



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
“ALFONSO VÉLEZ PLIEGO”
MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA SOCIOCULTURAL

**EDUCACIÓN RURAL EN LOS MÁRGENES DEL ESTADO:
LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DEL SUJETO Y PRÁCTICA
EDUCATIVA DEL CESDER-UCIRED Y SUS EGRESADOS**



TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA SOCIOCULTURAL

PRESENTA:
LIC. YUNUEN CECILIA MANJARREZ MARTÍNEZ

DIRECTORA DE TESIS
DRA. ELIZABETH MARTÍNEZ BUENABAD



Enero 2020

ÍNDICE

DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTOS	vi
Introducción	1
Antecedentes	1
Justificación	6
Pregunta de investigación, objetivos e hipótesis.....	6
Metodología	7
Presentación del capitulado	8
Capítulo 1. Prácticas educativas y egresados de posgrado en contextos de educación rural e interculturalidad: estado de la cuestión.....	13
1.1 Publicaciones e investigaciones sobre las prácticas educativas realizadas en CESDER, UCIRED y las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad	14
1.1.1 Textos elaborados por integrantes y colaboradores de las organizaciones	15
1.1.2 Etnografías de investigadores universitarios	21
1.1.3 Tendencias en la producción de y sobre el CESDER, la UCIRED y las TVC	23
1.2 Estudios que se aproximan al tema de la práctica educativa y egresados de posgrado en el medio rural e indígena.....	25
1.2.1 Estudios sobre egresados de posgrado para la formación de educadores del medio rural e indígena promovidas por el Estado	26
1.2.2 Prácticas educativas estudiadas en espacios de educación oficial o gubernamental	31
1.2.3 Prácticas educativas estudiadas en proyectos alternativos, autónomos o de grupos de la sociedad civil.....	41
1.2.4 Estudios sobre egresados de posgrado dirigidos a educadores del medio rural e indígena en proyectos alternativos o de grupos de la sociedad civil.....	48
Conclusión	51
Capítulo 2. Modelo alternativo de formación de educadores: antecedentes y características de la Maestría en pedagogía del sujeto y práctica educativa	56

2.1	Sierra Norte de Puebla: ubicación geográfica y descripción sociopolítica	56
2.2	Del espacio y organizaciones que impulsan el posgrado	60
2.2.1	El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural	60
2.2.2	Tamachtini, el colectivo de docentes	64
2.2.3	Una universidad sin muros, de colaboración y aprendizaje en red: UCIRED	66
2.3	Antecedentes que orientaron la propuesta de formación de posgrado	71
2.4	La formación desde la pedagogía del sujeto	74
2.4.1	Características del programa	79
2.4.2	La resignificación de la práctica educativa como enfoque metodológico central	80
2.4.3	La organización de los contenidos y los dispositivos instrumentales del proceso, a partir de la integración de comunidades de aprendizaje	82
2.4.4	¿Qué educadores son convocados por la MPS como estudiantes?	84
Capítulo 3. Punto de partida y trayecto metodológico		92
3.1	<i>Locus</i> de enunciación.....	92
3.2	Discusión epistemológica desde las antropologías y las etnografías	98
3.2.1	La integración de las perspectivas de igualdad gnoseológica y colaborativa	99
3.2.2	La relevancia de la mirada <i>emic</i> y la producción de un conocimiento situado	101
3.2.3	Antropología educativa: más allá de una etnografía del aula	102
3.3	Metodología etnográfica doblemente reflexiva y multilocal	103
3.3.1	Universo de estudio.....	105
3.3.2	Características de los colaboradores	106
3.3.3	Proceso de investigación	108
3.4	Métodos de construcción de datos	112
3.4.1	Observación participante, entre la lejanía y la cercanía	112
3.4.2	Entrevistas como relación social.....	114
3.4.3	Métodos biográficos y entrevista abierta de trayectorias formativas.....	115
3.4.4	Entrevista biográfica a egresados de la MPS.....	116
3.4.5	Reflexividad ante el cuidado del otro.....	120
3.5	Teoría fundamentada para el análisis de los datos	121
Capítulo 4. Trayectorias formativas de egresados y egresadas de la MPS: narrativa, sujetos, compromisos y tensiones.....		124
4.1	Quiénes son las y los egresados de la MPS.....	125

4.2	Trayectorias formativas, ejercicio laboral e impacto de la formación desde lo <i>emic</i>	126
4.2.1	Docentes y promotores comunitarios en Huehuetla, Pue. y municipios aledaños	127
4.2.2	Promotores comunitarios en Cuetzalan y Jonotla, Puebla	140
4.2.3	Promotor comunitario en Ixtacamaxitlán, Puebla.....	151
4.2.4	Docente de educación preescolar en Valle de Tepeaca, Puebla	156
4.2.5	Promotoras comunitarias en Coatepec, Veracruz	160
	Conclusión sobre las trayectorias de formación	170
	Capítulo 5. Reconfiguración de prácticas educativas en los intersticios del Estado .	
	172
5.1	Las huellas de la formación en la práctica educativa: subjetividades e identidades	172
5.2	Transformar los sentidos del ser educador o educadora: reflexividad, apropiación de saberes y la resignificación de la práctica educativa en el paso por la MPS	188
5.2.1	Concepciones sobre la práctica educativa y el lugar de las y los egresados de la MPS	188
5.2.2	Resignificación de la práctica en los egresados y egresadas de la MPS	191
5.3	Crear, ocupar y oscilar en intersticios del Estado para prácticas educativas alternativas ..	209
5.3.1	Del ciudadano homogéneo del multiculturalismo a la acción intersticial de educadores críticos.	209
5.3.2	Prácticas educativas alternativas para construir otras subjetividades	215
	Conclusión	227
	Consideraciones finales.....	229
	Bibliografía	239
	ANEXOS	253
	ANEXO 1. Instrumentos	254
	ANEXO 2. Familias y códigos generados desde atlas Ti	258
	ANEXO 3. Diseño de taller de valoración del ciclo escolar 2017-2018, realizado con el equipo de docentes del CESIK y estudiantes	260
	ANEXO 4. Ruta etnográfica visual del trabajo de campo	262
	Región Sierra Norte de Puebla	262
	Región Zona Centro de Veracruz.....	268

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 2.1 Consulta a egresados y encuentro cero de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa.	71
Ilustración 5.1. Escuela Primaria Indígena Nueva Creación, en la comunidad de La Tranca, Junta auxiliar de Zitlala, en el Municipio de Hueytlalpan, Pue.	193
Ilustración 5.2. Estudiantes del CESIK observan una galería de fotos durante taller de reflexión del ciclo escolar ..	207
Ilustración 5.3. Trio juventud huasteca del CESIK durante el Encuentro Nacional de Bachilleratos Disruptivos.....	218
Ilustración 5.4. Actividades del Diplomado de abejas nativas organizado por INANA	219
Ilustración 5.5. El morral pedagógico en y del Diplomado de abejas nativas	220
Ilustración 5.6. Taller de vivienda en San Miguel Tlapexcatl, municipio de Cosautlán de Carvajal, Ver.	223
Ilustración 5.7 Taller de Historia de la Huasteca y el Totonacapan en Jonotla, Pue.	226

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. Distribución de estudiantes de la MPS por ocupación	87
Figura 2.2. Distribución de estudiantes de la MPS por ámbito de trabajo	87
Figura 2.3. Distribución de estudiantes de la MPS por Estado de procedencia	90
Figura 3.1 Ámbito de trabajo de informantes.....	107
Figura 3.2 Perfil de educador/a.....	107
Figura 5.1. Relatoría de la reflexión en equipo durante el taller con egresadas/os del 25 de julio de 2018	206

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Documentos revisados que abordan las prácticas educativas de la tradición pedagógica iniciada en el CESDER por tipo de publicación y organización	14
Tabla 1.2. Documentos revisados que abordan las prácticas educativas de la tradición pedagógica iniciada en el CESDER, por tipo de publicación y temporalidad	15
Tabla 1.3. Tipo de estudio sobre práctica educativa y ubicación del país en que se realizó la investigación	25
Tabla 1.4: Tipo de estudio sobre egresados de posgrado y/o trayectoria profesional y país en que se realizó la investigación	26
Tabla 2.1. Ámbitos de lo educativo en el currículo del posgrado	82
Tabla 2.2. Estudiantes hablantes de lengua originaria	85
Tabla 4.1 Características de las y los egresados que colaboraron en la investigación	125

DEDICATORIA

A Manuel, Eduardo y Beatriz

*A la memoria de
Sara Martínez Corona,
Ulises Márquez Nava y
Rossana Podestá Siri*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primera instancia a las y los colaboradores de la investigación, por la confianza y apertura para conocer sus trayectorias y abrir las puertas de sus espacios de trabajo en la Sierra Norte de Puebla y en la región centro de Veracruz. Gracias a Sylvia, Ingrid, Selene, Pablo, Sentiopil, Miguel, Iván, Taku y Antonio, sin su testimonio, disposición y amistad este trabajo no habría sido posible. También, a todas las personas involucradas en los diferentes espacios educativos y de promoción comunitaria que me abrieron sus puertas y conversaron conmigo brindando información valiosa o simplemente su gentileza, sería incontable mencionar a todos y todas, pero externo mi gratitud a estudiantes y participantes de dichos espacios en los municipios de Huehuetla, Hueytlalpan, Olintla, Jonotla, Cuetzalan, Tuzamapan de Galeana Ixtacamaxitlán y Zautla en el estado de Puebla, y de Coatepec, Cosautlán de Álvarez, Xico y Teocelo en Veracruz.

Un reconocimiento especial a quienes me brindaron acogida y facilitaron mi estancia en los diversos lugares en que se desarrolló la investigación. En especial agradezco las atenciones, calidez y confianza que me brindaron quienes me abrieron las puertas de sus hogares: Sylvia Almeida Leñero, Georgina Sánchez Ortiz, las hermanas Carmelitas en Casa Misión Huehuetla y Justino García López. Asimismo, a quienes facilitaron mi estancia en sus localidades: Taku Chakravarti, Miguel Aquino y Loni Hensler.

El trabajo y aprendizajes compartidos con amigas, amigos y compañera/os de la UCIRED y el CESDER hicieron posible el logro de lo escrito, resultado que queda plasmado desde la experiencia colectiva y a la vez personal de tejer sueños, utopías y luchas cotidianas. Por su incansable labor y amistad mi reconocimiento y gratitud perenes. Gracias por su aliento y apoyo al emprender este proceso, en especial a Benjamín Berlanga, Jorge Hernández Tejeda, Sergio Hernández Loeza, Víctor Hernández Martínez y Andrea Hernández Tehuitzil. En CESDER, a Nachita Serrano, Irma González, Alejandro Marreros, Irma Estela Aguirre y Carola Carbajal. Muchas gracias a Marisa Bengoa por su testimonio de vida. A todas las egresadas y egresados de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa gracias por tantos aprendizajes y *compartencias* en comunidad.

Mi gratitud a Benjamín Berlanga por sus lecturas interesadas al protocolo y primeros capítulos, así como por sus consejos para afinar mi mirada a la educación rural vigente y que realizan educadores y educadoras en espacios rurales e indígenas de educación alternativa.

Mi profundo agradecimiento a mi directora de tesis, la Dra. Elizabeth Martínez Buenabad, gracias por el apoyo y calidez de su acompañamiento y asesorías durante estos dos años y medio de elaboración de la investigación y el documento de grado. Mi reconocimiento y aprecio por su calidad humana, las palabras de aliento y la confianza que han dejado una huella en mí como persona y profesionista. Gracias por todo lo recibido y compartido, estoy en deuda. También le agradezco el apoyo recibido durante mi participación en proyectos de investigación a su cargo, a través de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP-BUAP), lo cual nutrió el desarrollo de la presente tesis.

Igualmente agradezco al Dr. Gunther Dietz su tutoría durante mi estancia de movilidad en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Su excelente guía y recomendaciones acrecentaron en mucho el despliegue metodológico y analítico de la investigación, así como su disposición para acompañar el presente trabajo de forma interesada con la lectura de los avances. En consonancia con su atinada guía, agradezco también a las integrantes de la línea de investigación Educación Intercultural / Estudios Interculturales de la Maestría y Doctorado en Investigación Educativa del mismo instituto, Dra. Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Dra. Laura Selene Mateos Cortés por sus recomendaciones a la investigación y el desarrollo del manuscrito.

Extiendo mi agradecimiento a los integrantes del comité de tesis. Al Dr. Marco Antonio Calderón Mólgora, de El Colegio de Michoacán, por sus comentarios y recomendaciones iniciales a mi investigación y el tiempo vertido a la revisión de la misma. A la Dra. Antonella Fagetti Spedicato por su minuciosa revisión al manuscrito, sus sugerencias, disposición y apoyo en todo el proceso de trabajo de campo y elaboración de la tesis.

Muchas gracias a mis profesoras y profesores del posgrado, en especial a las y los integrantes de la línea Conocimiento y saberes en contextos de interculturalidad, la Dra. Antonella Fagetti Spedicato, Dra. Ma. Cristina Manzano Munguía, Dr. Oscar Ramos Mancilla, así como a los posdoctorantes Dr. Jair Díaz Hurtado y Dra. Jorgelina Reinoso Niche. Gracias por las críticas y comentarios durante los seminarios y por sus clases durante estos dos años, pero sobre todo por ser espacio de acogida y conocimientos dentro del posgrado. También agradezco a la Dra. María Eugenia D'Aubeterre Buznego por su cátedra.

A Esther Mendez e Irma González mi agradecimiento por sus palabras de aliento y amistad, así como su generosidad y apoyo al colaborar en la alimentación de datos para el análisis cualitativo.

A mis compañeras y amigas del programa de maestría les agradezco la solidaridad que emprendimos juntas, tanto en las conversaciones académicas y debates teóricos de los que aprendí con ustedes, así como en la amistad forjada en los tiempos difíciles que acusamos como estudiantes. Gracias por sus consejos, cariño y por las diversas formas de encarnar la fortaleza Carla, Eliana, Ximena, Estefanía, Ivette, Viridiana, Karen y Alejandro.

A mi familia grande, mi hermana Inna y amistades que me animaron y apoyaron de forma permanente.

Finalmente, pero desde lo más hondo de mi corazón agradezco: a Manuel, compañero de vida, por tu amor, solidaridad y paciencia en este arduo proceso en que vivimos alegrías y tristezas, contigo es sí, contigo camino más firme; a Eduardo, hijo querido, por tu madurez y comprensión, por tus dulces palabras de aliento y por enseñarme el amor incondicional; a mi madre, Beatriz, que me has apoyado y nutrido de muchas y muy diversas formas: honro tu ejemplo, siempre estaré en deuda contigo. A ustedes dedico este trabajo que han acompañado cariñosamente, ustedes son mi hogar.

Cursar los estudios de Maestría en Antropología Sociocultural (MASC) del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, fue posible gracias a la beca 2017-2019 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Esta investigación fue realizada gracias al apoyo del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla.

Introducción

Antecedentes

La formación de educadores representa un tema de interés para diversos actores sociales, por su influencia cultural y potencial transformador de la sociedad que es reconocida tanto en las esferas del poder hegemónico mundial (UNESCO 2014), nacional (instrumentado por la Secretaría de Educación Pública-SEP), como por instancias locales (organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales y autonómicos, entre otros) que tienen en sus agendas la tarea educativa. En estos escenarios los educadores se desempeñan tanto en la educación formal, con la función de docentes, como en la educación informal dentro de organizaciones no gubernamentales, agencias de gobierno o instituciones públicas y en espacios comunitarios. Asimismo, en sectores que incluyen “salud pública, alfabetización, agricultura, silvicultura, desarrollo comunitario, justicia social, micro finanzas” (UNESCO 2014), educación, comunicación, arte, promoción de la lectura, vivienda, prevención de desastres, desarrollo urbano, entre otros, con la función de promotora o promotor comunitario. Ambos tipos de educadores trabajan en espacios tanto urbanos como rurales.

La educación dirigida a las personas de las zonas rurales e indígenas ha sido abordada por el Estado a través de programas oficiales de educación escolarizada, a lo largo del siglo XX y hasta el presente. Así como diferentes proyectos dirigidos a los aspectos agrarios del medio rural y a instrumentar políticas compensatorias suelen integrar procesos educativos y de capacitación. También existen diversas iniciativas de la sociedad civil organizada que realizan educación en zonas rurales. La presencia de lo educativo adquiere diferentes formas que podemos distinguir como educación escolarizada y no escolarizada. Para materializar estos procesos educativos los educadores pueden ser docentes que cuentan con formación pedagógica específica para el trabajo en el aula, así como diferentes profesionistas que se integran a instituciones, organismos oficiales y organizaciones de la sociedad civil para realizar tareas formativas, a los que llamaremos promotores comunitarios.

La educación rural escolarizada impulsada por el Estado ha tenido diferentes propósitos ajustados a los proyectos nacionales del momento histórico y político. Las iniciativas de la etapa posrevolucionaria buscaron sumar al campesino y al indígena “al progreso y civilización”, desde la Secretaría de Educación Pública, principalmente con Vasconcelos, Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, que impulsaron proyectos como las misiones culturales, la Casa del Pueblo, la enseñanza secundaria, la Escuela Rural Mexicana, la Casa del Indígena y la Escuela Normal Rural, consolidando con ello “el espíritu rural” (Bertely, 2003, 165) fundamentado en el contexto del reparto agrario y de la reorganización de las áreas rurales y campesinas. Esta etapa dio paso al indigenismo que tuvo el

objetivo de reforzar una identidad nacional mestiza desde la SEP, apoyado con la escolarización, alfabetización y castellanización, dirigida a “civilizar” a los indígenas y campesinos e impulsar políticas educativas integracionistas para atender el “problema del indígena” (Dietz y Mateos, 2011).

Los fracasos de muchos proyectos y su papel asimilacionista fueron criticados y cuestionados, por lo que la SEP creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), donde a través del diálogo con docentes indígenas se diseñaron y probaron programas educativos innovadores, y se promovió la “biculturización del currículum” (Dietz y Mateos, 2011, 74). Así, en la década de los ochentas se oficializó en la educación primaria un sistema de tipo bilingüe y bicultural, que continuó durante los noventas. Lo que fue educación rural tanto en nivel básico como medio se ha llevado a cabo también a través de proyectos como las Telesecundarias y los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CEBTA). En la educación superior, se dirigió en especial a ingenierías de tipo agrícola con un enfoque mayormente tecnológico.

A lo largo del siglo XX los cambios de visión sobre la educación para estas regiones se han reflejado en ajustes en las propuestas de formación de los educadores que atienden a las personas del medio rural e indígena. Las primeras Escuelas Normales Rurales de ánimo agrarista iniciaron con currículos flexibles para la educación elemental y para apoyar la mejora de las condiciones de vida de las comunidades. Posteriormente, con la decisión del gobierno federal de regular las escuelas normales se homogenizaron los planes de estudios, “clausurando la idea de ofrecer una formación especializada para los maestros que atenderían las escuelas en el medio rural” (Civera 2006, 73). Desde entonces la formación oficial para los docentes se basa en contenidos y estrategias pedagógicas homogéneas y homogenizantes, aun con la formación de docentes para la educación bilingüe, que contempla la formación para aplicar la biculturización del currículum. Para la Red de Educación Rural la falta de pertinencia a las particularidades de las aulas rurales se constata con la aplicación de las mismas metodologías pedagógicas de las escuelas urbanas (RIER 2016).

