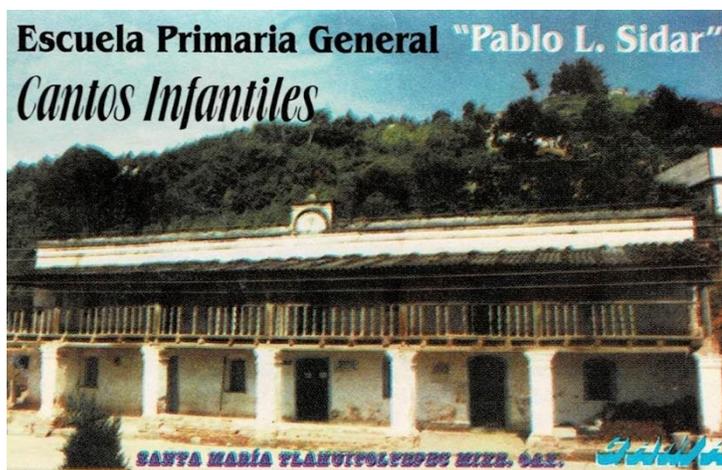
Este hecho resultó decisivo para la comunidad pues representó el inicio de una larga y eficiente relación de mediación entre las autoridades comunitarias y el Estado nacional. Esta relación se estableció a través de diversos procesos de gestión, que perfeccionados a lo largo del tiempo hasta la actualidad, han permitido que la comunidad acceda a diferentes beneficios que de otra forma le hubieran sido negados. Esta primera intermediación dio sus resultados cuando en 1932 “se autoriza el establecimiento de la escuela y llega un maestro que se dedica a castellanizar a los niños varones, con la idea [de la comunidad] que ellos sirvieran como secretarios y presidentes<sup>25</sup>” (Díaz, 2013:81).

---

<sup>25</sup> A pesar de lo que puede parecer a simple vista “lejos de constituir simples instrumentos utilizados por el Estado para “moldear mentes y corazones”, las escuelas se convirtieron en sitios donde entraron en juego diversas representaciones de la educación, que fueron asumidas, refutadas o reelaboradas en el proceso” (Rockwell, 2005: 31).

Según testimonio de un profesor nativo jubilado en “1932 mandaron un maestro como castellanizador. A partir de eso, de 1932 a 1949, comenzaron a llegar los maestros jóvenes pero la gente no mandaba a sus hijos a la escuela. Muchos de los maestros que venían no atendían bien, no se hallaban y se iban pronto” (E-PROF-36). Esta falta de estudiantes y la falta de maestros caracterizarían esta etapa del desarrollo de la educación escolarizada en la comunidad.

Sin embargo y a pesar de la poca afluencia de estudiantes el arribo del primer docente enviado por la SEP, profesor “Camilo Pérez, procedente de Villa Alta” (Díaz, 2013:83) fue bien recibido por las autoridades municipales quienes coordinaron a la población en general para dar inicio con la construcción de la Casa del Pueblo (Ver anexo, fotografías: 14, 15) en la cual se “edificaría, a base de tequios, una escuela provisional: Una casa grande de dos piezas, elaborada con material (adobe, vigas, tejas) con puertas y ventanas de madera” (Díaz, 2013:85).



Fotografía 4. Portada de casete donde aparece la Casa del Pueblo. Acervo de la Escuela Pablo L. Sidar

La construcción de este primer edificio destinado completamente a la educación y la gestión que llevó a las autoridades municipales en un viaje hasta la ciudad de México marcaron el inicio de una relación profunda que Tlahuitoltepec establecería con la educación escolar. Esto resulta de gran importancia por tres razones: la primera de ellas es el hecho de que la comunidad comenzó a reconocer que la escuela poseía saberes que les eran ajenos, pero necesarios, y les asignó a estos saberes escolares un uso social dentro de su contexto, en este caso comenzó a formar cuadros letrados que fungían como autoridades locales.

La segunda razón está relacionada con la construcción del edificio escolar, el cual se constituiría como el primer espacio exclusivamente destinado a la enseñanza y el aprendizaje construido a base de tequio, esto resulta notable sobre todo porque para el pueblo ayuujk el proceso educativo, previo a la escolarización, se desarrollaba en diversos sitios, momentos y estaba a cargo de diferentes personas. Así a partir de la edificación de un edificio exclusivo la escuela se iría convirtiendo paulatinamente en el único espacio destinado a la educación, desplazando y deslegitimando a otros espacios donde tradicionalmente se educaba al pueblo mixe.

Por último, fue durante esta etapa que dio inicio a una serie de procesos de gestión mediante los cuales las autoridades comunitarias salían de su comunidad para realizar unos procesos de petición y mediación con el Estado en busca de mejoras para su pueblo. Este mecanismo constituiría un factor decisivo para el crecimiento infraestructural de los espacios educativos y posteriormente de la comunidad.

## **CAPÍTULO IV. GESTIÓN Y DESARROLLO INFRAESTRUCTURAL (1932-1959)**

En el presente capítulo se describe el creciente interés que la comunidad manifestó para que en su territorio se brindarían los servicios educativos proporcionados por el Estado. Así como también el marco de tensiones, negociaciones y rechazos que los pobladores establecieron con las escuelas y que dieron paso a que durante este periodo la noción escolar, con todas sus prácticas, quedara afianzada en la vida comunitaria. Esto a partir de los esfuerzos realizados por la comunidad como la gestión, construcción y ampliación de una red de infraestructura educativa que hasta el día de hoy continúa en expansión.

### **4.1 La escuela Primaria Pablo L. Sidar (1936-1950)**

La escuela rural de Tlahuitoltepec continuó operando con regularidad hasta mediados de los años treinta “...en ese tiempo no había grados de escolaridad ni los maestros eran permanentes, ya que no había supervisión escolar cerca por la incomunicación.” (Díaz, 2013:81). Su labor consistía principalmente en castellanizar a los jóvenes que asistían a la institución puesto que la mayoría de ellos eran hablantes únicamente de *ayuujk*, además buscaba alfabetizar a los varones para que estos pudieran servir como autoridades comunitarias. De esta forma “cuando un maestro llegaba a la comunidad su trabajo era alfabetizar a...niños que deseaban aprender a leer y escribir, sin reconocimientos oficiales...” (Cardoso, 2011: 21).

Los esfuerzos por contar con un servicio educativo adecuado para la comunidad continuaron a lo largo de la primera mitad de la década de 1930. Estos esfuerzos se vieron apoyados por las transformaciones iniciadas con la reforma de 1934 al artículo 3 constitucional que otorgó un “carácter socialista a la educación impartida por el Estado y [reforzó] el control del mismo en dicha tarea, con su carácter gratuito y obligatorio. También hizo explícitas la exclusión de toda doctrina religiosa... [y] especificó el objetivo de unificar y coordinar la educación en todo el país desde la Cámara de Diputados” (Sigüenza, 2007: 47).

Esta reforma daría un impulsó inédito a la escuela rural mexicana, pues buscaba que las escuelas fueran un eje para el desarrollo material y cultural de las comunidades. Lo cual

posibilitaría una mayor formación de docentes y la ampliación del servicio educativo en muchas regiones del país. “Durante este tiempo las autoridades buscaron consolidar la escuela rural básica para poder contar con una primaria rural federalizada. Las solicitudes que realizaron en la Ciudad de México rindieron fruto en 1936, año en que se autorizó la primaria federal Pablo L. Sidar” (Gallardo, 2013: 85).

Establecida la escuela en 1936 comenzó sus operaciones en el edificio de la casa comunal la cual resultaba suficiente para albergar a los pocos estudiantes que acudían a ella. La matrícula escolar era escasa puesto que persistía la idea en muchos pobladores que “consideraban a la escuela una pérdida de tiempo, un lugar de flojera, no le daban importancia al estudio, decían que para qué les iba a servir, para ellos era mejor aprender el trabajo cotidiano para su autosuficiencia” (Díaz, 2013:82). Debido a esto las labores docentes incluían también buscar casa por casa, acompañados de una autoridad local, a los niños y niñas en edad escolar para invitarlos a asistir a la escuela.

Otro factor importante que permitiría el crecimiento y desarrollo de la educación en la región de la sierra mixe fue el decreto de federalización de 1937 que “fue uno de los hechos más importantes para la administración de la educación pública en Oaxaca” (Sigüenza, 2007: 104). A través del cual se “logró mediante la firma de un acuerdo de cooperación entre los gobiernos federal y estatal, para el mantenimiento compartido del servicio educativo en el estado” (Sigüenza, 2007: 104). Lo que propició “el aumento sustancial en los sueldos de los maestros y vino a relevar a los ayuntamientos de la responsabilidad de recaudar impuestos para destinarlos a la educación, por lo que pudieron aplicar esos recursos a mejorar obras locales” (Sigüenza, 2007: 106).

Durante la década de 1940 la educación primaria en el municipio mantuvo la tendencia de los treinta pues “la escuela no contaba con grados escolares, a la comunidad sólo llegaba un maestro para castellanizar a la población, se atendía un solo grupo al que se le enseñaba la lengua nacional, su estancia era muy corta pues no había medios de comunicación que facilitarían su traslado desde la ciudad de Oaxaca” (Gallardo, 2013: 87). Para 1946 según datos recopilados por Gallardo (2013) el censo escolar realizado por la autoridad y el profesor de la escuela reportaba la existencia de más de 800 niños y niñas en el municipio. Sin

embargo, de estos solo acudían “de 80 a 100 atendidos por un solo Maestro desde que se federalizó la Escuela” (Gallardo, 2013:86) en 1936.

En el año de 1946<sup>26</sup> la autoridad municipal dirigió un oficio de petición directamente a la SEP mediante el cual informaban a la Secretaría que “los vecinos de la población a base de sacrificios [construyeron]... un edificio de dos pisos con un cupo para más de 500 alumnos y [que] desde el año... pasado dicho edificio se donó a la escuela” (Gallardo, 2013: 86). Además, manifestaban su voluntad de continuar con la construcción, a base de tequios, de la infraestructura educativa necesaria y solicitaban a la SEP la designación de “cuatro maestros (dos maestros y dos maestras) a fin de que [fueran] atendidos debidamente [los] niños” (Gallardo, 2013:86) de la localidad. Sin embargo, hasta “1950, la escuela Primaria Pablo L. Sidar, en el centro del municipio, contaba únicamente con uno o dos maestros” (Díaz, 2013: 86) y representaba a la única institución escolar dependiente del Estado en la comunidad.

“En 1950, llegan dos maestros Álvaro Jesús Pérez Solano...y su esposa Jovita Díaz Ramírez, él era director comisionado y de grupo” (Díaz, 2013: 83). Con el arribo de estos profesores comienza una nueva etapa educativa para la comunidad ya que la escuela abandona su carácter únicamente castellanizador y comienza a desarrollar algunos de los principios que orientaban a la escuela rural mexicana de la década anterior. Una de las primeras acciones del profesor Álvaro fue que “exigió al comité de educación que recorriera el centro de la población y las rancherías, casa por casa, para inscribir a los alumnos, [puesto que] en algunas casas los padres escondían a sus hijos, otros mandaban a un hijo, aunque tuvieran varios” (Díaz, 2013:83). De esta forma

los maestros y el comité de educación no sólo recorrieron las pocas casas del centro de la población, también realizaron visitas a las familias que vivían en las rancherías de Tlahuitoltepec. Durante estos años la escuela aún no tenía la presencia social que tiene en la actualidad, las autoridades municipales no respetaban al maestro y

---

<sup>26</sup> El mismo año de la reforma de 1946 que buscaba suprimir el carácter socialista de la educación y generar políticas educativas más acordes al “ambiente internacional de posguerra y de creciente industrialización nacional – se decantó por conseguir la unidad nacional” (Sigüenza, 2007: 48). Esta reforma “señalaba el criterio laico, democrático y nacional de la educación, para contribuir a la mejor convivencia humana. Se mantuvo la gratuidad de la educación impartida por el Estado, la obligatoriedad de la educación primaria y el control del sistema educativo nacional por parte del gobierno federal” (Sigüenza, 2007: 48). Esto no pareció repercutir en Tlahuitoltepec donde la principal labor de la escuela era la de castellanizar a la población

defendían la decisión de los padres de familia de no enviar a sus hijos a recibir instrucción... (Gallardo, 2013:87).

“El número de maestros comenzó a aumentar durante los años de 1951-1952, entre ellos se encontraba la hermana menor del maestro Álvaro Jesús Pérez: Lucía. Estos permanecieron por largo periodo en la comunidad para lograr que más alumnos asistieran a la escuela” (Gallardo, 2013:89). Esto contribuyó paulatinamente al aumento de la matrícula sin embargo la escuela no crecía con la velocidad que los maestros deseaban. Otro factor importante que explica la falta de apoyo a la escuela se encuentra en “la importancia que los padres de familia y las autoridades le daban a la banda de música, a donde mandaban a sus hijos para aprender a tocar...” (Gallardo, 2013:89). Por ello los docentes acudieron a la escoleta municipal donde la asistencia de niños y jóvenes era abundante<sup>27</sup>. En ese lugar invitaban a los jóvenes músicos a acercarse a la escuela bajo el argumento de que el saber leer y escribir les permitiría comprender mejor su oficio musical. Esta iniciativa tuvo éxito y además de esto el hecho de que los docentes permanecieran de forma ininterrumpida en la comunidad ocasionaron que la población les brindara reconocimiento como personas trabajadoras y que se preocupaban por el pueblo.

El testimonio de un profesor jubilado ejemplifica este modo mediante el que los maestros y los comités de las escuelas invitaban a los niños a matricularse en la escuela. Esta experiencia resulta común a varios jóvenes que se convertirían en docentes nativos, ya que varios de ellos tenían interés por la música por lo que tomaban clases en la escoleta municipal

Nos juntamos 40 entre todos en la escoleta que quedaba atrás de la iglesia. Contento estaba el señor que nos daba el solfeo. Entonces el maestro de la escuela veía que mucha gente llegaba allí y pensó allí hay alumnos vamos a la escoleta municipal. El maestro de la escuela habló con nosotros y nos decía si aprendes las notas debes a fuerza saber las letras si no ¿Cómo vas a saber cómo se llaman las piezas? De allí el maestro fue con la autoridad. El presidente le dijo yo creo que es bueno que aprendan

---

<sup>27</sup> La relación de la música con la comunidad data de por lo menos de finales del siglo XIX y llegaría a afianzarse dentro de la comunidad durante principios del siglo XX como un elemento que otorgaba prestigio y reconocimiento social. Hasta el día de hoy la comunidad de Tlahuitoltepec es ampliamente reconocida por sus bandas filarmónicas, en las cuales participan principalmente niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

a leer y escribir para que lean las notas. Así fue como empecé la escuela. Íbamos a la escuela primaria en la mañana y la música en la tarde. (E-PROF-36).<sup>28</sup>



Fotografía 5. Niño y tambor, Tlahuitoltepec, Mixes, Oaxaca, 1955. Col. Fundación Juan Rulfo

Con el paulatino aumento de la matrícula los docentes comenzaron a organizar de forma más eficiente el funcionamiento de la escuela. De esta forma y partir de 1950 “el horario era de 9:00 a 14:00 horas y de 15:00 a 17:00 horas, las clases eran de enero a noviembre. Había trabajos en las parcelas escolares por las tardes, trabajaban los alumnos, comités y maestros” (Cardoso, 2011: 29). Durante estos años los docentes “...no sólo se dedicaron a la alfabetización, también instruyeron conmemoraciones de insignias patrias y héroes nacionales, organizaron eventos cívicos y culturales con valores desconocidos para la población” (Gallardo, 2013: 89). Sin embargo “todas las escuelas de la región de la Sierra Norte eran rurales y sólo enseñaban hasta cuarto grado<sup>29</sup>” (Sigüenza, 2007: 214) lo que imposibilitaba que los estudiantes concluyeran con su educación básica.

---

<sup>28</sup> Juan Rulfo trabajó en la Comisión del Papaloapan entre 1955 y 1957. Recorrió la región mixe con el fotógrafo alemán Walter Reuter para la elaboración de “Danzas mixes” (1955), documental encargado por la propia comisión.

<sup>29</sup> “El programa de asignaturas vigente incluía las siguientes materias: lenguaje, aritmética y geometría, ciencias naturales, ciencias sociales, dibujo, cultura física, canto. ... Dichos contenidos estaban divididos en dos ciclos: primero- segundo grados, y tercero- cuarto grados” (Sigüenza, 2007: 214).

## **4.2 Las parcelas escolares**

Una vez consolidadas las clases regulares el profesor Álvaro comenzó a impulsar otra estrategia que ayudaría a aumentar el reconocimiento de la escuela en la comunidad: actividades agropecuarias para fortalecer el trabajo en el campo. Para ello en 1950 logró que el municipio donara dos parcelas para el uso de la escuela. Estas parcelas se ubican “junto al panteón, lo que hoy es el CECAM, Jardín de Niños Cempoaltépetl y la parte Oeste de la carretera que va a Juquila; también en colindancia con Yacochi...” (Cardoso, 2011: 44). De esta forma además de las clases regulares en el aula:

El profesor Álvaro formó equipos para cultivar hortalizas ... allí se preparó la tierra para sembrar cebollas, coles, rabanitos y zanahorias , el maestro organizó a los alumnos de 2° a 4° grado de primaria , por ser los más grandes, para que regaran las plantas todas las mañanas hasta la cosecha , así como estaban formados los equipos así se encargaban de vender los sábados lo cultivado , turnándose el equipo hasta terminar la cosecha, después hacían cuentas en conjunto para saber cuánto fue la ganancia final, con ese dinero compraban escobas para hacer el aseo en sus salones , pelotas para jugar y lo que les sobraba se lo repartían entre ellos. (Díaz, 2013: 82).

De esta manera la percepción de la población sobre la escuela fue cambiando puesto que ahora no solamente se enseñaban conceptos abstractos y ajenos a su realidad, sino que se incluían actividades de carácter práctico que eran percibidas como positivas y cercanas a la vida comunitaria puesto que representaban una oportunidad para acceder a recursos económicos y al mismo tiempo nuevos saberes sobre la producción agrícola. Por otra parte, era en estos espacios donde los estudiantes, padres y maestros se relacionaban en condiciones de mayor igualdad puesto que aunque el maestro era el dirigente de la actividad no se encontraba en una posición claramente de ventaja en cuanto a saberes, a diferencia de lo que sí sucedía en el aula, donde él era el único poseedor del conocimiento.

### **4.2.1 El trabajo asalariado y la escuela**

A pesar del reconocimiento que la escuela fue ganando gracias al trabajo de sus profesores persistía un problema fundamental pues, aunque la escuela prometía un beneficio

a largo plazo en lo inmediato producía “la sustracción de la mano de obra infantil, que tiene un papel socialmente definido en el sistema productivo tradicional. Esta sustracción no prevé una compensación útil, como la adquisición de técnicas productivas o conocimientos relativos a la agricultura” (Acunzo, 1991: 121). Lo que ocasionaba ausentismo o deserción durante los periodos de siembra y cosecha, puesto que los niños y las niñas eran parte fundamental del sistema productivo de la comunidad.

La escuela buscó que estas prácticas cesarían y esto aunado a la inevitable y lenta introducción del modo de producción capitalista, y al “... aumento de la circulación de dinero, así como la paulatina disminución de la productividad agrícola de maíz y de frijol, sobre todo, [constituyeron] las causas fundamentales de la existencia del trabajo asalariado” (Díaz, 2007: 103). Esta noción del trabajo asalariado destruyó la estructura anterior de intercambio fundamentada en el trabajo a cambio de insumos o el trabajo a cambio de trabajo y en el cual el dinero no jugaba un papel decisivo para la subsistencia cotidiana. Ha esto contribuyó la escuela pues

en la medida en que el valor del trabajo comenzó a no depender únicamente de la fuerza física y del saber tradicional (como el desempeñado por los campesinos, los curanderos, los rezadores), para hacerlo de las habilidades y las competencias intelectuales (como las que tenían los tinterillos, los secretarios, los maestros, los administradores de correos...), el reconocimiento social y la compensación monetaria se asociaron con la escolarización (Bertely, 2005:44).

Este factor, sumado al nuevo carácter práctico que asumió la escuela local, sería un factor importante para que un mayor número de personas en la comunidad asociara a la escuela con un mayor poder adquisitivo pues les permitía tener “acceso a otros empleos y al crecimiento de la comunidad. Además [que] permite acceder a una mejor calidad de vida a los habitantes de Tlahuitoltepec.” (E-PROFRA-86). Esto debido a que poseer un saber escolar, específicamente el saber leer y escribir, posibilitaba que accedieran a empleos que antes les estaban vedados o también les permitía una mayor movilidad al desplazarse y desenvolverse con mayor seguridad en las ciudades en donde aún los trabajos simples eran mejor remunerados que en la localidad.

En este sentido

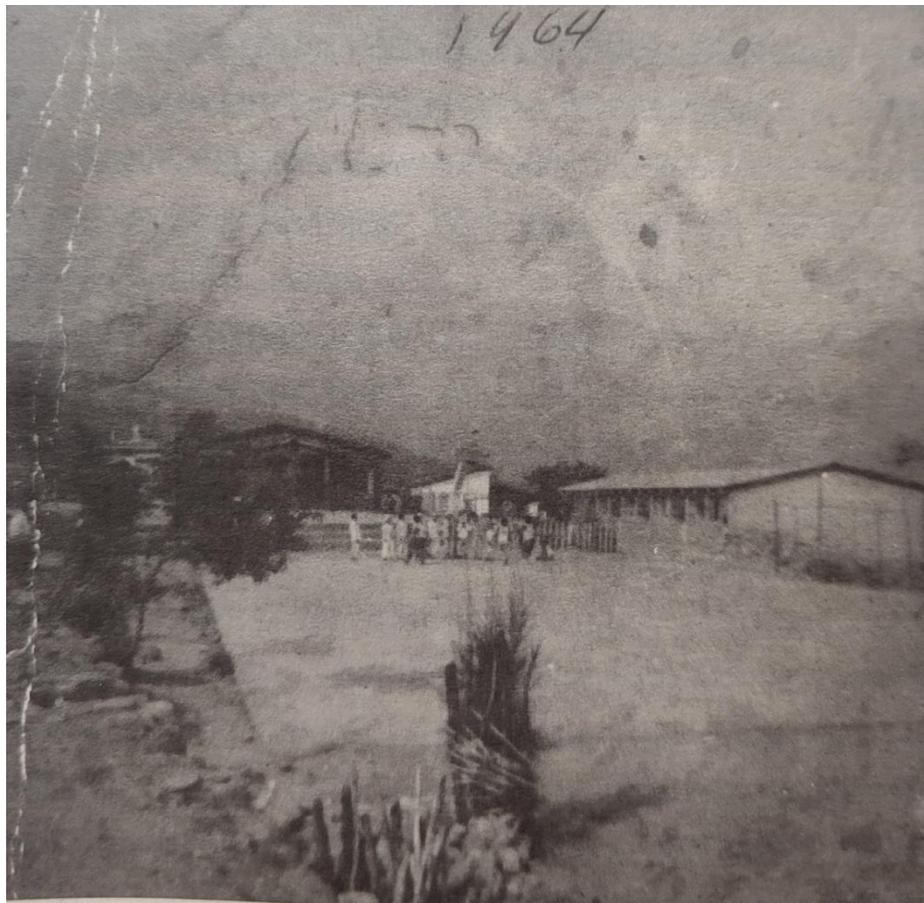
Con la preparación académica de los niños y jóvenes, las familias [cambiaron]... sus formas de vida, primeramente, en lo económico debido a que varios de los que terminaron sus primarias salieron a buscar trabajo en la ciudad de Oaxaca de Juárez, Ciudad de México y enviaban dinero a sus padres. Tiempo después otros jóvenes continuaron estudiando algunas carreras universitarias y después brindaron orientaciones valiosas a la comunidad sobre la educación y esto fue influyendo en la mejor organización de las actividades comunitarias, cuidado del medio ambiente, seguridad social, cuidado de la salud e higiene, recolección y tratamiento de la basura. (E-PROF-62).

### **4.3 Crecimiento de la infraestructura educativa**

Tras un año de intensa labor de convencimiento la matrícula incrementó notablemente, además la escuela había modificado su estructura organizativa y requería de mayor espacio para desarrollar sus actividades por lo que se hizo necesaria la construcción de un nuevo edificio escolar. Puesto que el edificio de dos pisos utilizado desde 1946 se volvió insuficiente la autoridad municipal inicio a finales de 1950 la construcción del segundo edificio “escolar con cuatro aulas, [que] se localiza en el centro de la comunidad... [y que] se construyó con materiales extraídos y fabricados en la misma comunidad...y fue elaborado a base de trabajo comunitario de todos los ciudadanos...” (Díaz, 2013: 85).

Este edificio respondió a las necesidades inmediatas de la población escolar sin embargo con el paso del tiempo y el crecimiento de la escuela se hizo necesario mejorar estas instalaciones. Por ello la autoridad municipal comenzaría una serie de gestiones ante diversos espacios gubernamentales, siendo la Comisión del Papaloapan quien en 1955 diera una respuesta favorable. En 1956 iniciaría la construcción “de un edificio con seis aulas con el apoyo de la Comisión del Papaloapan que aportó material industrializado (cemento, alambrón, varillas, láminas y estructuras) que fue trasladado a pie desde la villa de Mitla hasta la comunidad, haciéndose más de un día de viaje” (Díaz, 2013: 85) puesto que no había carretera para transportar el material.

Esta fue la tercera construcción a gran escala de infraestructura escolar y constituye otro ejemplo del interés que la comunidad tenía por ampliar su infraestructura educativa, puesto que no solo se realizó la gestión del material, sino que en un viaje a pie, durante por lo menos dos días, trasladaron los materiales hasta la comunidad para finalmente construir las aulas (ver anexo, fotografías: 16 ,17). “Este tercer edificio fue construido en el centro de la comunidad también y es el primer edificio de la escuela Pablo L. Sidar” (Díaz, 2013: 85). Estos procesos de gestión y construcción comunitaria se continuarían desarrollando como una práctica habitual a lo largo del siglo XX pues constituyeron una manera mediante la cual la comunidad logró ampliar su infraestructura, no solo educativa sino también comunitaria.



Fotografía 6. Explanada municipal y edificio Papaloapan 1964 (fondo a la derecha). Fototeca de Adrián Martínez González.

## **CAPÍTULO V. FORMACIÓN DE INTELLECTUALES NATIVOS (1959 – 1979)**

En el desarrollo de este capítulo se expone el proceso mediante el cual se formaron tres generaciones de intelectuales comunitarios. Estos profesionistas compartieron la característica de que tras cursar sus estudios en otras partes del estado o la república retornaron a su comunidad para trabajar en la mejora material de la misma. Estos intelectuales, con una identidad étnica bien definida, posibilitaron una mejor gestión ante el Estado y comenzaron a establecer vínculos políticos que antes resultaban impensables para otros comuneros. Esto permitió en lo posterior el desarrollo y la creación de propuestas educativas con un carácter mayormente comunitario.

### **5.1 Profesionales de la educación nativos**

“En un complejo proceso que data de los años cincuenta, Santa María Tlahuitoltepec... ha constituido un entramado étnico específico que ha tenido en la escolarización uno de sus principales campos de *conflicto intercultural*...en el cual, como arena política, múltiples actores han contendido por sus significados” (Apodaca, 2016: 60). Entre estos primeros actores se pueden reconocer a las autoridades comunitarias quienes durante la primera mitad del siglo XX consideraron que la escuela resultaría un medio para mejorar las condiciones materiales de su comunidad a través brindarles herramientas para lograr una mediación más eficaz con el Estado nacional. Sin embargo, las autoridades comunitarias encontraron en la escuela un espacio hermético, que si bien les brindaba herramientas útiles, los mantenía ajenos a todos sus procesos educativos.

Esto cambiaría a partir de la década de los sesenta después de que algunos jóvenes de la comunidad ingresaran al servicio docente convirtiéndose en los primeros profesores originarios de la comunidad. Esta iniciativa se originó a partir del acuerdo de 1955 mediante el cual el congreso de Ayuntamientos de la Zona coordinado por la comisión del Papaloapan “acordó que, debido a la falta de maestros federales y ante la necesidad de satisfacer la demanda escolar de la región, cada población debería de analizar la posibilidad de pagar uno o dos maestros municipales y darles alimentación, de acuerdo a sus posibilidades económicas” (Sigüenza, 2007: 234).

A pesar de que esta disposición se emitió en 1955 no fue sino hasta 1959 cuando surgirían los primeros maestros “nativos de la comunidad: Filemón Díaz Ortiz, Félix Vásquez Pacheco y Félix Vásquez Gutiérrez” (Cardoso, 2011: 37). El hecho de que los primeros docentes aparecieran hasta el año de 1959 no es casual puesto que hasta 1955 la escuela primaria Pablo L. Sidar únicamente contaba con el servicio hasta cuarto grado, lo que hacía que los estudios concluyeran en ese grado y por lo tanto la comunidad no contara con egresados de la educación primaria que pudieran desempeñarse como maestros municipales. Sin embargo, fueron los profesores antes citados quienes, impulsados por los maestros foráneos que laboraban en la primaria local, saldrían de la comunidad a otra comunidad para continuar con sus estudios.

En 1957 tras concluir sus estudios en el internado de Zoogocho, población de la Sierra Juárez del estado de Oaxaca, estos jóvenes retornarían a su comunidad. Una vez en Tlahuitoltepec serían considerados por las autoridades como personas *estudiadas*, capacitadas por lo tanto para ejercer la docencia en la escuela primaria. Uno de los maestros más destacados en la historia local es el profesor Filemón Díaz Ortiz<sup>30</sup> quien al ingresar al servicio educativo municipal en 1959 fue el “primer maestro (formal) de Santa María Tlahuitoltepec” (Gallardo, 2013: 87). “El reconocimiento por parte de la comunidad fue fundamental en la vida del maestro Filemón, su salario era de 100 pesos” (Gallardo, 2013: 92) que se complementaban con leña y algunos insumos básicos que le proporcionaban los miembros de la comunidad para su subsistencia.

La generación del profesor Filemón se caracterizó por un trayecto formativo que inició en la escuela básica de su comunidad, su ingreso al servicio docente con limitada formación básica y posteriormente la continuación de sus estudios medio superiores y superiores al mismo tiempo que desempeñaban su labor como docentes frente a grupo. Además de esto tras iniciar su formación docente en la escuela normal pasaron a formar parte de la sección XXII de Oaxaca, perteneciente al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Esto

---

<sup>30</sup> El profesor Filemón Díaz Ortiz nació el 8 de marzo de 1936 en la agencia de Nejapa Sta. María Tlahuitoltepec. Es un personaje emblemático para la educación local pues además de ser el primer profesor nativo fue el primer presidente municipal (1970) cuya profesión era la docencia. Con él iniciaron una serie de intervenciones no solo de la educación local sino también en áreas del desarrollo comunitario que permitieron mejorar las condiciones de vida de las y los comuneros del municipio. Hasta el día de hoy el profesor Filemón se sigue desempeñando como líder comunitario y constituye un referente educativo dentro de la comunidad.

cambiaría su estatus de maestro municipal a maestro con plaza estatal federalizada<sup>31</sup> y con ello lograría una estabilidad económica que permitía que el docente no dependiera de su trabajo en el campo para subsistir.

Con el transcurrir de los años él y otros jóvenes profesores “comenzaron a tener el mismo reconocimiento que los maestros foráneos” (Gallardo, 2013: 125) debido a que su “capital cultural... —su manejo del castellano oral y escrito y sus competencias letradas— fue un recurso que los colocó en posiciones de privilegio en la vida política y económica del municipio” (Apodaca, 2016: 61). Se caracterizaron pues por buscar el *desarrollo* de su comunidad y a partir de la década de 1960 en adelante “estos maestros fueron gestores activos de la introducción del agua potable, la ampliación de las vías de comunicación y la llegada de instituciones y programas gubernamentales diversos...” (González, 2016: 61)

Sin embargo como señala Dietz “el surgimiento de una “intelligentsia” nativa per se no significa que se esté desencadenando un proceso de descolonización” (Dietz, 2012: 162) y aunque los primeros profesores de Tlahuitoltepec poseían un fuerte anclaje étnico también reconocían en las políticas escolares oficiales una fuente de autoridad y de legitimación del saber puesto que estos docentes “formados bajo la idea de que la escuela era sinónimo de progreso, continuaron cumpliendo con los planes y programas elaborados centralmente, cuyos objetivos pretendían estandarizar a la población, imponer una sola lengua oficial y difundir la democracia como forma de vida” (Sigüenza, 2007: 237).

Sin muchas herramientas de análisis que les permitieran observar el carácter ideológico oculto de la escuela los profesores continuaron reproduciendo las prácticas y la ideología escolar estatal sin cuestionarle. Sin embargo “las intenciones y prácticas de estos maestros no necesariamente [coincidían] con las del Estado” (Rojas, 2008: 84), por ejemplo, aunque en la práctica cotidiana la alfabetización continuó siendo una prioridad dentro de la escuela esta ya no perseguía el objetivo de integrar al indio a la nación mexicana sino, y desde el origen compartido con los maestros, proporcionarle herramientas que le permitieran defenderse de las condiciones desiguales en las que vivía.

---

<sup>31</sup> En el caso particular del profesor Filemón esto ocurrió en el año de 1961.

Así al inicio de la década de los sesenta la comunidad cuenta “con una primaria completa, [aunque] los seis grados empezaron a funcionar intermitentemente y los maestros foráneos comenzaron a ser sustituidos paulatinamente por maestros de la misma comunidad” (Gallardo, 2013:86). La irrupción de los maestros nativos dio inicio con la “revitalización de la cultura autóctona, que cada vez más se caracteriza por un antagonismo respecto a las intervenciones del exterior. Ellos se convierten así en los mediadores culturales del grupo” (Acunzo, 1991:70) que reconoció en la educación no solo su carácter de mejora inmediata de sus condiciones de vida sino un elemento que les permitiría hacer frente a la influencia hegemónica del Estado.

## **5.2 La escuela primaria Salesiana**

“El día 24 de octubre de 1962 llegaron los primeros misioneros salesianos a la región: Braulio Sánchez Fuentes, Alberto Llamas y Leopoldo Ballesteros” (Díaz, 2013: 107). La orden Salesiana “encabezada por el sacerdote Leopoldo Ballesteros<sup>32</sup>, se encargó de difundir la religión católica a través de la lengua ayuujk, [como una]... nueva estrategia que sustituyó las misas en latín de sus predecesores” (Gallardo ,2013:100). Con la finalidad de obtener validación por parte de la comunidad desde su llegada la orden salesiana comenzaría a realizar una labor clerical y social a través de:

- 1) la ayuda de varios jóvenes para que continuarán sus estudios con la idea de que continuaran con las actividades que la iglesia realizaba;
- 2) la repartición de ropa y comida;
- 3) la implementación de talleres de carpintería y soldaduría;
- 4) la formación de la banda juvenil;
- 5) la llegada de las primeras monjas;
- 6) la organización de rifas y repartición de boletos para canjearlos por ropas o despensa;
- y 7) la función de la escuela primaria Xaam con tres grados (Gallardo, 2013:100).

En el caso específico de Tlahuitoltepec la escuela salesiana inicia sus labores en 1965 con el nombre de Xaam<sup>33</sup>. Su cobertura es limitada pues únicamente atendían del 1° al 3° y contaba con pocos estudiantes puesto que la mayoría de los niños y jóvenes en edad escolar acudían

---

<sup>32</sup> “Leopoldo Ballesteros es el primer sacerdote que intentó escribir mixe con la idea de transmitir la ideología de la iglesia católica...” (Gallardo ,2013:100).

<sup>33</sup> Que hace referencia al nombre ayuujk de la comunidad: Xaamkējxp.

a la escuela Pablo L. Sidar. Aun a pesar de su irrupción tardía en la comunidad muy pronto la escuela particular fue acrecentando su número de alumnos gracias a una labor de convencimiento basada en la entrega de apoyos a la población realizada por los sacerdotes y las monjas de la orden. Paulatinamente la escuela Xaam aumentó su número de estudiantes y para 1969 “cuando ya contaban con 180 alumnos, inicia el 5° grado” (Díaz, 2013: 109). Sin embargo “como la escuela no estaba reconocida oficialmente los alumnos se pasaban a la escuela primaria Pablo L. Sidar para terminar su educación primaria” (Díaz, 2013: 109).

Este acuerdo se logró gracias a que los profesores de la Pablo L. Sidar, en su mayoría nativos de la comunidad, se encontraban comprometidos con la educación de todos los estudiantes, fueran o no de su institución. Esta práctica persistió durante algunas generaciones hasta que los padres de familia de la escuela particular solicitaron “al responsable de la escuela que gestionará la incorporación de esta a la SEP” (Díaz, 2013:109). Antes de realizar esta gestión “se puso a consideración primero de la autoridad municipal y después de la asamblea del pueblo para su aprobación, y aunque con mucha dificultad se logró el propósito. Se inició la gestión en la SEP y después del trámite, que tardó mucho tiempo, se autorizó la incorporación el 22 de diciembre de 1989” (Díaz, 2013:109).

A pesar de que los docentes de la escuela federal se preocupaban porque los niños y niñas de la escuela Xaam concluyeran sus estudios las relaciones que mantenían con la escuela particular distaban de ser cordiales. Este conflicto incluso fue asumido por los padres de familia quienes “implementaban todo tipo de estrategias para incrementar su matrícula en competencia con la escuela contraria” (González, 2016: 64) de tal manera que aún en la actualidad existen familias que mantienen la tradición de enviar a sus hijos a una u otra institución.

En el marco de ese conflicto “los maestros de la primaria federal descalificaban la nula formación pedagógica y docente de los religiosos en contraste con sus propias trayectorias normalistas, y exaltaban valores de la educación laica nacionalista propios de la política educativa nacional” (González, 2016: 64). Por otra parte, en la escuela religiosa “se [exaltaba] el valor del castellano oral y escrito, los símbolos religiosos y la estricta disciplina...” (González, 2016: 64).

En ambos casos los valores comunitarios, la lengua ayuujk y la cultura en general del pueblo mixe quedaban relegados en el mejor de los casos a una reducción folclórica y en el peor al olvido. A pesar de esto la incursión educativa salesiana jugó un papel importante en el desarrollo de la formación de una nueva generación de intelectuales nativos. “De 1968 a 1975 la congregación salesiana, principalmente el padre Leopoldo Ballesteros, [apoyó] a los jóvenes mandándolos a estudiar la secundaria a... Tehuacán (Puebla), Villa Estela (Tlaxcala), Morelia (Michoacán), la Ciudad de México – y para hacer una carrera profesional al Instituto Juan Ponce de León (Puebla)” (Díaz, 2013: 107). Entre los primeros jóvenes que se beneficiaron de este apoyo destacarían “Irene Delgado Jiménez, Mauro Delgado Jiménez, Virginia Delgado Jiménez, Mayolo Gallardo Jiménez, Andrés Hernández Núñez, Donato Vargas Pacheco...Carlos Vásquez Jiménez...y al antropólogo Floriberto Díaz Gómez...” (Díaz, 2013:26).

Esta generación no compartiría el mismo trayecto formativo que la primera generación de intelectuales puesto que ellos migrarían apoyados por los salesianos para realizar estudios medio superiores y superiores fuera de la comunidad. Así “las escuelas a las que acudieron formaban parte de las instituciones educativas de la orden salesiana, pero de acuerdo con el maestro Andrés [profesor nativo] ellos no se estaban formando para ser sacerdotes” (Gallardo, 2013:147). E inclusive muchos de ellos continuarían sus estudios en instituciones ajenas a los Salesianos como escuelas Normales o Universidades. De esta forma:

Más relevante que la educación religiosa, fue la contribución de los salesianos a la formación de los nuevos profesionistas mixes; ésta consistió en seleccionar un grupo de sus alumnos destacados y enviarlos a sus escuelas e internados en el país para mantener sus trayectorias escolares. Después de la secundaria, estos jóvenes siguieron estudios superiores y normalistas, y recibieron una preparación profesional que nadie había tenido hasta entonces en la comunidad. Al concluir la formación, varios jóvenes de este grupo regresan al pueblo (González, 2016: 64).

Estos jóvenes mixes, hombres y mujeres, tendrían como características comunes el haber compartido una educación básica y media religiosa pero también el hecho de concluir estudios superiores en instituciones laicas que les brindarían formación especializada

permitiéndoles volver a su comunidad a prestar diversos servicios. Es notable que todos ellos modificaron la intencionalidad que la institución religiosa tenía para con ellos y con la comunidad, convirtiéndose durante la década de 1980 en actores importantes en el desarrollo de acciones que permitirían generar una propuesta educativa comunitaria acorde a las necesidades del pueblo Tlahuitoltepec.

### **5.3 Comité Pro Mejoramiento Social y Cultural de Tlahuitoltepec (COPROSCUT) y la expansión de la infraestructura educativa**

La primera generación de intelectuales nativos manifestó un creciente interés por cambiar las condiciones de marginalidad en las que vivía la población de Tlahuitoltepec y sus agencias por ello fundaron el Comité Pro Mejoramiento Social y Cultural de Tlahuitoltepec (COPROSCUT) “en el año 1966. Esta organización sirvió para apoyar gestiones junto con la autoridad municipal; sus integrantes desempeñaban voluntariamente el papel de promotores comunitarios en las áreas de salud, agricultura, deportiva, cultural, de prensa y propaganda...” (Gallardo, 2013:84).

El COPROSCUT constituyó la primera iniciativa comunitaria integrada por un sector letrado que funcionaba al margen de la asamblea y la autoridad, pero por supuesto no por encima de ellas. Por el contrario, el Comité se convirtió en un medio para facilitar las gestiones que la autoridad municipal realizaba a través de prestar asesoramiento, organizar actividades o redactar documentos de carácter oficial, además de realizar otras actividades enfocadas al desarrollo de la comunidad. Principalmente “la misión de estos maestros fue la de elaborar documentos que la autoridad necesitaba, además, coordinaban las actividades que se realizaban cuando llegaba algún funcionario regional o estatal” (Gallardo, 2013:136) actuando de esta manera como interlocutores entre el pueblo y el Estado.

Ya que la organización se conformaba únicamente de profesores nativos que laboraban en la escuela primaria, estos:

relacionaban directamente a la escuela con la comunidad. En este sentido era una organización para la comunidad, sus iniciativas tenían que ver con la protección de los recursos naturales; por tal motivo en varias ocasiones la organización reforestó

los bosques que se encontraban deforestados. También incursionaron en el comercio local organizando a los pequeños comerciantes para vender su producción a un precio justo, con esta iniciativa intentaron quitar del flujo comercial a los acaparadores externos que compraban productos a un precio muy bajo. Además, se encargaron de organizar exposiciones artesanales y eventos socioculturales en los cuales desarrollaban expresiones artísticas como: danza, poesía, oratoria y teatro (Gallardo, 2013: 95).

Además de esto el “Comité también participó en la fundación, durante 1968, de dos escuelas en las rancherías de Tlahuitoltepec. Esta labor no fue fácil pues los padres de familia se molestaron con estos maestros...” (Gallardo, 2013: 93) ya que aunque la noción escolar se encontraba arraigaba en la cabecera municipal en las agencias permanecía un sentimiento de desconfianza hacia la escuela y sus enseñanzas. Con el tiempo estas escuelas comenzarían a ser revaloradas por los pobladores de las agencias mediante un proceso similar al ocurrido en el centro de la población.

La búsqueda constante del mejoramiento de las condiciones materiales de la comunidad a través de prestar trabajo voluntario conformó una imagen positiva de los miembros del Comité, que con el tiempo propiciaría que una larga serie de profesores desempeñara cargos importantes dentro de la comunidad. Esto iniciaría en “1970 cuando el primer maestro nativo, Filemón Díaz Ortiz, asume la presidencia municipal, [así] a partir de esa fecha los maestros han sido nombrados en diferentes cargos como autoridades comunitarias.” (Gallardo, 2013:130).

### **5.3.1 Infraestructura educativa en las agencias**

A finales de la década de los sesenta y principios de los setentas el COPROSCUT y la autoridad municipal “se encargaban de solicitar más maestros y de realizar los censos de población en las diversas rancherías de Tlahuitoltepec...” (Gallardo, 2013:94). Las escuelas fundadas en 1968 funcionaron un año como escuelas de alfabetización, encargadas únicamente de la castellanización de sus habitantes, sin embargo, al “siguiente año pasan a la categoría de escuelas primarias bilingües [Rancho Tejas, Las Flores y Nejapa]. A partir

del año 1970, se fundan más escuelas en las rancherías...” (Díaz, 2013:24). Aumentando de esta forma la infraestructura y la cobertura educativa en el territorio de Tlahuitoltepec.

Así en 1972 se fundó la escuela Primaria Bilingüe *Alma Mixe* en la comunidad de Guadalupe Victoria, en 1973 se fundó el albergue escolar *Cempoaltepetl*<sup>34</sup>, en el año 1975 se fundó la escuela primaria bilingüe *Francisco Villa* perteneciente al programa Plan Piloto en la agencia de Santa Cruz. La mayoría de las escuelas fundadas en las rancherías dependían en el momento de su fundación del Instituto Nacional Indigenista y eran atendidas en su mayoría por docentes formados por el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO). Esto cambiaría a partir de “1978, con la creación de la Dirección General de Educación Indígena, dependiente de la S.E.P., [que]... inició un sistema orgánico de educación indígena bilingüe bicultural<sup>35</sup>...” (Acunzo, 1991:74).