Por otro lado, procesos como el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994 y los movimientos reivindicativos indígenas, han llevado a respuestas por parte del gobierno para atender demandas de educación de los grupos indígenas. En el Plan Nacional de Desarrollo del gobierno federal del periodo 2000-2006 se presentó una propuesta de educación intercultural para toda la población indígena y no indígena, alineada con las políticas internacionales en el marco del multiculturalismo neoliberal (Hale 2007), materializada en la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural, a la que posteriormente se le agregó el término Bilingüe (CGEIB) dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La política de educación intercultural nació con la aspiración de generar cambios en “las condiciones de inequidad y menosprecio de la diversidad cultural” (Salmerón 2018, 1), pero se ha generado una confusión conceptual que llevó a considerarla

como educación para la población indígena y en su operación es lo que Walsh llama interculturalidad funcional (2012), es decir, dicha política concibe a la interculturalidad desde una visión liberal que reconoce la diversidad cultural pero oculta las relaciones asimétricas y de dominación.

Esta sustitución ha implicado también la subsunción de lo rural y lo indígena en lo intercultural, como consecuencia de la desaparición de políticas de Estado para la educación rural y de una postura etnocéntrica de la inclusión a lo universal que oculta la especificidad del contexto histórico y social, la clase y la etnia diluidos en los contenidos oficiales. Sobre la formación de docentes Von Groll, Keyser y Silva (2013, 156) constatan en el ámbito de la antropología educativa que “la postulada ampliación del enfoque intercultural a contextos o actores no indígenas” no ha recibido atención pública para integrar políticas de formación con esta perspectiva, ni identificaron investigaciones sobre el tema, transcurrida más de una década de iniciadas estas políticas educativas.

En la práctica educadores y educadoras en el medio rural e indígena tienen el reto de realizar un trabajo culturalmente pertinente que considere como sujetos pedagógicos a las y los campesinos, pues sus culturas han quedado relegadas por el sistema educativo nacional en su especificidad concreta e histórica. Muchos saberes campesinos provienen de herencias históricas de los pueblos originarios. Estos educadores como profesionistas, como se señaló, se insertan en espacios sociales en los que no existe un proyecto de educación rural (Rosas 2006), por ello la educación de posgrado para el medio rural tampoco ha sido promovida por el Estado, y la que existe no considera en sus contenidos temas definidos a partir de “las necesidades, los saberes y las experiencias de los campesinos” (Rosas 2006, 8) y de su profesorado, que rebase el espacio de lo escolar para vincularse con los escenarios complejos de la realidad rural. Esta situación ha problematizado la formación de educadores para el medio rural e indígena a lo que se suma el abandono del campo y de la educación rural por el Estado.

El origen de esta investigación se vincula con mi experiencia personal de trabajo como parte de un proyecto cultural de formación de sujetos campesinos e indígenas en la Sierra Norte de Puebla, en los municipios de Zautla e Ixtacamaxtitlán. En el 2009 inicié mi colaboración con la Universidad Campesina e Indígena en Red (UCIRED); para impulsar un posgrado dirigido a educadores y educadoras del medio rural e indígena, que se realiza en colaboración con el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER). Ambas organizaciones reivindican la producción de conocimiento y la formación de sujetos desde y para las zonas rurales, con una experiencia acumulada de treintaisiete años. Esta experiencia autónoma, pionera en la formación de educadores, amplía sentidos de profesionalización *de* y *con* sujetos del medio rural e indígena, al contemplar tanto el ámbito de la educación escolar, como el ámbito de la formación y facilitación comunitaria de procesos de vida buena y organización social en localidades rurales y contextos de diversidad. Mi participación directa

en la coordinación de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa (MPS), durante casi nueve años me vinculó con la problemática de la práctica educativa en México, en la que se viven de forma conflictiva las relaciones interculturales y el ejercicio del poder vinculado a la formación de sujetos sociales.

En esta experiencia se consolidó mi interés por trabajar temas educativos que pudieran hacer efectiva la utopía de transformar el mundo, o al menos contribuir en ello transformando nuestras propias condicionantes como educadoras y educadores. Aquí también reconocí la complejidad de los procesos de formación que postulan prácticas educativas de equidad y justicia social, ya que ello implica favorecer la formación de sujetos que contribuyan a trastocar el estatus *quo* y subvertir un orden establecido de poderes hegemónicos. Del mismo modo, me permitió conocer la normativa oficial de educación superior y su burocratización, que median la validación del Estado de escuelas “particulares” y sus planes de estudios, y las vicisitudes y empeños para mantener y sostener estos proyectos de forma autónoma. En estos trayectos, lo que más me interesó, fueron los procesos de formación de subjetividades alternativas que conjugaban rupturas a la educación tradicional y su potencial emancipador y reflexivo que me permitió comprender la dimensión política de una educación que UCIREN denomina “en los márgenes del sistema educativo” (Berlanga 2015). Vivir, planificar y promover estos procesos, realizarlos y afrontar el temor y emoción del encuentro con las y los otros también me transformó.

De este modo, me preguntaba si sería posible aplicar estos saberes, aunque claro, lo escuché en los espacios dialógicos que llamamos caracoles, en que cada mes llegaban los grupos de maestros, maestras, promotores comunitarios y narraban cómo les iba con sus estudiantes o aprendices, en la institución y organización, o en la relación con las autoridades y las normas instituidas. Yo iba de asombro en asombro, también de angustia y dolor compartido al aliento y acogimiento que generaba esperanza. Con cada ciclo escolar consideraba crucial dar cuenta de lo que impulsó la gestación del posgrado, la diversidad de estudiantes que convoca, la relevancia de estos procesos de reconfiguración de la práctica educativa “para hacerla más humana”, del padecer, del gozo y la alegría de ser educador/a en espacios rurales y de la cotidianidad de una práctica otra. Me parecía que tanta riqueza debía ser registrada y compartida más allá de nuestra pequeña comunidad de aprendizaje de más de doscientos egresados y egresadas.

La formación de educadores y educadoras no inicia en una institución escolar, se relaciona con sus biografías y la construcción de sus subjetividades a lo largo de su vida. Los educadores al llegar a la formación de posgrado llevan consigo experiencias, ideologías y convicciones sobre su quehacer, por lo que esta etapa de formación constituye un proceso que consolida su profesión. También, me interrogaba sobre la conformación de sus subjetividades generada por la experiencia de la comunidad

de aprendizaje en pedagogía del sujeto reconociendo que la práctica educativa es un proceso que se construye histórica, cultural y socialmente (Rockwell 2007), me preguntaba ¿qué subjetividades se conformaban con el proceso de formación de la MPS?

Aunque esta pregunta fue evolucionando, me motivó al inicio de la investigación, al igual que la curiosidad y el deseo de conocer de primera mano las prácticas educativas de egresados y egresadas, los contextos y personas con quienes trabajan, las significaciones que dieron a su proceso de formación en la maestría, lo que en términos concretos les aportó y qué aplican en su cotidianidad. Me interesé, también, en saber cómo estos procesos de formación incidieron en ellas y ellos, indagar lo que fue sucediendo en su práctica luego de hacerse de herramientas y conocimientos críticos y alternativos. De esta forma, estas interrogantes estuvieron enlazadas con mi experiencia laboral y formativa de casi nueve años como parte del equipo de la UCIRED-CESDER que construyó la propuesta de la MPS y ha coordinado diez generaciones de estudiantes¹.

Por lo anterior, al igual que los y las estudiantes de la MPS, me interesó también continuar la formación posgrado, ahora como investigadora, para contar con herramientas que me permitieran dar cuenta cualitativamente de estos procesos, a través de la antropología y el trabajo etnográfico. Así es como mi proceso de formación en la Maestría en Antropología Sociocultural, en la BUAP, se enlazó con mi trayecto formativo previo, con mis intereses como educadora y como investigadora social. También, descubrí en este proceso de formación la relevancia teórica y metodológica de los estudios realizados desde la antropología sociocultural y la antropología educativa en México, así como la relevancia de prácticas de etnografía educativa que vayan más allá del aula o la escuela, para reconocer procesos educativos diversos. Esto me llevó a revisar qué se había escrito al respecto en el país, y descubrí que no existen trabajos que den cuenta del entramado temático entre formación posgrado de educadores del medio rural e indígena, estudios de egresados de posgrado en educación, pedagogía o ramas afines a la educación en organizaciones autonómicas o de la sociedad civil.

En esta investigación parto de la comprensión del carácter político de la educación, que es a su vez un hecho histórico y cultural. En espacios de diversidad las prácticas educativas se componen de procesos interculturales ante los cuales me posiciono por problematizar las relaciones de dominación/sumisión (Gasché 2008, Martínez B. 2014) y reconocer la relevancia de la interculturalidad crítica para cuestionar las relaciones asimétricas que parten de “la diferencia construida como patrón de poder colonial” (Walsh 2012, 65) y analizarlas desde la articulación de las categorías de clase social, identidad cultural, etnia y género (Estermann 2014).

¹ A mi ingreso a la BUAP para realizar mis estudios de Maestría en Antropología Sociocultural egresó la séptima generación de la MPS, a la fecha de conclusión de este trabajo está en curso la décima generación.

Confío mostrar con esta tesis la relevancia de las características singulares de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa, para la formación de posgrado de educadores del medio rural e indígena y dar respuesta a mis interrogantes sobre las posibilidades transformadoras de esta propuesta por medio de las trayectorias formativas y la práctica educativa realizada en el espacio de trabajo cotidiano de nueve de sus egresadas y egresados, quienes son el centro de esta investigación. Así que, influenciada por las posturas de la pedagogía del sujeto, las de la antropología educativa mexicana, la interculturalidad crítica, autoras y autores de la antropología del Estado y el enfoque etnográfico, justifico la realización de esta tesis.

Justificación

Poco se ha estudiado sobre posgrados realizados por organizaciones de la sociedad civil organizada que están en los márgenes del sistema educativo del Estado o sobre las prácticas educativas de sus egresados, específicamente de aquellos que trabajan como educadores en el medio rural e indígena, tanto en el ámbito escolar como en el extraescolar, desde la antropología sociocultural y la antropología educativa en el campo mexicano. Prácticamente, y como se mostrará en el Estado de la Cuestión, en México esta sublínea del conocimiento no se ha generado. Por lo que, considerando lo expuesto anteriormente sobre el abandono del Estado de los proyectos de educación rural, de la falta de interés en la formación de educadores para el medio rural e indígena, de la existencia proyectos alternativos de la sociedad civil organizada para brindar formación de posgrado para educadores que trabajan en regiones rurales e indígenas, así como del vacío de investigaciones sobre las prácticas educativas de sus egresados, se justifica mi interés en llevar a cabo la presente investigación y su relevancia. Por lo tanto, esta investigación se centra en las trayectorias formativas y las prácticas educativas de egresados y egresadas de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa (MPS), que realizan su trabajo pedagógico con campesino/as e indígenas. Este estudio resulta relevante e innovador para el campo de la antropología y más aún de la antropología educativa.

Pregunta de investigación, objetivos e hipótesis

A partir de lo mencionado en estas páginas, la presente investigación tiene por **objetivo central** analizar cómo la reconfiguración de las prácticas educativas de las y los egresados de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa ha permitido que ocupen y generen intersticios al Estado para una acción educativa política alternativa que reconoce la especificidad del sujeto campesino e indígena en las zonas rurales.

Con base en lo anterior me planteé la siguiente **pregunta de investigación**:

¿Las y los egresados de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa realizan prácticas educativas que crean intersticios al Estado en el ámbito de la educación en el medio rural e indígena?

Atendiendo a esta pregunta formulo los siguientes **objetivos específicos**:

1. Identificar en las trayectorias formativas de los y las egresadas de la MPS elementos que han configurado su subjetividad como educadores y, a partir de ello, su articulación con el ejercicio de prácticas educativas alternativas en el medio rural e indígena.
2. Analizar si las y los egresados a partir de la resignificación de la práctica educativa generada en su paso por la MPS: transforman sus sentidos de ser educador/a para asumir posturas críticas ante la educación homogeneizadora, se apropian de saberes para reflexionar y alimentar prácticas de educación rural alternativa y proponen conocimientos alternativos a los dominantes.
3. Analizar si la reconfiguración de las prácticas educativas de las y los egresados deriva en propuestas educativas alternativas a las oficiales y si, en sus prácticas y discursos, cuestionan el poder en las relaciones pedagógicas a partir de elementos de la interculturalidad crítica, en oposición a la lógica del Estado, que busca asimilar a la población indígena y campesina como ciudadanos neoliberales.

Expresado lo anterior y desde una propuesta de antropología y etnografía educativa más allá del aula, mi investigación parte de la siguiente **hipótesis**:

Si las y los egresados de la de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa realizan prácticas educativas que evaden los planes oficiales, aplican estrategias para reflexionar críticamente su acción pedagógica, cuentan con discursos que promueven la conciencia de clase, género y pertenencia étnica contra la producción estatal de un ciudadano multicultural, y crean espacios con otros educadores para promover proyectos alternativos al Estado, entonces existen prácticas que generan intersticios al Estado.

Metodología

La metodología de esta investigación es de corte cualitativa (descriptiva y exploratoria) y etnográfica, y para dar cumplimiento al interés y objetivos planteados mi punto de partida metodológico es la etnografía doblemente reflexiva y multisituada que me permitió estudiar y analizar las prácticas educativas de nueve egresados y egresadas de la MPS y la articulación con su trayectoria formativa previa para dilucidar la posibilidad de realizar una acción educativa política alternativa que reconoce la especificidad del sujeto campesino e indígena en las zonas rurales. Por lo anterior también tiene un corte sociohistórico (diacrónico).

La etnografía multisituada implicó extender el ámbito de estudio de la investigación en la Sierra Norte de Puebla y el Centro de Veracruz, para conocer los lugares de trabajo (escuelas o

proyectos educativos locales) de las y los egresados en las que realizan su práctica educativa, y recorrer ocho municipios del estado de Puebla y cuatro en el estado de Veracruz, dónde visité diferentes localidades.

La unidad de análisis son nueve docentes y promotores comunitarios, que son egresados de diferentes generaciones de la MPS, quienes trabajan con campesinos e indígenas. Se da relevancia a que existe diversidad de perfiles como educadores y educadoras. Las y los nueve egresados que colaboraron en esta investigación tienen diferentes procedencias y son educadores en sus espacios de trabajo que se encuentran en lo escolar rural, bilingüe multigrado, autonómico y cooperativas, ONGs, organizaciones indígenas y multiétnicas y dependencias gubernamentales. En estos espacios lo educativo está inserto en la complejidad de las regiones rurales como un campo de disputa simbólico, histórico y político: en etnoproyectos de reivindicación de lo étnico-cultural y lo territorial; en procesos de conservación y apropiación ética del medio ambiente; en la gestión de recursos en programas gubernamentales enfocados a la subsistencia en el medio rural que implican procesos de capacitación y desarrollo de habilidades; así como, en escuelas de educación básica oficiales.

Parte central son los procesos de reflexión, resignificación y apropiación de contenidos y saberes que permiten la transformación de la práctica educativa y la reconfiguración de sus subjetividades. El análisis de los datos de la investigación lo realicé desde un proceso inductivo basado en herramientas de la teoría fundamentada. Los matices del tejido metodológico han merecido el desarrollo de un capítulo al que haré referencia en la siguiente sección.

Presentación del capitulado

La tesis está integrada por cinco capítulos, un apartado de consideraciones finales y anexos.

Para abordar las prácticas educativas de egresados y egresadas en el **capítulo 1** presentaré el estado de la cuestión sobre el tema de estudio. El contenido está organizado de acuerdo a la recuperación de investigaciones existentes alrededor de dos ejes centrales que conforman la investigación: la práctica educativa de educadores del medio rural e indígena y estudios sobre egresados de posgrado en el ámbito de la formación de educadores para el medio rural e indígena o para la diversidad. A su vez agrupo las investigaciones en dos esferas: la primera es la referida a programas estatales o escuelas públicas, y la segunda es sobre contextos de educación alternativa, autonómica o de organizaciones no gubernamentales (ONGs). Innegablemente, existe escasez de trabajos en que ambos ejes fueran concurrentes y un vacío de estudios sobre egresados de programas

alternativos. Una excepción fue la producción propia de la “tradición de innovación educativa”² (Berlanga 2011, Messina 2012) del CESDER y sus egresados.

Por lo anterior este capítulo lo organicé en dos partes. En la primera, integro un apartado que muestra la relevancia de la producción académica en torno a la práctica educativa del CESDER, Tamachtini y UCIREN, con trabajos destacados de sistematización, investigación y producción teórica sobre sus programas educativos, al final de éste el lector encontrará el análisis de las tendencias en su producción que permite diferenciar su propuesta ético-política con la de proyectos oficiales de educación y de formación de educadores. En la segunda parte, reúno los estudios que se aproximan al tema de la práctica educativa y de egresados de posgrado en el medio rural e indígena dividida en los dos ámbitos referidos en el párrafo anterior.

Puedo decir que más allá de lo planteado inicialmente logré integrar una caracterización de prácticas que revelan cómo se vive en México la educación rural alternativa.

El contexto, antecedentes y características de la Maestría en pedagogía del sujeto y práctica educativa las presento en el **capítulo 2**. Este se organiza en cuatro secciones. En primer lugar, el lector encontrará una breve descripción sociohistórica y geográfica de la Sierra Norte de Puebla, para ubicar la región en que se asienta el trabajo de las organizaciones que impulsan el posgrado y de otras organizaciones indígenas y de la sociedad civil vinculadas a éste. En la segunda, presento la descripción histórica del CESDER, Tamachtini y UCIREN, lo que permite destacar la singularidad de un proyecto de educación rural que ha persistido en trabajar con campesinos e indígenas en contraposición a las tendencias del gobierno de homogenizar la educación. En tercer lugar, presento los antecedentes presentes en la germinación de la MPS como un dato histórico que permite comprender su orientación pedagógica y metodológica, así como su contexto. Posteriormente, en la cuarta sección, destacaré los aspectos distintivos de esta propuesta alternativa de formación de educadores, así como una caracterización de sus estudiantes.

En el **capítulo 3**, presento mi punto de partida y el abordaje metodológico, expondré mi *locus* de enunciación, la reflexión epistémica y posicionamiento ante el enfoque metodológico del proceso de investigación y los métodos de construcción y análisis de datos.

Puedo asegurar que este capítulo significó más de lo que imaginé en un inicio como un soporte metodológico que describe mi inserción en el trabajo de campo y la investigación antropológica, realizarlo me permitió posicionarme epistémica y etnográficamente ante las relaciones de alteridad en la investigación y el reconocimiento de la igualdad gnoseológica en la producción de

² Esta idea refiere la red de proyectos que surgieron en torno al trabajo del CESDER y sus fundadores, y abarca los programas y prácticas de tres organizaciones en la Región de influencia Zautla-Ixtacamaxtitlán: los diferentes programas de educación formal del CESDER, el colectivo de docentes de la zona 016 de telesecundarias y la UCIREN.

conocimiento, para situarme como investigadora social y significar influencias decisivas en este trabajo. También, me permitió identificar las nociones conceptuales que regularon el tejido metodológico a través de la discusión epistémica y la reflexividad en la investigación. Los señalamientos de Guber (2011) y Restrepo (2014) facilitaron comprender que la producción de conocimiento es un proceso conjunto y no exclusivo de mi labor, por ello afirmo la pertinencia del enfoque doblemente reflexivo de los estudios interculturales (Dietz 2012, Dietz y Mateos 2011, Dietz 2017) y el atributo ético de la colaboración (Dietz y Álvarez 2014) y su validez científica cualitativa presente en el método etnográfico (Izcara Palacios 2014).