Durante esta década en el centro del municipio y ante el crecimiento de la matrícula de la escuela Pablo L. Sidar “la autoridad municipal, en coordinación con la dirección de la escuela... inicia una nueva gestión, en 1974 se logra la autorización para construir nueve aulas más en tres etapas, la obra estuvo a cargo del CAPFCE (Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas)...” (Díaz, 2013:86). Además “en 1971, se establece en la Escuela Primaria Pablo L. Sidar la educación preescolar indígena Plan Piloto Tlahuitolle<sup>36</sup> (IISEO)” (Díaz, 2013:86).

Así al finalizar la década de los setenta “Tlahuitoltepec... contaba con maestros nativos federales, profesores en las escuelas de los salesianos, 12 promotores del INI y 7 del IISEO”<sup>37</sup>(Gallardo, 2013: 86). La mayoría de estos profesores (excluyendo a los salesianos) “...fortalecieron su identidad étnica revelándose como un agente de resistencia a la

---

<sup>34</sup> “Estos surgieron en 1971 por obra del I.N.I., con la finalidad de “Concentrar a los niños indígenas de caseríos muy alejados uno de otro, para facilitar su acceso a los centros educacionales bilingües, y para la realización de su educación bilingüe-bicultural” (Acunzo, 1991: 75).

<sup>35</sup> “La educación bilingüe-bicultural fue implementada de manera amplia bajo el régimen de Luis Echeverría (1970-1976), en el cual Gonzalo Aguirre fungió como director del INI y funcionario de la SEP” (Maldonado, 2000:82).

<sup>36</sup> “Los Centros de Educación Preescolar del Plan Piloto de Castellанизación en el Estado de Oaxaca, son el fruto de una convención realizada entre la S.E.P. y la Coalición de Promotores Indígenas Bilingües, un grupo de promotores bilingües que se educaron en el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (I.I.S.E.O.)” (Acunzo, 1991:73).

<sup>37</sup> Siglas del Instituto Nacional Indigenista y del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca respectivamente.

dominación. Estos maestros se dieron cuenta de los problemas que enfrentaban los suyos y lucharon por mejorar sus condiciones de existencia” (Gallardo, 2013:127). Sin embargo, durante esta etapa no hubo una intervención notable de los contenidos educativos puesto que la mayoría de las escuelas continuaba reproduciéndolos tal y como lo indicaba la Secretaría de Educación Pública.

Este proceso de construcción de escuelas seguiría desarrollándose bajo el mismo esquema: primero mediante una serie de gestiones realizadas por la autoridad municipal para después adecuar o construir los espacios escolares en conjunto con la población. Esta constituyó una forma eficaz de expandir la cobertura del servicio educativo en la comunidad. Un esquema similar de gestión se aplicaría para la obtención de otros servicios y recursos necesarios para la comunidad.

### **5.3.2 Cartilla del pueblo Mixe**

Un elemento importante para la historia educativa de la comunidad corresponde a que “...en 1975 apareció la primera Cartilla Mixe con sus correspondiente Cuaderno de Trabajo en edición mimeografiada” (Díaz, 2007:289). La elaboración de este material didáctico se dio en el marco de las iniciativas del INI para generar materiales adecuados para alfabetizar a poblaciones en comunidades con lenguas indígenas. La cartilla fue elaborada por “Gregorio Gallardo y Adrián Martínez de Tlahuitoltepec; trabajo que, con algunas revisiones y correcciones, fue publicado en 1978 por la SEP y el INI; y ya con otras correcciones, se imprimió el archivo desde 1979.” (Díaz, 2007:289). Este material se “imprimió posteriormente con el título *Náyuk Nök* (Mi libro Mixe)”. (Díaz, 2007:289).

Esta publicación quedó superada rápidamente debido a los vertiginosos cambios en los modelos lingüísticos aplicados en la escritura del *ayuujk*. Sin embargo, la creación del libro ejemplifica la relación que se ha establecido desde la década de los setentas entre el Estado y la comunidad de Tlahuitoltepec en materia educativa. Es mediante esta relación que un sector intelectual de la comunidad ha logrado obtener recursos del Estado nacional para desarrollar proyectos educativos que han servido para el desarrollo y el afianzamiento de la identidad étnica de los miembros de la comunidad. Además, la aparición de esta cartilla

marca el inicio de la producción de materiales didácticos en lengua *ayuujk* para la enseñanza de la misma. Por último, la cartilla representa uno de los primeros documentos escritos acerca de las discusiones en torno al alfabeto *ayuujk* en la que contribuirían diversos lingüistas y pobladores de la comunidad durante el siglo XX.

#### **5.4 Escuela Normal Experimental Zempoaltépetl**

En otro ejemplo de la gran capacidad de gestión de los actores letrados y las autoridades comunitarias mixes “en 1976, se fundó la Escuela Normal Experimental “Cempoaltépetl” en Tlahuitoltepec” (Díaz, 2013:88). Según testimonios orales recogidos por Apodaca (2016) esta Normal pretendía ser ubicada en la comunidad mixe de Totontepec. Sin embargo, gracias a la visita que realizaron algunos jóvenes mixes, profesores y autoridades, al gobernador del estado Manuel Zarate Aquino la Normal se estableció en Tlahuitoltepec. Como se puede suponer durante esa reunión los profesionistas mixes acompañados de la autoridad municipal le hicieron ver al gobernador la necesidad de ubicar la Normal en Tlahuitoltepec. La gestión resultó tan exitosa que la Normal fue establecida aún a pesar de que en 1976 la comunidad aún no contaba con una escuela secundaria.

La Normal representó un beneficio para los jóvenes de la comunidad, quienes ahora podrían realizar sus estudios y acceder a un trabajo sin migrar de su comunidad, además:

fortaleció considerablemente el poder de este sector [de intelectuales nativos] cuyos miembros más prestigiados y de mayor escolaridad se incorporaron como docentes normalistas y mantuvieron injerencia en la toma de decisiones interna, “apropiándose” de la institución “normalizadora” y transformando su sentido original desde la dinámica etno-política comunitaria. Su posición de intermediarios logró abrir canales de gestión con instituciones educativas a nivel estatal y federal, activando una red a la que apelarían a partir de entonces para gestionar proyectos escolares que interpretaban las necesidades educativas de la comunidad (Sigüenza, 2007:64).

El egreso de la primera generación de normalistas marca la aparición de la tercera generación de intelectuales nativos (en este caso exclusivamente de profesores) quienes en su mayoría compartían la característica de ser nativos de la comunidad y ser hablantes del ayuujk. A esta generación de normalistas de la Normal Cempoaltépetl se sumaron “varios promotores de Educación Bilingüe del Instituto Nacional Indigenista (INI) y Plan Piloto” (Díaz, 2013:26). Tras su egreso ambos grupos de docentes fueron asignados a diferentes comunidades del estado y unos pocos años finalmente retornarían a Tlahuitoltepec.



Fotografía 7. Quinta generación de egresados Normal Zempoaltépetl. Acervo de la Regiduría Municipal de Educación.

La Normal “funcionó muy poco tiempo y desapareció en 1986 (ver anexo, fotografías: 21,22) por falta de alumnos con estudios de bachillerato” (Díaz, 2013:88). La causa de esto fue principalmente que tras la reforma a la educación normal de 1984 que incrementó los años de estudio a cuatro y elevó a licenciatura el grado académico otorgado por la Normal los aspirantes disminuyeron notablemente en la comunidad. Esto debido a que Tlahuitoltepec no contaba con un bachillerato que permitiera a los aspirantes cumplir con el nuevo requisito de ingreso. Tras la desaparición de la Normal las generaciones que aún no egresaban fueron reasignadas al Centro de Educación Normal del Estado de Oaxaca (CRENO) en la capital del estado y la infraestructura de la Normal sería utilizada para otro proyecto educativo. A pesar

de su corta existencia la Normal influyó poderosamente mediante la formación de un nuevo grupo de profesores que impulsarían diferentes iniciativas educativas y ampliarían la discusión educativa en la comunidad, además la Normal generó un nuevo ideal en el cual muchos jóvenes vieron reflejadas sus aspiraciones profesionales y económicas.

## **CAPÍTULO VI. LA COSTRUCCION DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN PROPIA: INTERVENCIONES DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES (1979-2000)**

Durante el desarrollo del presente capítulo se expondrá como diversos actores (intelectuales, autoridades, comuneros) tuvieron una participación activa en proyectos educativos desarrollados en la comunidad durante el último cuarto del siglo XX. Algunas de estas intervenciones se caracterizan por la creación de iniciativas educativas autónomas desarrolladas por la comunidad, que, aunque apoyadas en el modelo estatal poseían un carácter ideológico y un financiamiento comunitario. Esta búsqueda de una *educación propia* comenzó a desarrollarse a través de estructurar contenidos y habilidades relacionadas con la vida comunitaria. Esta etapa ocurre, lógicamente, tras la formación de intelectuales mixes que poseyeran las herramientas metodológicas y conceptuales que sus antepasados no poseían y que les permitirían no solo ocupar espacios dentro las instituciones sino también intervenirlas a nivel curricular.

### **6.1 Iniciativas comunitarias de intervención educativa**

Para la década de 1970 la escuela era ya una institución importante para los pueblos de la región Mixe. Durante estos años la mayoría de los municipios de la región habían logrado intervenir con mayor o menor éxito sus instituciones educativas y contaban por lo menos con una escuela de educación básica. En Tlahuitoltepec, por lo menos en lo que se refiere al centro de la población, la asistencia a la escuela cada vez era más abundante. Sin embargo, aún a comienzos de esa década no todos los niños, niñas y jóvenes asistían con regularidad a la escuela. El siguiente testimonio de un profesor nativo ejemplifica esta situación

Recuerdo que no me mandaban a la escuela igual que a otros niños de mi edad. Entré a la escuela solo porque mi hermana me llevó a una misa de mañana un domingo. Camino de la iglesia a la casa nos topamos con unos comités de la escuela quienes al verme le preguntaron a mi hermana si estaba estudiando y ella por descuido le dijo que no y luego tomaron nota de mi nombre y le dijeron a mi hermana que le dijera a nuestros padres que debía venir un lunes próximo a la escuela sin falta. Que

en caso contrario los iban a multar, fue algo triste para ellos porque estaban perdiendo un pastor de chivos. Así era la vida de los demás niños. Entré a los doce años a primer grado en el año 1974. Me gustó estudiar. (E-PROF-62)

En el ámbito político durante los setenta se intensificó una lucha contra el caciquismo en la región<sup>38</sup>. Esta lucha fue impulsada por líderes comunitarios, intelectuales locales y profesores rurales, quienes organizaban a las comunidades para erradicar años de explotación, despojo y en algunos casos incluso de esclavitud. En el marco de esta confrontación “los líderes, algunos modernizadores y otros defensores de lo étnico, [fueron] quienes principalmente [influyeron] en las opiniones de la población” (Maldonado, 2000:58) mediante la organización de los comuneros a través de la vía política e inclusive de las armas.

Esta lucha contra el caciquismo unificó a las diversas comunidades mixes, logrando afianzar sus vínculos como pueblos hermanos con intereses y aspiraciones comunes. El encuentro de autoridades, comuneros e intelectuales, provocado principalmente por motivos políticos, dio origen también a diversas iniciativas de carácter educativo. Estas iniciativas se permearon del carácter político de reivindicación de la identidad étnica y de la búsqueda de justicia social propia de los movimientos indígenas de la década de los setenta. Además, adquirieron un carácter comunitario de resistencia ante las iniciativas propuestas por el Estado.

### **6.1.1 Manifiesto al Pueblo Mixe (1979)**

En el marco de esta organización regional:

el 19 de diciembre de 1979, en una Asamblea de Autoridades mixes celebrada en Totontepec, se escuchaban las siguientes denuncias y demandas: La escuela desarraiga, hace flojos a nuestros hijos, se olvida nuestra lengua, pues sólo se enseña el castellano, se combaten nuestras costumbres. Cuando reclamamos a los maestros por qué faltan o por qué no aprenden nuestros hijos, nos dicen que quienes somos para exigirles... Muchas veces se ha visto a los maestros entrar borrachos a dar clases

---

<sup>38</sup> Durante este periodo, según datos del sociólogo Floriberto Vásquez Martínez, la lucha fue contra los descendientes de Luis Rodríguez (cacique de Zacatepec, Mixe), principalmente contra Mauro Rodríguez, que estaba completamente coludido con el partido de estado, PRI, y respaldaba sus acciones violentas.

y se enojan con los niños. Algunos maestros hasta les enseñan a fumar a los niños. Nosotros deseamos que los niños no olviden lo que les enseñamos en el hogar y que aprendan nuevos trabajos, ojalá se pudiera escribir el mixe<sup>39</sup> (Díaz, 2007: 286).

Estas inconformidades expresadas por las autoridades municipales de diversas comunidades mostraban el creciente descontento de los comuneros hacia las instituciones escolares. Aunque en la asamblea de 1979 no se discutieron exclusivamente temas educativos estos fueron muy importantes por ello en el manifiesto emitido después de la Asamblea Autoridades Mixes de 1979 se expresa:

...ya es urgente que intervengamos en la educación de nuestros hijos para que sea de acuerdo a nuestras tradiciones positivas. Pues tenemos la amarga experiencia de que la enseñanza en las escuelas es en contra de los hábitos de trabajo y trato comunales. La educación que nosotros tenemos es la que enseña a nuestros hijos el deber del trabajo desde la más tierna edad para beneficiar a todos. La que recibe de la escuela que rechazamos es la que enseña el egoísmo y la falta de solidaridad humana. A esta acción en contra de nuestras costumbres. Se agrega la de los misioneros para los mismos fines. Sobre todo a enseñar la humildad y la sumisión frente a los ricos y poderosos (Díaz, 2007:140).

Es a partir de estas inquietudes, y de su manifestación sin precedentes, que los municipios mixes deciden coordinar acciones para llevar a cabo un proyecto educativo que permita neutralizar los efectos individualistas de la educación estatal y reivindique los valores comunitarios y el trabajo colectivo. Esto buscaba finiquitar los efectos de la educación estatal individualista, puesto que “esta educación es el conducto cultural que [restaba] la creatividad de los pueblos indígenas para enfrentar los desafíos [de su tiempo] de una manera directa. [Por ello se] requiere de una educación que habitúe al alumno no al conformismo ni la servidumbre, sino al trabajo y la ganancia colectiva” (Díaz, 2000: 255).

---

<sup>39</sup> Aunque la educación representó un punto prioritario de discusión durante las Asambleas de Autoridades Mixes el tema fue paulatinamente relegado ante la necesidad de atender problemas de carácter más urgente e inmediato como el saqueo de los recursos naturales, la lucha contra los caciques y las relaciones con el Estado. A pesar de ello la construcción de educaciones propias, comunitarias o indígenas se mantuvo como un ideal para los pueblos de la región mixe. A partir de la Asamblea del 79 algunas comunidades continuarían por separado con el desarrollo de propuestas educativas: Tlahuitoltepec, Alotepec, Totontepec, etc.

Esta educación no podía provenir del Estado a través de sus instituciones como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) pues en palabras del antropólogo Floriberto Díaz:

todo proyecto educativo debe surgir desde dentro de la realidad del Pueblo Mixe, proponiendo , analizando y discutiendo los contenidos y las formas de llevar a cabo la educación...Los contenidos y las formas de educación requieren ser comunitarias dado que la educación tradicional que se nos ha ofrecido (la occidental) pone énfasis en la competitividad basada en la capacidad personal y no en la potencialidad de las personas para actuar en comunidad...La educación debe reafirmar nuestra identidad mixe e india, contraria a la pretendida homogeneización nacionalista , pero en aras de un nacionalismo heterogéneo, tal cual es la realidad del país... (Díaz, 2007:273).

A través del consenso las autoridades toman el acuerdo de implementar el Proyecto de Instrumentación de Educación Básica Mixe. El cual comenzará a desarrollarse a partir de 1980 en los “municipios de Totontepec, Mixistlán de la Reforma y Tlahuitoltepec, sobre todo en su fase de investigación...” (Díaz, 2007: 287).

### **6.1.2 Proyecto de Instrumentación de Educación Básica mixe (1980)**

La creación e implementación del Proyecto de Instrumentación de Educación mixe se encuentra interrelacionado con el desarrollo del Comité de Defensa y Desarrollo de los Recursos Naturales, Humanos y Culturales (CODREMI). Este comité constituyó una de las organizaciones mixes pioneras en la defensa de la justicia social y el territorio. Fue impulsado por las autoridades mixes y coordinado por “Floriberto Díaz... constituido en 1980, trabajaba con grupos y autoridades de unas 20 comunidades [mixes y zapotecas]... Juntos dieron una importante lucha por la recuperación de sus bosques, explotados por empresas paraestatales y privadas” (Maldonado, 2007:137).

La CODREMI realizó diversas actividades no solo relacionadas con la defensa del territorio sino también con la búsqueda de la justicia social y el respeto de los derechos de los pueblos indígenas, lo cual ocasionó que sus actividades se vieran amenazadas por “el poder caciquil, teniendo que disolverse temporalmente en 1982. Pero siguió trabajando y dos años después dio vida a la Asamblea de Autoridades Mixes, con presencia incluso en la zona baja,

constituyéndose en su equipo asesor a través del Comité de Apoyo y Relaciones de la ASAM” (Maldonado: 2007:138).

El trabajo de la ASAM continuó desarrollándose durante la década de los ochenta y debido al éxito y el alcance de sus iniciativas “se consideró necesario crear un equipo de apoyo a los trabajos de la ASAM y por ello, en 1988, se constituyó Servicios del Pueblo Mixe, A.C. (SER), organización que ha estado trabajando en diversos aspectos jurídicos, culturales y de gestión.” (Maldonado: 2007:138). Fue en el marco del desarrollo de estas organizaciones y de su lucha política y jurídica que se desarrollaron proyectos educativos como el de la Instrumentación de la Educación Básica Mixe o los Animadores para la Cultura y la Educación Mixe (ACEM) quienes se encargarían de la alfabetización en lengua ayuujk.

Sin embargo, estas iniciativas, respaldadas por la ASAM, se vieron frustradas debido a que “en los últimos meses de 1984... se crearon complicados problemas por tierras, y todo el trabajo de las organizaciones mixes se dedicó a su solución [dedicando sus esfuerzos a] la preparación de asambleas comunitarias, sensibilizándolas para la confrontación contra el gobierno, y el logro de una efectiva unificación política de la etnia” (Acunzo, 2007:127). Esto lógicamente provocó que la construcción de una educación mixe dejara de ser una necesidad inmediata para los pueblos mixes pues “no se sentía ya como un elemento prioritario la necesidad de intervenir directamente en la educación escolar, produciendo solamente materiales de apoyo” (Acunzo, 1991:127).

El Proyecto de Instrumentación de Educación Básica Mixe se presentó el “15 de septiembre de 1980” (Díaz, 2007:141) a través de una carta suscrita por los “Municipios de Totontepec, Mixistlán de la Reforma y Tlahuitoltepec, por plantearse como área inicial del trabajo” (Acunzo, 1991: 141). Tras hacerse pública esta iniciativa, comenzaron los trabajos de coordinación a cargo del CODREMI en las comunidades antes mencionadas y días después el “14 de octubre de 1980, la Dirección General de Educación Indígena, da contestación... en los términos que apoya todo tipo de programa destinado a mejorar las condiciones de la educación en las regiones indígenas... quedando establecido que la Coordinación del Proyecto estará a cargo del CODREMI” (Acunzo, 1991: 142).

Tras esto la CODREMI a través de una carta fechada el 12 de enero de 1981 comunicaba “a la Dirección General que los cuatro maestros a comisionarse están adscritos: dos al Plan Piloto de Castellанизación y primaria Bilingüe en el Estado y dos a la Dirección Regional de Ayutla Mixe, Oax. de las zonas 09 y 21 respectivamente” (Acunzo, 1991: 142). Ellos serían los encargados junto con los integrantes de la CODREMI liderados por Floriberto Díaz de realizar actividades de “investigación socio etnológica y lingüística” (Díaz, 2007: 287) en las comunidades<sup>40</sup>. A partir de esta fecha el equipo coordinador realizaría encuentros y visitas en las diferentes comunidades vinculadas al proyecto para realizar entrevistas y observaciones. Además, hacían llegar a las autoridades, de palabra o a través de sus escasas publicaciones los objetivos del proyecto bosquejados en el encuentro de Totontepec y que aunque se modificarían con el tiempo constituían la base teórica del trabajo:

La educación que se desea y requiere, debe satisfacer algunos requisitos para que sirva realmente a nuestras aldeas.

Los maestros deben enseñar a nuestros hijos, las técnicas para cultivar mejor los campos, para que nuestra vida se haga mejor.

Los comités de educación no son siervos, sino autoridades educativas de la comunidad, y deben participar en los planes educativos para la localidad.

Exigimos que la educación esté dedicada a actividades prácticas y útiles, porque si no es así, no podemos mejorar nuestras comunidades y cooperar en el proceso del país.

No estamos en desacuerdo con la educación del castellano, siempre y cuando se obtenga el mismo resultado con nuestro idioma mixe.

No queremos ni toleramos más la irresponsabilidad y actitudes viciosas de los maestros que atentan contra nuestro desarrollo y buenas costumbres (Acunzo, 1991: 111).

---

<sup>40</sup> Es importante señalar que esta investigación se caracterizó “no solo por sus principios de acción, sino en... los investigadores. Hablamos de investigadores comunitarios... [por ello] la investigación en este caso no es el simple hecho de observar, recoger, preguntar, sistematizar... es, antes de nada, el acto sensibilizador del investigador comunitario, del mixe que investiga los numerosos problemas que las comunidades tienen...” (Acunzo, 1991: 122). No es pues una investigación que pretenda llegar a generalizaciones sino a la comprensión de la realidad mixe, a partir de tomar distancia de ella, para poder transformarla.

La investigación del grupo de CODREMI se orientó principalmente en buscar “las razones por las cuales es deficiente la educación que se recibe... Por qué es posible pensar en una educación mixe a futuro. Qué relación existe... entre la escuela y la comunidad en su problemática tan compleja. Cuáles son las necesidades e intereses de cada comunidad y del pueblo Mixe en general” (Díaz, 2007:287). A partir de la sistematización de los resultados se identificó que era necesario intervenir la educación escolar “considerada como la causa principal de disociación de los valores autóctonos, la responsable del dualismo cultural indígena. Se [comprendió] que esta es un instrumento ya insustituible, pero se requiere cambiar su función, para los intereses del grupo” (Acunzo, 1991: 113).

La Instrumentación del Programa permitió desarrollar durante los años de 1980-1981 encuentros con comuneros, autoridades y maestros de la zona mixe alta. En estos encuentros se trataron temas relacionados con la educación y con la infraestructura (educativa y no educativa) necesarios para mejorar las condiciones en las que se prestaba el servicio educativo en la zona. Los temas más sobresalientes fueron: la estructura de los sistemas formal y bilingüe de educación y su relación con la lengua ayuujk, la influencia divisora de la educación clerical, la ineficacia de los planes y programas de la SEP en el medio indígena, la inutilidad de los libros de texto por no responder a las necesidades del medio rural y además por no estar dirigidos a una población escolar mayoritariamente monolingüe que no comprendía el castellano, la relación de apatía o de dominación que el maestro ejercía sobre los pobladores, la apatía de las autoridades locales o los comités escolares por mejorar la educación, la relación de subordinación que ejercían los profesores hacia comités y autoridades, la necesidad de enseñar a leer y escribir en ayuujk, la construcción de carreteras, de sistemas de electrificación, agua potable, sistemas de riego, aulas y centros de salud (todo ello por considerarse indispensable para mejorar el servicio educativo) y la reforestación de las comunidades.

Para septiembre de 1983 los integrantes del proyecto apuntaban:

Se puede decir que el Proyecto... ha tenido sus logros, pero también sus límites y donde ha sido necesario se han cambiado las formas de trabajo o buscado actividades más funcionales a futuro. Tal es el caso del Sistema de Alfabetización...en cuanto que es un proyecto apoyado por las comunidades...es un

trabajo que se necesita continuar aun cuando los recursos disponibles sean mínimos...sin embargo ...el personal no es suficiente si se quiere realmente trabajar en estos apoyos educativos y en el sistema de alfabetización. Habría que sacrificar cualquiera de las dos actividades aglutinadas (Acunzo, 1991: 188).

Esto funcionó para generar un diagnóstico y como un instrumento para identificar y puntualizar los valores “culturales, naturales y humanos” (Acunzo, 1991:149) mixes en contra posición con los valores que la educación occidental promovía en las comunidades.

Esta iniciativa cumplió su cometido y con el tiempo fue perdiendo impulso, sin embargo, cumplió con un papel fundamental como documento orientador de las políticas educativas mixes y a partir de ello se originó un fuerte movimiento de reivindicación de la identidad étnica, además de que “se intenta, de esta forma, anular los efectos negativos y desculturizantes de la escolarización, y apoderarse de este instrumento precioso, y ya insustituible para el rescate del patrimonio cultural autóctono” (Acunzo, 1991:72). Esto a partir de la intervención directa en la formulación de los planes y programas de estudio, un intenso trabajo para estandarizar el alfabeto mixe y la creación de escuelas de carácter autónomo en algunas comunidades.

### **6.1.3 Animador para la Cultura y Educación Mixe (ACEM)**

A partir de 1983 el trabajo coordinado por el CODREMI y la DGEI permitió el avance del trabajo lingüístico. Reconociendo que hasta esa fecha los trabajos desarrollados por misioneros religiosos, el Instituto Lingüístico de verano (ILV) e instituciones estatales como el INI poseían un carácter simplista. Además se identificó que aunque la educación bilingüe bicultural “plantea que el educando debe dominar dos culturas y dos lenguas en los primeros años de escolaridad” (Acunzo, 1991: 176) en la práctica esto no ocurría así debido a los prejuicios que pesan sobre el hablante de una lengua indígena, el hecho de que en las escuelas en las zonas indígenas “lo que se enseña concretamente, y hasta compulsivamente, es la cultura y lengua de la sociedad mestiza nacional” (Acunzo, 1991: 176) y sobre todo ante la carencia de materiales adecuados para la enseñanza y aprendizaje de la alfabetización en mixe puesto que “producir cartilla o textos bilingües, quiere decir en realidad hacer traducciones tanto de imagen como de contenido” (Acunzo, 1991:177).

Para 1982 existían diversos intentos de sistematizar la lengua mixe sin embargo “el día 22 de septiembre de 1982, en la ciudad de Oaxaca se tuvo una reunión de mucha importancia, [en conjunto] con los compañeros de Educación indígena y de Culturas Populares [se llegó] a un primer acuerdo sobre el alfabeto” (Acunzo, 1991: 167). Esto comenzó a materializarse en 1983 a través de seminarios denominados Semanas de Vida y Lengua Mixes (SEVILEM). Este evento se realizó por primera vez en Tlahuitoltepec y generó la “propuesta de escribir de una sola forma las variantes... [la] lengua” (Díaz, 2007: 269). Esto se recopiló en un texto denominado *Cómo escribir el mixe* compilado por Floriberto Díaz Gómez

La alfabetización pretendía no solo enseñar a leer y escribir en ayuujk sino buscaba provocar la “reflexión, la crítica, la búsqueda de soluciones ante los problemas, la toma de iniciativas en el nivel de comunidad; [buscando] la autonomía, no la dependencia que [los] haría más pobres” (Díaz, 2007: 273). Atribuyéndole un carácter no solo educativo sino también político. Por ello a partir de 1983 “se comenzó a trabajar en la escritura del idioma mixe... se hicieron algunos carteles en mixe, y durante el mes de octubre se hizo un mural en Tlahui... (Acunzo, 1991:166). Además, se comenzó la capacitación de promotores comunitarios de la alfabetización bajo el nombre de Animador Comunitario de Cultura y Educación (ACEM).

Estos animadores debían ser “personas sencillas... gente que invite, que atraiga y no rechace ni deshaga proyectos” (Díaz, 2007: 276). Se pretendía que los animadores rompieran el esquema del maestro impuesto por la escuela tradicional y que fueran más cercanos a la gente. “El ACEM es pues el compañero, la compañera, que se preocupa de cómo hacer atractiva la educación, cómo levantar el ánimo de quienes siempre han recibido rechazo, humillación y opresión” (Díaz, 2007:276). Esto resulta relevante por dos razones: la primera porque desempeñarían un papel clave en el proceso de alfabetización ayuujk y en segundo lugar porque daría inicio con la formación de docentes comunitarios que no habían sido formados o dependían directamente de la SEP y que criticaban abiertamente el modelo tradicional del magisterio que se había impuesto en la comunidad.

La alfabetización en *ayuujk*, la elaboración de materiales y la formación de animadores se vio detenida ante la falta de recursos y el surgimiento de problemáticas más apremiantes para

las comunidades. Sin embargo, el trabajo empezado en 1982 fue un parte aguas en el desarrollo de la educación bilingüe intercultural en el municipio y aún representa el referente fundamental del trabajo lingüístico en la comunidad.

## **6.2 Educación secundaria**

Hasta 1977 no existía en la comunidad una escuela secundaria. Los jóvenes que deseaban seguir sus estudios más allá del sexto grado se veían forzosamente obligados a migrar a una comunidad vecina, a la ciudad de Oaxaca e inclusive a otros estados de la república para poder estudiar la secundaria. Con el establecimiento de la Escuela Normal Experimental se incrementó la necesidad de formación en el nivel secundario ya que este era un requisito indispensable para poder ingresar a la Escuela Normal.

A esto podemos sumar el creciente interés de la comunidad por incrementar sus instituciones educativas y adecuarlas a sus fines estratégicos. Así es en el marco de estas condiciones es que en 1977 surge la primera escuela secundaria de la comunidad. La secundaria Sol de la Montaña fue el primer proyecto cuya organización fue totalmente comunitario, posteriormente arribaría a la comunidad la secundaria federal y con el paso de los años en las agencias se establecerían telesecundarias para ampliar la cobertura debido a la creciente demandad en este nivel educativo.

### **6.2.2 Sol de la Montaña (1977- 1982)**

“La escuela secundaria Sol de la Montaña fue un proyecto comunal que... surge a iniciativa de la comunidad y es encabezada por los primeros maestros, entre ellos se encontraban Donato Vargas Pacheco +, Mauro Delgado Jiménez, Filemón Díaz Ortiz, Andrés Hernández Núñez y el antropólogo Floriberto Díaz Gómez +...” (Gallardo, 2013:101). La secundaria tenía un carácter comunitario no solo porque no recibía ningún tipo de apoyo por parte de las autoridades educativas estatales o federales, sino también porque “estaba fundamentada en valores comunitarios que debían dinamizar la vida ayuujk. Estos valores tenían que ver con la relación con la naturaleza, por eso se enseñaba a los estudiantes a trabajar la tierra en forma comunal” (Gallardo, 2013:101).

Los objetivos de la secundaria comunal insistían en desarrollar métodos y técnicas educativas adecuadas para resolver los problemas que la comunidad enfrentaba en ese momento. El proyecto consideraba fundamental la participación activa de los padres de familia, de las autoridades municipales, de los alumnos y maestros; estos querían que los alumnos aprendieran a leer y escribir la lengua ayuujk sin ningún problema. La educación impartida debía fundamentarse en los valores comunitarios de la comunidad, para llevar a cabo ese proyecto se debían recopilar, analizar y sistematizar los elementos de la vida mixe: cuentos, leyendas, ritos, calendario ritual, agrícola, artes, vestimenta, etc. No estaban en contra del uso del español, al contrario, se pretendía que funcionara como un vehículo de comunicación con otros grupos sociales y con las instituciones gubernamentales (Gallardo, 2013:102).

Estas reflexiones comenzaron a dotar a la escuela no solo de una relación más cercana con la comunidad sino también de contenidos basados en conocimientos locales y de un carácter funcional para el desarrollo de la comunidad. Abandonando paulatinamente su única función de castellanizar a la población.

Sin embargo, el carácter comunal de la institución originó que los estudios que se impartían en la misma carecieran de validez oficial y que no contaran con recursos económicos estatales o federales. Ante ello y haciendo uso de su capacidad de gestión los docentes de la secundaria lograron que el Sol de la Montaña fuera reconocida “como secundaria particular vespertina, por acuerdo número 81494 de fecha 14 de julio de 1981, para que los estudios terminados fueran reconocidos legalmente” (Díaz, 2007:294). El carácter particular era solamente nominal puesto que los estudiantes no cubrían ninguna cuota económica.

Los docentes de la escuela secundaria Sol de la Montaña fueron en su mayoría originarios de Tlahuitoltepec, algunos de ellos eran docentes de educación primaria que por la mañana daban clases en la escuela Pablo L. Sidar y por las tardes en la secundaria. Para todos ellos el trabajo era voluntario, emulando el tequio que se da a la comunidad a través del trabajo físico. Otros de los docentes de la secundaria fueron personas externas a la comunidad a quienes se les ofrecía hospedaje y comida, así como apoyo en la investigación a los pasantes de la UNAM o la ENAH que decidieran dar tequio. Las clases se impartían en un edificio del municipio que fue habilitado para tal motivo.

Ya que la vinculación con la comunidad era una prioridad para los integrantes de la secundaria “había una insistencia en los trabajos prácticos, es decir, en trabajos que reflejaban en lo inmediato lo aprendido en la escuela comunal, por tal motivo se plantearon como objetivo construir parcelas de hortalizas y sembrar árboles frutales que sirvieran, por un lado, para beneficio de la comunidad y, por el otro, para que la escuela fuera autosuficiente...” (Gallardo, 2013: 103).

Además, se reconocía que era la comunidad quien enseña a sus jóvenes como deben vivir, lo que resultaba imposible aprender dentro de las aulas y únicamente podía lograrse “bajo la observación y participación en las actividades familiares y comunitarias. En este proceso se debían conservar y mejorar la técnicas de trabajo para: el uso de telares de cintura, la alfarería, la fabricación de adobes, tabiques y tejas, la panadería, el tratamiento de enfermedades con plantas medicinales y las actividades pecuarias menores” (Gallardo, 2013:103).

El trabajo académico, debido a la orientación práctica de la secundaria, se encontraba vinculado a los elementos de la vida cotidiana de la comunidad. Así, aunque en la secundaria se cursaban las materias dictadas por el plan y programas vigente de la SEP en aquel momento se daba prioridad a “promover que los alumnos adquieran conocimientos prácticos y útiles que puedan conllevar a su propio desenvolvimiento y al de su comunidad de una manera permanente” (Gallardo, 2013:155). Para ello se realizaban investigaciones de campo en donde docentes y estudiantes investigaban y sistematizaban: “Cuentos y leyendas... datos de origen de los pueblos. El calendario ritual. El calendarlo agrícola. Organización socio-política de las comunidades. El proceso de trasmisión de la vida mixe. Inventario de los recursos naturales. Preparación de alimentos. Técnicas autóctonas. Artes y vestimentas, etc.” (Díaz, 2007:155).

Estas investigaciones permitían que los jóvenes se reconocieran como miembros de su cultura mientras aprendían una actividad productiva que les permitiría ser autosuficientes al egreso de la escuela. Por otra parte, la escuela tenía la clara consigna de fortalecer la identidad comunitaria a través de sus actividades. Se puede resumir en los siguientes puntos los objetivos de la secundaria:

El contenido de la educación debe partir: a) Del amor a la tierra donde hemos nacido que nos han heredado nuestros antepasados; b) De la vida en comunidad como forma manifiesta de nuestra igualdad social. c) Del tequio que nos garantiza armonizar nuestras fuerzas con las de la naturaleza y permite asegurar la construcción conjunta de nuestro futuro como individuos, como pueblo, como ciudadanos de un país y de un mundo civilizado (Díaz, 2007: 313).

Preteniendo de esta manera lograr una educación integral, la cual desde las palabras de los docentes de la secundaria comunal es “precisamente aquella que nos permite creación y recreación dentro de nuestra propia realidad, construyendo un futuro mejor para nuestros hijos; debe privilegiar la reflexión, el análisis, la investigación, el dialogo horizontal” (Díaz, 2007: 313).

La secundaria contaba con 35 estudiantes en el año de 1978, pero para el ciclo “1979-1982, en los tres grados de secundaria estudiaron un total de 136 alumnos. Al término del periodo 1981-1982, se vio el primer resultado del trabajo comunal cuando egresó la primera generación de secundaria formada por 21 alumnos del 3° grado...” (Díaz, 2013:90). El trabajo en la secundaria comunal no pasó desapercibido para las autoridades educativas federales y así “en 1982, después de varios años de negativas, la SEP comunica que establecerá una secundaria general en la comunidad, con la condición de que desaparezca la secundaria comunal” (Díaz, 2007: 308).

Finalmente, esto haría desaparecer la iniciativa comunitaria. Y al final del ciclo los alumnos inscritos en la escuela comunal “pasaron automáticamente a la nueva escuela secundaria general” (Díaz, 2007:308). Desde entonces intervenir la secundaria federal ha resultado imposible para la comunidad. Ante esto Floriberto Díaz, uno de los impulsores de la secundaria comunal afirmaba “allí está la escuela en la comunidad, pero ajena a todas sus problemáticas... Nosotros tenemos que convertir sus aulas en espacios donde se discutan nuestros problemas y necesidades cotidianas, y se planifiquen acciones por parte de nuestros hijos que tienen esa edad escolar.” (Díaz, 2007: 309).

A pesar de su breve existencia la secundaria comunal representó el inicio de algo sin precedentes en la comunidad, a partir de ella comenzaron a problematizarse aspectos de la

educación que antes resultaban ajenos a la vida cotidiana de los habitantes del pueblo. De esta forma se expresaba: “ya no queremos contribuir en la construcción de edificios únicamente, ahora nuestra participación debe ir encaminada hacia los planes y programas de estudio, con el objeto de asegurarnos que efectivamente contribuye a nuestro proceso social y desenvolvimiento humano dentro del contexto nacional” (Díaz, 2007:409).

La secundaria comunal enfrentó múltiples dificultades internas y externas que le impidieron funcionar adecuadamente y concretar su programa durante sus años de existencia. A pesar de esto se convertiría en un importante referente educativo para futuros proyectos educativos comunitarios que tomaron de Sol de la Montaña elementos que les permitirían consolidarse. Como última reflexión podemos retomar las palabras de Floriberto Díaz sobre la secundaria comunitaria: “Tenemos elementos de nuestras propias comunidades que han demostrado interés por una educación que nos permita sentirnos orgullosos de ser mixes; una educación que no esté velada por el etnocentrismo y la abstracción occidental; una educación que nos sirva para mejorar la vida que llevamos, sin necesidad de migrar hacia las ciudades” (Díaz, 2007:409).

### **6.2.3 Secundaria Federal (1983)**

La Secundaria Federal, hoy Secundaria Federal Guadalupe Hinojosa, fue gestionada a través de diversas visitas realizadas a la SEP por un grupo de docentes que laboraban en la escuela Sol de la Montaña. Este hecho puso en evidencia un conflicto que subsistía a nivel comunitario y que confrontaba dos perspectivas ideológicas: la oficial y la comunal. Los maestros defensores de una escuela oficial, es decir estatal, fueron formados por instituciones estatales y consideraban que el mejor camino para asegurar la subsistencia de la secundaria era mediante la intervención del gobierno federal a través de que este asumiera los costos de la escuela (desde salarios hasta infraestructura). El otro grupo, integrado principalmente de profesionistas y comuneros, consideraba que la intervención del Estado no haría sino continuar con las prácticas educativas ajenas a las necesidades de la comunidad.

Finalmente se impondría el grupo que buscaba que la escuela se federalizara. Esto ocurrió de la siguiente manera:

Los profesores Carlos Vásquez Jiménez y Filemón Díaz Ortiz se trasladaron a la capital del país para plantear el problema de la Secundaria Abierta... solicitando el establecimiento de una escuela secundaria... La gestoría fue muy difícil, pero se logró la autorización ...La secundaria particular cambia de categoría y se convierte en Escuela Secundaria Federal, el 5 de septiembre de 1982 inicia las clases con dos grupos de 1° grado (A y B) con 82 alumnos... (Díaz, 2013:91).

De esta forma concluyó el ciclo de la secundaria comunitaria Sol de la montaña como institución educativa. Una vez establecida la escuela Secundaria Federal el vínculo con el Estado quedó sellado, lo que posibilitó agilizar la gestión para la construcción de un edificio propio. Así el “día de 25 de marzo de 1984 el representante de Bienes Comunales donó un predio a la Federación para la construcción del edificio escolar y sus anexos correspondientes para la Secundaria Federal, ese mismo año se construyó una parte. En, 1985, se traslada la escuela y ocupa su propio edificio escolar...” (Díaz, 2013:91).

Desde su constitución formal la secundaria ha continuado operando bajo los lineamientos de la SEP y se ha convertido en una de las instituciones más renuentes a permitir la intervención de la comunidad en sus dinámicas. Esto debido a dos factores comunes en otras instituciones con estas características: la mayoría de sus docentes son ajenos a la comunidad y no comparten elementos que les permitan identificarse con los elementos educativos de la comunidad.

### **6.3 Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe: CECAM (1978)**

La música constituye un elemento de gran relevancia para los ayuujk puesto que desempeña un papel fundamental en los momentos más importantes de la vida del pueblo, además de que es un elemento que permite obtener una alta valoración social entre el pueblo. La tradición de bandas filarmónicas en la región es antigua y data de por lo menos de finales del siglo XIX. A pesar de su larga trayectoria no fue sino hasta el último cuarto del siglo XX cuando esta expresión musical comenzó a adquirir relevancia fuera de la región y a ser reconocida por el Estado como un elemento cultural significativo para la nación mexicana.

A partir de este reconocimiento es en la década de los setenta cuando surge la iniciativa de crear una escuela de música regional en la región mixe.

La fundación de la Escuela de Música Mixe (ESMMI) en Tlahuitoltepec resultó fortuita. Esta decisión se tomó en una asamblea realizada el 16 de noviembre de 1977 en la comunidad de Ayutla, Mixe. En dicha asamblea las autoridades federales a través de sus dependencias regionales solicitaron a las autoridades municipales de todos los municipios mixes que escogieran a través de una votación el lugar de establecimiento del nuevo proyecto educativo-musical. Tras un intenso debate Tlahuitoltepec ganó la votación por un estrecho margen. Algunos de los elementos decisivos que hicieron posible que Tlahuitoltepec albergara el proyecto fueron sin duda el reconocido prestigio de la población para gestionar y desarrollar proyectos educativos, así como la capacidad de sus autoridades e intelectuales de negociar con los actores estatales.

Meses después de la reunión los preparativos se aceleraron en la comunidad y “el día 13 de enero de 1978 las autoridades (municipal, Bienes Comunales y Consejo de Vigilancia) acuerdan localizar el terreno para la construcción de la escuela,... posteriormente se le da el nombre de Escuela de Música Mixe (ESMMI).” (Díaz, 2013: 97).

El ESMMI funcionó durante un breve periodo comprendido entre 1979 a 1982. Durante estos años se llevaron a cabo siete cursos “eventuales e intensivos de capacitación musical dos veces al año con una duración de un mes cada curso. Estos cursos fueron para ejecutantes de instrumentos y directores de bandas filarmónicas de comunidades mixes<sup>41</sup>” (CECAM, 2007, 52). Los cursos poseían un carácter técnico mediante el cual se aspiraba a fortalecer habilidades ya adquiridas por los músicos, además de dotarlos de nuevas herramientas para su ejercicio en las comunidades.

Tras el séptimo curso el proyecto fue abandonado parcialmente debido a la necesidad de una reorganización. Además de que “sucedió que desde las oficinas centrales del INI en México, enviaron a la... [ESMMI] un oficio pidiendo la comprobación de quinientos mil pesos que

---

<sup>41</sup> Según datos del CECAM (2007) el primer curso se desarrolló del 5 al 30 de noviembre de 1979, el segundo curso del 1 al 30 de julio de 1980, el tercer curso del 3 de noviembre al 3 de diciembre de 1980, el cuarto del 1 al 30 de julio de 1981, el quinto curso del 4 de noviembre al 4 de diciembre de 1981, el sexto curso se desarrolló de julio a agosto de 1982 y el séptimo y último curso se llevó a cabo del 3 de noviembre al 3 diciembre de 1982.

habían enviado para un octavo curso de capacitación. Después de muchas aclaraciones e informes se concluyó que ese dinero nunca había llegado a Oaxaca y menos al [ESMMI]” (CECAM, 2007: 54). Estas aclaraciones fueron llevadas a cabo por las autoridades municipales en turno apoyados por el profesor Mauro Delgado Jiménez<sup>42</sup>, profesor destacado por su participación en la organización de los siete cursos precedentes.

Una vez aclarada esta situación fue el INI quien los invitó a presentar un proyecto para que el dinero pudiera ser entregado al ESMMI. En la elaboración del proyecto participaron diversos docentes de la comunidad. “Así fue como se concibió y se hizo un proyecto de planeación que se realizó en un mes (agosto de 1983), con el objetivo de instrumentar los cursos regulares escolarizados. Se llamó: *Diseño, construcción e implementación de una autosuficiencia alimentaria y académica- operativa*” (CECAM, 2007: 54).

La celeridad con la que fue elaborado el proyecto se debió a que los actores involucrados, en su mayoría docentes y comuneros, poseían experiencia generada en proyectos similares. Esto permitió que el proyecto fuera avalado sin contratiempos por las instancias federales. En este proyecto resulta notoria la influencia de proyectos como el Sol de la montaña por su clara orientación comunitaria, ya que el equipo perseguía como objetivos “crear su propio diseño de educación musical, instrumentar su autosuficiencia en programas productivos y estar siempre en manos de los propios pueblos para que ellos mismos diseñaran y construyeran lo que consideraban más adecuado para su desarrollo” (CECAM, 2007: 55).