A su vez, integro una perspectiva de valoración teórica del discurso *emic* (Carrero, Soriano y Trinidad 2012, Díaz de Rada 2011) que justifica mi aproximación a algunos elementos del enfoque de la teoría fundamentada para el procesamiento de la información. Aunque mi punto de partida no fue la teoría emergente, mostraré cómo concilio la postura inductiva (Carrero, Soriano y Trinidad 2012) para el análisis de los datos, la emergencia de códigos *emic* y el sustento de las categorías centrales, que están entramadas con el dato empírico a lo largo de los capítulos que integran esta tesis.

Este capítulo está organizado en cinco subapartados. En el primero inicio colocándome epistémicamente ante la construcción del conocimiento y presento mi *locus* de enunciación. En el siguiente, el 3.2, enlazo mi discusión epistemológica sobre el trabajo etnográfico para explicar la perspectiva cualitativa, exploratoria e inductiva con la que abordé el proceso de investigación y el peso de la relación *emic / etic* en la construcción de datos, clarificaré aspectos sobre la relación con mis colaboradores (Dietz y Álvarez 2014), a quienes considero productores de conocimiento desde una postura de igualdad gnoseológica (Reygadas 2014).

En el subapartado 3.3, presentaré mi opción metodológica central que es la metodología etnográfica doblemente reflexiva (Dietz 2012, Dietz 2017) en articulación con la etnografía multisituada (Marcus 2001 [1995]), con la finalidad de explicar la interacción con los y las colaboradoras y la dinámica de movilidad entre las localidades de trabajo, e incluyo la descripción del universo de estudio. En esta misma línea de razonamiento, en la sección 3.4, expondré el desarrollo y reflexividad sobre las técnicas de construcción de información principales como fueron la observación participante y las entrevistas biográficas de trayectorias profesionales y formativas. En el subapartado 3.5 describiré el abordaje del procesamiento de la información y análisis de datos desde la aplicación de algunas herramientas de la teoría fundamentada para recuperar el punto de vista *emic* en la emergencia de categorías desde los sujetos con quienes trabajé.

Presento, en el **capítulo 4**, las trayectorias formativas narradas desde la perspectiva de las y los colaboradores con las que daré a conocer rasgos de su contexto de vida y trabajo. En éste pretendo, apoyada en entrevistas biográficas abiertas, mostrar lo que ha configurado la práctica educativa de

los y las egresadas de la MPS a partir del relato de sus trayectorias formativas y con ello identificar su articulación con el ejercicio de prácticas educativas alternativas en el medio rural e indígena.

Sirva el primer apartado del capítulo, para explicitar que, con Ferry (1996) y Longa (2010), entiendo a la formación como un proceso amplio que inicia en las primeras etapas de socialización y se extiende a lo largo de la vida, puesto que en los procesos de socialización secundaria participa de forma activa el sujeto al reflexionar la experiencia, y por ello tanto las vivencias escolares, los aprendizajes, el contexto familiar y social de las relaciones primeras, así como las experiencias de trabajo son formativas.

En el segundo apartado, presentaré los relatos de trayectoria formativa de nueve egresados y egresadas, que están elaborados desde una perspectiva biográfica en la que concurren los trayectos de socialización inicial, familiar y escolar, etapas previas de trabajo profesional y el espacio de su práctica actual. Esta sección más descriptiva muestra la cualidad del trabajo de etnografía educativa más allá del aula, doblemente reflexiva y multisituada que me llevó a diferentes municipios en la Sierra Norte de Puebla y centro de Veracruz. Además, contiene la densidad del relato biográfico, que recobra procesos de formación de los nueve colaboradores/as, y las huellas de lo que hoy configura su práctica educativa. Conocerlas abre horizontes a la comprensión del hacer cotidiano de educadores y educadoras en contextos adversos de múltiples tensiones y luchas, en los que dan sentido ético-político a la práctica en un complejo y continuo aprendizaje del ser “nosotros”.

Finalmente, el **capítulo 5** pretende mostrar el entramado empírico, analítico y teórico de esta tesis, organizado en tres secciones. En la primera, el apartado *Las huellas de la formación en la práctica educativa: subjetividades e identidades*, presento el análisis de las trayectorias formativas de las/os nueve colaboradoras/es de forma general, en que se hace evidente el entrecruzamiento de diferentes dimensiones de la práctica educativa que es dinámica, situada, histórica e intersubjetiva, para profundizar el vínculo entre formación, subjetividad y práctica educativa. En las siguientes dos secciones me doy a la tarea de profundización de evidencia en un marco temporal que parte del proceso de formación y egreso de la MPS situado en el presente etnográfico.

En la segunda sección, *Transformar los sentidos del ser educador o educadora: reflexividad, apropiación de saberes y la resignificación de la práctica educativa en el paso por la MPS*, analizo a partir de categorías centrales, como práctica educativa, reflexividad, apropiación y resignificación de la práctica educativa, los procesos de transformación del sentido de la identidad profesional a la luz del dato etnográfico. Algunas implicaciones de dichas transformaciones colocan la significación y reinterpretación de nociones y discursos en torno a los procesos educativos, a la experiencia en el centro del proceso de apropiación de saberes y de la reflexividad, y abarcan la confrontación de conocimientos dominantes y alternativos en la cotidianidad del ejercicio profesional. Esta evidencia

resulta del análisis de los datos sustentados en entrevistas y observación participante registrada en el diario de campo.

Este proceso etnográfico es también la base de la tercera sección, *Crear, ocupar y oscilar en intersticios del Estado para prácticas educativas alternativas*, en la cual pongo en diálogo el dato con la teoría. Esta fase analítica me ha permitido posicionar una categoría central: *prácticas educativas en los intersticios del Estado*. Es decir, aquellas prácticas educativas de educadores y educadoras quienes al colocarse en los bordes del orden instituido generan rebeldías, reivindican autonomías y hacen grietas para abrir paso a una educación rural alternativa que se contrapone a la producción de ciudadanos homogéneos. Como la labor profesional cotidiana de las y los egresados se da tanto en escuelas y programas oficiales como en organizaciones no gubernamentales, hay un rejuego en las instituciones educativas en que restricciones normativas, condiciones laborales, materiales y políticas exponen los límites para la acción intersticial. Sin embargo, con su práctica educativa, ceñida por normas institucionales, leyes y el sistema económico-político, subvierten este orden, por ejemplo, a partir de diseños y contenidos formativos creados autónomicamente con fines emancipadores o de la promoción de relaciones pedagógicas de reconocimiento. Son las y los educadores quienes crean grietas al sistema y cotidianamente generan estrategias para ocupar los intersticios creados.

Discuto la categoría de ciudadano ante las políticas multiculturales del neoliberalismo y el lugar de los campesinos e indígenas en estos procesos, a lo que sumo categorías emergentes que me permitieron explicar el fenómeno y ante ello posicionarme teóricamente. Las que adquieren mayor relevancia empírica surgidas de la práctica cotidiana de las y los colaboradores son: colocar al sujeto y su contexto como un aspecto central de procesos educativos éticos y hacer visibles relaciones de poder en contextos interculturales, que alienten relaciones de dignidad para fortalecer proyectos educativos transformadores. De esta forma, también recupero momentos del trabajo cotidiano de las y los egresados que muestran la producción de subjetividades críticas.

Capítulo 1. Prácticas educativas y egresados de posgrado en contextos de educación rural e interculturalidad: estado de la cuestión

La educación en el medio rural e indígena en México opera con la actuación de educadores y educadoras que realizan un trabajo cultural en contextos históricos y políticos de negación de los campesinos y campesinas como sujetos pedagógicos. Esta situación es el reflejo de procesos políticos de las últimas décadas que han corrido en paralelo: el abandono del campo, las demandas de los movimientos indígenas por el reconocimiento de sus derechos, la instrumentación de políticas multiculturales de educación con el adjetivo de intercultural, entre otras. Entre sus consecuencias las prácticas educativas homogenizantes no recuperan la especificidad campesina, postergan brindar educación apropiada culturalmente y no reparan en la formación adecuada y pertinente para los educadores y educadoras del medio rural e indígena. Las publicaciones que analizan y estudian esta problemática, proyectos alternativos a estas acciones estatales y estudios sobre egresados de programas de formación de posgrado en educación para el medio rural e indígena o para la diversidad forman parte de la revisión que presento en este estado de la cuestión.

Debido a que mi investigación se ocupa de las prácticas educativas de egresados y egresadas de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa (MPS), posgrado enfocado a educadores del medio rural e indígena, me centro en la revisión de la producción académica y publicaciones recientes de resultados de investigaciones en torno a estas dos temáticas convergentes en este estudio. Busco dar cuenta de las producciones que abordan la investigación y análisis de prácticas educativas y sobre egresados de posgrados en el ámbito de la formación de educadores para el medio rural e indígena en dos esferas. Por un lado, las referidas a programas estatales o escuelas públicas, por otro, las que se aproximan a contextos de educación alternativa, autónoma o de organizaciones no gubernamentales (ONGs).

Adelanto que no se detectaron trabajos concurrentes de ambos temas, por lo que incluí producción académica relevante sobre la formación de educadores para el medio rural. Bajo este paraguas, las publicaciones revisadas hacen referencia sobre todo a autores de México y América Latina, siendo mi preámbulo las circunscritas a los egresados y las prácticas educativas de la “tradición de innovación educativa del CESDER” (Berlanga 2011, Messina 2012), como parte del contexto institucional de la MPS.

Es relevante la comprensión de la categoría educadores como una noción amplia, que refiere tanto a docentes de diferentes niveles de escolarización como a promotoras y promotores comunitarios³ de diversas profesiones y ámbitos que realizan procesos educativos en zonas rurales, indígenas o urbano marginales, por lo que las publicaciones tratan la educación formal y no formal. Cabe señalar que no pretendo una

³ En el apartado 3.3.1 desarrollo la descripción de los egresados y la definición de lo que es un promotor comunitario.

revisión exhaustiva, pero por su relevancia teórica, etnográfica o contextual recurre a textos generados hace más de tres décadas y recientes, para identificar tendencias y propuestas teórico conceptuales significativas, como dará cuenta este capítulo.

1.1 Publicaciones e investigaciones sobre las prácticas educativas realizadas en CESDER, UCIRED y las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad

No estamos al margen, no estamos “fuera de”, en un mundo ideal en el que lo educativo se realice de otro modo: estamos aquí y encarnamos en nuestra práctica la contradicción entre seguir habitados de lo mismo y el empezar a habitar con gestos, modos y mecanismos otro modo de hacer lo educativo. (Berlanga 2015, 10)

Se han incluido en el presente estado de la cuestión trece publicaciones con investigaciones, sistematizaciones y ensayos sobre la práctica educativa que se desarrolla en torno a una larga “tradición de innovación educativa” (Berlanga 2011, Messina 2012) que surgen en el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER). Las prácticas se sitúan en los proyectos de la región de Zautla e Ixtacamaxtitlán como parte de las diversas áreas de trabajo comunitario y de educación del CESDER, las propuestas de formación especializada de la Universidad Campesina e Indígena en Red (UCIRED) y las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad de la zona 016 (TVC), que están conformados por los y las fundadores del CESDER, por egresados y egresadas que se integraron como parte de los equipos de docentes y promotores y una red de colaboradores y colaboradoras.

Las publicaciones consideradas en el presente apartado, como lo mostrará la siguiente tabla, son en un 38% sobre las prácticas educativas del CESDER, las que comprenden libros y resultados de investigaciones como parte de trabajos de tesis y artículos. Del total corresponde un 31% a ensayos sobre la pedagogía del sujeto, mientras que un 15% son textos sobre las telesecundarias y otro 15% aborda a las tres instancias en su articulación pedagógica y política a través de una tesis y un ensayo.

Tabla 1.1. Documentos revisados que abordan las prácticas educativas de la tradición pedagógica iniciada en el CESDER por tipo de publicación y organización

<i>Tipo de publicación /Organización</i>	<i>Tesis</i>	<i>Artículos</i>	<i>Ensayo académico</i>	<i>Libro</i>	<i>Cantidad</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>CESDER</i>	1	1		3	5	38%
<i>UCIRED</i>			4		4	31%
<i>Colectivo docente Tamachtini</i>		1		1	2	15%
<i>Articulación de las organizaciones</i>	1		1		2	15%
<i>Año de publicación</i>	2015 - 2016	2012 - 2018	2010 - 2017	2002-2017	13	

Fuente: Elaboración propia

Las publicaciones realizadas por las propias organizaciones son principalmente sistematizaciones sobre las prácticas educativas cotidianas y su vínculo tanto con los modelos pedagógicos como con procesos específicos de su quehacer educativo (Messina 2012, Messina, Serrano y Comunidad 2017, Huerta, Serrano y Comunidad 2008, Pieck, Messina y Colectivo Docente 2008). Entre éstas la sistematización de su modelo educativo toma la forma de un manual para compartir el saber con otros proyectos y educadores (CESDER 2002). Los ensayos académicos abordan la práctica educativa al reflexionar y teorizar sobre la pedagogía del sujeto con el análisis de algunas categorías específicas que la conforman (Berlanga 2014, 2011, 2010) y las propuestas pedagógicas de formación (Berlanga 2015, CESDER 2017). Las etnografías son dos tesis (Navarro 2016, González 2015) y un artículo (Navarro y Saldívar 2018) de investigadores del ámbito universitario de programas de posgrado de maestría y doctorado en México⁴. La distribución de estas publicaciones puede apreciarse en la siguiente tabla.

Tabla 1.2. Documentos revisados que abordan las prácticas educativas de la tradición pedagógica iniciada en el CESDER, por tipo de publicación y temporalidad

<i>Tipo de investigación</i>	<i>Ensayo académico</i>	<i>Etnografía</i>	<i>Sistematización</i>	<i>Manual</i>	<i>Cantidad</i>
<i>Cantidad</i>	5	2	5	1	13
<i>Año de publicación</i>	2010-2017	2015-2018	2008-2017	2002 [1996]	

Fuente: Elaboración propia

Citaré aquí las diez publicaciones elaboradas por y con las organizaciones, de interés para aportar a la comprensión de una práctica educativa autodefinida como “en los márgenes” (Berlanga 2015), para posteriormente referir dos tesis y un artículo de investigadores de IES.

1.1.1 Textos elaborados por integrantes y colaboradores de las organizaciones

El ensayo “Romper y subvertir el orden de lo educativo. Los modos de la comunidad de aprendizaje en los posgrados de la Universidad Campesina Indígena en Red en México” (Berlanga 2015), escrito por uno de los fundadores del CESDER y la UCIREN, explica la acción educativa de los posgrados que impulsan estas organizaciones, describe aspectos de la apuesta ético-política de la pedagogía del sujeto y del posicionamiento de su práctica educativa "en los márgenes [...] [para] formarnos como educadoras y educadores que trabajan en comunidades campesinas e indígenas y en colonias populares de la ciudad" (1). Este ensayo es presentado en primera persona del plural, por lo que refleja la presencia del colectivo de personas y comunidades que hemos configurado⁵ la vasta experiencia del CESDER y la UCIREN, para

⁴ El Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Unidad Golfo y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, respectivamente.

⁵ Refiero en el capítulo 3 mi participación en esta experiencia.

indicar cómo nos situamos "en los márgenes del sistema educativo y reivindicamos otros modos de hacer educación" (Berlanga 2015, 2). Ello implica no quedarse al margen, pues se cuenta con el reconocimiento oficial de la SEP, pero sí la intención de generar prácticas educativas "con sujeto", como lo explica Berlanga, "desarrollar una pedagogía que ponga en el centro el esfuerzo para elaborar subjetividades que se ponen a sí mismas como sujetos frente a lo que hay, en resistencia a lo que hay" (8).

Esta colocación en los márgenes se hace práctica educativa en la que se integran cuatro dimensiones que, como subraya el autor, "subvierten" la educación convencional y rompen con esquemas y concepciones usuales de la educación oficial, las cuales están desarrolladas a lo largo del texto y aportan a la comprensión del sentido de ruptura y distanciamiento con la educación que promueve el Estado desde el orden capitalista. Lo que señala Berlanga (2015, 1-2) son transformaciones: i) de la concepción del conocimiento, "al colocar en el centro la experiencia"; ii) de la relación educativa, al visibilizar el "entre" como acontecimiento ético para reconocer que "los que participamos en el acto educativo somos expertos en nuestras vidas y, por tanto, las relaciones que sostenemos parten del principio ordenador de que 'todas las inteligencias son iguales', y ello significa que los intentos de configuración de subjetividades emancipadoras [buscan] una elaboración de lo común" (3); iii) de la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la conformación de comunidades de aprendizaje desde el encuentro de alteridad; y, vi) de la lógica empresarial instaurada en un vínculo educativo de servicio al cliente hacia un giro a "la lógica del don" (4-5), del tacto y la hospitalidad.

Otro texto reciente, aún en prensa, es el libro "CESDER: la formación. Una mirada desde las trayectorias de vida de los egresados" (Messina, Serrano y Comunidad 2017), en el cual se realiza una sistematización con un enfoque cualitativo y hermenéutico sobre los procesos de formación en el CESDER a partir de las historias de vida de egresados de la licenciatura en Promoción del Desarrollo, como parte de la "Escuela de técnicos y profesionistas campesinos". Messina, Serrano y Comunidad coordinan esta investigación participativa con los integrantes del CESDER, cuya metodología destaca la importancia de compartir el conocimiento generado a lo largo de sus treinta y siete años de vida por medio de la experiencia de los egresados, además articula sus trayectorias con la historia de los proyectos de formación de la institución, entre ellos la MPS. La autora da relevancia al tema del currículum intercultural experiencial que ha devenido en la propuesta de la pedagogía del sujeto y dedica distintas secciones a recapitular la acción innovadora de la organización en sus dos ámbitos centrales: el educativo formal desde secundaria hasta posgrado y de planificación para el desarrollo. También da cuenta del vínculo e incidencia con organizaciones de la sociedad civil, universidades y proyectos autonómicos en México y Latinoamérica.

Esta sistematización es relevante, al quedar de manifiesto que el CESDER en su práctica educativa cotidiana "camina con pedagogías críticas y propone currículos acordes a la dinámica contextual de la vida campesina. Es una institución [...] con principios como articulación educación y trabajo, entre escuela y comunidad, haciendo del espacio educativo una comunidad de vida" (Messina, Serrano y Comunidad 2017,

191). Además, la práctica educativa es experiencia vital de encuentro de alteridad, de reflexión y aprendizaje permanente, de constante transformación y posicionamiento ante el mundo desde una práctica ética-política, que actualizada se sintetiza en la formulación de la pedagogía del sujeto. A través de los relatos de vida se descubren las huellas de la formación en los egresados, tanto en su dimensión educativa, laboral y personal. Por ejemplo, el caso de Ramiro quien realiza un trabajo como docente, su formación en CESDER se traduce en “una forma de pensar y desarrollar la práctica educativa, son los pilares de lo que hago: busco siempre contribuir al desarrollo del sujeto [...] como dice Hinkelammert ‘Yo soy, si tú eres’” (testimonio incluido en Messina, Serrano y Comunidad 2017, 150).