A partir de esto el nombre de la Escuela de Música Mixe sería reemplazado por el de Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe (CECAM). Los trabajos del CECAM iniciaron en septiembre de 1983 coordinados por el profesor Mauro Delgado y durante ese año “se trabajó en la redacción y elaboración del plan y programas de cursos musicales para todo un ciclo escolar” (CECAM, 2007: 55).

---

<sup>42</sup> Pertenece a la generación de profesionistas apoyado por los Salesianos.

El trabajo emprendido en el CECAM adquiere mucha notoriedad a nivel nacional por lo que en 1983 la comunidad recibe la visita del director del INI el Lic. Miguel Limón Rojas<sup>43</sup> quien desempeñó un papel fundamental para el desarrollo de esta institución. El funcionario “abrió espacios y rumbos para que el CECAM se diera a conocer y para difundir su trabajo musical” (CECAM, 2007: 57). En el año de 1985 la banda filarmónica del CECAM, auspiciada por Limón Rojas, se presenta en la SEP y en ese mismo año se les otorga el Premio Nacional en Artes y tradiciones Populares que fue entregado en palacio nacional por el presidente Miguel de la Madrid.



Fotografía 8. Visita de Miguel Limón Rojas a Tlahuitoltepec 1995. Fototeca de la escuela Pablo L. Sidar

Para 1987 la banda filarmónica del CECAM realizó una gira por Estados Unidos y también durante ese mismo año se les comenzó a otorgar becas a los jóvenes para que pudieran seguir su preparación musical en la ciudad de México. La influencia y mecenazgo de Limón Rojas se extendió hasta su periodo como secretario de educación pública durante el sexenio de Ernesto Zedillo. Usando sus recursos como secretario “programó mejor apoyo para el CECAM, sobre todo a becas alimenticias, pagó a maestros de música, [dotó] de instrumentos

---

<sup>43</sup> En la fotografía se observan al Lic. Limón Rojas (al centro de camisa blanca y chamarra verde) portando el bastón de mando, a su izquierda y derecha funcionarios federales y estatales. Durante esta visita Limón Rojas fungía como secretario de educación pública. A extrema derecha de la fotografía aparece el Profr. Rafael Cardoso Jiménez, intelectual mixe, a su derecha el profr. Mayolo Gallardo, profesor de la Normal Zempoaltépetl e intelectual mixe. Ambos destacados promotores de la cultural y vida mixe.

musicales en dos ocasiones, equipó el taller de restauración musical...y amplió las construcciones, tales como el auditorio, la biblioteca y el centro de cómputo” (CECAM, 2007: 58).

En 1983-1984 “se iniciaron las clases de música escolarizadas con niños y jóvenes que a la vez asistían a clases academias en las escuelas primarias y secundarias de la comunidad” (CECAM, 2007:77). También durante estos años el CECAM continuó su consolidación como proyecto educativo dando “albergue a los más necesitados y [buscando] maneras de apoyar a los estudiantes músicos, quienes ya se encontraban en esta escuela, para que no se quedara así nada más como músicos sin educación básica , sino que pudieran seguir estudiando y fueran competentes en la vida. Por [ello se estableció] la educación primaria del INEA y la secundaria INEA- CONAFE” (CECAM, 2007:76) la cual se enfocaba en atender a los jóvenes mayores de edad que no contaban con estos estudios. En los años de 1986-1987 se abrieron los cursos para jóvenes de 16 años en adelante. Finalmente, a “partir de 1998, se inició el proyecto de bachillerato musical en el CECAM...dicho proyecto tardó casi tres años para concretarse, pero los planes y programas de estudios fueron avalados por el INBA. El resultado fue el Bachillerato musical con planes y programas de estudio propios del CECAM, que inició a partir del ciclo escolar 2001-2002.” (CECAM, 2007: 80).

Aunque las clases de música constituían la prioridad del bachillerato los estudiantes complementaban su formación cursando asignaturas del tronco común en el bachillerato de la comunidad, esto gracias a un acuerdo logrado entre ambas instituciones. “Las clases de música, [hacían] uso de la ciencia y tecnología moderna, y se [enfocaban] en la conservación de la música tradicional indígena *kě´m xuuixìn*, y la apreciación musical como un proceso de interculturalidad *wenk ìxpëjkin* y en los conocimientos básicos de la música: solfeo, instrumentación, escritura y formación de bandas filarmónicas” (CECAM, 2007: 77).

Tras el cierre de la secundaria Sol de la Montaña el CECAM asumió el discurso educativo comunitario ausente en las otras instituciones escolares de la comunidad. Por ello el CECAM se convirtió en el punto de encuentro en abril de 1993 de la IV Semana de Vida y Lengua Mixes (SEVILEM).

Este encuentro fue significativo debido a que “en dicha ocasión, Floriberto Díaz refirió el *Wejën-Kajën* como educación en un sentido amplio y el *ejxpëjkën* como el aprendizaje de algo específico que generalmente se desarrolla en las escuelas. En esa ocasión, Floriberto refirió que el WK está vinculado con la historia, con la medicina, con el trabajo y con la vida en general” (Cardoso, 2008:62). Estas y otras reflexiones seguirían impulsando la construcción de propuestas curriculares afines a los intereses educativos del pueblo de Tlahuitoltepec.

La importancia del CECAM en el desarrollo de las propuestas educativas de carácter comunitario posteriores es innegable. El CECAM se caracterizó desde sus orígenes por provenir de un proceso apoyado por una fuerte capacidad de gestión realizada por intelectuales y comuneros experimentados en el trato con el Estado, una participación activa de los comuneros que ofrecían tequio en forma de trabajo intelectual o físico para la construcción de los proyectos (o edificios), además de un interés marcado por sus fundadores por modificar los contenidos ideológicos de los planes y programas del Estado para acercarlos más a su realidad y obtener de ellos herramientas que les permitan mejorar sus condiciones materiales de vida, en este caso a partir de una formación musical que permitiría al joven acceder a una forma de vida honesta y que contribuyera a mantener la cultura musical de la comunidad.



Fotografía 9. Edificio del CECAM. Fototeca personal.

#### **6.4 La educación media superior: CBTA 192 (1986)**

A partir de 1986 “se estableció como nuevo requisito de ingreso a las normales el nivel mínimo de bachillerato o equivalente. Esta disposición canceló en Tlahuitoltepec la posibilidad de cubrir la matrícula mínima de la Normal, ya que en esos años en la región alta no existían escuelas de nivel medio superior” (González ,2016: 66). Esta situación llevó al inminente cierre de la escuela Normal. Tras ello la comunidad se planteó la necesidad de gestionar un centro educativo de nivel medio superior para que funcionara en la localidad.

Esta iniciativa se apoyó de la estrecha relación previamente establecida con “Miguel Limón Rojas, quien se convirtió en el principal padrino político de estas iniciativas en Tlahuitoltepec” (Apodaca, 2016: 70) y se fundamentó en el “proyecto Ideas para una Educación Integral Mixe (IEIM)<sup>44</sup> que se dio a conocer en 1986, [el cual] expuso un planteamiento educativo integral a largo plazo para todos los niveles educativos...” (Apodaca ,2016: 70).

La construcción y gestión de un proyecto en el nivel medio-superior era el siguiente paso en la trayectoria de apropiaciones etnopolíticas de la escolarización en la comunidad, ante el egreso de las primeras generaciones de la Secundaria Comunal, la ausencia de bachilleratos en la Región Alta Mixe y el respaldo del proyecto IEIM. El cierre de la Normal en 1986 dio pie a la gestión del nuevo proyecto, un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (cbta) que tentativamente funcionaría bajo los postulados del proyecto IEIM: educación integral, comunitarismo, y participación de sus docentes en las dinámicas comunitarias y sus problemas (González, 2016: 71).

---

<sup>44</sup> El IEIM se encontraba integrado por un grupo de intelectuales participantes en el CODREMI y en el proyecto Sol de la Montaña, su principal coordinador era el antropólogo Floriberto Díaz Gómez quien durante ese periodo encabezaba el comisariado de Bienes Comunales, máxima autoridad agraria de la comunidad. Ideas “se fundamenta en tres valores comunitarios. El primero tenía que ver con el amor a la tierra, la cual era heredada de los antepasados; el segundo refería la vida en comunidad; el tercer valor comunitario lo representaba en tequio. Estos tres valores garantizarían la continuidad organizacional de la comunidad” (Gallardo, 2013:108).

Con gran celeridad otorgada por el respaldo de los funcionarios del INI, ese mismo año (1986) entró en funciones el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) N° 192 “en las antiguas instalaciones de la Normal Experimental con una planta docente formada por ingenieros, técnicos y administrativos que tentativamente serían socializados en la ideología comunitarista y étnica de la nueva escuela” (González, 2016: 71). El CBTA recibió rápidamente recursos humanos y materiales para su adecuado funcionamiento. “El éxito en la gestión habla ya de la capacidad de los intelectuales étnicos y gestores mixtes para apropiarse de las políticas educativas pluralistas del Estado, y gestionar en sus redes educativas, directamente a nivel federal, proyectos de apropiación étnico-política de la escuela, ya que no se trata de gestionar una escuela, sino de abrir cauces para un proyecto étnico escolar en el marco de los derechos de los pueblos a participar en la definición de sus formas de educación” (González , 2016: 73).



Fotografía 10. Antiguas instalaciones de la Normal Zempoaltépetl: Actual edificio del CBTA N°192 / BICAP. Fototeca personal.

Desde la apertura del CBTA comenzó a desarrollarse en su interior una lucha manifiesta entre dos grupos de docentes: los profesionistas formados bajo la idea de la comunalidad y los docentes que guiaban sus prácticas apegadas a los lineamientos de la SEP, en su mayoría personal foráneo. Esto ocasionó una confrontación entre ambos grupos por conseguir el

control de la institución que aumentó de intensidad hasta llegar a la SEP, donde finalmente sería favorecido el grupo que apoyaba la intervención comunitaria de la institución. De esta forma tras un ciclo escolar el CBTA 192 comenzaría a ser reemplazado por el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP).

Este cambio no ocurrió de inmediato ni resultó fácil ya que el grupo de docentes que no compartían la ideología comunitaria rechazó esta propuesta y se mantuvo laborando en las instalaciones del bachillerato. Ante esto y contando con el apoyo de funcionarios de la SEP “al frente de las gestiones administrativas... el grupo gestor lanzó la promoción para el inicio del... (BICAP) en el ciclo escolar 1996-1997, usando salones prestados por el Municipio y difundiénolo como una opción escolar alternativa orientada al desarrollo de la cultura mixe” (Apodaca, 2016: 75). El conflicto comenzó a resolverse durante el ciclo 1997- 1998 “[tras] la entrega de las oficinas de la dirección a los profesionistas de [Educación Integral Comunitaria Mixe/ayuujk] EDICOM y el cambio de adscripción de la mayoría del personal docente y administrativo del CBTA sellaron la irrupción del nuevo proyecto de apropiación étnica de la escuela media superior.” (González, 2016: 73).

Esto no implica la existencia de una ruptura total entre una y otra institución y propuesta educativa; antes bien el caso de Santa María Tlahuitoltepec constituye un ejemplo de cómo un grupo de sujetos indígenas, con base en un discurso étnico, se incorporan a un proceso educativo escolar que inició contando sólo con la perspectiva gubernamental, y se apropian gradualmente de diferentes aspectos del mismo en un acto de reivindicación étnico-político (González, 2016:118)

#### **6.4.1 Proyecto SEMI: Sistema de Educación Mixe (1993)**

Diversos profesores nativos que apoyaron al grupo que consolidó al BICAP eran docentes de educación primaria en la comunidad. Este hecho propició que la iniciativa educativa comunitaria que se buscaba implementar en el nivel medio superior comenzará a introducirse en el nivel básico. Esto comenzó a desarrollarse en primer lugar a través de una reflexión de la educación en el municipio, de una revisión de los planes y programas vigentes y de una reflexión del papel del docente en las escuelas.

Esto no resultaba sencillo pues el nivel de educación primaria fue uno de los espacios educativos de mayor dificultad para ser intervenido, organizativa y administrativamente por la comunidad. Ante esto los profesores nativos idearon una manera mediante la cual fuera posible poseer mayor autonomía sobre la organización de sus escuelas. La oportunidad se presentó durante la coyuntura propiciada por la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) ocurrido el 18 de mayo de 1992 pues este acuerdo permitía “la participación de los padres de familia, maestros y de la comunidad para determinar el tipo y la calidad de la educación” (Pablo L. Sidar, 1993, p. 1).

De esta manera los profesores de la escuela primaria Pablo L. Sidar, la de mayor representatividad y antigüedad en la comunidad, dieron inicio en el año de 1992<sup>45</sup> con una serie de reuniones organizativas que darían como resultado la creación del Proyecto escolar: Hacia un Sistema de Educación Mixe (SEMI). Para ello realizaron un análisis de las condiciones sociales, económicas y geográficas de su comunidad. Así como de las políticas educativas nacionales y las prácticas educativas desarrolladas dentro de la comunidad (ver anexo, fotografía: 26).

La reflexión de estos ámbitos les permitió observar que “la educación no responde a las demandas educativas planteadas por las comunidades indígenas; se ha convertido en un factor aculturante, impidiendo así el desarrollo y expresión de las culturas nativas” (Pablo L. Sidar, 1993, p. 5). Por ello concluyeron que era necesario diseñar una propuesta educativa acorde a las tradiciones y “la educación del pueblo Mixe... [que] se basa en el amor al trabajo, en las observaciones directas, en la convivencia familiar, social y en el respeto a la naturaleza y el cosmos” (Pablo L. Sidar, 1993, p. 10).

Este proceso de reflexión fue de gran importancia pues visibilizó aspectos antes ignorados como la necesidad de una adecuación curricular y la posibilidad de incursionar en diseños curriculares elaborados por los docentes. Además, fortaleció la iniciativa, que ya mantenían los docentes de esta institución desde 1988, de talleres vespertinos orientados a la producción

---

<sup>45</sup> A este proceso contribuyó la Regiduría Municipal de Educación quienes “durante los meses de julio y agosto de 1992,... convocó a los maestros y profesionistas nativos de la comunidad para llevar a cabo un foro de análisis sobre el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. En base a las reflexiones y comentarios se elaboró “Programa de Educación Integral Comunitaria Mixe” (Pablo L. Sidar, 1993, p. 8).

agropecuaria y de oficios. El SEMI les permitió reflexionar a profundidad sobre su práctica, centrándose en aspectos ideológicos y no únicamente prácticos o cotidianos.

El objetivo del SEMI consistió en “desarrollar las capacidades y destrezas, tanto manuales como intelectuales para satisfacer nuestras necesidades educativas comunitarias” (Pablo L. Sidar, 1993, p. 9). Esto a partir de retomar la experiencia de la educación tradicional mixe basada en la reflexión y crecimiento en la vida cotidiana a través del trabajo. Para ello dividieron los objetivos en tres áreas: el logro de la autodeterminación educativa, el rediseño del programa de estudio y la continuidad y fortalecimiento de los talleres educativos.

Para el logro de la autodeterminación educativa proponían nueve puntos fundamentales entre los que destacaban:

“La definición de planes y programas que guarden relación directa con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad...el conocimiento de la historia Mixe... leyendas, mitos, las tradiciones y la memoria colectiva...el fortalecimiento de la identidad cultural como pueblo...solución a la problemática agropecuaria...mejoramiento de las condiciones de vida...vinculación del estudio y el trabajo, para que desde pequeños los niños aprendan estudiando y trabajando” (Pablo L. Sidar, 1993, p. 12).

El rediseño del programa de estudio consistió en mantener materias del currículo de la educación básica, dándoles un enfoque contextualizado, y agregar materias diseñadas por ellos. Estas fueron *Lengua materna* (mixe), manteniendo la asignatura Lengua nacional (español), y la materia *La moral comunitaria Mixe*. La materia de Lengua materna se diseñó para ser trabajada en las aulas como una asignatura más<sup>46</sup>, a pesar de que no era reconocida ni en el plan de estudios ni en los reportes finales de calificaciones. Esta asignatura se describía dentro del SEMI como un elemento de “gran importancia como medio de comunicación y aprendizaje que posibilita al mismo tiempo la cohesión étnica y el

---

<sup>46</sup> Durante este periodo la mayor parte del personal docente de la escuela Pablo L. Sidar era hablante del mixe, ya sea en su variante Tlahuitoltepecana o en otra de sus variantes regionales. Se debe señalar además que esta escuela pertenece al nivel de primaria formal, es decir, no forma parte del sistema de educación bilingüe-indígena. Por ello, hasta la actualidad, sus planes y programas corresponden a los utilizados a nivel nacional en los medios urbanos o semi urbanos. De allí el interés de los docentes por realizar este tipo de adecuaciones curriculares.

fortalecimiento de la identidad lingüística Mixe” (Pablo L. Sidar, 1993, p. 12). Su principal objetivo era incentivar el uso de la lengua ayuujk dentro de la escuela como herramienta de aprendizaje y como símbolo de identidad étnica.

Por otra parte, La moral comunitaria Mixe era menos clara en sus objetivos pues en el SEMI solo se indicaba que ayudaría a “preservar y desarrollar los valores sociales y culturales” (Pablo L. Sidar, 1993, p. 13) de Tlahuitoltepec. La creación de estas asignaturas, así como la contextualización del resto de asignaturas, buscaban contribuir a lograr lo que los profesores denominaban autodeterminación educativa y con ello lograr una educación que respondiera a la realidad y las necesidades materiales de la comunidad.

Por último, el SEMI se apoyaba de sus talleres ya que consideraban que el trabajo manual, o el trabajo físico en el medio natural era una forma de enseñanza aprendizaje heredada por sus antepasados. La intención de estas actividades eran ayudar al niño o niña a despertar hacía otras actividades, además de otorgarles elementos que les fueran de utilidad para lograr una subsistencia económica futura.

Las actividades se agrupaban de la siguiente manera: Talleres, Actividades Agropecuarias y Actividades Culturales. Dentro de los Talleres se encontraban: carpintería, tejido a máquina, costura-bordado, corte y confección, técnico pedagógico. Estos talleres se desarrollaban por las tardes y cada uno de ellos era impartido por un profesor o profesora de la escuela. Las Actividades Agropecuarias eran: Apicultura, Piscicultura, Horticultura, Floricultura y Fruticultura. La forma de trabajo era idéntica a la de los Talleres. Por último las Actividades Culturales consistían en: Rondalla-coro, Solfeo, Banda de guerra, poesía-dramatización y danza.

Ya que el objetivo era trascender la educación tradicional el SEMI no se limitaba a los docentes. En su construcción y ejecución participaron con distintos grados de responsabilidad y tareas: el comité de educación -padres de familia, dirección de la escuela, personal de apoyo de la escuela, maestros, Regiduría de Educación Municipal, Autoridad Municipal y los estudiantes. La participación de la comunidad era considerada vital puesto que el SEMI buscaba “lograr una educación ligada a la vida de los niños, a los intereses de los padres de familia y de la comunidad en general. Se trata de construir una nueva práctica, basada en el

campo de los hechos, en la discusión y en las decisiones en forma colectiva a fin de responder las demandas existentes.” (Pablo L. Sidar, 1993, p. 1).

Este proyecto tuvo un gran impacto y pronto comenzó a ser replicado por otras instituciones locales y regionales de educación básica, quienes vieron en el mismo un ejemplo para construir un modelo educativo más acorde a sus necesidades. El SEMI fue operativo hasta principios del año 2000 cuando se vio afectado por las jubilaciones de docentes nativos y la llegada de profesores foráneos que no compartían la visión de educación comunitaria iniciada con el SEMI. A pesar de ello en la escuela Pablo L. Sidar aún hoy se mantienen algunos de los talleres iniciados con el SEMI, además se mantiene la clase de Lengua Materna que se imparte de primero hasta quinto grado.

#### **6.4.2 BICAP (1995-1996)**

“El BICAP surge a partir de 1995 y comienza sus actividades durante el ciclo 1996-1997, en diciembre de 1996 logra el reconocimiento como proyecto piloto a través de la Dirección General de Bachillerato y en 1999 logra el carácter de institución educativa oficial” (Gallardo, 2013:120). Para comprender el proceso de gestación del proyecto del bachillerato es importante recordar que en 1992 “el Artículo 2º constitucional se reformó aceptando que México es un país pluricultural; en 1993 se incorpora a la Ley General de Educación, la educación bilingüe e intercultural para las poblaciones indígenas, obligando así al Estado a dar una orientación intercultural a las políticas educativas.” (Briseño, 2013, p.29). Esto representa un antecedente importante puesto que el:

BICAP se inserta en el interés del Estado por dar seguimiento a un grupo indígena que si bien en ese momento no es representativo de los demás, desde la lógica del Estado puede transformarse en un proyecto piloto en atención a la educación indígena. Desde la lógica de la comunidad el bachillerato significa una posibilidad real de hacer educación interactuando con la comunidad y con el mundo exterior contando con el respaldo oficial (BICAP, 2002: 7).

El proceso de consolidación del BICAP comenzó finalmente a partir de 1995 cuando “se forma una comisión integrada por elementos de la comunidad,... y de la Coordinación estatal

con el objetivo de hacer una revisión curricular y proponer una estructura acorde a las demandas de la comunidad” (BICAP, 2002: 7). Dicha comisión se encargaría de diseñar una propuesta curricular fundamentada en la cosmovisión y las necesidades del pueblo de Tlahuitoltepec, dando a esta iniciativa comunitaria un carácter oficial de la cual otras propuestas, como Sol de la montaña, carecían. El respaldo institucional solucionaba problemas fundamentales observados durante el desarrollo de la secundaria comunitaria: la falta de reconocimiento de la validez oficial de los estudios y la ausencia de recursos para asegurar su funcionamiento.

La propuesta educativa del bachillerato se apoyó de “la sistematización del conocimiento propio, los valores de la vida comunal y la articulación con los contenidos escolares del nivel” (Apodaca, 2011: 68). El pueblo ayuujk de Tlahuitoltepec rige su existencia bajo tres aspectos generales “esta cosmovisión la retoma el BICAP convirtiéndola en filosofía propia: Tierra-Vida, Trabajo-Tequio, Humano-Pueblo” (BICAP, 2002:19). Estos elementos que se encuentran implícitos en las prácticas de otras instituciones educativas de la comunidad aparecen aquí de forma explícita como fundamentos importantes que deben guiar la educación de los jóvenes mixes.



Fotografía 11: Mural en instalaciones del BICAP. Fototeca personal.

De esta forma los principios de la vida mixe orientaron la selección de los contenidos educativos y las practicas que se desarrollarían en la escuela. Estos tres componentes

formados de dualidades que interactúan entre sí y que son interdependientes<sup>47</sup> permiten entender el mecanismo mediante el cual “se manifiesta la visión de mundo, de los conocimientos y vivencias como un todo integrado. La naturaleza y la realidad no están parceladas, ni hay fronteras que fragmenten la existencia. La lógica de esta existencia obliga a visualizar de manera integral los problemas que se manifiestan en los diferentes ámbitos de vida” (BICAP, 2002: 19). De allí que una escuela que descuide la vida comunitaria, sus problemas y sus necesidades carece de sentido para los mixes. Por ello la propuesta buscaba que sus estudiantes tomaran conciencia “permanente de los problemas y aspiraciones de la comunidad, ejerciendo corresponsablemente las funciones trascendentales de la vida comunitaria y mutua para la solución de problemas” (BICAP, 2002: 6)

La nueva estructura curricular del BICAP se llevó a la práctica a través de la metodología del sistema modular, pues este sistema se consideró como el que mejor se adaptaba a las necesidades de la institución pues permitía que los estudiantes comprendieran el aprendizaje como un todo integrado en contraste con el sistema de asignaturas del CBTA que parcelaba el conocimiento. La organización modular permitía a los estudiantes “adquirir competencias que favorecen su desempeño para alcanzar logros significativos en su vida cotidiana.

De esta manera se buscó responder a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y a las necesidades primarias de la comunidad” (BICAP, 2002: 16). La metodología modular además posibilitaba incorporar nuevas formas “de abordar el conocimiento, de evaluar el desempeño y el trabajo de los alumnos, así como de las competencias adquiridas a través del aprendizaje significativo” (BICAP, 2002: 16). Esta metodología resultó adecuada para poner en práctica la nueva propuesta curricular puesto que buscaba equilibrar el trabajo manual con el saber intelectual.

En el ciclo escolar 1996-1997 comenzaron a implementarse seis módulos, los cuales se cursaban durante los seis semestres de duración del bachillerato, estos eran:

---

<sup>47</sup> “Tierra - vida; humano - pueblo; trabajo – tequio principios que involucran a la tierra de la cual el individuo como persona comunitaria recibe la vida, constituyéndose en un ser humano que conforma en su conjunto un pueblo que vive por su trabajo individual y se construye como comunidad a través de su tequio o trabajo comunitario, es decir en y para la comunidad” (BICAP, 2002:19).

MODULO I: “Et näxwii’nyet expajt, jää’kyukkë pujx käjp jëts peetuu’ë wënmää’ny ayuujk ëxpëjkën” /“Universo Simbólico, Conocimiento, Sociedad Y Proyecto Educativo Ayuujk”

MODULO II: “Ja et näxwii’nyet nyëxpëjkën mä ja ujts’ja jëyuk jëts jääy jyujky ättën”/“Medio Ambiente y Ecología”

MODULO III: “N’ a’ejxa’am jëts wëntsëjka’am yëkxon ëy tsuj, yë käm yuu’ën yë kämtuu’nën jëts n’ëjxën mpäjtën ja kaaky ja jii’i kyxy jëts myëjët kyajajët yë ayukjääy ja pyujx ja kyäjp”/ “Sustentabilidad agropecuaria para la autosuficiencia alimentaria y el desarrollo del pueblo ayuujk”

MODULO IV: “Jää’jyukkë tsëky yë ëy jujkyäjtën jëts myëjët kyajajët yë ayukjää’y ja pyujx ja kyäjp”/ “Conocimiento y salud integral del pueblo ayuujk”

MODULO V: “Mëtë ejtp yëk tump, jëts myëjët kyajajët ja pujx ja käjp” /“Quehacer cotidiano y desarrollo comunitario I”

MODULO VI: “Mëtë ejtp yëk tump, jëts myëjët kyajajët ja pujx ja käjp”/ “Quehacer cotidiano y desarrollo comunitario II (BICAP, 2002: 26).

De esta manera el discurso comunitario se plasmó en un programa educativo concreto que fue diseñado a partir de las ideas y concepciones de actores mixes. Fue precisamente en el ciclo 1997-1998 cuando el BICAP ocupó plenamente las instalaciones del CBTA. Los docentes externos, pertenecientes a la sección XX del SNTE fueron reubicados en otras instituciones y únicamente permanecieron en la institución los docentes de Tlahuitoltepec.

Es importante recalcar que mientras el conflicto administrativo continuaba, ocasionado por la pugna ideológica, las clases se desarrollaban en otros espacios prestados por la comunidad y en el año 96-97 y 97-98 egresaron dos generaciones de jóvenes, a quienes se les certificaron sus estudios por la Dirección General de Bachillerato. De esta manera “de 1996 al 2000 cinco generaciones de estudiantes cursaron su bachillerato en el BICAP bajo su propuesta formativa *profesionalizante y etnificante*” (González, 2016: 89)

Esta etapa del BICAP fundamentada en una fuerte ideología comunitaria concluye en el año 2000 principalmente por razones políticas externas que coinciden con el término del sexenio de Ernesto Zedillo ya que

con la sucesión del Secretario de Educación Pública, surge la incertidumbre y la preocupación de la continuidad de apoyos para la proyección y consolidación del proyecto educativo. Así empiezan las negociaciones para observar la posibilidad de que el BICAP sea retomado “administrativa y económicamente” por la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) para asegurar en los próximos tiempos en la medida de lo posible su continuidad, perpetuación y sobre todo el reconocimiento de los estudios que se realizan en el BICAP (BICAP,2002:44).

Finalmente, en ese mismo año el BICAP deja de pertenecer a la Dirección General de Bachillerato (DGB) y se adscribe a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA). Esto ocasiona un nuevo proceso de relaciones y negociaciones con la DGETA quien señalaba

que el mapa curricular del BICAP es muy pobre en cuestiones tecnológicas, por lo que la Institución resolvió manejar 48 materias tecnológicas. Así mismo, en la parte que corresponde a las áreas propedéuticas los alumnos cursarán las 4 vertientes, es decir, el área de físico-matemáticas, químico-biológica, económico-administrativa y ciencias sociales-humanidades, con la anterior dirección, el alumno tenía la oportunidad de escoger la vertiente que correspondía a sus aspiraciones. Sin embargo, para el BICAP este cambio es bueno en el sentido de que el Bachillerato es Polivalente y los estudiantes tendrán la oportunidad de saber todas las áreas del conocimiento (BICAP, 2002:27).

Esto produjo un cambio significativo en la organización curricular del BICAP puesto que su estructura sería modificada por el Estado para insertar asignaturas obligatorias correspondientes al nivel medio superior. “Otra de las modificaciones importantes con este cambio de dirección, es referente a que los estudiantes tendrán una carrera técnica de Técnico en Desarrollo Integral Comunitario” (BICAP, 2002: 27).

El cambio fue necesario y permitió que el BICAP continuara existiendo hasta la actualidad. Con el paso del tiempo diversos conflictos de carácter interno y externo continuaron modificando la estructura del bachillerato sin embargo este seguiría caracterizándose por poseer un fuerte impulso orientado a construir propuestas educativas comunitarias fundadas en los principios filosóficos del pueblo *ayuujk* de Tlahuitoltepec. Por ello el BICAP es un ejemplo de cómo las escuelas en Tlahuitoltepec se han convertido en “espacios gradualmente negociados y aprovechados por los sujetos locales, que, desde su especificidad local e identitaria, [desarrollan] procesos que reflejan su demanda étnica de participación de cara a la oferta educativa oficial” (González, 2008:117).

#### **6.4.3 Proyecto de universidad comunitaria: UNICEM (1998-1999)**

Tras consolidar el proyecto de bachillerato surgió la idea entre los grupos promotores de establecer una institución de educación superior que permitiera a los jóvenes de la comunidad continuar con sus estudios sin necesidad de abandonar Tlahuitoltepec. Por ello “en tiempos de la administración del Lic. Miguel Limón Rojas, Secretario de Educación Pública (1994-2000), se solicitó la Universidad Cempoaltépetl para la región” (Díaz, 2013:99).

La idea de la Universidad se gestó desde 1994 mediante el proyecto de Educación Integral Comunitaria Mixe/ayuujk que “manifestaba la necesidad de una educación propia en todos los niveles” (Martínez, 2017: 78). Con el establecimiento e intervención del BICAP la universidad cobraba fuerza “en tanto que la originalidad y fortaleza de esta propuesta consiste en que cubre un vacío a todas luces injustificable de educación superior en el medio indígena” (Martínez, 2017: 78).

Sin embargo, tras el cambio sexenal del año 2000 la interrelación con las instancias federales y los vínculos establecidos con los funcionarios que posibilitaron el financiamiento de iniciativas como el CECAM y el BICAP cesaron. Esto ocasionó que las gestiones se volvieran más difíciles y que el proyecto no recibiera el apoyo de la federación para su establecimiento. Esto no impidió, que las autoridades comunitarias y otros agentes destacados por su participación en la educación comunitaria, buscaran alternativas para llevar

a cabo esta iniciativa. El proceso ante las instancias estatales continuó “sin embargo, la gestión dio como resultado la creación del Instituto Tecnológico de la Región Mixe (ITRM) en el año 2000” (Martínez, 2017:78). De esta forma la federación descartó la propuesta comunitaria y dio respuesta a la demanda de llevar la educación superior a la comunidad.

El proyecto se abandona por algunos años y es hasta el año “2008, [cuando] se conforma un equipo de trabajo para analizar la posibilidad de crear la universidad a través de reuniones y talleres convocados por la autoridad municipal y agraria de Tlahuitoltepec” (Martínez, 2017: 80). Esto debido a que la comunidad no percibiría en el ITRM a una institución afín a su forma de concebir la educación y sobre todo a diversas fricciones ocasionadas por esta falta de entendimiento. Esto hizo que se retomara la iniciativa de Universidad a partir

los proyectos autonómicos anteriores, pero, sobre todo, se presenta nuevamente la posibilidad de reconstruir la propuesta epistémica desde los referentes filosóficos-analíticos y prácticos. Qué provoca, qué dinamiza, cómo se construye en lo pedagógico, en lo metodológico, cómo se articula a la reproducción de la comunidad de frente a un contexto más global (Martínez, 2017:81).

Finalmente “la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM) como proyecto autogestivo inicia actividades el 1 de octubre de 2012... a partir de la decisión de la Asamblea General de Comuneros de que con la UNICEM se diera continuidad al proyecto educativo en educación superior que desde décadas atrás se había estado gestando” (Martínez, 2017:151). La universidad cuenta con el apoyo de la comunidad lo que le provee de espacios comunitarios que serán habilitados para impartir sus clases, sin embargo, carece de infraestructura adecuada. Esto será una constante en los años posteriores.

En cuanto a la planta docente, esta se conformó con destacados intelectuales mixes bajo la figura de “Consejo Comunitario de Asesores (COCOA), [y] se consolida el Consejo Académico (COA)... funcionando como equipo técnico-operativo del proyecto de universidad” (Martínez, 2017:151). Posteriormente participarían en el proyecto algunos profesionistas externos quienes emulando el modelo de Sol de la montaña aportaban tequio académico en beneficio de la institución.

La UNICEM inicia sus operaciones desde la perspectiva del

Desarrollo y la Comunicación Comunal ...Desarrollo Comunal (*ëy juky'äjtën*) busca reflexionar-actuar desde la comprensión y reflexión del *ëy juky'äjtën* (estar bien, vivir,) en la comunidad a modo de fortalecer o contribuir con acciones de vinculación comunitaria desde dos ejes: a) *Tsënä 'yìn-Tanä 'yìn mëët ja et näxwi 'iyit* (producción de la vida con la tierra-territorio) y b) *mëët ja ääwayuujk* (desenvolvimiento del pensamiento para el fortalecimiento de la lengua, la educación y las habilidades artísticas). (Martínez, 2017:151).

La propuesta pedagógica de la UNICEM “parte del proceso de apropiarse de un espacio impuesto como la escuela. El ejercicio que se hace es entonces una recreación del pensamiento comunal, para comprender las situaciones de vida de la familia y la familia ampliada (la comunidad) más allá de lo local” (Martínez, 2017:163). Reconoce en elementos como el *wejën kajën* principios orientadores para su práctica académica lo que la hace una institución con una estrecha relación con la comunidad.

En la búsqueda de la certificación oficial de los estudios la UNICEM “estableció relación con el Instituto Pensamiento y Cultura de América Latina para lograr los títulos profesionales. Como UNICEM, la búsqueda por el reconocimiento oficial ha quedado pendiente. El trabajo se ha concentrado en la planeación académica y la reflexión interna sobre cómo debe continuar” (Martínez, 2017: 151).

#### **6.4.4 Instituto Tecnológico de la Región Mixe (2000)**

“El Instituto Tecnológico de la Región Mixe fue creado por decreto presidencial el 1° de septiembre del año 2000, y es una institución de educación superior a distancia, la primera institución de estas características creada en el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST)” (Díaz, 2013:99). El Tecnológico fue la respuesta del Estado a la solicitud de la comunidad de una institución de educación superior. “Las carreras iniciales fueron la de Ingeniería Industrial y la de Ingeniería en Desarrollo Comunitario y con una plantilla de cinco ingenieros industriales inicia el ITRM sus funciones en las instalaciones del BICAP” (Díaz, 2013:101).

Desde su fundación esta institución se caracterizó por marcar una distancia entre ella y la comunidad. A pesar de que las autoridades buscaron acercarse a la institución, sus integrantes, todos externos a la comunidad, no lo permitieron. Un ejemplo de ello es que “en 2007, la Regiduría de Educación (REME) del municipio intentó ponerse al tanto de su funcionamiento, buscando reuniones con el director de la institución, ante las complicaciones acudieron a la Dirección de Tecnológicos, “la respuesta fue clara, ustedes no tienen incidencia en la escuela, la administración es federal, dijeron” (Martínez, 2017:78).

## CONCLUSIONES

A lo largo del siglo XX los pobladores de Tlahuitoltepec han mantenido relaciones complejas con las distintas escuelas que arribaron a su territorio. Este proceso de oposición, asimilación y apropiación de las instituciones, desarrollado desde la década de 1920, puede ser agrupado en ciclos temporales para su comprensión. Los ciclos entendidos como producto del desarrollo histórico de la comunidad permiten observar las formas a través de las cuales los comuneros han realizado múltiples procesos de apropiación de las instituciones educativas lo que les ha permitido complejizar cada vez más sus participaciones dentro de las escuelas estatales, fortalecer su identidad étnica y propiciar la mejora material y económica de sus condiciones de vida.

La primera de estas etapas se caracterizó por la adquisición de la noción escolar por parte de los miembros de la comunidad. Esta noción resultaba del todo extraña porque hasta 1930 no existían escuelas formales en Tlahuitoltepec y conceptos como escuela, maestro y estudiante eran ajenos a la realidad cotidiana de los habitantes del municipio. Las escuelas que arribaron a la zona serrana de Oaxaca se encontraban imbuida de un discurso revolucionario y progresista con lo que pronto las escuelas se convirtieron en signo de progreso y prestigio entre las comunidades serranas. Esto propició que las autoridades comunitarias de Tlahuitoltepec consideraran necesaria una escuela para su comunidad y realizaran las gestiones ante el Estado para obtener un centro educativo adecuado.

Esto inició una larga serie de gestiones que los actores mixtes de Tlahuitoltepec desarrollarían ante el Estado para obtener beneficios que de otra manera se encontrarían fuera de su alcance. Esta capacidad de gestión sería decisiva para el desarrollo de las instituciones educativas y sería fortalecida por los procesos educativos que darían a los comuneros mayores elementos para negociar con el Estado y así obtener derechos y beneficios que de otra forma se les hubieran negado. Dicho proceso sería perfeccionado por los líderes e intelectuales comunitarios quienes con el paso del tiempo lograrían ejercer una interlocución de mayor alcance, que reportaría numerosos beneficios a la comunidad.

Una vez que la escuela, junto a sus discursos y prácticas, arribó a la comunidad fue recibida con desconfianza por los miembros del pueblo quienes vieron en ella un elemento ajeno y

disruptor de la cultura ayuujk. Instalada y apoyada por la autoridad la escuela inició una labor de diseminación de la ideología estatal a través de la castellanización y de la puesta en práctica de ritos cívicos que pretendían reforzar el carácter nacionalista de la educación. Esta noción escolar introdujo la idea de que la escuela era un lugar donde se acude a aprender a hablar y a escribir en español únicamente. Al mismo tiempo la escuela comenzó a influir en el modo de vida de la comunidad a través de un lento proceso de pérdida de identidad cultural y lingüística, además de una sustitución de valores comunitarios por los valores del Estado nación.

En esta primera institución escolar se formarían diversos actores letrados quienes fungirían como autoridades municipales. Sin embargo, inevitablemente las practicas escolares continuaron causando desconfianza entre la población quien en su mayoría no enviaba a sus hijos a estudiar. Esta situación cambiaría únicamente a partir de la década de los cincuentas cuando se hizo evidente que la escuela poseía un saber ajeno a los conocimientos de la comunidad y que este saber permitía establecer relaciones más ventajosas con el Estado y obtener herramientas que posibilitaban la capacidad de migrar y obtener mayor remuneración salarial en las ciudades.

De esta forma la escuela comenzará a ser vista como un vehículo de promoción social, que permitía mejorar la vida de las personas de forma inmediata. Estos factores serían decisivos para lograr el respaldo de la comunidad hacia la escuela. De esta forma la escuela conformó un nuevo estatus en la comunidad dividiendo a la población de forma asimétrica entre el que sabe y el que no sabe (el letrado y el no letrado). Esto comenzó a marcar diferencias en cuanto a que poseer saber escolar proveía de relaciones con otros actores letrados de la comunidad o externos y además se reflejaba en una mejora económica al permitir a los hablantes del español migrar y obtener mayor remuneración salarial en las ciudades.

El periodo que inició en 1950 se caracterizó por la formación de intelectuales nativos quienes se integraron a las instituciones educativas locales influyendo y siendo influidos por ellas. Una de las causas de esto se debe a la baja productividad de los suelos y al escaso desarrollo comercial de la comunidad. Ante esto convertirse en docente o migrar para trabajar en la construcción o la siembra eran opciones que representaban para los jóvenes de la comunidad

una manera de acceder a mejoras materiales y a reconocimiento social dentro de su comunidad. Para acceder a ambas opciones, ser docente o migrar, era necesaria la escuela.

La mayoría de estos jóvenes docentes poseían un alto compromiso con su comunidad y propiciarían el crecimiento de la infraestructura educativa puesto que vieron en esta acción un objetivo prioritario para que la población de las localidades y agencias logrará acceder a la educación. De esta manera distintas generaciones de profesores nativos participaron activamente en la creación de nuevos centros escolares por todo el territorio de Tlahuitoltepec.

Durante este periodo la educación escolar se arraiga en la comunidad y no existe cuestionamiento sobre la carga ideológica, las prácticas o los contenidos de las instituciones por parte de los profesores o los comuneros. Hasta la década de 1960 las intervenciones comunitarias en las escuelas se caracterizaron únicamente por la participación en la gestión de instituciones para ampliar el servicio en la comunidad. Es importante señalar la participación de los comuneros a través del tequio, el cual es un trabajo voluntario y colectivo, en la construcción de escuelas, aulas u otros espacios que permitieron garantizar que el proceso educativo se desarrollara en condiciones dignas.

A partir de la década de los setenta “se crea una reacción consciente contra la aculturación, y dentro de esta reacción se concibe la administración directa de los contenidos educativos como el medio para invertir esta tendencia. La educación es reconsiderada y se reflexiona sobre ella partiendo de las exigencias del grupo, hasta llegar a renacionalizarla en sintonía con los intereses de este” (Acunzo, 1991:132). Esto producto de diversos factores, entre ellos la politización de muchos intelectuales mixes influenciados por los movimientos políticos de izquierda o los movimientos indigenistas que comenzaban a gestarse en nuestro país y América Latina. Por ello durante esta etapa surge la primera iniciativa escolar comunitaria producto de la reflexión crítica de la educación que se impartía en el municipio. Esto ocurrió a través de la fundación de la secundaria comunal Sol de la montaña.

El sistema extraescolar, en la que se encontraba Sol de la Montaña , trataba de adaptar planes y programas a las necesidades del alumno , desarrollando al mismo tiempo actividades para beneficio de la comunidad. En cuanto a las primarias, éstas

estaban regidas por los planes y programas de la SEP, por lo general no eran discutidos por los maestros (Gallardo, 2013:102).

La secundaria comunitaria Sol de la Montaña, creada durante la década de los setenta, fue respaldada por la asamblea de comuneros ya que el Estado se negó a otorgar una secundaria a Tlahuitoltepec. Esta negativa propició la movilización de diversos miembros de la comunidad quienes pusieron en marcha un proyecto de carácter autónomo que se mantuvo activo durante tres años. Durante su existencia Sol de la Montaña mantuvo un alto grado de autonomía con respecto a las iniciativas del Estado e inclusive comenzó a generar discusión sobre las prácticas educativas mixtas y a sistematizar conocimiento local. Esta iniciativa fortaleció la participación de los comuneros dentro de las escuelas pues tras el cierre de la secundaria comunitaria comenzarían a proliferar, al margen o dentro de las instituciones estatales, proyectos educativos con mayor participación de la comunidad: el BICAP, el CECAM y la UNICEM.

El periodo de transición entre el cierre de Sol de la Montaña y la apertura del CECAM muestran como los actores locales reconfiguraron su experiencia para mejorarla: Sol de la Montaña poseía un discurso comunitario que pretendía implementar prácticas educativas basadas en la escuela activa vinculando el currículo con las prácticas de la comunidad. Sin embargo, carecía de reconocimiento oficial y de recursos económicos lo cual dificultaba consolidar el proyecto a largo plazo, en contra parte la secundaria federal, que sustituyó a la secundaria comunal, poseía los elementos de que carecía Sol de la montaña, pero no poseía el factor comunitario, lo que la alejó de las iniciativas comunitarias. Sistematizar esta experiencia permitió entender a los comuneros que era necesario obtener recursos de la federación sin perder el control de los contenidos y prácticas y discursos dentro de las escuelas.

Un ejemplo de este proceso mediante el cual se obtenían recursos federales sin perder el sentido comunitario se puede observar en el CECAM. En esta institución confluyen los elementos comunales presentes en Sol de la Montaña y el respaldo legal – económico de la federación. En este sentido los miembros fundadores del CECAM extrajeron de la experiencia previa, Sol de la montaña – BICAP, lecciones para la creación del CECAM, lo que resultó en el desarrollo de una mediación más eficaz con el Estado que permitió que la

cultura comunitaria se fortaleciera y al mismo tiempo permitiera a los jóvenes adquirir un oficio como músico o continuar sus estudios fuera de la comunidad en instituciones musicales del país.

El punto culminante del proceso gestión, mediación, intervención en materia educativa se encuentra en la UNICEM. En esta iniciativa que aún se encuentra en desarrollo se discuten aspectos poco atendidos en las otras instituciones educativas, como por ejemplo, aspectos de la filosofía, lengua y epistemología ayuujk. Sin embargo, la UNICEM enfrenta las mismas dificultades que sus predecesoras, pues carece de financiamiento económico y reconocimiento oficial de los estudios, cuestiones pendientes que la comunidad y la Universidad tendrán que resolver y en las cuales el Estado nacional juega un papel preponderante. La UNICEM al igual que otras instituciones que le precedieron continúa construyendo su propuesta en conjunto de la comunidad a través de procesos de análisis, negociación y tensiones internas y externas.