En este marco sobresalen tres ensayos de la UCIRED que abordan la pedagogía del sujeto (Berlangua 2013, 2011, 2010), producto de las reflexiones sobre las ideas centrales propuestas en los inicios de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa y de aquellas recuperadas de la experiencia acumulada del CESDER. Estas “ideas fuerza” (Berlangua 2010) fueron madurando con el desarrollo del programa de posgrado.

En el primero de ellos, “Educar con sujeto. Pedagogía del sujeto y resignificación de la práctica educativa”, Berlangua (2010) explicita la reflexión de la práctica educativa situada que ha dado paso a la MPS como proyecto de profesionalización para educadores del medio rural e indígena, y señala que los programas de formación realizados en el CESDER resultaron en “modelos para aprender a educar con sujeto” (2). De esta forma, al proponer el currículum de la MPS se reflexionó dicho proceso e “intentamos con lo que descubrimos el sistema de referentes: un sistema teórico que abarcara nuestro intento”, por lo que la valoración de la experiencia en educación rural se convirtió en “idea fuerza devenida proyecto cultural de transformación” (5). Este primer ensayo se caracteriza por delinear cuatro aspectos de la práctica educativa propuesta a los estudiantes de la MPS que obedecen a la lógica de que si en lo educativo la idea es “hacer-nos juntos” a partir de las posibilidades del encuentro, entonces: la educación es relacionalidad, la educación es vida viviéndose y nos educamos desde el don y el dar (Berlangua 2010).

En el segundo ensayo Berlangua (2011) reflexiona sobre las posibilidades de “hacer una educación desde la resistencia y la subversión de lo que hay: ¿hay un afuera excéntrico, totalmente ‘afuera’ para intentar desde ‘otro lugar’ una educación liberadora, emancipadora?” (1). Es desde este lugar que propone profundizar y ampliar el sentido de la educación alternativa para hacer resistencia en educación. Y con ello, Berlangua plantea que a lo que hay que resistir se encuentra en la vida cotidiana, que el lugar de la práctica está habitado por la contradicción de intentar desmontar lo que nos ha conformado socialmente, pues también hemos sido educados, formados. De este modo aproxima la práctica a lo fenomenológico de la existencia humana y nuestra conformación social (2). El autor reitera la convocatoria de la Educación Popular sobre hacer consciente el mundo de vida y a “prefigurar” proyectos educativos de humanización, insiste en la necesidad de afirmar el derecho de contar con el “reconocimiento social y público [...] [de] nuestros propios sistemas de producción y transmisión de saberes y conocimientos” (3). Este ensayo se

constituye en una reflexión profunda sobre la práctica cotidiana para atrevernos a una actitud subversiva: mirarnos a nosotros mismos y cuestionarnos en lo que hacemos, pensamos, decimos “en relación a la ‘doxa’ de la que hemos abrevado” (12); también, es una invitación a hombres y mujeres a colocarse como productores de un pensamiento radical y con ello posicionarse frente a las prácticas educativas capitalistas que ha desplegado el Estado.

Sobre el tercer ensayo voy a centrarme en la idea del encuentro en la pedagogía del sujeto, como propuesta de la práctica educativa, sin tocar las demás ideas expuestas, por cuestiones de espacio. En el documento, “Venir siendo sujeto: la educación como lugar de florecimiento de una subjetividad que se pone a sí misma como sujeto”, se parte de la pregunta sobre las posibilidades para que la educación sea espacio para el “despliegue o florecimiento del sujeto” (Berlangua 2013, 1). El planteamiento sobre la práctica educativa en el ensayo es que en su transformación la educación cambia y para ello es necesario hacer “desplazamientos” desde el entendimiento que la educación es relación y por tanto encuentro. La idea del desplazamiento abarca la dimensión del conocimiento, del lenguaje y del encuentro educativo. Este último, plantea el autor, tiene “como condición el ‘estar juntos’ que se produce en la relación educativa” (24), y “estar juntos” es lo que abre la posibilidad para seguir siendo alteridad, para la hospitalidad, para la responsabilidad por el otro, para la conversación sobre lo que nos acontece, para narrar nuestra experiencia. A su vez advierte que este encuentro no ha de ser estética del acto educativo, sino convivencia que hace a lo educativo “esfera pública [...] para deliberar lo común” es decir, “para instalar la comunidad” (25). Así pues, este texto se constituye en una propuesta filosófica y pedagógica de prácticas educativas radicales.

Dos libros se conforman como testimonios a varias voces de una educación para el medio rural que se maduró como una propuesta pedagógica y que son producción sociohistórica de un conocimiento situado y a la vez evidencia de las transformaciones de la práctica educativa del CESDER. Ambos presentan sistematizaciones de la experiencia como forma de producción de conocimiento, estrategia de reflexión y aprendizaje sobre la propia práctica y forma de compartir saberes y sentidos.

En el libro “Educación para el medio rural. Una propuesta pedagógica” los integrantes del CESDER (2002 [1996]) se plantean una pregunta guía, que he identificado y es parte del discurso político histórico, y por tanto es hilo conductor de la reflexión sobre la práctica educativa y brújula ético-política: “¿cómo lograr en el medio rural una educación de calidad y adecuada para ser factor de desarrollo rural?” (CESDER 2002 [1996], 31). El texto hace referencia a la experiencia pedagógica de diez años en educación media básica (secundaria), recupera la mirada de la organización a su tarea educativa en el medio rural y a la región concreta de su actuación, realiza una crítica sobre el contexto de crisis de los proyectos de educación rural oficial y también de los proyectos alternativos de educación que desdeñan la formación en habilidades que permitan resolver problemas de vida individual y colectiva. Este análisis es punto de partida para la reflexión de los procesos propios, su contexto de “agricultura de la pobreza” y para posicionarse ante la educación

rural que consideran “tiene que ser parte de un proyecto de lucha por la defensa social, cultural y productiva del grupo social” (23).

De esta forma al sistematizar la práctica educativa y los principios orientadores de los primeros años de trabajo, generaron reflexiones y aprendizajes de su experiencia que les permitió teorizar y mostrar la propuesta pedagógica que ha sido el modelo educativo para dieciséis telesecundarias y dos bachilleratos de la región de Zautla e Ixtacamaxtitlán, Pue., las que son parte de la materialización de “un sueño: un sistema de educación rural adecuado, con calidad” (CESDER 2002 [1996], 10). Al compartir el modelo educativo los integrantes del CESDER no ofrecen una receta sino un manual con directrices que se adapten al contexto y condiciones de otros docentes, con la propuesta pedagógico-didáctica de situaciones educativas en cuatro ámbitos: producción de conocimientos a partir de temas generadores (retomado de la educación popular), alternancia educación-producción, apropiación de la palabra y participación en una comunidad educativa. También, proponen una “pedagogía radical” que sea proyecto de “ética emancipadora” como acto político cuyos elementos son “la búsqueda de una dignidad de vida, [...] la afirmación de una identidad colectiva [...] de proyectos propios [...] [y] la exigencia de la autonomía como planteamiento político” (28-29).

El segundo libro, “Zautla: de la Z a la A. Un ejemplo de autogestión del desarrollo social” (Huerta Alva, Serrano Arroyo y Comunidad Aguilar 2008) tuvo como propósito sistematizar la forma “en que en el CESDER se lleva a cabo la intervención comunitaria para la conformación del sujeto social en su zona de impacto, [...] generar memoria institucional y aprendizajes que permitan a los protagonistas valorar y revisar su práctica” (30). Busca, asimismo, contar con un medio para compartir con otros la riqueza de esta experiencia significativa de intervención comunitaria en México. Es un texto que aporta a la comprensión de la dimensión del trabajo comunitario que ha realizado el CESDER, expone cómo los procesos de formación están articulados con una práctica social de veintisiete años, en ese entonces, las concepciones centrales sobre el trabajo comunitario y los compromisos institucionales desde la mirada de sus integrantes y las personas de comunidades que participan en los proyectos.

Con la metodología utilizada en la investigación se integró un documento polifónico y la comprensión de la cultura de trabajo del CESDER en el ámbito rural y evidencia la esencia participativa, organizativa y de formación de sujetos que permitió desplegar una práctica educativa con campesinos e indígenas en una región de agricultura de subsistencia. Huerta Alva, Serrano Arroyo y Comunidad Aguilar (2008) exponen aspectos destacados de la práctica a través de múltiples testimonios de los promotores comunitarios formados en CESDER que se han integrado al equipo de trabajo de la organización, de los equipos comunitarios como colectivo y de personas de las comunidades beneficiarias. Refieren la formación y configuración de *profesionistas campesinos*, esta categoría propia reitera el valor del campesino como sujeto pedagógico. Son los conceptos de “órbita de la dignidad de vida” como apuesta ética (46), sujeto social (138), la valoración de la formación del promotor comunitario como sujeto (108) y su idea de

educación popular (70) aspectos relevantes para avanzar en la comprensión de su práctica educativa con comunidades.

Merecen mención dos documentos que sistematizan las prácticas de los educadores de las TVC, de la zona 016 de telesecundarias ubicadas en Ixtacamaxtitlán y Zautla en la Sierra Norte de Puebla (Messina 2012; Pieck, Messina y Colectivo Docente 2008). Los y las docentes se conformaron en una en figura asociativa legal para gestionar su patrimonio físico e intelectual, y desde sus escuelas mantienen vigente la aplicación del modelo de articulación educación-trabajo, que surgió del CESDER. Cabe señalar que los textos indican las relaciones de colaboración con el CESDER, inscritas en las trayectorias formativas del colectivo de docentes de la zona, pues en su mayoría son egresados del CESDER y de la MPS.

El artículo “Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: investigando prácticas de responsabilidad en una telesecundaria vinculada con la comunidad” (Messina 2012), aborda el currículum “alternancia educación-producción” a partir de la sistematización de dos prácticas escolares que forman parte de la experiencia de la telesecundaria de Tepexoxuca, Pue.: los talleres productivos y de proyectos de investigación. Como parte de los resultados relativos a prácticas de responsabilidad Messina refiere que mediante estos dos talleres los docentes han aprendido y recuperado saberes de la localidad, pues la escuela abre sus puertas para estar en la comunidad y para que ésta participe en la escuela. Sin embargo, esta experiencia revela la tensión entre fuerzas opuestas: “*construcción de comunidad versus escolarización*, que a su vez representan la búsqueda de lo nuevo y la presencia de la tradición escolar” (Messina 2012, 159). Desde la experiencia de los docentes el sentido de la escuela que articula la educación con el trabajo y con la comunidad es la de “una institucionalidad diferenciada de la escuela tradicional” (137) conformada a partir de las prácticas innovadoras y de producción de conocimiento en el aula que se confrontan con la racionalidad instrumental que prioriza la transmisión, la “eficiencia y eficacia” (159). La autora reconoce que esta “tradición innovadora” recupera los principios de “la escuela rural mexicana impulsada por Rafael Ramírez” (141).

El libro “Nuestras historias. El lugar del trabajo en las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad” es un trabajo colaborativo escrito por Enrique Pieck, Graciela Messina y el Colectivo Docente (2008) de las telesecundarias, que tiene por objeto "recurrir a las voces de los maestros" para recuperar a través de sus relatos "su papel como docentes de tecnológicas para que otros maestros pudieran aprender de su experiencia" (18). La sistematización de estas experiencias está enlazada a una cultura de trabajo generada en la formación básica de los docentes y con el modelo educativo impulsado en CESDER. El libro recupera los relatos sobre la experiencia docente, escrita por los sujetos protagonistas desde la perspectiva individual y colectiva de su interacción en el medio escolar y comunitario. A través de más de 25 relatos los protagonistas desatan procesos de reflexión, aprendizaje y transformación de la práctica educativa, para conservar y compartir un legado educativo desarrollado en la Sierra Norte de Puebla. Los investigadores que coordinaron el proceso recalcan que con el análisis crítico de las narraciones se buscó transferir

conocimiento al recuperar experiencias de otros y que el valor de los relatos está en ser "punto de partida para la reflexión y la transformación de la práctica pedagógica" (21).

1.1.2 Etnografías de investigadores universitarios

Por otra parte, las etnografías realizadas por investigadores, desde su proceso de formación de posgrado, aportan una mirada externa a la práctica educativa del colectivo de organizaciones (CESDER, UCIRED y las TVC) a partir de otros enfoques teóricos y metodológicos.

Cito la tesis de doctorado de Sergio Navarro, "Discursos y prácticas de la educación intercultural. Análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas, México" (2016). Éste es un trabajo etnográfico complementado por el construccionismo social que describe a instituciones interculturales de educación superior (IES) en Chiapas y sus prácticas educativas desde la interculturalidad crítica y el enfoque decolonial como aproximación teórica. Navarro tuvo como propósito "analizar la construcción y apropiación de la interculturalidad en dos IES: la UNICH Oxchuc y el CESDER-Moxviquil" (Navarro 2016, 13), una oficial y la otra de la sociedad civil, y sus programas de estudio de licenciatura. Es relevante para mi investigación mencionar su propósito de "indagar sobre la práctica educativa bajo una perspectiva intercultural crítica", pues son categorías en que coincidimos, y a las que entiende que en su intersección "la transmisión de conocimientos no es suficiente si no se asume un compromiso por transformar las situaciones de vida, no únicamente de los estudiantes sino también de las comunidades con quienes se interactúa. Es decir, se trata de generar condiciones de aprendizaje cargadas de intencionalidad que coadyuven a la acción y transformación" (56).

En ese sentido, el autor analizó la práctica en tres dimensiones: la interculturalidad, las prácticas educativas y la vinculación comunitaria. A través del estudio comparativo buscó las convergencias y divergencias entre la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural del CESDER, que "es implementada en el Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviquil A.C., [...] [y] la licenciatura en Desarrollo Sustentable de la Universidad Intercultural de Chiapas (Unich)" (12). Los hallazgos indican que convergen en el uso de lenguas maternas, en el respeto e intercambio de conocimientos, y que divergen en que la UNICH da preponderancia a la institucionalidad mientras que en CESDER-Moxviquil se da énfasis al encuentro de alteridad y en su postura ante el "cuestionamiento de las relaciones de dominio/ sumisión" (Gasché, citado en Navarro 2016, 12).

El mismo autor, en una colaboración reciente con Antonio Saldívar, escriben el artículo "La propuesta del Cesder-Chiapas en la construcción de una interculturalidad experiencial" (Navarro y Saldívar 2018). En este documento los autores entablan un diálogo con diversos expertos que analizan la interculturalidad en educación superior, reconocen la falta de estudios sobre metodologías interculturales en la formación de jóvenes y niños, destacan la relevancia del modelo metodológico del CESDER-Moxviquil y su influencia en otras experiencias del país. El artículo, basado en un estudio cualitativo constructivista, concluye que se

debe comprender que, aunque no es un propósito curricular, hay una práctica educativa de “interculturalidad experiencial”, la cual “se propicia y enriquece por las diferentes reflexiones, discusiones, interacciones, contradicciones y dinámicas entre docentes y estudiantes que se construyen en la cotidianidad dentro y fuera del aula y a partir de la vinculación con las comunidades y organizaciones sociales” (1).

La tesis de maestría de Sara González (2015) sobre lo que denomina una “Red de Proyectos Educativos Contrahegemónicos en la Sierra Norte de Puebla”, puede ubicarse como parte de los trabajos que analizan proyectos educativos en relación a la diversidad cultural donde se vincula la sociedad civil y grupos de maestros de educación pública que reivindican al campesino como sujeto educativo. En este estudio la autora analiza los vínculos históricos, teóricos, ideológicos y estratégicos, así como testimonios de experiencias de algunos de los integrantes de cuatro proyectos: las TVC de los municipios de Ixtacamaxtitlán y Zautla, la licenciatura del CESDER y la maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa de la UCIRED (González 2015). La investigación es otro referente que destaca el trabajo ético, político y educativo de estos proyectos, que se posicionan desde la crítica ante el sistema educativo oficial en diferentes niveles, proponen modelos alternativos y apunta la importancia que ha cobrado para los sujetos y comunidades con quienes trabajan. Sin embargo, no aborda directamente las prácticas educativas de los egresados de la MPS, ya que algunos docentes entrevistados forman parte de sus primeras generaciones, aunque en algunos testimonios se da cuenta de las huellas de esta formación entre los docentes de las TVC y el bachillerato.

En prospectiva al caminar de las organizaciones, el texto “La Universidad con los Pueblos de la Sierra” (CESDER 2017), especifica la suma de esfuerzos del CESDER, la UCIRED, el Colectivo de docentes Tamachtini (sus integrantes trabajan en las TVC de la zona 016 de telesecundarias), al impulsar el primer posgrado en conjunto (la MPS) y la articulación con el Colectivo de Prácticas Narrativas y Tanesque para las maestrías que iniciaron en 2014 (Prácticas Narrativas en la Educación y el Trabajo Comunitario) y 2016 (Maestría en Agroecología Territorio y Soberanía Alimentaria y Maestría en Educación con Personas Jóvenes y Adultas) y la ampliación de la oferta de licenciatura con cuatro programas⁶ (9). Esto es el punto de partida para abanderar una propuesta común “fortalecer una red de comunidades de aprendizaje, de saberes de la experiencia y conocimientos especializados” (8). Esta iniciativa local inscribe la forma autodefinida de hacer educación rural desde la subversión del orden establecido y se articula con las luchas campesinas e indígenas en defensa del territorio en la Sierra Norte de Puebla desde su ámbito de experiencia al diseñar programas de formación y fortalecimiento de capacidades, colaborar y vincularse para producir, integrar y compartir saberes y proyectos en colectivo.

⁶ Desde 1989 se imparte la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, la cual es la base para proponer cuatro diferentes programas profesionales, que están en proceso de registro ante la SEP y que ya son parte de las especializaciones del programa, las cuáles son: i) Agroecología y seguridad alimentaria, ii) Economía social y gestión de emprendimientos cooperativos, iii) Procesos alfareros, innovación tecnológica y derechos artesanales, vi) Comunicación comunitaria y v) Contaduría, finanzas y administración en organizaciones sociales. Estas especialidades se imparten desde el ciclo 2019-2018.

1.1.3 Tendencias en la producción de y sobre el CESDER, la UCIRED y las TVC

Para concluir este apartado señalaré algunas tendencias detectadas en las publicaciones revisadas que han generado las organizaciones del contexto de trabajo de la MPS. Es evidente que al escribir sobre sus prácticas educativas se muestra un escenario de diferenciación con los proyectos oficiales de educación y de formación de educadores. Destaca la reivindicación del campesino como sujeto pedagógico vigente, y el generar proyectos para profesionalizar el trabajo de jóvenes campesinos definiendo figuras como las de promotores comunitarios o profesionistas campesinos. La creación de la “Escuela de técnicos y profesionistas campesinos” (Huerta Alva, Serrano Arroyo y Comunidad Aguilar 2008) es un espacio en que se ha formalizado esta práctica pero que mantiene la flexibilidad de un currículum activo en articulación con las comunidades y la premisa de la autonomía para continuar innovando en la formación de sujetos sociales.