Con el paso del tiempo la comunidad, a través de sus intelectuales y comuneros, han perfeccionado los procesos de intervención escolar hasta poder desarrollar una participación más profunda y activa en los procesos internos de las instituciones escolares a nivel, ideológico, metodológico y curricular. Este de “apropiación del espacio para la reproducción del ser ayuujk, indica la importancia que los ayuujk dan al espacio escolar, no por ser el único, sino por su capacidad formadora y la legitimación que la comunidad ha puesto en ella.” (Martínez, 2017:161).

Hoy tras casi un siglo de la llegada de la primera institución escolar a Tlahuitoltepec la educación escolar posee una alta valoración entre los habitantes de la comunidad. Esto debido a que se ha construido una opinión generalizada entre la población de que las escuelas y “los maestros son importantísimos. [Ya que] gracias a ellos el pueblo y sus habitantes se encuentran más despiertos y muchos jóvenes han terminado sus carreras y han contribuido también para el desarrollo de su comunidad en lo cultural, político, económico y social” (E-PROF-62). En Tlahuitoltepec la educación escolar es ya imprescindible, y se ha convertido en una poderosa herramienta que ha permitido al pueblo ayuujk asegurar la pervivencia de su cultura y la construcción de un futuro con mayores oportunidades para toda la población.

A partir de esta reconstrucción de un periodo delimitado en la historia educativa de una comunidad indígena de Oaxaca, la presente investigación buscó contribuir al desarrollo de la pedagogía mediante la explicitación de los diversos mecanismos de apropiación y resistencia que se desarrollan dentro de la comunidad y que se han constituido como elementos necesarios para contrarrestar las prácticas del sistema educativo nacional que a lo largo del siglo XX se ha encargado de despojar a las comunidades de sus identidades comunitarias en un afán de asimilarlas dentro de la cultura nacional.

De esta manera considero que el aporte de la presente investigación consiste principalmente en realizar una sistematización y análisis de la historia educativa ocurrida durante el siglo XX de Tlahuitoltepec y a partir de ello generar una reflexión pedagógica que permitió hacer evidentes los diferentes ciclos de apropiación educativa que la comunidad ha ejercido y seguirá ejerciendo sobre las instituciones que operan en su territorio con la finalidad de modificarlas a favor de los intereses comunitarios. El análisis realizado durante esta investigación puede servir de referencia en contextos donde una comunidad indígena se desenvuelva en condiciones similares con sus respectivas instituciones estatales, contribuyendo de esta manera al análisis de los procesos educativos en el medio indígena de nuestro país y de otros contextos.

## REFERENCIAS

- ACUNZO, Mario. (1991). *Educación e identidad étnica. El caso de la comunidad mixe de Santa María Tlahuitoltepec (México)*. Quito: Ediciones Abya –Yala.
- Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP). (2002). *Las experiencias educativas del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente, en el contexto comunitario e intercultural de la región Ayuujk, a cinco años de sus inicios: Resumen*. Tlahuitoltepec.
- BAPTISTA LUCIO, Pilar; Fernández Collado, Carlos; y Hernández Sampieri, Roberto. (2014). “Capítulo 1. Definición de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias”. En *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill Education, 6ta edición. 2-20 Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- BERTELY BUSQUETS, María; GASCHÉ, Jorge; y PODESTÁ Rossana (comp.). (2008). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Ediciones Abya –Yala.
- BERTELY BUSQUETS, María. (2008). “La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela.” En María Bertely et. al. (comp.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Ediciones Abya –Yala. 33-56.
- BERTELY BUSQUETS, María. (2005). “¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940)”. En Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) (ed.), *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Número 1*[Formato digital] (pp. 39-62). Recuperado el 21 de enero de 2023 de <https://cutt.ly/i8LxWLD>
- BONFIL BATALLA, Guillermo. (2011[1971]). “El concepto de indio en América: Una categoría de la situación colonial. *Anales de antropología*, 9. (105-124). Recuperado de: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/23077>
- BRISEÑO ROA, Julieta. (2013, junio). “La formación de educadores comunales”. *Cuadernos del Sur. Revista de ciencias sociales*.N°34, 29-38. Recuperado el 19 de noviembre de 2022 de <https://cuadernosdelsur.com/revistas/34-enero-junio-2013/>

BRISEÑO ROA, Julieta. (2018). *Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca*. (Tesis doctoral, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional). Recuperado el 8 de noviembre de 2022 de <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2912>

CARDOSO JIMENEZ, Anastasio. (2011). *Un encuentro con la palabra y pensamiento mixe*. Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca – Gobierno del Estado.

Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe (CECAM). (2007). *La música expresión de las veinte divinidades*. Tlahuitoltepec: Autor.

CARDOSO JIMENEZ, Rafael. (2009). “Educación indígena desde una lectura autóctona” En: Marcela Tovar y María Avilés (coord.). *Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. Volumen II*. (pp. 51-59). México: Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural.

CARDOSO JIMENEZ, Rafael. (2008). *Wejën-kajën (brotar, despertar): noción mixe de educación*. (Tesis de maestría Departamento de Investigaciones Educativas- Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional). Recuperada el 23 de septiembre de 2022 de [https://cinvestav365-my.sharepoint.com/personal/publidie\\_cinvestav\\_mx/\\_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fpublidie%5Fcinvestav%5Fmx%2FDocuments%2FMaestriaTesis%5Ftitulados%2F2008CardosoJim%C3%A9nezRafaelMaestr%C3%ADa%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fpublidie%5Fcinvestav%5Fmx%2FDocuments%2FMaestriaTesis%5Ftitulados&ga=1](https://cinvestav365-my.sharepoint.com/personal/publidie_cinvestav_mx/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fpublidie%5Fcinvestav%5Fmx%2FDocuments%2FMaestriaTesis%5Ftitulados%2F2008CardosoJim%C3%A9nezRafaelMaestr%C3%ADa%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fpublidie%5Fcinvestav%5Fmx%2FDocuments%2FMaestriaTesis%5Ftitulados&ga=1)

Consejo Municipal de Desarrollo Rural Sustentable 2010. (2010). “Santa María Tlahuitoltepec. Plan Municipal de Desarrollo Sustentable”. Recuperado de [https://finanzasoaxaca.gob.mx/pdf/inversion\\_publica/pmds/08\\_10/437.pdf](https://finanzasoaxaca.gob.mx/pdf/inversion_publica/pmds/08_10/437.pdf)

DÍAZ GÓMEZ, Floriberto. (1985) *Cómo escribir el mixe. Las letras y su explicación para escribir nuestro idioma mixe*. Tlahuitoltepec: Proyecto de Instrumentación de Educación Básica Mixe. 3-24.

DÍAZ GÓMEZ, Floriberto. (1984). *Alfabetización sí, ... castellanización*. Tlahuitoltepec: Proyecto de Instrumentación de Educación Básica Mixe. 1-12.

- DÍAZ GÓMEZ, Floriberto. (2007) “Parte I. Comunidad y comunalidad”. En Cardoso Jiménez, Rafael; y Robles Hernández, Sofía (comp.) *Floriberto Díaz, Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe Ayuujksënää yën - ayuujkwënää ny - ayuujk mëk äjtën*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento editorial UNAM.25-68.
- DÍAZ GÓMEZ, Floriberto. (2007) “Parte III. Cultura y educación indígenas”. En Cardoso Jiménez, Rafael; y Robles Hernández, Sofía (comp.) *Floriberto Díaz, Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe Ayuujksënää yën - ayuujkwënää ny - ayuujk mëk äjtën*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento editorial UNAM.253- 344.
- DÍAZ ORTÍZ, Filemón. (2013). *Historia y vida de Santa María Tlahuitoltepec*. México: Carteles Editores.
- DIETZ, Gunther. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México. FCE.
- Escuela Primaria Pablo L. Sidar (PLS). (1993). *Proyecto Escolar: Hacia un Sistema de Educación Mixe (SEMI)*. Tlahuitoltepec, 29 pp.
- FEIERSTEIN, Liliana Ruth. (2008). “La lección de anatomía: de la antropología operando en la escuela.” En María Bertely *et.al.* (comp.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Ediciones Abya –Yala. 57-82.
- GALLARDO VÁSQUEZ, Crisóforo. (2013). *Educación escolar, política comunal e ideología. Los maestros indígenas de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe*. (Tesis de maestría, CIESAS Pacifico Sur). Recuperada el 24 de octubre de 2022 de <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/1049/1/TE%20G.V.%202013%20Crisoforo%20Gallardo%20Vasquez.pdf>
- GALLARDO VARGAS, Julio César. (2020) *¿Niwinääk atëm? Población y lengua mixe en el Censo 2020*. COLMIX. Recuperado el 16 de febrero de 2023 de <https://colmix.org/wp-content/uploads/2021/05/Censo-20202.pdf>
- GARCÍA VARGAS, Lenin. (2018). “Radiografía demográfica de la población indígena en Oaxaca”. Oaxaca Población. Siglo XXI. Población Indígena. N° 41. Recuperado el 10 de noviembre de 2022 de <https://productosdigepo.oaxaca.gob.mx/recursos/revistas/revista41.pdf>

- GASCHE, Jorge. (2008). "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?" En María Bertely et. al. (comp.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Ediciones Abya –Yala. 367-400.
- GASCHE, Jorge. (2008). "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura." En María Bertely et. al. (comp.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Ediciones Abya –Yala. 279-366.
- GEERTZ, Clifford. (2003). *La interpretación de las culturas*. Duodécima reimpresión. Barcelona: Gedisa.
- GOETZ, J. P.; y M. D. LECOMPTE (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (PDF). Recuperado el 10 de diciembre de 2023 de <https://upeldem.files.wordpress.com/2018/03/libro-etnografc3ada-y-disec3b1o-cualitativo-en-investigac3b3n-educativa-j-p-goetz-y-m-d-lecompte.pdf>
- GONZÁLEZ APODACA, Erika. (2008). "Significados de la educación escolar en un marco intercultural. Algunas reflexiones desde un bachillerato mixe." En María Bertely et. al. (comp.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Ediciones Abya –Yala. 113-134.
- GONZÁLEZ APODACA, Erika. (2013). "Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes". *Perfiles Educativos*. Vol. 35. (141), 65-83. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.141>
- GONZÁLEZ APODACA, Erika. (2016). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos: Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk*". México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- GONZÁLEZ APODACA, Erika; y ROCKWELL, Elsie. (2016, diciembre). "Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009". *Cuadernos del Sur. Revista de ciencias sociales*. N° 41, 6-30.

- GUEVARA PATIÑO, Ragnhild. (2016). "El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, (44), 165-179. Recuperado el 06 de abril de 2023 de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a11.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *Comunicado de prensa núm. 38/21. 26 de enero de 2021. Oaxaca de Juárez Oax.* México: Autor. Recuperado el 15 de noviembre de 2022 de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020\\_Oax.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Oax.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022). *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. Comunicado de prensa núm. 430/22.* México: Autor. Recuperado el 15 de noviembre de 2022 de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP\\_PueblosInd22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2023). *División municipal.* México: Autor. Recuperado el 31 de enero de 2023 de [https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/territorio/div\\_municipal.aspx?tema=me&e=20](https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=20)
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). (2017). *Etnografía del pueblo mixe de Oaxaca (ayuukjä'äy).* México: INPI. Recuperado el 01 de febrero de 2023 de <https://www.gob.mx/inpi/articulos/etnografia-del-pueblo-mixe-ayuukja-ay>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) (2020). *Atlas de los pueblos indígenas de México.* México: INPI. Recuperado el 10 de abril de 2023 de <http://atlas.inpi.gob.mx/oaxaca-2/>
- MALDONADO ALVARADO, Benjamín. (2000). *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca.* Oaxaca: Centro INAH.
- MARTÍNEZ TORRES, María Elena. (2017). *Ja ko'pk wejkajtäjk, enseñanzas de la montaña. La universidad comunal en la articulación de comunidad.* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana). Recuperada el 19 de septiembre de 2022 de [http://dcsh.xoc.uam.mx/pdrep/index.php/libros/item/download/830\\_f234af024f8b0f5bda5740082702d91d](http://dcsh.xoc.uam.mx/pdrep/index.php/libros/item/download/830_f234af024f8b0f5bda5740082702d91d)

- MARTÍNEZ TORRES, María Elena. (2019). “4. Ja ko’pk wejkajtájk. Enseñanzas de la montaña. Apuestas desde la Universidad Comunal”. En Sonia Comboni Salinas (comp.) México: Universidad Autónoma Metropolitana. 99-130.
- NAVA MORALES, Elena (2013, junio). “Comunalidad: Semilla teórica en crecimiento”. *Cuadernos del Sur. Revista de ciencias sociales. N°34*, 57-60. Recuperado el 19 de noviembre de 2022 de <https://cuadernosdelsur.com/revistas/34-enero-junio-2013/>
- NAVARRETE CAZALES, Zaira. (2018). *El pedagogo universitario en México: Una identidad imposible*. México: Plaza y Valdés Editores/ Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación. Recuperado el 22 de agosto de 2022 de [https://www.researchgate.net/publication/332098770\\_El\\_pedagogo\\_universitario\\_en\\_Mexico\\_Una\\_identidad\\_im-possible](https://www.researchgate.net/publication/332098770_El_pedagogo_universitario_en_Mexico_Una_identidad_im-possible)
- NAVARRETE CAZALES, Zaira. (2021). *La formación profesional del pedagogo universitario en México. Un complejo juego de interpelaciones, identificaciones y resignificaciones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. 312PP. Recuperado el 20 de octubre de 2023 de [https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL\\_UNAM/7836](https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/7836)
- ROJAS, Angélica. (2008). “La importancia del proceso de apropiación educativa en Tatutsi Maxawaxi.” En María Bertely et. al. (comp.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Ediciones Abya –Yala. 83-112.
- ROCKWELL, Elsie. (2005). “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”. En Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) (ed.), *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Número 1* [Formato digital] (pp. 39-62). Recuperado el 21 de enero de 2023 de <https://cutt.ly/i8LxWLD>
- ROCKWELL, Elsie. (2005). “Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico”. *Conferencia en Sesión Plenaria. Primer congreso de Etnología y Educación. (Talavera la Reina ,13 de julio de 2005)*. Talavera la Reina: Universidad Castilla –La Mancha.

SIGÜENZA OROZCO, Salvador. (2007). *Héroes y escuelas. La educación en la sierra norte de Oaxaca (1927-1972)*. México: IEEPO; INAH.

TORRES CISNEROS, Gustavo. (2004). “Mixes”. Pueblos indígenas del México contemporáneo. Recuperado el 20 de marzo de 2023 de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/11723/mixes.pdf>

VÁSQUEZ GARCÍA, Rigoberto. (2014, mayo). “Jujk ä’jtën kejxp ja wëjen këjen yijk pääts yijk ijx: educación desde y para la vida”. *Revista Educación y Ciudad* N° 26. 137-142.

WALSH, Catherine. (2005). *La interculturalidad en la educación* [pdf]. Recuperado el 10 de noviembre de 2022 de: [https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion\\_0.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf)

## ANEXOS

### TABLA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

Tabla 2. Tabla de siglas y abreviaturas

<b>TABLA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS</b>	
<b>Sigla o abreviatura</b>	<b>Significado</b>
ACEM	Animador para la Cultura y Educación Mixe
ASAM	Asamblea de Autoridades Mixes
BICAP	Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente
CBTA	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CECAM	Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe
CODREMI	Comité de Defensa de los Recursos Humanos, Culturales y Naturales de la región Mixe
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
COPROSCUT	Comité Pro Mejoramiento Social y Cultural de Tlahuitoltepec
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
EDICOM	Educación Integral Comunitaria Mixe/ayuujk

ESMMI	Escuela de Música Mixe
IEIM	Ideas para una Educación Integral Mixe
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
ITRM	Instituto Tecnológico de la Región Mixe
SEMI	Sistema de Educación Mixe
SER	Servicios del Pueblo Mixe, A.C.
SNEST	Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica
SEVILEM	Semana de Vida y Lengua Mixes
REME	Regiduría Municipal de Educación
UNICEM	Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl

< **Tabla 2** >

**Fuente:** Elaboración propia.

**TABLA 3. FUENTES DOCUMENTALES ANALIZADAS.**

<b>N°.</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Año</b>	<b>Revista- Institución</b>	<b>Objetivo- Interrogante que responde</b>
1	Acunzo, Mario.	Educación e identidad étnica. El caso de la comunidad mixe de Santa María Tlahuitoltepec.	1991	Ediciones Abya –Yala.	2 y 3
2	Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP).	Las experiencias educativas del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente, en el contexto comunitario e intercultural de la región Ayuujk, a cinco años de sus inicios.	2002	BICAP	2 y 3
3	Bertely Busquets, María; Gasché, Jorge; y Podestá Rossana	Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües.	2008	Ediciones Abya –Yala.	3
4	Bertely Busquets, María.	La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela.	2008	Ediciones Abya –Yala	3
5	Bertely Busquets, María.	¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940)”.	2005	Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE)	3
6	Bonfil Batalla, Guillermo.	El concepto de indio en América: Una categoría de la situación colonial.	1971	Anales de Antropología. UNAM	3
7	Briseño Roa, Julieta.	La formación de educadores comunales.	2013	Cuadernos del Sur	1 y 3

8	Briseño Roa, Julieta.	Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca	2018	Tesis de grado Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV)	3
9	Cardoso Jiménez, Anastasio.	Un encuentro con la palabra y pensamiento mixe	2011	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO)	1 y 2
10	Cardoso Jiménez, Rafael; y Robles Hernández, Sofía	Floriberto Díaz, Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe Ayuujksënää yën - ayuujkwënää ny - ayuujk mëk äjtën.	2007	Dirección General de Publicaciones y Fomento editorial UNAM	1
11	Cardoso Jiménez, Rafael	Wejën-kajën (brotar, despertar): noción mixe de educación.	2008	Tesis de grado CINVESTAV	1
12	Consejo Municipal de Desarrollo Rural Sustentable 2010	Santa María Tlahuitoltepec. Plan Municipal de Desarrollo Sustentable	2010	Autoridad Municipal de Santa María Tlahuitoltepec	1
13	Díaz Ortiz, Filemón	Historia y vida de Santa María Tlahuitoltepec	2013	Carteles Editores	1 y 2
14	DIETZ, Gunther	Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica.	2012	Fondo de Cultura económica (F.C.E.)	3
15	Feierstein, Liliana Ruth.	La lección de anatomía: de la antropología operando en la escuela	2008	Ediciones Abya –Yala	3
16	Gallardo Vásquez, Crisóforo	Educación escolar, política comunal e ideología. Los maestros indígenas de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe	2013	Tesis de Grado Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social	1 y 2

(CIESAS Pacífico Sur)					
17	Gallardo Vargas, Julio César.	¿Nīwīnāāk atēm? Población y lengua mixe en el Censo 2020.	2020	Colectivo Mixe COLMIX	1
18	García Vargas, Lenin.	Radiografía demográfica de la población indígena en Oaxaca	2018	Dirección General de Población de Oaxaca (DIGEPO)	3
19	Gasché, Jorge.	La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?	2008	Ediciones Abya –Yala	3
20	Gasché, Jorge.	Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura.	2008	Ediciones Abya –Yala	3
21	González Apodaca Erika	Significados de la educación escolar en un marco intercultural. Algunas reflexiones desde un bachillerato mixe	2008	Ediciones Abya –Yala	3
22	González Apodaca Erika	Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes	2013	Perfiles Educativos	2
23	González Apodaca Erika	Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos: Experiencias de egresados de la	2016	CIESAS	2

		educación intercultural comunitaria ayuujk			
24	González Apodaca Erika, Rockwell, Elsie	Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009	2016	Cuadernos del Sur. Revista de ciencias sociales	3
25	Maldonado Alvarado Benjamín	Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca.	2000	Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH)	3
26	Martínez Torres, María Elena.	Ja ko'pk wejkajtäjk, enseñanzas de la montaña. La universidad comunal en la articulación de comunidad.	2017	Tesis de grado Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	2 y 3
27	Martínez Torres, María Elena.	Ja ko'pk wejkajtäjk. Enseñanzas de la montaña. Apuestas desde la Universidad Comunal.	2019	UAM	2
28	Nava Morales, Elena.	Comunalidad: Semilla teórica en crecimiento	2013	Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales.	1
29	Rojas, Angélica.	La importancia del proceso de apropiación educativa en Tatutsi Maxawaxi	2008	Ediciones Abya –Yala	3
30	Rockwell, Elsie.	La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares	2005	SOMEHIDE	3
31	Sigüenza Orozco, Salvador.	Héroes y escuelas. La educación en la sierra norte de Oaxaca (1927-1972)	2007	IEEPO/INAH	2 y 3
32	Torres Cisneros, Gustavo.	Mixes	2004	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)	1

33	Vásquez García, Rigoberto.	Jujk ä'jtën kejxp ja wëjen këjen yïjk pääts yïjk ijx: educación desde y para la vida	2014	Revista Educación y Ciudad	1
34	Walsh , Catherine	La interculturalidad en la educación	2005	Fondo de las naciones unidas para la infancia (UNICEF)/ Ministerio de Educación de Perú	3

< Tabla 3 >

**Fuente:** Elaboración propia.

## **ENTREVISTA NÚMERO 1**

**Entrevista realizada en la comunidad de Sta. María Tlahuitoltepec, mixe, Oaxaca el 15 de octubre de 2022 a profesor nacido antes de la década de 1950 (E-PROF-36)**

**Código de entrevistado:** E-PROF-36

**Año de nacimiento:** 1936.

**Lugar de nacimiento:** Nejapa, Sta. María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca.

**Edad actual:** 86 años.

### **1.- ¿Cómo era la educación en Tlahuitoltepec a principios del siglo?**

No había maestros, ni servicio educativo. Hasta 1932 mandaron un maestro como castellanizador. A partir de eso, del 32 al 49, comenzaron a llegar los maestros jóvenes pero la gente no mandaba a sus hijos a la escuela. Muchos de los maestros que venían no atendían bien, no se hallaban y se iban pronto. Tampoco estaban bien organizados los grados. En 1950 llegaron nuevos maestros que se dedicaron a trabajar, pero no había alumnos.

### **2.- ¿Cómo inició sus estudios?**

En el año 1950 terminando la semana santa vi un capillo, él estaba invitando a prender solfeo en la escuela de música de la iglesia. Yo le dije a mi padre que quería ser músico. Nosotros vivíamos en Nejapa y para llegar al centro caminábamos varias horas. Entonces mi padre me dijo ¿con qué vas a vivir? ¿Dónde vas a comer? Ese es el problema. Yo lo convencí y me fui a vivir al centro. Nos juntamos 40 entre todos en la escoleta que quedaba atrás de la iglesia. Contento estaba el señor que nos daba el solfeo. Entonces el maestro de la escuela veía que mucha gente llegaba allí y pensó allí hay alumnos vamos a la escoleta municipal. El maestro de la escuela habló con nosotros y nos decía si aprendes las notas debes a fuerza saber las letras si no ¿Cómo vas a saber cómo se llaman las piezas? De allí el maestro fue con la autoridad. El presidente le dijo yo creo que es bueno que aprendan a leer y escribir para que lean las notas. Así fue como empecé la escuela. Íbamos a la escuela primaria en la mañana y la música en la tarde.