Los textos también reiteran el posicionamiento en defensa y ejercicio de la educación para el medio rural e indígena, que ha permanecido como horizonte de trabajo a lo largo de los años y en los distintos proyectos, mismos que se han constituido en espacios de interés para aprender, producir conocimiento y compartir saberes.

La publicación de las sistematizaciones de la experiencia demuestra el interés permanente de las organizaciones en la reflexión y aprendizaje de la práctica educativa para producir y gestionar un conocimiento que surge desde la experiencia y con ello promover el diálogo con otros actores, lo que en sí misma es una práctica educativa.

También está presente la autocritica al cuestionar la educación alternativa que prioriza la politización de la enseñanza sin desarrollar capacidades para resolver problemáticas locales, lo cual es una contradicción que requiere ser revisada. El CESDER y UCIRED proponen reflexionar y actualizar la práctica educativa alternativa, para profundizar las posibilidades emancipadoras de proyectos de educación, desde la subversión de prácticas de educación tradicionales u homogenizantes. De esta forma persiste una práctica educativa colectiva de aprendizaje constante, consciente de la propia experiencia a partir de la reflexión de la práctica.

Esta forma de producir conocimiento, que pone en el centro la experiencia del sujeto, deviene en la interpelación a otros educadores por una práctica educativa reflexiva de sujetos que se confrontan consigo mismos para extrañarse de lo que ha sido normalizado, cuestionarla, transformarla y aprender de ella. Se puede identificar que la producción de este conocimiento sobre la práctica educativa no se resume en un concepto, sino que convoca a diferentes dimensiones de la misma: en lo relacional, en lo epistémico, lo escolar, en el lenguaje, en el posicionamiento ético-político que lleva a colocarse en los márgenes y ser productores de proyectos de humanidad, en la reiteración del sujeto que se coloca a sí mismo como tal.

Los textos expresan las concepciones propias y las ideas fuerza que explican y teorizan la práctica educativa del CESDER, UCIRED y Tamachtini en la región de Zautla e Ixtacamaxtitlán en la Sierra Norte de Puebla, a través de las voces y reflexiones de sus protagonistas. En este sentido los ejercicios de sistematización se configuran como historización de la práctica educativa y de la afirmación de su postura ética política. Por ello es que las trayectorias de vida de sus egresados forman parte constitutiva de su historia y de su aprendizaje. Esta postura se ha extendido y estudiado en lugares como Chiapas en la organización Moxviquil, en dónde se realiza el plan de estudios de la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, así como a otras organizaciones con las que se articulan. La producción de los textos revisados, y otros que no han sido incluidos, forma parte del legado de esta tradición innovadora.

La perspectiva ética está presente de forma general en las publicaciones, que manifiestan posiciones epistémicas alternativas, desde la afirmación de la experiencia como fuente válida de conocimiento y por tanto reconocimiento de igualdades gnoseológicas (Reygadas 2014) presentes en los diferentes saberes de los egresados como profesionistas campesinos, de los educadores, de los pueblos campesinos e indígenas, de las personas comunes y de las organizaciones. Algo invariable ha sido el asumir un compromiso por transformar las situaciones de vida de los sujetos y los grupos sociales en el medio rural e indígena, desde una perspectiva emancipadora en la que se articula educación, trabajo y comunidad.

No obstante, no hay énfasis en los conceptos de interculturalidad crítica (Walsh 2012). En los documentos generados por las organizaciones, me sumo a la apreciación de Navarro y Saldívar que afirman está presente una “interculturalidad experiencial” misma que en la MPS es reconocida como “un intercultural actuar” (Berlanga 2015), que no adopta la perspectiva prescriptiva que establece relaciones horizontales y niega las asimetrías, sino que las reconoce y propone prácticas educativas que generen otro tipo de relación: la relación de alteridad, de responsabilidad por el otro y de epistemes que se desplacen para dar paso al reconocimiento.

En las organizaciones, según se pone de manifiesto en los textos, se construyen espacios educativos para dar pie a un lugar común para el diálogo y la conversación sobre el mundo y las posibilidades que “el encuentro de alteridad” genera para proponer proyectos de humanidad en lo educativo. Una idea de innovación es la reconfiguración permanente del quehacer cotidiano, más que la introducción de tecnologías, como lugar común de las prácticas escolares convencionales. Me interesa destacar los ensayos académicos escritos por Berlanga sobre la pedagogía del sujeto y las reflexiones sobre la experiencia de la tradición de innovación educativa (Berlanga 2011, Messina 2012) derivada de la trayectoria comunitaria y articulaciones del CESDER, que se enlaza con el concepto de Rockwell sobre “culturas escolares” (2007), mismo que refiero en las investigaciones que se revisan a continuación.

1.2 Estudios que se aproximan al tema de la práctica educativa y egresados de posgrado en el medio rural e indígena

Los textos que reúno en este apartado conforman la producción académica que tiene por objeto la práctica educativa y los estudios sobre egresados de posgrados en educación o pedagogía para el medio rural e indígena. Dedico una sección a los referidos a los programas oficiales, es decir del ámbito gubernamental y en otra sección abordo los concernientes a proyectos alternativos, o de ONGs. Para ilustrar la distribución de las producciones sobre las prácticas educativas por tipo de publicación y país donde se realizó el estudio presento la tabla 3.

Tabla 1.3. Tipo de estudio sobre práctica educativa y ubicación del país en que se realizó la investigación

<i>Pais en que se realizó el estudio/ Tipo de estudio</i>	<i>América Latina</i>	<i>Argentina</i>	<i>Chile</i>	<i>México</i>	<i>Suma</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Capítulo en Estado del Arte</i>				3	3	8%
<i>Capítulo de libro</i>				7	7	19%
<i>Artículo etnográfico</i>		3		8	11	31%
<i>Artículo de investigación educativa</i>			1	1	2	6%
<i>Libro</i>	1			5	6	17%
<i>Sistematización</i>		1		2	3	8%
<i>Tesis</i>				4	4	11%
Cantidad	1	4	1	30	Total: 36	

Fuente: Elaboración propia.

Ante la detección de esta vasta producción sobre la práctica educativa cabe señalar que en las etnografías se seleccionaron aquellas referidas al ámbito rural e indígena y que no se privilegió un criterio temporal, pues incluí tres producidas en los ochenta y noventa del siglo pasado, que se tomaron en cuenta por su relevancia. También están integradas en la tabla las investigaciones de la esfera de la educación promovida por el Estado y la de las organizaciones autónomas y/o de la sociedad civil.

Las investigaciones de las prácticas se presentan mayormente en artículos, en capítulos de libro y en libros. Destaca en su estudio el uso del método etnográfico y hay un contraste con las sistematizaciones, esto evidencia el interés desde la academia para realizar investigaciones y en menor medida la autoinvestigación en instituciones u organizaciones. Se encontraron pocas tesis y aunque los títulos no reflejen la categoría, en su contenido la abordan o dedican secciones del contenido a profundizar en ésta a partir de los datos etnográficos. Los capítulos que se tomaron de los Estado del Conocimiento del COMIE, permitieron identificar algunos textos clave.

Tabla 1.4: Tipo de estudio sobre egresados de posgrado y/o trayectoria profesional y país en que se realizó la investigación

<i>País en que se realizó el estudio/ Tipo de estudio</i>	<i>A. L.</i>	<i>Argentina</i>	<i>México</i>	<i>Suma</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Artículo de investigación educativa</i>			3	3	11%
<i>Artículo etnográfico</i>			7	7	25%
<i>Capítulo en publicación de estado del Conocimiento</i>			7	7	25%
<i>Capítulo de libro</i>			2	2	7%
<i>Libro</i>			2	2	7%
<i>Tesis</i>			4	4	14%
<i>Ponencia</i>		1	2	3	11%
<i>Cantidad</i>	0	1	27	Total: 28	

Fuente: Elaboración propia.

Las investigaciones que se presentan en la tabla 4 abordan aspectos relativos a la categoría de egresados de posgrado educativo para el medio rural e indígena, pero no están reflejadas aquellas que están centradas específicamente en el tema. Se han tenido que integrar estudios con una categoría secundaria que es la formación de educadores para el ámbito rural e indígena o de diversidad, y con la aproximación metodológica de trayectorias formativas de egresados de educación superior. En este sentido, las bases de datos científicas internacionales y los catálogos de biblioteca de la BUAP han sido fuentes insuficientes, siendo que los capítulos del Estado del Conocimiento del COMIE han constituido una fuente valiosa para construir esta indagación por enfocarse a la educación en ámbitos de diversidad, así como tesis recientes detectadas directamente con sus autores y en las páginas web institucionales.

1.2.1 Estudios sobre egresados de posgrado para la formación de educadores del medio rural e indígena promovidas por el Estado

En esta sección reviso las investigaciones sobre egresados de posgrado de educación o pedagogía para el medio rural e indígena. Dado que en las búsquedas y consultas realizadas han arrojado poca producción académica sobre el tema he abierto mi indagación a otros campos, dentro del mismo ámbito, con el fin de conocer la forma en que se articulan los estudios de egresados de educación superior con las trayectorias formativas, la formación permanente de educadores y cómo se traduce en las prácticas educativas, de tal forma que este último aspecto da marco a la búsqueda. Por lo anterior es relevante mencionar que mi procedimiento metodológico incluyó la identificación de producciones científicas tanto en bases de datos científicas internacionales, como los catálogos de la BUAP (libros, revistas, tesis de fuentes impresas y digitales), los sitios web de IES, así como los Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de

Investigación Educativa (COMIE) ⁷. En tanto la línea de tiempo se ha ampliado a las dos décadas precedentes.

Es el COMIE la entidad que desde la década de los noventa ha realizado un trabajo de análisis del estado del conocimiento en investigaciones en educación superior recopiladas por periodos de diez años. En la edición más reciente y la publicada en 2003 la formación de educadores ha tenido una producción fructífera analizada desde los campos de la educación formal, por tanto ha abordado al docente como uno de los sujetos de la educación (Bertely, Dietz y Díaz Tepepa 2012, Saucedo, y otros 2013, Bertely 2003). Específicamente, la formación permanente de los educadores es un ámbito de investigación que ha recibido atención desde diferentes aproximaciones y que como ámbito general se enmarca en la educación superior.

En dichas producciones las áreas temáticas que dan cuenta de la investigación sobre formación de docentes se localizan en los subtemas: *Formación de docentes en y para la diversidad* en el periodo de 1992 a 2002 (Bertely 2003) y en la edición siguiente, de 2002 a 2011 el capítulo *Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural*, elaborado por Von Groll, Keyser y Silva (2013), recoge este campo de indagación. Tal capítulo es un subcampo en sí mismo, que en su contenido presentó cuarenta y cuatro fuentes sobre formación de docentes. Destaco dos rubros, que las autoras identifican como los principales problemas abordados en la producción académica, próximos al interés de la investigación: “instituciones formadoras de docentes” y “sujetos de formación” (Von Groll, Keyser y Silva 2013, 155).

Esta última incluye producción sobre la formación de los docentes de educación indígena, bilingüe e intercultural, la cual es considerada por las autoras como un horizonte incipiente (Von Groll, Keyser y Silva 2013, 152). Investigadores como Baronnet (2010) indican que en México, en contraste con otros países de América Latina, esta formación se concibe y ordena por el Estado y a su vez define los programas y métodos de la enseñanza básica. Esto es consecuente con las políticas integracionistas y asistencialistas que el Estado mexicano inició en el siglo anterior y que continúan en el presente envueltas en conflictos constantes pues su facultad de instaurar, operar y vigilar modelos y entidades educativas complejiza “el desarrollo autogestivo de propuesta[s] alternativas” (Von Groll, Keyser y Silva 2013: 152). Consecuencia de lo anterior, no se encontraron capítulos o apartados específicos que recuperen investigaciones sobre la formación de educadores a nivel de posgrado para el ámbito rural en organizaciones no gubernamentales (ONGs).

Las investigaciones sobre las experiencias o los programas de formación de educadores para la diversidad en el ámbito oficial no se han investigado en la edición 2003 del Consejo Mexicano de la Investigación Educativa (COMIE). Asimismo, Bertely (2003, 20) refiere que “en los casos del CONAFE, la SEP, las ONG y las instituciones superiores que, como el CIESAS, intervienen de modo directo o indirecto en la formación en y para el mundo indígena, este tipo de estudios no existe”. No han sido

⁷ La colección Estados del Conocimiento, reporta en periodos de diez años las temáticas de investigación educativa de acuerdo a las tendencias generales, por lo que los capítulos temáticos se modifican en cada edición.

visibilizados en estas recopilaciones los educadores en esquemas no escolarizados (promotores comunitarios) a excepción de los educadores y educadoras con personas jóvenes y adultas (Hernández, y otros 2013).

Ante este vacío, me ha interesado conocer la oferta de posgrado dirigida a educadores en ámbitos de diversidad y las investigaciones sobre la práctica educativa de sus egresados.

1.2.1.1 Oferta de posgrados para la formación de educadores para la diversidad y producción de investigaciones sobre sus egresados

La formación de docentes a nivel de posgrado desde instituciones estatales que buscan la pertinencia intercultural se ofrece por Centros Educativos y Universidades como el CIESAS con la Maestría en Lingüística Indoamericana desde 1991. La Universidad Veracruzana Intercultural contó con la Maestría en Educación Intercultural que se impartió de 2008-2011, actualmente esta institución colabora en la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad que imparte el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV⁸ (Maldonado, et. al. 2014). La Universidad Pedagógica Nacional tiene oferta de posgrados en varios estados: en la Unidad 163 de Uruapan, Michoacán cuenta con la Maestría en Educación con campo en Formación Intercultural Docente, la Unidad Ajusco ofrece la Maestría en Desarrollo Educativo⁹ y el Doctorado en Educación ambos en la línea de formación hermenéutica y educación multicultural; en Oaxaca cuentan desde 1998 con la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe; también desde el mismo año la Maestría en Educación y Diversidad se imparte en San Cristóbal de las Casas y Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; en Guerrero la maestría en Desarrollo Educativo se ofrece en tres sedes (Salinas y Avilés 2003, 170-171; Von Groll , Keyser y Silva 2013, 165, 176-178).

Es notable que no se reportaran investigaciones sobre los egresados de estos posgrados en las ediciones de la Colección del Estado del Conocimiento. Sin embargo, se identificaron algunas en curso sobre formación de docentes a cargo de los estudiantes del Doctorado en Educación de la UPN. Un capítulo de esta colección revisó la producción sobre la “Formación de docentes en y para la diversidad” (Salinas y Avilés 2003). Las autoras reportan la producción de investigaciones sobre el campo, y enfatizan que se centran en el diagnóstico de las propuestas curriculares de nivel licenciatura y de procesos de la formación, también contempla un subapartado sobre el paso de la licenciatura al posgrado en el que menciona el surgimiento y perspectiva de diferentes programas del nivel con enfoque de educación indígena bilingüe e interculturalidad. Señalan que la interculturalidad sigue siendo pensada para el ámbito indígena y que destaca la participación de docentes indígenas en la formación y como asesores (181).

⁸ La Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS) es un posgrado profesionalizante que el Instituto de Investigación en Educación (IIE) imparte a partir de enero de 2015, en colaboración con la UVI y que recibe a estudiantes de diversas disciplinas. Su antecedente fue la Maestría en Educación Intercultural (Maldonado, et. al. 2014)

⁹ También se imparte a distancia en Ciudad Juárez, Puebla y Tuxtla Gutiérrez (Salinas y Avilés 2003).

A pesar de esta oferta relativamente amplia, llama la atención que no se encontraron propuestas de posgrado para la educación intercultural ni para la educación rural en las Escuelas Normales, salvo una maestría en Educación Inclusiva en la Escuela Normal de Especialización en el estado de Nuevo León¹⁰. En este sistema al nivel de licenciatura se han integrado “estrategias para la formación de docentes y especialistas que reconozcan la diversidad sociocultural y lingüística” (Salinas y Avilés 2003, 171). En suma, tampoco se encontró investigaciones sobre egresados de programas de posgrado para la atención a la diversidad dirigida a educadores, ni en las instituciones ni en las ediciones del COMIE del 2003 y 2013.

1.2.1.2 Egresados de educación superior en el ámbito de la interculturalidad y la diversidad

Otro campo en el que se puede identificar los elementos de la formación de educadores que inciden en su profesión y por medio del cual su carácter de egresados de distintos niveles de formación se devela es el estudio de sus trayectorias profesionales. En el caso del ámbito de educadores o promotores comunitarios o culturales que pasan por la educación superior abundan los enfocados a investigar la conformación de identidades profesionales (González Apodaca 2008; Medina 2006, 2008) como docentes rurales o como docentes indígenas, también aquellos que dan relevancia a la identidad indígena de egresados de programas de licenciatura de y para contextos interculturales como eje para caracterizar elementos de los procesos de formación y/o las estrategias étnicas e interculturales en su profesión (Mira Tapia 2018; Mateos, Dietz y Mendoza 2016; Mateos Cortés 2015). También se encuentran investigaciones centradas en el logro de una profesión y sus implicaciones en las configuraciones de relaciones sociales, sus compromisos étnicos y la resignificación de la identidad (Martínez Buenabad 2000; Molina 2014).

El análisis de los procesos de formación también ha sido abordado desde el interés de conocer las trayectorias formativas y profesionales de las y los educadores y su vínculo con la forma de concebir las prácticas (Figuroa 2000) proceso en los que las políticas estatales en educación tienen un impacto a nivel subjetivo y material en el “desarrollo profesional” (Sánchez y Huchim 2015). Además de los trabajos que se centran en la formación, también están aquellos que imprimen un carácter estructural a la indagación del vínculo de las políticas educativas e interculturales en América Latina y su efecto en las trayectorias profesionales de los docentes (Señoriño y Cordero 2005), o en los perfiles profesionales de los egresados de universidades interculturales (Medina 2012) producto de cambios coyunturales en los mercados de trabajo y currículos acordes a los regímenes económicos más que a las demandas sociales y de grupos indígenas (ver el caso de la UNISUR, en 2.2.2).

¹⁰ La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación reporta, en su sitio web, el listado de los programas de posgrado con perfil educativo hasta el 2016, integrado por 55 programas de los cuales 49 son de sostenimiento público, de estos 13 son Escuelas Normales en los que se ofrece 17 programas de posgrado en temas de educación, didáctica o competencias profesionales específicas para la docencia de diferentes disciplinas (Fuente: sitio web del Gobierno Federal sitio de DGSPE, recuperado el 08/04/2018 de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/posgrado/Posgrado_vigente_marzo_09_2016.pdf).

En relación con el estudio de las trayectorias profesionales de educadores que alcanzan la formación de posgrado en temas educativos existen pocas investigaciones. Próxima a esta articulación temática, pero en el ámbito urbano, identifiqué las de Jiménez-Vázquez (2014; 2011; Jiménez-Vázquez y Díaz Sánchez 2009) quien estudió a egresados de los posgrados en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Su interés fue identificar el impacto de la formación en su trabajo, su aproximación desde un enfoque de mercado laboral indaga la movilidad ocupacional posterior al egreso del posgrado. El objeto de esta investigación se alinea con la tendencia de la evaluación del impacto de las IES en el mercado de trabajo y en el ingreso de egresados de programas PNPC en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Todos estos trabajos arrojan perspectivas interesantes para articular la mirada sociohistórica de la vida de los sujetos con sus logros profesionales.

Finalmente, un trabajo original con articulación de categorías de interés para mi estudio lo identifiqué en la ponencia “La formación y la práctica en/de la diversidad sociocultural desde la cosmovisión de egresados de un posgrado educativo” (Ornelas 2013). En dicho texto Gloria Ornelas (2013) presenta resultados del análisis de la vinculación de las trayectorias de formación de egresados de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con sus prácticas educativas en escuelas públicas. Este documento forma parte de una investigación más amplia de corte cualitativo que da valor a las narrativas de los egresados sobre su experiencia profesional, en las que se develan los “principios teóricos y criterios metodológicos asumidos [...] en torno a la diversidad sociocultural” (3) y donde se les conmina a explicar la praxis en torno a este tema. Algunos hallazgos en torno a la formación del posgrado son el enriquecimiento teórico y su aterrizaje en la práctica, la ampliación reflexiva de la trayectoria formativa y de la práctica, la mirada a las “grandes deficiencias políticas, institucionales, curriculares y didácticas que se enfrentan en contextos de diversidad sociocultural y lingüística” (4,) así como elementos éticos para atender la diversidad desde posturas de justicia y equidad.

Otros aspectos relevantes en el texto de Ornelas (2013) son la transformación de la mirada a las lógicas institucionales y las posibilidades que hay en la práctica cotidiana para una cultura hacia la diversidad que trascienda la exclusión de cualquier tipo. Una distinción que señala Ornelas es la forma en que los egresados conciben la diversidad, entendida conceptualmente como parte de un discurso, en tanto que la interculturalidad “se vislumbra en un plano conductual, como un programa de respuesta política, que dentro del aula representa una forma de interacción diferente a la manera dominante” (2013, 5). Ante las evidencias la autora se posiciona políticamente valorando el conocimiento de los sujetos y los sentidos sobre sus acciones, interacciones y subjetividad para lograr espacios institucionales que aporten al cambio social.

1.2.1.3 Balance de la revisión de investigaciones de “egresados de posgrado dirigidos a educadores del medio rural e indígena” en espacios de formación promovidos por el Estado

A modo de cierre de este apartado señalo lo que es evidente la falta de estudios sobre egresados de posgrados en el ámbito de la educación rural, para la diversidad o la interculturalidad. Esta situación resulta contradictoria con los discursos actuales sobre la educación pública que giran en torno a la evaluación de las capacidades de los y las docentes para asegurar la “calidad de la educación” que se imparte en las aulas del país. Por ello es relevante estudios como el de Ornelas que dan cuenta de dimensiones culturales y políticas de la práctica de quienes se han especializado para el ejercicio de su profesión.

En cuanto a la indagación por encontrar estudios que consideren a educadores fuera del sistema escolarizado, como en las organizaciones, instituciones o programas federales que realizan procesos formativos para la inclusión (como CONAFE, INEA) y que cubren un espectro de población en condiciones de marginación, pobreza y diversidad, muestra que la formación especializada no ha generado interés en el panorama general de la investigación educativa y antropológica.

Existe mayor producción de conocimiento sobre las y los educadores en los ámbitos educativos formales y en cuanto a los contextos socioculturales extraescolares o no formales¹¹ se abordan como ámbitos en sí mismos y no en la especificidad del sujeto en formación. En la sección 2.2.1. se han mostrado investigaciones que dan valor a los aspectos sociohistóricos de la formación por lo que los estudios de las trayectorias de formación se han intersectado con las de la práctica educativa, en esta sección he buscado centrarme en egresados o formación permanente de educadores. En estos marcos algunas de las categorías recurrentes han sido las referidas a la conformación y resignificación de identidades y saberes profesionales.

En el presente apartado también se buscó dar cuenta de la oferta de posgrado para educadores en temas de interculturalidad, educación para la diversidad o educación rural. No se integró la MPS por ser del ámbito no gubernamental, pero tampoco se detectó otra oferta de posgrado por ONGs.

1.2.2 Prácticas educativas estudiadas en espacios de educación oficial o gubernamental

En esta sección presento, en primer lugar, los trabajos reportados en las ediciones del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), también los referidos al ámbito educativo gubernamental para el medio rural e indígena y algunas investigaciones realizadas desde la antropología y etnografía educativa en escuelas públicas.

Un aspecto central de mi investigación es el estudio de las prácticas educativas de educadores¹², que está reportado en la Colección de Estados del Conocimiento del COMIE, en el tomo *Estudiantes, maestros*

¹¹ La referencia a la educación formal y no formal ha servido para diferenciar la educación desde la escuela y fuera de ella. Esta designación forma parte de un debate con respecto a la educación escolarizada frente a la no escolarizada, que reconoce la influencia formativa de ambas, sin jerarquizarlas, debate que se puede revisar en (Curin-Gutiérrez 2016).

¹² Específicamente los que egresan del posgrado que desarrollan UCIRED y CESDER, la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa.

y académicos en la investigación educativa: *Tendencias, aportes y debates 2002-2011* (Saucedo, y otros 2013). El capítulo que da cuenta de la investigación sobre el tema, aparece bajo el nombre: *Ser maestro: prácticas docentes en contextos escolares*, fue elaborado por Etelevina Sandoval y Ninfa Villegas (2013), reporta una producción de cuarenta y seis textos en diez años y refieren tres líneas de investigación para describir los trabajos, dos de estas son relevantes por su aproximación a mi investigación.

En el subtema la *práctica cotidiana de la docencia*, Sandoval y Villegas (2013) reportaron dieciocho trabajos en las perspectivas teóricas de saberes docentes y acción docente, que se caracterizan por fundamentarse en el enfoque sociocultural con base en investigaciones etnográficas en el aula y la escuela. Las autoras destacan que conceptos como “experiencia, apropiación y construcción de saberes” (Sandoval y Villegas 2013, 328) aparecen articulados en el análisis de la acción situada del maestro. El otro subtema relevante de este capítulo es el de *prácticas culturales en el quehacer docente*, en el que los dieciséis trabajos reportados abordan la conformación social e histórica de la acción del sujeto con base tanto en la reconstrucción histórica de las instituciones como en “trayectorias personales y grupales de los docentes” (Sandoval y Villegas 2013, 340).

De estas investigaciones, destaco la de Rockwell (2007) por abordar su objeto de estudio desde la perspectiva de la **antropología de la educación**. La autora examina las prácticas de los docentes en el siglo XX en una región con presencia nahua, su historización le permitió identificar una dinámica escolar que ha acumulado y asentado recursos culturales y proponer la idea de “diversas tradiciones culturales docentes específicas” (Rockwell 2007, 180) con la que identifica el tejido entre los discursos que expresan saberes formales como saberes provenientes de la experiencia. Destaca el proceso metodológico con que articula ideologías pedagógicas con prácticas actuales y con el que propone la idea de “huellas del pasado” y de procesos de “cambio y continuidad” para comprender la dinámica histórica de la cultura (Rockwell 2007). Recomienda realizar estudios comparativos diferenciados espacial y temporalmente y considerar el contexto cultural e histórico específico con “perspectiva que enfatice la diversidad” (Rockwell 2007, 209).

De la misma autora, recupero también dos textos (Rockwell 1995b; Rockwell y Mercado 1988) que son referentes necesarios para analizar la categoría de práctica educativa docente y que destacan en la producción académica de la etnografía educativa mexicana. Del libro *La escuela cotidiana*, Rockwell refiere que en sus estudios sobre la vida escolar ha tomado las ideas de Agnes Heller para abordar la vida cotidiana en las escuelas, y articular el tema de prácticas docentes y contenidos curriculares desde el conocimiento local (1995, 8). La autora, en el primer capítulo “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela” (Rockwell 1995b), realiza un ejercicio de estructuración de diferentes dimensiones de la experiencia cotidiana de estudiantes y docentes en la escuela, las cuáles son útiles para definir o caracterizar diversas practicas ahí realizadas. Abarca desde los aspectos de organización estructural, de relaciones pedagógicas, conocimientos y transmisión cultural, para destacar la relevancia del contexto para la comprensión de los procesos. De esta forma es relevante la relación entre procesos y contexto institucional

para comprender las prácticas docentes como históricas, así como la articulación de éstos con la experiencia escolar en la formación de los docentes.

En la segunda parte del capítulo Rockwell despliega lo referente a las "prácticas institucionales de la escuela" (1995b, 19), al abordar las dimensiones de la experiencia escolar en las que expone procesos sobre la experiencia y el conocimiento escolares, la definición escolar de trabajo docente y de transmisión de concepciones del mundo. Articula aspectos como la interacción maestros- alumnos, currículum y comunidad. Concluye con la invitación a dar relevancia al contexto institucional en la investigación de la práctica docente. De esta forma, aporta a la revisión de los procesos e interacciones cotidianas en las escuelas y las diversas circunstancias por las que atraviesan los docentes en su formación desde la experiencia y la recreación de su práctica marcada por las historias de vida, las trayectorias de formación y el contexto institucional de la escuela pública en México. Los aportes hechos por la autora en 1995 continúan vigentes según lo visto en mi propio trabajo de campo.

Otro artículo en vigor es el que Rockwell escribe con Ruth Mercado (1988), "La práctica docente y la formación de maestros", donde abordan la reconceptualización de la práctica docente. A lo largo de texto se vislumbran las articulaciones entre contexto escolar, práctica educativa, experiencia y formación. Las autoras insisten en la relevancia de la mirada sociohistórica a la escuela, como escala intermedia entre lo micro y lo macro, es decir entre el intercambio verbal y el sistema educativo, al ser "el espacio social específico" (65) del trabajo cotidiano del docente. Ante la mirada a estas múltiples relaciones, no se puede aislar la práctica del docente del contexto institucional y su historia personal, por lo que integran una dimensión procesual y una perspectiva del docente como sujeto en que la cotidianidad, las interacciones sociales y las condiciones materiales de trabajo son elementos que permiten comprenderla teóricamente. Estos elementos esclarecen la crítica a la conceptualización evaluativa de la práctica educativa (Rockwell y Mercado 1988, 73-74) y contribuyen a la afirmación de la práctica docente como objeto de conocimiento, al reconocer la experiencia como fuente de conocimiento, postura cercana a lo que en la UCIRED hemos buscado reflexionar junto con las y los educadores en las diferentes aproximaciones a la práctica educativa.

1.2.2.1 Práctica docente, educación rural alternativa e interculturalidad

Como parte del escenario de investigaciones sobre la educación indígena del sistema oficial, presento trabajos de investigación sobre experiencias educativas alternativas que cuentan con la participación de docentes, estudiantes y comunidad, que destacan por su aproximación etnográfica a procesos educativos que confrontan críticamente políticas interculturales oficiales. Éstos describen prácticas que atienden la necesidad de afirmar las propias culturas y articular saberes locales con los del currículum oficial, así como generar estrategias y modelos que no desarraiguen a la niñez y juventud de sus comunidades.

La reciente tesis doctoral de Julieta Briseño Roa (2018), se enlaza con los conceptos de cultura escolar y práctica cotidiana propuestos por Rockwell (2007), y se conecta de forma fortuita con la categoría de los

márgenes del Estado (Das y Poole 2008, Trouillot 2011) que propongo. Con el título "Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca" Briseño recupera procesos situados de educación intercultural y revisa la apropiación y significados de un modelo alternativo de educación para analizar prácticas y conocimientos que constituyen una cultura escolar comunitaria. Este trabajo etnográfico sobre la "Secundaria Comunitaria Indígena (SCI) de Santa María Tiltepec, municipio de Totontepec Villa de Morelos en la región mixe de Oaxaca, se enmarca en la discusión de las prácticas, conocimientos y cultura que se construyen en la educación escolar indígena multilingüe" (Briseño 2018, 1).

La autora elabora la categoría propia de "cultura escolar comunitaria", para describir prácticas de una escuela que desarrolla un "modelo público alternativo" de educación secundaria propuesto por la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) (Briseño 2018, V). La tesis de Briseño me resulta un referente teóricamente relevante, pues recupera la categoría de "vida cotidiana" de Heller (citada en Briseño 2018, 5) para analizar su propuesta categorial. Por otro lado, como señalé, coincidimos en la perspectiva de los *márgenes del Estado* (Das y Poole 2008, Trouillot 2011) para referir a proyectos educativos que oscilan dentro y fuera del Estado. Resulta interesante el trabajo etnográfico plasmado en el capítulo cinco en el que a partir de dicha categoría describe la historia, el contexto y proceso complejo de registro formal ante SEP de las secundarias comunitarias; asimismo, en el segundo capítulo aborda con etnografía del aula las prácticas escolares analizadas con la perspectiva decolonial y de la comunalidad.

Que utilice dicha categoría en el ámbito educativo con los mismos autores fortalece mi posicionamiento para utilizarla en el análisis de los ámbitos de trabajo al mirar lo que sucede con sujetos subalternos en su práctica y analizar procesos que se ubican en "los intersticios y las fracturas: los márgenes se mueven, pues, dentro y fuera del Estado" (Das y Poole, 2008, citadas por Briseño 2018, 10). Destaco que la categoría de márgenes del Estado ha sido utilizada en enfoques foucaultianos para estudiar al Estado y sus límites en territorios, espacios, prácticas, documentos o ámbitos de legalidad en los que busca hacer "legible" (Das y Poole 2008, 31) a la población e imponer normativas. Talal Asad refiere a las "formas en que los márgenes pueden ser imaginados" (2008, 53) y señala su carácter ambiguo. Esta perspectiva, importante para mi investigación, será desarrollada en el capítulo 5 en que articulo la teoría y el dato etnográfico.

En la línea de la investigación referida, otras tesis de posgrado estudian propuestas de la comunalidad en el nivel básico y superior que son experiencias de educación intercultural, ubicadas en Oaxaca, conexas con posturas críticas latinoamericanas (Kreisel 2017; Maldonado 2016). Estas tesis, como la de Briseño, dedican sendos apartados a distinguir la educación intercultural institucional o del Estado, que supone relaciones simétricas de facto, en contraste con las propuestas que surgen "desde abajo" (Maldonado 2016) que cuestionan y reconocen la conflictividad de las relaciones interculturales. Estas distinciones han aportado a la formulación de proyectos etnopolíticos de educación alternativa al "reorienta[r] el sentido de

la educación intercultural dentro de la educación oficial” (49) promovidas por intelectuales y docentes que se configuran como sujetos históricos de los movimientos indígenas. Ambos trabajos abordan en uno de sus capítulos la práctica educativa situada al realizar sus descripciones etnográficas bajo el análisis de sus categorías centrales: apropiación y resignificación de lo escolarizado y lo comunitario (Kreisel 2017; Maldonado 2016) y diálogo de saberes (Kreisel 2017).

El trabajo de Kreisel aborda la experiencia de las SCI en la localidad de Santa María Zoogocho, en la Sierra Norte de Oaxaca. En esta experiencia de educación destacan las negociaciones, articulaciones y aprendizajes en la relación de la escuela y la comunidad, así como los espacios de aprendizaje y de práctica de los docentes ante el reto de la autonomía y las resignificaciones del papel de la institución escolar autodefinida como comunitaria. La autora refiere que en la configuración sociohistórica de la práctica docente la experiencia previa es importante, y para los educadores asumir este modelo ha representado un “cambio relevante porque implica transformar formas de hacer y de significar el ser docente” (Kreisel 2017, 233) en donde el espacio de comunidad de práctica fue un factor para su resignificación.

Por su parte, Maldonado (2016) estudia la configuración de la cultura escolar, las prácticas escolares “y los procesos de apropiación de lo comunitario generados por parte de los estudiantes” (13) del programa de formación de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria, creada en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec. El autor también revisa los sentidos de la comunalidad como forma de vida y como pensamiento, propia de los pueblos originarios de Oaxaca, su desarrollo por intelectuales indígenas que la han hecho fundamento de la resistencia y autonomía de sus propuestas educativas y que están en conflicto con las políticas multiculturales.

La categoría de comunidad de práctica es usada por Coral Morales (2012) para plantear los fundamentos del enfoque intercultural y de aprendizaje situado que sustenta el trabajo educativo de la telesecundaria Tetsijtsilin, fundada hace más de treinta años en la localidad de San Miguel Tzinacapan, municipio de Cuetzalan, en la Sierra Norte de Puebla. A través de un artículo que da cuenta de una investigación más amplia sobre la forma en que el contexto escolar, que integra la participación de la comunidad, aporta a “proyectos de vida exitosos en sus jóvenes egresados” (Morales 2012, 19) la autora articula los referentes teóricos con los testimonios de quienes han integrado las comunidades de práctica. Asimismo, muestra como desde este paradigma educativo las relaciones “adjetivadas como interculturales, se promueven en un marco de reciprocidad y valoración positiva de las diferencias” entre docentes, indígenas y no indígenas, estudiantes, egresados y las familias.

Este proyecto se conecta con la historia del CESDER por uno de sus cofundadores, quien retomó la tradición de la escuela rural mexicana y la propuesta de alternancia educación-producción presentes en ambos proyectos. Uno de estos elementos concurrentes son los proyectos productivos desarrollados en el espacio escolar que recuperan “la vocación productiva de la región” (Morales 2012, 34). Con ello se promueve el aprecio a los saberes campesinos que se integran al currículo al articularlos con la enseñanza

de las áreas de ciencias y tecnológicas. El énfasis en estos aprendizajes va más allá de las acciones, como lo indica la autora: “no sólo se circunscriben en el ámbito de la praxis, sino en la promoción de valores y actitudes responsables de relación armónica con el ambiente” (35). A través de las prácticas de los docentes y de la escuela el modelo se constituye en una propuesta innovadora que ha permitido revitalizar la lengua y la cultura de los estudiantes y alimentar sus proyectos de vida.

1.2.2.2 Práctica docente en el multigrado: espacio de interés para entender la Educación rural

Asociado a lo anterior, ubiqué publicaciones que toman el ámbito rural de educación pública como espacio de interés de las prácticas de educadores, en su mayoría coinciden en escuelas de modalidad multigrado, que por las características de precariedad y dispersión poblacional es un modelo recurrente de los lugares más alejados de los centros urbanos con población campesina e indígena. En estas aproximaciones el docente ocupa un lugar central en la dinámica escolar y la articulación con la comunidad.

La publicación reciente de dos libros en México sobre educación básica en el medio rural son recopilaciones de artículos que refieren investigaciones sobre la formación y la práctica educativa. El libro “Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado” (Cano Ruíz y Aguirre Ibarra 2018) coloca al centro la producción de conocimiento sobre el trabajo docente en este tipo de escuelas, sus necesidades de formación y el registro de estrategias pedagógicas innovadoras de las y los docentes. Dedicar un artículo a la formación de los docentes y señalan las diferentes áreas de profesionalización que tienen necesidad de atender por sus múltiples tareas de gestión, administración, planeación y docencia en la que es imperativo la articulación curricular con la cultura y contexto locales. Se encuentran también dos artículos enfocados a las innovaciones en la práctica educativa del área disciplinar de matemáticas.