### **3.- ¿Cómo fue su experiencia como estudiante en la escuela municipal?**

En la escuela no había grados el maestro y nos acomodaba por los conocimientos de cada uno. La educación solo era en español y únicamente se estudiaba hasta cuarto grado. El maestro castigaba y había castigos físicos cuando no obedecíamos.

### **4.- ¿Cómo era la relación de la escuela con la comunidad cuando usted cursó la escuela primaria?**

Se relacionaban a través de los comités y la función de los comités era ir casa por casa. Allí decían a la gente queremos que vayan a la escuela, la gente decía ¿para qué? Los muchachos me ayudan, en la escuela solo van a flojear. Y escondían a sus hijos, los tapaban con petate o los escondían en otros lados. Cuando fueron casa por casa y anotaron a muchos alumnos pero pocos se inscribieron.

### **5.- ¿Cómo inició su trabajo docente?**

Estudí hasta cuarto grado en Tlahuitoltepec pero como quería seguir estudiando me fui con otros cuatro músicos a Zoogocho para terminar la primaria. En 1957 terminamos la primaria, a mí me apoyaron para ingresar a la Escuela Normal Rural de Comitancillo, allí me recomendó el maestro Mario Aguilera Dorantes. Como iba recomendado me quedé, pero aguanté nada más 15 días, no aguanté el calor. Entonces regresé a Tlahui, un hombre de sexto grado era muy preparado para esa época por eso la autoridad me nombró como maestro municipal. Me daban una gratificación nada más, muchos maestros se iban porque pagaban poco. Ya trabajando en la primaria el director me invitó a estudiar en Oaxaca. Sobre todo porque yo no tenía Normal, igual que muchos otros maestros. Por eso seguí estudiando y en las vacaciones empecé a estudiar en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio/ Escuela Normal por correspondencia. Estudie 3 años de secundaria y 3 años de Normal primaria. Luego llegó una escuela nueva particular: Escuela Normal Superior que duraba seis años y estudiábamos en las vacaciones y en noviembre y diciembre íbamos a cursos. Me costó mucho seguir estudiando, porque hablaba más mixe que español, pero al final me titule de la Normal Superior. Así seguí trabajando y estudiando, en 1961 me afilié al sindicato y me dieron una plaza estatal federalizada y me mandaron a Teojomulco Sola de Vega, allí estuve 4 años y luego pedí mi cambio a Tlahui pero me mandaron a Camotal no a Tlahui. Allí conseguí otra permuta y solo estuve tres meses en Camotlán, y así llegué a Tlahui. Llegué

como director y en 1970 me nombraron presidente municipal. En 1973 pedí mi cambio a Oaxaca por razones familiares y estuve allí unos años, después regresé como maestro de grupo.

#### **6.- ¿Cómo fue el desarrollo de las escuelas en Tlahuitoltepec a lo largo del siglo xx?**

Después de que se logró la escuela primaria había necesidad de crear otras escuelas para que los jóvenes no tuvieran que migrar cuando acabaran la primaria. En 1977 las autoridades municipales gestionaron la Escuela Normal. También por esos años hubo reunión de autoridades en Ayutla porque iban a decidir dónde poner la escuela de música mixe. Allí en Ayutla se reunieron 20 autoridades y allí se decidió que la escuela de música estuviera en Tlahui. Muchos años las autoridades sostuvieron la escuela sin apoyo gubernamental. En la Normal igual no había muchos maestros y vinieron a colaborar maestros de Yalalag, Tama y del Istmo. Pero nos dimos cuenta de que otra gente estábamos preparando en la Normal y la comunidad ¿qué chingados? Porque los jóvenes se iban a otros lados a la secundaria porque no había secundaria aquí. Entonces pues no podían estudiar la Normal y mejor de otros lados llegaban. Así que teníamos que luchar primero por la secundaria. Dijimos tenemos que luchar y nos juntamos con otros compañeros: Donato Vargas, Andrés Hernández, Carlos Vásquez, etc. Y empezamos a dar clases de secundaria por las tardes, en la mañana estábamos en la Pablo (escuela primaria de la comunidad), sin ningún pago atendíamos a 35 alumnos. Ese año todos sacaron cinco en un examen, me preguntaba ¿no sirvo para enseñar? ¿No sirven los chamacos? Perdimos un año sin ningún provecho. La escuela era particular, por eso decidimos ir a México para pedir que se incorporará la escuela (a la SEP). Allí nos metimos a la SEP y planteamos los problemas con el jefe de departamento y nos dijo que había un decreto para no autorizar las escuelas particulares. Ante la insistencia de nuestra gestión autorizó la escuela para la comunidad. En 1989 me nombraron director de la escuela secundaria federal. Allí me jubilé en 1996.

## **ENTREVISTA NÚMERO 2**

**Entrevista realizada en la comunidad de Sta. María Tlahuitoltepec, mixe, Oaxaca el 15 de enero de 2023 a profesor nacido entre 1951- 1970 (E-PROF-62)**

**Código de entrevistado:** E-PROF-62

**Año de nacimiento:** 1962

**Lugar de nacimiento:** Rancho Tejas, Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca.

**Edad actual:** 61 años

### **1.- ¿Puede describir cómo era la educación escolarizada en Tlahuitoltepec durante su infancia?**

Recuerdo que no me mandaban a la escuela igual que a otros niños de mi edad. Entré a la escuela solo porque mi hermana me llevó a una misa de mañana un domingo. Camino de la iglesia a la casa nos topamos con unos comités de la escuela quienes al verme le preguntaron a mi hermana si estaba estudiando y ella por descuido le dijo que no y luego tomaron nota de mi nombre y le dijeron a mi hermana que le dijera a nuestros padres que debía venir un lunes próximo a la escuela sin falta. Que en caso contrario los iban a multar, fu algo triste para ellos porque estaban perdiendo un pastor de chivos. Así era la vida de los demás niños. Entré a los doce años a primer grado en el año 1974. Me gustó estudiar.

### **2.- ¿Cómo fue su proceso formativo en las escuelas de la comunidad?**

Una vez que inicié a estudiar un lunes primeramente me gustó el olor del lápiz y del cuaderno que me compré con el dinero que me dieron mis padres. Ya estando en el salón de primer grado con mi maestro que se llamaba Jerónimo me sentía nervioso. Casi no platicaba, los demás tampoco hablaban debido a que nuestro maestro nos pedía que debíamos aprender a hablarnos en español, pero en la hora del recreo jugábamos y podíamos hablar nuestra lengua mixe. Nos divertíamos jugando al gato y al ratón, también a las canicas. Yo casi no jugaba el basquetbol por falta de material o también porque al salir de clases ya eran a las cinco de la tarde y tenía que ir a mi rancho y no me quedaba tiempo para jugar.

Años después terminé mi primaria, secundaria, preparatoria y UPN.

### **3.- ¿Cómo inició su trabajo docente?**

Después de la preparatoria comencé a estudiar la carrera de ingeniería en Sam Luis Potosí y como trabajaba no lograba acomodarme bien. Dejé de estudiar por un buen tiempo, después

regresé a Tlahui y realicé trámite en el IEEPO y me dieron plaza de movimiento 20. Empecé a trabajar en el año 1991 y seguí mis estudios en la (Universidad Pedagógica Nacional) UPN.

**4.- ¿Cómo percibe la comunidad la figura del profesor en la actualidad?**

Los maestros son importantísimos. Gracias a ellos el pueblo y sus habitantes se encuentran más despiertos y muchos jóvenes han terminado sus carreras y han contribuido también para el desarrollo de sus comunidad en lo cultural, político, económico y social.

**5.- ¿Ha brindado algún servicio comunitario relacionado con la educación?**

He sido regidor de educación y me di cuenta que todas las escuelas tienen necesidades de algún apoyo económico y de algún personal docente, también les hace falta siempre una buena organización.

**6.- ¿Considera usted que la educación escolarizada es importante en Tlahuitoltepec?**

**¿Por qué?**

Es lo primordial para que los niños y jóvenes se preparen académicamente y sean también capaces de ser buenos ciudadanos con visiones de futuro para el buen desarrollo de la comunidad en todos los aspectos.

**7.- ¿Considera usted que la educación ha influido o transformado la comunidad a lo largo del último siglo? ¿De qué manera?**

Con la preparación académica de los niños y jóvenes, las familias han cambiado sus formas de vida, primeramente en lo económico, debido a que varios de los que terminaron sus primarias salieron a buscar trabajo en la ciudad de Oaxaca de Juárez, Cd. De México y enviaban dinero a sus padres. Tiempo después otros jóvenes continuaron estudiando algunas carreras universitarias y después brindaron orientaciones valiosas a la comunidad sobre la educación y esto fue influyendo en la mejor organización de las actividades comunitarias , cuidado del medio ambiente , seguridad social , cuidado de la salud e higiene, recolección y tratamiento de la basura.

**8.- ¿Qué aspectos considera que la educación escolarizada ha transformado en Tlahuitoltepec?**

Ha contribuido a mejorar las condiciones de vida debido a que los profesionistas contribuyen con el movimiento económico. Los maestros nativos promueven los valores comunitarios, el cuidado del medio ambiente, el cuidado del agua y la mejora de los servicios públicos. En lo cultural, se promueve la música, danza y artesanías entre otros aspectos.

**9.- ¿Cree usted que la comunidad ha influido en las escuelas? ¿De qué forma?**

En algún momento fueron las autoridades las que gestionaron la escuela y lograron que en Tlahui hubiera de primer a cuarto grado, poco a poco después de muchos años fueron gestionando hasta lograr que la comunidad tuviera los grados de primero a sexto. En la actualidad las autoridades siguen promoviendo la buena educación confiando en los docentes de los diferentes niveles educativos y la buena ejecución de los proyectos escolares. Y en caso necesario proporcionando apoyo económico para algunas necesidades primordiales que se presentan en las escuelas de los diferentes niveles.

**10.- ¿Qué considera que necesita Tlahuitoltepec en materia educativa?**

Mejorar la comunicación entre docentes, docentes-autoridades y autoridades con la comunidad para planear en cómo mejorar la educación en los diferentes niveles educativos. Mejorar las instalaciones de cada escuela asimismo la buena organización de cada planta docente en los diferentes planteles educativos. Programar conferencias de temas adecuados para los estudiantes. Analizar la posibilidad de crear otras escuelas de nivel superior.

### **ENTREVISTA NÚMERO 3**

**Entrevista realizada en la comunidad de Sta. María Tlahuitoltepec, mixe, Oaxaca el 26 de enero de 2023 a profesora nacida entre 1971 -1990 (E-PROFRA-86)**

**Código de entrevistado:** E-PROFRA-86

**Año de nacimiento:** 1986

**Lugar de nacimiento:** Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca.

**Edad actual:** 37

**1.- ¿Puede describir cómo era la educación escolarizada en Tlahuitoltepec durante su infancia?**

El alumno era más pasivo, pero los maestros tenían un gran compromiso con su labor.

**2.- ¿Cómo fue su proceso formativo en las escuelas de la comunidad?**

Los profesores disponían de tiempo para ofrecernos talleres de tejido, carpintería, apicultura entre otros. En las aulas se implementaban actividades de danza y música.

**3.- ¿Cómo inició su trabajo docente?**

Apoyaba cubriendo el grupo de mi padre en los momentos que él prestaba algún cargo comunitario. De allí me nació el gusto, el cariño y el reconocimiento por esta gran labor.

**4.- ¿Ha brindado algún servicio comunitario relacionado con la educación? ¿Cuál?**

Sí, vocal en la Regiduría de Educación.

**5.- ¿Cómo percibe la comunidad la figura del profesor en la actualidad?**

Es el que debe enseñar, el responsable de todo el proceso.

**6.- ¿Considera usted que la educación escolarizada es importante en Tlahuitoltepec? ¿Por qué?**

Es importante porque de esta manera se lleva una secuencia en la educación, se puede tener acceso a otros empleos y al crecimiento de la comunidad. Además permite acceder a una mejor calidad de vida a los habitantes de Tlahuitoltepec.

**7.- ¿Considera usted que la educación ha influido o transformado la comunidad a lo largo del último siglo? ¿De qué manera?**

Sí, al haber profesionistas, en la economía pues aumentó el comercio y se abrieron nuevos campos de trabajo. Ha influido en la infraestructura, los servicios y el aprovechamiento de la agricultura como una fuente de ingreso económico en las familias.

**8.- ¿Qué aspectos considera que la educación escolarizada ha transformado en Tlahuitoltepec?**

Construcción de infraestructura educativa y no educativa, aumentaron los servicios básicos, muchos de ellos fueron gestionados por profesores nativos. Aumento de fuentes de empleo con la llegada de más escuelas.

**9.- ¿Cree usted que la comunidad ha influido en las escuelas? ¿De qué forma?**

Sí, la comunidad y los padres de familia siempre colaboran en los trabajos para su mejora, integrando a la escuela en las actividades de la comunidad e impulsando a que los niños y jóvenes estudien.

**10.- ¿Cuándo se originó el Taller de lengua materna en la escuela Primaria Pablo L. Sidar?**

En el año 2011. Se creó con la finalidad de seguir fortaleciendo y preservar la lengua materna de la comunidad de Tlahuitoltepec. Debido a que muchos niños y niñas ya no hablaban el ayuujk. Por eso se pensó que se debía de fortalecer desde la escuela primaria.

**11.- ¿Cómo ha sido su experiencia trabajando en el Taller de lengua materna?**

Muy bonita. Es una gran satisfacción que los niños y niñas adquieran gusto por su lengua materna. He aprendido mucho con los niños conociendo nuevas palabras y nombres de cosas. Siempre hay nuevas cosas por aprender.

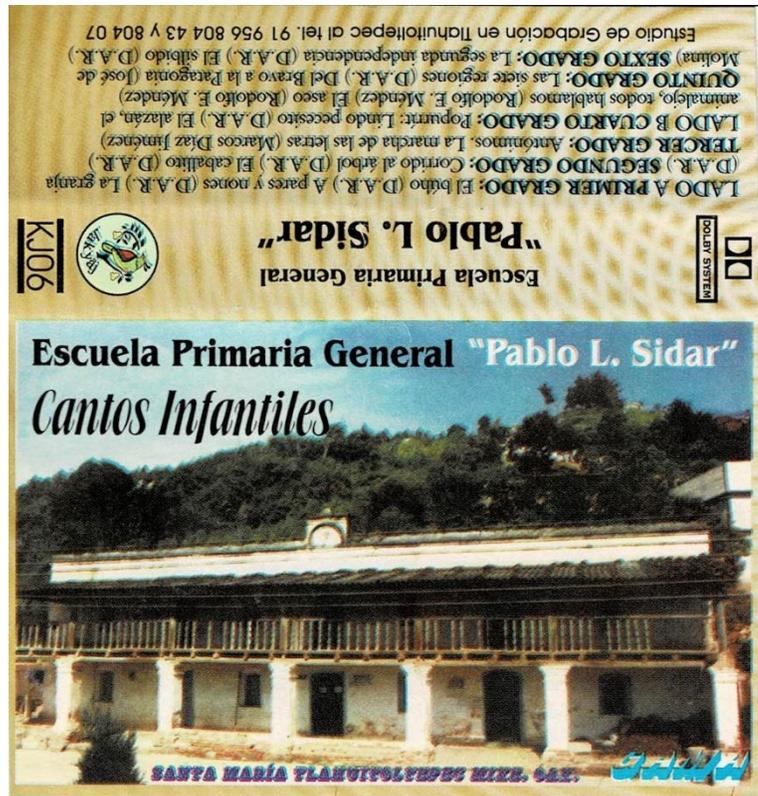
## FOTOGRAFÍAS



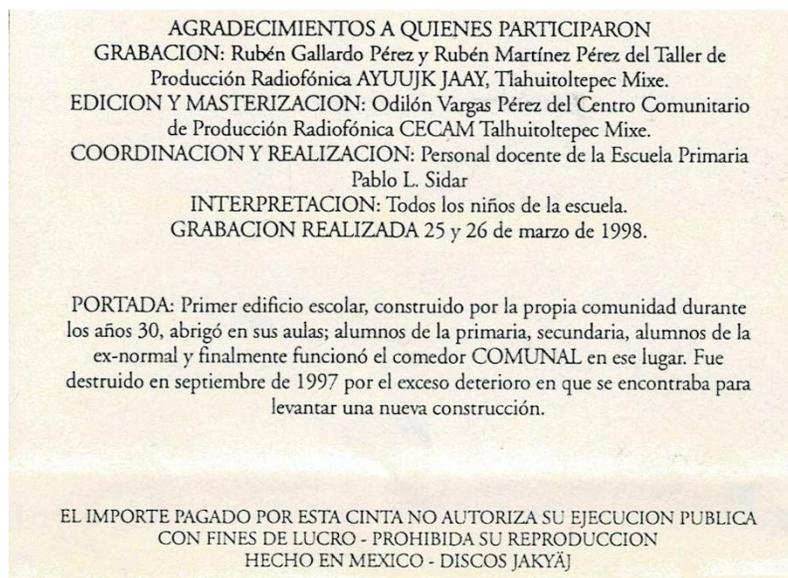
Fotografía 12. Bandera mixe en mural de Tlahuitoltepec. Fototeca personal.



Fotografía 13. Vista actual del centro de la comunidad. Se aprecia de izquierda a derecha: edificio de bienes comunales, municipio y quiosco. Fototeca personal.



Fotografía 14. Portada de casete Cantos infantiles. Acervo fotográfico de la escuela Pablo L. Sidar



Fotografía 15. Contra portada del casete Cantos infantiles. Acervo fotográfico de la escuela Pablo L. Sidar



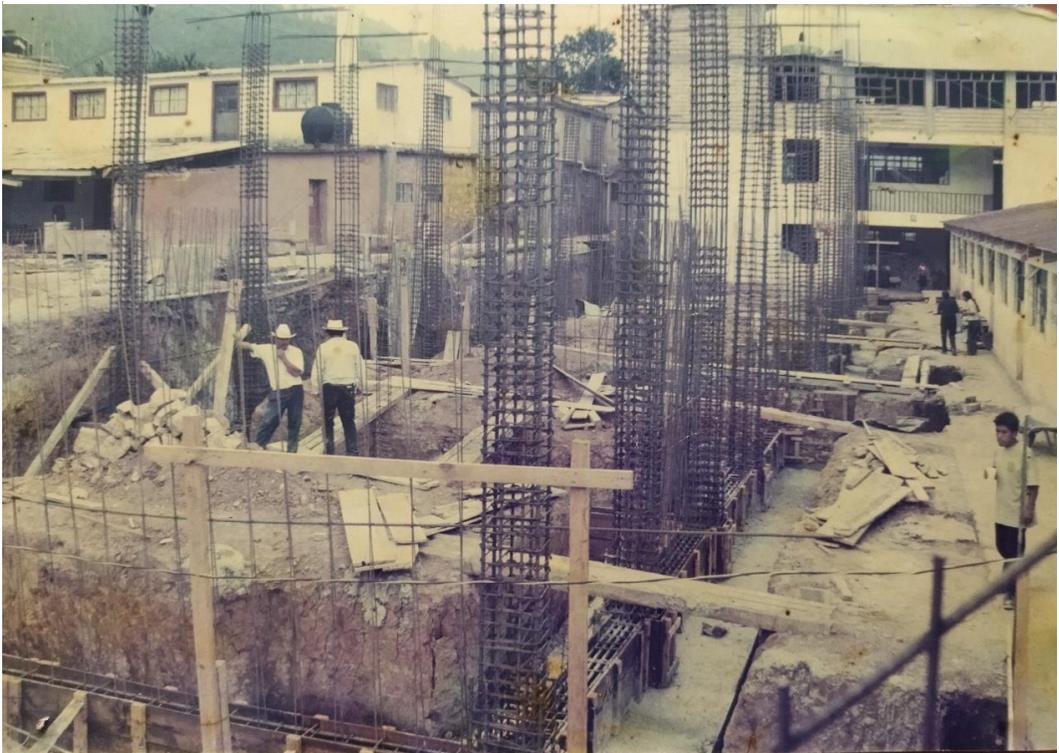
Fotografía 16. Construcción de las aulas Papaloapan s.f. Acervo fotográfico de la escuela Pablo L. Sidar



Fotografía 17. Aulas Papaloapan s.f. Acervo fotográfico escuela Pablo L. Sidar.



Fotografía 18. Profesor Alejandro García Vázquez y grupo en aulas del Papaloapan s.f. Acervo fotográfico de la escuela Pablo L. Sidar.



Fotografía 19. Construcción del edificio actual de la escuela Pablo L. Sidar, año 2000. Acervo fotográfico de la escuela Pablo L. Sidar.



Fotografía 20. Profesor Filemón Díaz Ortiz (de pie en el centro), primer docente nativo de la comunidad. s.f. Acervo fotográfico de la escuela Pablo L. Sidar



Fotografía 21. Personal docente de la Escuela Normal Zempoaltépetl 1985. Acervo de la Regiduría de Educación Municipal, Tlahuitliltepec.



Fotografía 22. Segunda generación de egresados de la Escuela Normal Zempoaltépetl. Acervo de la Regiduría Municipal de Educación, Tlahuitoltepec.



Fotografía 23. Foro en Tlahuitoltepec con la presencia de Miguel Limón Rojas, 1995. Acervo de la Escuela Pablo L. Sidar



Fotografía 24. Anuncio en la entrada del BICAP, 2023. Fototeca personal.



Fotografía 25. Instalaciones del BICAP, anteriormente el mismo espacio fue ocupado por la Escuela Normal Experimental Zempoaltépetl.

I. E. E. P. O.  
DIRECCION DE EDUCACION PRIMARIA  
**RECIBIDO**  
MAR. 22 1994  
OAXACA, OAX.

OAXACA  
MAR. 22 1994  
DIRECCION GENERAL



Recibi copia.  
El Supero. Esc. de la Zona No.27.

Profr. ~~Gonzalo~~ Ruiz López.

Recibi copia  
7 de Mayo 94

Sra. A. GÓMEZ SANDOVAL

## proyecto escolar :

“ HACIA UN SISTEMA DE EDUCACION MIXE ”  
( S E M I )

ESC. PRIM. **PABLO L SIDAR**

SANTA MARIA TLAHUITOLTEPEC MIXE, OAX.

JUNIO 1993

Fotografía 26. Portada del proyecto: Hacia un sistema de educación Mixe. Elaborado por los profesores de la escuela primaria Pablo L. Sidar. Acervo de la escuela Pablo L. Sidar