Otro libro en la línea de contribución al campo de conocimiento de la educación rural es el “Estado del Arte de la Educación rural en México (2004-2014)” coordinado por Valeria Rebolledo y Rosa María Torres (2019), que recopila la producción académica del campo enfocada principalmente a la educación básica. Un capítulo con tres artículos aborda prácticas y saberes docentes en la educación básica rural, en el que predominan las referencias a la escuela multigrado y las didácticas específicas de esta modalidad. Sobresale la escasez de producción de conocimiento sobre el nivel de secundaria y telesecundaria (Popoca 2019). Por otro lado, es de destacar que, en lo referente al tema de la didáctica en las escuelas rurales, predominan los estudios que tienen por objeto procesos de enseñanza con el uso de recursos y dinámicas en el aula pensados en su articulación con las áreas de formación de la educación básica. Lo que contrasta con una “escasa cantidad de trabajos identificados cuyo objeto de estudio haya sido los procesos de enseñanza en escuelas de educación básica en contextos rurales (10 producciones)” (Popoca y Moscoso 2019, 152) que hagan énfasis en su perspectiva filosófico-educativa. En la compilación sobre las escuelas multigrado Rosas y Arteaga (2019, 138) señalan que “todos los estudios tratan sus temas de investigación a partir del

campo de la pedagogía”, por lo que los subtemas de interés giran en torno al conocimiento de la dinámica del aula y la forma (didáctica, planeación, mediación, interacción) en que se realiza la práctica educativa.

Una autora interesada en la línea de investigación sobre prácticas educativas y formación de docentes rurales es Lesvia Rosas, quien tiene una amplia producción al respecto. Publicó en 2007 “Maestros que transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado” en donde da cuenta de las experiencias con prácticas innovadoras de docentes multigrado en un proyecto en el estado de Guanajuato que surge a partir de la reflexión de la práctica y de los deseos de su transformación. Proporciona un panorama del abordaje a la educación rural por los organismos internacionales que desde concepciones del desarrollo miran la función de la escuela para la disminución de la pobreza. Aporta una revisión histórica de la escuela multigrado en México y al presentar las voces, formas de trabajo e historias de las maestras y maestros. Estas formas de hacer y proponer el trabajo con las comunidades, es para la autora una contribución “a crear un nuevo paradigma para la escuela multigrado” (2007, 12).

La categoría de “concepción pedagógica” en este libro y en su artículo de 2001 guía la reflexión sobre la “formación de maestros en escuelas rurales” (Rosas 2001, 9). Este artículo es una contribución a la investigación de los procesos de formación y sus múltiples articulaciones con las concepciones y relaciones que dan forma a su práctica educativa y su función docente. De esta forma, presenta la construcción de la categoría “concepción pedagógica” para desentrañar “la problemática de la formación de maestros” y responder a su interrogante por “todo lo que está detrás de la práctica educativa de un maestro en un momento dado” (10). La perspectiva socio-histórica y multidimensional sobre la concepción de la formación y del “ser maestro” que tienen los docentes muestra la relevancia de comprender los significados que dan a términos comunes inscritos en lo educativo para poder “entenderlos como maestros” (16) y de recuperar los marcos sociales, políticos e institucionales que le condicionan. Rosas define a los docentes “como sujetos del proceso educativo” y en ello reconoce que no son los únicos responsables de éste. Destaco su construcción teórica sobre la formación y la práctica educativa (21- 23) como una aportación relevante.

La misma autora fue coordinadora de un libro notable que recoge diversas miradas a “La educación rural en México en el siglo XXI” (Rosas 2006). Este presenta la complejidad cultural, económica y social del medio rural y diversos análisis de la educación que ahí se practica ante la preocupación de su innegable abandono. La publicación contó con la participación de investigadores educativos interesados “por entender, estudiar y mejorar la educación rural en el país” (Rosas 2006, 8), la cual es un trabajo analítico que plantea la pluralidad y complejidad del tema a través de cinco secciones. Las primeras son un acercamiento al contexto económico social e histórico de la educación rural que coloca la mirada a la situación del campo, su población y las condiciones de las escuelas ahí insertas tras la implementación de políticas neoliberales de finales del siglo veinte, lo cual presenta un contraste, de la mirada del Estado al campo, con la siguiente sección que revisa los procesos históricos de la instauración de la escuela rural, las políticas educativas y de formación docente ochenta años atrás. Los demás capítulos problematizan el complejo paisaje de un sector

de luchas cotidianas que requiere ser reconocido al abordar a los sujetos del proceso educativo: maestros, estudiantes y comunidad en su relación con la escuela¹³. En su conjunto presenta una mirada histórica y contextual relevante para entender las condiciones actuales de la educación rural en el país.

1.2.2.3 Afinidades en el cono sur en el estudio de las prácticas educativas

Por otro lado, como parte de la producción detectada sobre prácticas educativas en el contexto latinoamericano, María Rosa Brumat escribe dos artículos que se sitúan en escuelas públicas en el ámbito rural argentino y que siguen la línea teórica trazada por Rockwell y Ezpeleta (1983). En 2011 Brumat, publica un artículo sobre la labor docente en educación inicial pública en el cuál se intersectan las categorías de condiciones de trabajo, práctica cotidiana y formación docente, al estudiar prácticas de maestros rurales desde la etnografía de la escuela. La autora expone la articulación de la práctica cotidiana con las políticas del Estado, que se reflejan en los contenidos de formación de docentes y en las condiciones de trabajo en las escuelas rurales, por lo que recupera el contexto nacional y regional para "analizar la vida cotidiana de estas escuelas rurales sin desconocer la dimensión política que las atraviesa y las constituye [...] encarnada en los programas gubernamentales (Brumat 2011, 1).

Por lo anterior la categoría de "práctica docente" trasciende a la de práctica pedagógica al implicar condiciones institucionales y sociohistóricas (2). Nuevamente encuentro la idea de la "vida cotidiana" en la escuela en referencia a las acciones de sujetos particulares "circunscritos a 'pequeños mundos' definidos por la experiencia directa y su historia de vida" (Ezpeleta y Rockwell 1983, citadas en Brumat 2011, 1). La descripción etnográfica del espacio de la práctica educativa de los docentes en el medio rural permite contextualizar sus condiciones de trabajo, mientras que a través de sus testimonios sobre la formación a nivel superior evidencia que no toma en cuenta el contexto rural y que las habilidades y estrategias para desempeñarse en este medio se aprenden en la práctica o en el "postítulo en Educación Rural" (5). De este modo subraya la relevancia de la formación pertinente y adecuada al contexto.

El artículo "Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba" Brumat, en coautoría con Claudia Baca (2015), continúa en la línea de investigación sobre las prácticas docentes en contextos de ruralidad en Argentina y su articulación con la formación. Este es un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba que tuvo como propósito "conocer e indagar sobre las características de las prácticas de los maestros y las realidades de las escuelas primarias rurales del noroeste de nuestra provincia" (1), en el que se abordó un componente de investigación e intervención sobre el currículo de formación inicial para docentes desde el tema de la ruralidad.

En la construcción del marco teórico las autoras señalan a México como el país en que se identificó más producción sobre la articulación de formación y práctica educativa. De este modo, también integran las

¹³ En esta compilación (Rosas 2006) un texto de Melgarejo (2006, 359) aborda trayectorias de escolarización de maestros indígenas que se reporta en el apartado 2.2.2

nociones de contexto y ámbito cotidiano para explicar que los procesos de interacción y significación de los sujetos con su entorno están mediados sociohistóricamente (Brumat y Baca 2015, 6). Las autoras identificaron la recurrencia del “plurigrado y la multifunción docente como forma de trabajo en escuelas rurales” (12), además de condiciones materiales de trabajo precarias en la escuela y la dificultad en el transporte para su acceso. También señalan que lo rural es diverso por lo que se requiere reconocer las transformaciones socioeconómicas de “los diferentes contextos rurales, ya que estas diferentes ruralidades son condicionantes de la escuela rural y del trabajo de los maestros” (12).

Otro texto publicado por FLACSO Argentina, de Liliana Dente y Gabriel Brener (2011), se aproxima a la cultura escolar y el análisis de las prácticas docentes a través de un estudio hermenéutico de las relaciones entre docentes y jóvenes, al preguntarse por la necesidad de desmontar las estigmatizaciones sociales de las juventudes. En este marco se cuestionan la relación que la escuela establece con el contexto de las y los jóvenes y exploran su potencia para “ofrecer lugares de democratización del saber y la construcción de ciudadanía sin ignorar diferencias y desigualdades” (63). De esta forma, al problematizar las formas de representación, juicios y prejuicios de los adultos sobre la juventud en el ámbito escolar los autores indagan sobre las posibilidades emancipadoras de la relación pedagógica jóvenes-docentes. Aluden a la apertura y la hospitalidad para construir espacios alternativos, abiertos a la novedad, donde el trabajo entre colegas de lugar a horizontes comunes de “práctica entre varios” (75) de convivencia de culturas docentes, escolares y juveniles.

Los conceptos de cultura escolar (Pérez 1998, citado en Dente y Brener 2011, 72) y cultura docente (Rockwell 2006, citada en Dente y Brener 2011, 73) son relevantes para entender que en su definición de escuela alternativa el currículum integra los aspectos relacionales, el vínculo ético que permite o no que las y los docentes “pongan a disposición de los alumnos sus saberes, [...] como un modo de compartir, democratizar el saber y de hacer efectiva la transmisión, es decir el sentido mismo de la escuela” (78). La revisión de la problemática relación de docentes y jóvenes permite a los autores poner a flote conflictos y potencialidades de una aproximación diferente a la escuela tradicional y analizar en estas relaciones un currículum que normaliza prácticas discriminatorias o que, al contrario, permite “adoptar una posición pluralista y respetuosa de las diferencias” (78). Aunque Dente y Brener refieren a la diversidad en un ámbito urbano el texto me permite una digresión de la centralidad que le he dado al ámbito rural, pues me resulta relevante para distinguir distintos aspectos de lo que conforma un currículum y escuela alternativo, dentro del sistema educativo oficial, y las posibilidades que los docentes tienen de innovar y cultivar sus intersticios.

1.2.2.4 Balance de la revisión de investigaciones sobre la categoría “prácticas educativas” en espacios de educación promovida por el Estado

Los trabajos coinciden en las perspectivas desarrolladas por el campo de la antropología mexicana y las nociones asociadas a esta categoría central son: práctica cotidiana, práctica docente (Rockwell 2007, 1995,

Brumat 2011, Brumat y Baca 2015), cultura escolar (Rockwell 2007, 1995; Maldonado 2017), cultural escolar comunitaria (Briseño 2018). Lo que interesa conocer en las investigaciones es la acción situada del docente, en este sentido, cobra especial relevancia la categoría de vida cotidiana en diversos estudios (Rockwell 1995, Rockwell y Mercado, 1988; Briseño 2018; Brumat 2011; Brumat y Baca 2015), la cual se enlaza a la noción de formación, misma que se conforma a través de la experiencia y la práctica cotidiana.

De esta forma una articulación conceptual recurrente es la de formación y práctica cotidiana (Rockwell 1995, Rockwell y Mercado, 1988; Brumat 2011; Brumat y Baca 2015; Rosas 2001). Para autoras como Rosas (2001, 2007) dicho enlace le permite dar forma a categorías como “concepción pedagógica”. Además, las autoras presentan categorías que tienen una doble intersección con la formación de los educadores y su práctica como son: saberes docentes, saberes formales, saberes de la experiencia, construcción de saberes, acción docente, experiencia (Sandoval y Villegas 2013; Rockwell 2007), y apropiación (Briseño 2018; Kreisel 2017; Maldonado 2016; Sandoval y Villegas 2013). El dar cuenta de las “condiciones de trabajo” (Brumat 2011) también es relevante para conocer las circunstancias en que se realiza la práctica.

Una comprensión compartida en esta tradición de investigación es que la práctica educativa es una configuración sociohistórica, por ello la relevancia de conocer el contexto local, nacional, las historias de vida, trayectorias de formación y profesionales de los educadores (Rockwell 1995, Rockwell y Mercado, 1988; Rosas 2001, 2007). Ideas como “huellas del pasado” y procesos de “cambio y continuidad” (Rockwell 2007) intersectan la dinámica histórica con la acción presente. En el sentido anterior, las concepciones sobre la identidad profesional se hacen presentes para reconocer los aspectos subjetivos de la formación, la práctica y la función docente (Rosas 2001).

La categoría de comunidad de práctica (Morales 2012 y Kreisel 2017) destaca como metodología de trabajo escolar para abrir espacios colectivos de reflexión y resignificación de las relaciones intra e interétnicas. Las investigaciones muestran la relevancia de la comunidad de práctica para la formación docente en las prácticas escolares al permitir la apropiación de los proyectos y su continuidad en tanto se resignifica el ser y hacer docente como parte de proyectos de vivencia intercultural.

La investigación de la educación rural está implementada principalmente en las escuelas multigrado, aunque los autores reportan que este es también un campo de indagación incipiente (Cano Ruíz y Aguirre Ibarra 2018; Popoca 2019; Rebolledo y Torres 2019; Rosas 2006), sobre todo para secundaria y telesecundaria (Popoca 2019). Que la mayor producción se dé en torno al conocimiento de la dinámica del aula en escuelas multigrado (Rosas y Arteaga 2019) revela el interés por aprender de las experiencias innovadoras.

1.2.3 Prácticas educativas estudiadas en proyectos alternativos, autónomos o de grupos de la sociedad civil

Otro campo de investigación relevante para mi investigación son los estudios que analizan el papel de grupos de la sociedad civil en el ámbito educativo rural e indígena. Ante la escasez de producciones también recurro a investigaciones sobre proyectos educativos que refieren a prácticas fuera de la normatividad del sistema educativo oficial o que se autodefinen como autónomos. Al respecto, además de una referencia en las colecciones del Estado del Conocimiento del COMIE de 2003, y una tesis que conseguí directamente con su autora, las producciones recientes detectadas en la web y los buscadores académicos no se abocan específicamente a las prácticas de los educadores en ONGs o espacios de la sociedad civil, sino que describen las acciones institucionales. Con el fin de comprender elementos de la práctica educativa además de las investigaciones detectadas recurro a documentos elaborados por integrantes de las propias organizaciones que refieren a sus formas de trabajo y son experiencias significativas de prácticas alternativas que se caracterizan por ser proyectos de educación autónoma independientes del Estado.

El artículo de Patricia Medina (2003), “*ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión*”, recopila y analiza la producción académica externa y la propia de las ONGs. La autora señala que un criterio de selección de trabajos fue que el conocimiento producido reflejase la temática de interculturalidad y diversidad y la sistematización del mismo¹⁴. Esta revisión genera información relevante sobre el ámbito educativo de las ONGs, distinguiendo al menos tres lógicas de los proyectos: las que se identifican con un “*nuevo indigenismo integrador*” (Melgarejo 2003, 143, énfasis de la autora), las que inicialmente buscaron transformar las relaciones sociales, pero se alinearon a la lógica gubernamental y, aquellas que atienden sectores de la población enfocados a la diversidad desde una mirada crítica.

Melgarejo señala que modelos como los del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural y la Asociación Jalisciense de Atención a Grupos Indígenas, A.C. (AJAGI) cobran relevancia al mostrar las posibilidades de “construir una educación desde abajo [y permitir] la reflexión en términos de la potencialidad pedagógica y política de los pueblos indígenas” (Medina, 2003, 163). Este artículo describe aspectos insertos en el contexto de mi investigación.

Otras experiencias desde el ámbito de trabajo de la sociedad civil organizada, que se debe diferenciar de aquella de cuño liberal, muestran el potencial contestatario de muchos proyectos autónomos que reivindican la diversidad y la vida rural al realizar una formación crítica para promotores comunitarios,

¹⁴ Melgarejo identificó siete organizaciones con riqueza en la sistematización de su experiencia y su producción, hasta 2002, sobre el trabajo educativo con grupos indígenas, campesinos y comunidades, entre ellos se encuentran por sus siglas: CESDER, AJAGI, SEDEPAC, COMEXANI, UCIEP, DECA e IIZ-DVV. Esto es relevante para la investigación, pues se suma al sustento de la calidad de trabajo que ha realizado el CESDER en su larga trayectoria. En las ediciones de la Colección del Estado del Conocimiento 2002-2012 el campo que refiere a las ONG se redefinió para aquellas que aprenden de sí mismas, por lo que no hago referencia a esa revisión que no reporta trabajos sobre egresados de posgrado de las ONG o sobre investigaciones con la categoría de práctica educativa.

docentes, campesinos, activistas e intelectuales libres. También están los proyectos educativos que con independencia absoluta o relativa al gobierno desde la libre determinación y el ejercicio de la autonomía sortean la indiferencia, el desafío a las regulaciones del Estado o el margen de actuación que han generado las leyes constitucionales en adhesión al Convenio 169 de la OIT (Velasco 2015, 222). En sus procesos formativos no formales o alternativos valoran los saberes subalternos (de colectivos populares, campesinos e indígenas), se posicionan y actúan como proyectos fuera de o en los márgenes del Estado.

Este es el caso de los procesos de formación de sujetos que impulsa el proyecto de la Universidad de la Tierra (UNITIERRA), en los estados de Oaxaca y Chiapas¹⁵ y que se autodenominan como “una alternativa orgánica a la educación en México”¹⁶. Con el fin de conocer las prácticas del espacio de formación en Oaxaca refiero el artículo “La libertad de aprender”, de Gustavo Esteva (2014). El autor dice que la UNITIERRA Oaxaca inició en 1997 y se fundó en 2001 por la colaboración de actores de la sociedad civil organizada y organizaciones de los pueblos originarios de este estado, para abrir las posibilidades de un “aprendizaje libre” a partir de la “crítica radical del régimen educativo” (Esteva 2013, 39) y el reconocimiento del papel de la escuela para “des-indianizar a los indios” (38).

Me interesa referir de entre las acciones de UNITIERRA la construcción de espacios de aprendizaje con base en el diálogo intercultural en plena autonomía ante el Estado, que trasciende las formas de acreditación oficiales para abrir paso a la puesta en práctica de la convivencia, que permitiera a los jóvenes de comunidades oaxaqueñas seguir estudiando al no contar con la “certificación escolar” (Esteva 2013, 40) y al “estudio pluralista de comunidades de aprendizaje” (45). Este espacio experimentó y reflexionó con diversas enfoques teóricos de la educación, entre ellos el de Freire, pero optaron por el de Illich quien cuestionó los efectos de la educación en la sociedad y criticó cómo se “forja la creencia de que la gente necesita ayuda para percibir la realidad y para prepararse a vivir” (41).

Así, entre sus prácticas educativas está la reflexión colectiva de los participantes, “activistas y protagonistas de movimientos sociales”, quienes definieron su marco teórico y se integraron de forma voluntaria al trabajo de UNITIERRA que organiza programas de aprendizaje específicos en múltiples modalidades y medios. En el artículo Esteva (2014) revisa la experiencia de la organización, sus diversas propuestas para el aprendizaje libre y cotidiano: su trabajo permanente de “reflexión en la acción [...] la inserción en la movilización social” (45) con diversas campañas públicas; la ampliación de espacios de aprendizaje en más de 400 comunidades de Chiapas, Guerrero y Oaxaca; la edición de diferentes publicaciones y medios de difusión; y su activismo en múltiples luchas por la tierra, el agua, la ecología, el territorio, el maíz, el zapatismo, la construcción de autonomía, entre otras acciones, que este breve espacio no pretende abarcar. El interés es señalar una experiencia de prácticas transformadoras que pone la

¹⁵ Ver sitios web de los proyectos de UNITIERRA en Oaxaca (<http://unitierraoax.org>) y en Chiapas: (<http://seminarioscideci.org/cideci-uni-tierra/>), entre otros con los que se articula.

¹⁶ <http://unitierraoax.org/documentacion/articulos-sobre-unitierra/>

creatividad, la producción de conocimiento y las múltiples posibilidades de hacer del “estudio un ejercicio autónomo y gozoso de gente libre” en un marco de esperanza para “reconstruir la sociedad desde abajo, con base en la capacidad autónoma de vivir con dignidad” (42) y como un empeño construido desde la organización colectiva y lazos de relaciones interculturales dialógicas.

Otro ejemplo de educación no formal es la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) que, en contraste con el caso anterior, ha buscado el reconocimiento por el Estado de sus propuestas curriculares dirigidas a estudiantes indígenas. Cabe señalar la relevancia de la lucha de los integrantes de este proyecto que desplegaron una estrategia de educación autónoma e intercultural de educación indígena rural en la Montaña de Guerrero, que surgió de la consulta a los pueblos originarios y afromexicanos en 2003 e inició en 2007. Refiero dos investigaciones al respecto, la de Alonso Guzmán, Hernández Alarcón y Solís Carmona (2014, 106) quienes investigaron “aspectos de la práctica educativa intercultural en el nivel superior del estado de Guerrero, México” y la de Curin-Gutiérrez (2016, 143) quien realiza un trabajo comparativo de “los casos de la ULM en Santiago de Chile, y la UNISUR en Guerrero, México”. Ambos trabajos investigaron los modelos educativos y las estrategias pedagógicas en el marco de la lucha social de reconocimiento de sus derechos como pueblos originarios a una educación propia. “Esta institución contó con el apoyo de las comunidades de la región de La Montaña, y de redes académicas y civiles a nivel nacional” que participaron en su diseño e imparten los contenidos curriculares, de esta forma, tanto su origen como su operación se articula a “redes académicas-militantes” lo que Curin-Gutiérrez señala como una dimensión “interactoral [...] de su génesis” (2016, 155).

Una práctica del modelo es el trabajo de docentes y promotores que participan desde un currículo modular semipresencial que permite el estudio junto a los docentes y la aplicación de lo aprendido en sus comunidades (Alonso Guzmán, Hernández Alarcón y Solís Carmona 2014). Otra estrategia es “la co-docencia [...] consiste en la presencia de un agente académico y un agente comunitario en el aula [...] y tiene el objetivo de descolonizar la docencia áulica clásica” (Curin-Gutiérrez 2016, 157). Entre sus prácticas pedagógicas decoloniales se promueven dinámicas de inter-aprendizajes y diálogo de saberes (159) y se busca “hacer visible la diversidad cultural” (Alonso Guzmán, Hernández Alarcón y Solís Carmona 2014, 126) La participación de los docentes es voluntaria y el proyecto de autosostenimiento y autogobierno, lo que ha implicado múltiples retos para operar, por ello la demanda del reconocimiento también buscó la posibilidad de obtener recursos públicos, como señalan los autores parte del debate interno fue no limitar la autonomía¹⁷.

El libro “Educación Rural Alternativa. Memoria del Primer Foro Nacional” (UNICAM-Sur, CEDRSSA 2010) reúne las presentaciones de organizaciones de la sociedad civil que compartieron sus

¹⁷ El año pasado fue comentado el estado problemático de su operación por uno de sus docentes-militantes, el Dr. José Joaquín Flores Feliz, en el Foro de la REDIN, el 21 de marzo de 2018, quien señaló que “el contexto de violencia en Guerrero ha puesto en crisis a la UNISUR”.

experiencias de formación con y para campesinos, el cuál fue publicado por la Universidad Campesina del Sur (UNICAM-Sur) y el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria (CEDRSSA) de la Cámara de Diputados. Es de interés este texto, pues recopiló doce ponencias¹⁸ sobre las acciones organizativas, metodologías pedagógicas, dialógicas y participativas de organizaciones campesinas, indígenas y de movimientos sociales “formales y no formales” (13) y contó con la participación de “38 grupos promotores” (135) en México y Latino América de la educación rural.

Al ser la memoria de un foro y por haberse desarrollado en el recinto parlamentario, presenta una síntesis de los problemas del ámbito de la educación rural, una serie de resolutivos con propuestas dirigidas a los poderes ejecutivo y legislativo para fortalecerlo, y de acciones de articulación que asumen las organizaciones participantes para continuar en el diálogo y el aprendizaje colaborativo. Asimismo, integran un apartado conceptual y de aspectos metodológicos sobre el ámbito (136) definido por los participantes en el que se asume al campo como “un espacio de conflicto [...] en el que la educación rural alternativa asume una posición de clase frente al sistema socioeconómico existente y las políticas del Estado” (137) y la necesidad de que la escuela pública sea “un espacio de transformación” (138). Las definiciones forman parte de la práctica educativa que suscriben las organizaciones participantes.

Como parte del interés por dar a conocer el panorama institucional de la oferta de educación superior en el ámbito nacional Fernando Salmerón (2018) identifica las universidades indígenas que conforman propuestas tanto oficiales como aquellas que se constituyen fuera de las políticas gubernamentales federales o estatales. En ello reconoce la trayectoria de trabajo de un conjunto de iniciativas educativas en el medio rural e indígena como un “esfuerzo incansable” por los más de treinta y cinco años de experiencia del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) y la Universidad Campesina e Indígena en Red (UCIRED) que actualmente impulsan el proyecto de la *Universidad con los pueblos de la sierra*, en Puebla, México, la cual tiene influencia y reconocimiento a nivel nacional e internacional (2018, 5).

Por otro lado, la experiencia del Instituto Superior Intercultural Ayuuk en el estado de Oaxaca es un proyecto con base comunitaria organizada en el Centro de Estudios Ayuuk que se articula con el Sistema Universitario Jesuita, concretamente con la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Salmerón 2018, 5) que muestra los retos de una formación adecuada para contextos de diversidad cultural. Este caso es presentado por Nadia Castillo (2015) en el libro *Conflictos y Sujetos Emergentes* (Fuentes 2015), donde comparte reflexiones resultado de su trabajo de tesis doctoral, en el que revisa el modelo educativo en articulación con la vida comunitaria y contribuye al debate sobre la interculturalidad a nivel superior con el análisis de una experiencia de educación indígena concreta desde la sociedad civil.

¹⁸ De entre las organizaciones que presentaron ponencias están presentes cuatro que forman parte del ámbito de mi investigación por relacionarse o ser parte del ámbito de trabajo de los egresados de la MPS que colaboraron en esta investigación, las cuáles son: CESDER, Tosepan Titataniske, UNITONA y el CESIK.

La autora reflexiona sobre los retos de una vivencia intercultural que aún no se da, pero el modelo educativo revela las posibilidades de integrar la diversidad y reconocer la subjetividad indígena (Castillo 2015), lo que al momento de su estudio era una problemática por la falta de apropiación de la propuesta intercultural de los docentes que proceden de otras universidades. De tal forma que el logro de la interculturalidad parece recaer en los estudiantes y la comunidad, por lo que recomienda revisar la práctica docente y pedagógica en los niveles formativos previos, para que los desafíos de la interculturalidad sean asumidos desde la vida cotidiana y “dar voz a los distintos actores comunitarios” (117). La investigación revela retos persistentes en los proyectos que se insertan en ámbitos de diversidad en los que la elección de docentes y su capacitación para contar con referentes de sentido comunes (125) y devela el conflicto que se perpetúa al no generar espacios para la reflexión de la práctica docente y la formación pertinente que promueva el diálogo de epistemes diversas en articulación con la comunidad y sus intereses.

Por otro lado, el estudio etnográfico y el análisis socio-antropológico de “las políticas de autonomía y prácticas educativas de educación intercultural” (Baronnet 2013, 130) que han construido pueblos originarios en dos regiones del continente coloca el tema de la “incidencia de las luchas” de los movimientos indígenas en el escenario educativo. Bruno Baronnet en el capítulo “Movimientos sociales y educación indígena en América Latina” aborda la construcción de la autonomía política en las zonas zapatista en Chiapas y las del pueblo Naza y Misak en el Cauca como condición para lograr establecer acciones, planes y currículos descentralizados étnicamente relevantes y verdaderamente interculturales y que se han conformado como estrategia para resolver las “demandas étnicas” (135) y el derecho a una educación pertinente y definida localmente, que el Estado no satisface.

Algunos de los cambios devenidos de la autonomía son prácticas de selección, formación y supervisión de docentes, que son parte del grupo social e integrantes activos del movimiento, cuya función social y política es redefinida por medio de la participación de la comunidad “ubicándola entre el cargo comunitario y la militancia política y cultural” (135). El autor introduce la idea de “autonomía moral” para explicar el papel legítimo de la comunidad en la definición de contenidos y conocimientos “que se deben enseñar y aprender en sus modestas aulas [...] en las más de quinientas escuelas rebeldes” (137). En este sentido en estos espacios se abordan la historia de lucha de los movimientos campesinos e indígenas, como contenidos indispensables a ser comprendidos, que cobran una dimensión política y simbólica para fortalecer procesos de emancipación. De esta forma, la autonomía indígena aparejada con la autonomía de la gestión escolar es una estrategia etnopolítica¹⁹ que, como afirma Baronnet (2013, 148), “es un proceso sociológico complejo, cultural y territorialmente instituido [...] [que] contribuye, en cierta medida, a facilitar la apropiación social de la escuela como espacio de participación comunitaria en el quehacer político, administrativo y pedagógico”.

¹⁹ El análisis de estos procesos es ampliado en una publicación posterior (Baronnet 2014), un artículo que presenta un estudio comparativo de proyectos autonómicos de México y Colombia.

En concordancia con la complejidad a la que refiere Baronnet (2013), la tesis de maestría titulada “Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK): una estrategia de continuidad y autonomía totonaca”, elaborada por Adriana Becerril (2014), es un estudio construido a partir de la metodología de investigación participativa y el enfoque etnográfico. En este texto presenta el análisis del proceso de “conformación y consolidación del CESIK como estrategia de lucha para el fortalecimiento de la autonomía e identidad totonaca y como conformador de propuestas de desarrollo alternativas” (Becerril 2014, 4). Para lograr lo anterior Becerril se inserta como parte del profesorado del bachillerato y conoce sus procesos históricos, políticos y de articulación social que han permitido su existencia y conformación como “proyecto educativo alternativo” (2014, 88). De esta forma en el contenido de la tesis se entrelaza el proceso histórico conflictivo y de disputa del que surge el CESIK, como parte del movimiento de lucha por los derechos humanos y democráticos promovido por la Organización Indígena Totonaca en Huehuetla, y las preguntas por los elementos que lo consolidan.

En el tercer capítulo de la tesis Ariadna Becerril (2014) aborda el devenir histórico del CESIK, su proyecto educativo definido a partir de los postulados de la Educación Popular de Paulo Freire y las prácticas escolares que se alimentan de la participación activa de los integrantes de la comunidad educativa y da lugar a la reivindicación étnica y lingüística de la cultura totonaca y la incorporación de sus valores, costumbres y tradiciones. Es precisamente el asunto histórico el que define esta postura, pues luego de un proceso de crisis política al interior se da una nueva etapa que redefine el proyecto educativo. Este se configuró con la reflexión y crítica a las prácticas previas y el reposicionamiento ético político de reconocimiento histórico y social del pueblo totonaco. Posición hecha práctica por los educadores, como parte de su currículo escolar bilingüe e intercultural en resistencia a los poderes locales y mandatos nacionales de educación, por ejemplo, al reincorporar la participación de la comunidad, “las asambleas, faenas y celebraciones comunitarias” (149).

La referencia de Becerril al concepto de práctica educativa retoma la mirada histórica de Freire “como ‘vocación de humanización’ [en la que] los sujetos de la práctica educativa son sujetos que enseñando aprenden y aprendiendo enseñan, así hablamos de educadores y educandos” (2014, 142). La descripción de esta práctica política de respeto y aliento democrático abarca a los diferentes integrantes de la comunidad educativa: alumno/as, docentes voluntario/as y asesore/as, padres y madres de familia e integrantes del Consejo de Ancianos (142-148), que interesados en la revaloración de la cultura totonaca integran sus saberes a la escuela como parte de su herencia cultural y buscan “desvelar el mundo de la opresión” (146). Incluir este texto en mi revisión no sólo aporta a mirar las producciones en torno a los procesos conflictivos que los pueblos originarios han mantenido para hacer válidos sus derechos y deseos por una educación pertinente política y culturalmente, sino que también se convierte en fuente de consulta de las prácticas de tres de mis colaboradores en Huehuetla que han participado en este proyecto etnopolítico, para triangular aspectos del contexto histórico.

En cuanto al contexto latinoamericano, refiero un artículo reflexivo sobre la experiencia de veinte años en ámbitos de educación rural e interculturalidad (de Anquín y Bazán 2015) que les permitió a las y los participantes la transformación de su práctica en diversos frentes de trabajo como la docencia, la investigación y el extensionismo, realizada en comunidades andinas y guaraníes del norte de Argentina. Las autoras refieren el valor de la experiencia que permitió cuestionar prácticas tradicionales de investigación para proponer metodologías participativas a docentes, supervisores e integrantes de la comunidad que lograron movilizar sentidos y prácticas educativas. Las autoras en su experiencia y reflexión articulan la educación rural e intercultural como un ámbito que es nombrado y articulado en la diversidad cultural, y reconocen la noción de diferencia como un campo de lucha simbólica e histórica de *los otros*. Entre los procesos de la experiencia referida están la implementación de “una carrera de Especialización en Educación Rural e Intercultural” (8) y el acompañamiento a docentes participantes.

De estas reflexiones, me es relevante la idea de aprender de la práctica y el que las autoras refieren la necesidad de cuestionar las “prácticas educativas ‘alternativas’ interculturales que se suponen como nuevas formas de integración montadas para romper el papel homogeneizador de la escuela” (5) y tener que accionar en “los márgenes, los bordes, los límites de lo que puede ser pensado” (12) para resignificar el discurso y práctica pedagógicos, por lo que dicha experiencia muestra la necesidad de nombrar lo adverso y frágil que supone la formación en el ámbito pedagógico rural e intercultural.

Para cerrar esta sección, refiero un trabajo que permite abundar sobre el conocimiento de propuestas educativas alternativas en América Latina, el libro coordinado por Patricia Medina Melgarejo: “Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina” (2015). Esta compilación presenta diversas experiencias de luchas sociales en la región que valoran la educación por su potencial emancipatorio, resignifican y dotan de otros sentidos a la recuperación y producción de conocimientos propios, abren espacios para la participación de los sujetos en la creación “de proyectos educativo-político alternativos” (24), y por tanto muestran las tensiones en la relación de fuerzas con el Estado. Los múltiples y conflictivos procesos presentados abarcan propuestas escolarizadas autónomas, experiencias formativas propiciadas por movimientos sociales indígenas, memorias pedagógicas y proyectos alternativos en resistencia dentro del espacio de educación oficial. Nombrar sus procesos de lucha y resistencia abona al posicionamiento geopolítico por una educación que sea un encuentro con el otro y con otras formas, lenguajes, significados, lógicas por apuestas pedagógicas que contribuyan al encuentro cultural entre y con los pueblos originarios.

1.2.3.1 Balance de la revisión de investigaciones sobre la categoría “prácticas educativas” en espacios de educación alternativos, autónomos y/o de la sociedad civil organizada

Como balance de esta sección, encuentro que en los textos que dan cuenta de las experiencias de educación alternativa, autónoma o de grupos de la sociedad civil organizada se reconoce a la educación intercultural

como un ámbito en tensión (Medina 2003), y a la educación rural como “un espacio de conflicto” (UNICAM-Sur, CEDRSSA 2010) donde existen proyectos en tres lógicas diferenciadas de relación con la política educativa, que van de estar alineadas a racionalidades integracionistas, las que intentaron ser alternativas pero fueron absorbidas por la anterior, hasta las que mantienen posturas críticas de reivindicación a la diversidad con pedagogías construidas desde abajo (Medina 2003). La mayoría de los proyectos citados se ubican en esta última lógica que apela en su lenguaje a conceptos como: diálogo intercultural (Esteva 2013), interculturalidad crítica (Walsh 2011, citada en Curín-Gutierrez 2016, 153), educación intercultural (Baronnet 2013, Castillo 2015, Becerril 2014), en tanto confluyen al referir a la educación intercultural como un reto o aspiración (Curín-Gutierrez 2016, Castillo 2015).

En procesos que legitiman la incidencia de la comunidad en el currículum escolar confluyen categorías como: “autonomía moral” (Baronnet 2013), “proyecto educativo alternativo” (Becerril 2014) o “proyectos educativo-político alternativos” (Medina 2015), diversidad cultural (de Anquín y Bazán 2015; Alonso Guzmán, Hernández Alarcón y Solís Carmona 2014) educación rural alternativa (UNICAM-Sur, CEDRSSA 2010), decolonialidad (Curín-Gutierrez 2016) y pedagogías insumisas (Medina 2015). También fue posible encontrar “vasos comunicantes” (Velasco 2015, 225) entre proyectos de pueblos originarios como la telesecundaria Tetsijsilin, el bachillerato indígena CESIK en la Sierra Norte, en el modelo de la UNISUR en Guerrero y en otros proyectos²⁰ que ejercen la libre determinación para hacer efectiva la demanda por una educación pertinente cultural y políticamente, lo que ha implicado procesos conflictivos y de indiferencia (Velasco 2015) con y por parte del Estado.

Los trabajos de Baronnet (2013) y Castillo (2015) ofrecen un contraste en las prácticas educativas de selección y formación de los docentes de proyectos interculturales, siendo que los zapatista en sus escuelas primarias toman esta gestión de forma colectiva, localmente y en función de un currículum definido por las bases comunitarias, mientras que el Centro de Estudios Ayuuk tiene un terreno por andar en la participación comunitaria que incida en la integración de contenidos de acuerdo a sus necesidades y perspectiva cultural, así como en la apropiación de una práctica intercultural entendida y apropiada por sus docentes.

1.2.4 Estudios sobre egresados de posgrado dirigidos a educadores del medio rural e indígena en proyectos alternativos o de grupos de la sociedad civil

Este ámbito de investigación, así como el de la educación oficial, presenta un vacío en tanto existen pocos posgrados en espacios alternativos, y los educadores populares, alternativos o promotores comunitarios y

²⁰ Velasco refiere a proyectos “auto-gestivos” de los pueblos Wixárika, Ayuuk, del Sur de Guerrero, así como la educación comunalista de Oaxaca y zapatista de Chiapas, y las experiencias de profesores en escuelas oficiales bilingües purépechas, a las que refiere como “propuestas totalmente exteriores a la educación oficial y con planteamientos totalmente radicales e insumisos. (Velasco 2015, 224-226)

sus trayectorias no han sido temas de interés en la investigación etnográfica o educativa. Por ello refiero trabajos biográficos de experiencias concretas de formación alternativa.

Ante la escasez de investigaciones sobre los egresados de posgrados para el medio rural e indígena en programas alternativos, cobran relevancia las tesis de las egresadas de la MPS que refieren su práctica educativa. Dichos trabajos de tesis hacen de la propia práctica el objeto de estudio, en tanto se conforman como formas de visibilización de sujetos y procesos de formación que sustentan transformaciones, descubrimientos y aprendizajes relevantes en el espacio de la educación alternativa. Ejemplos de ello son las tesis de Almeida (2016), Noriega (2017) y Zacarías (2018), quienes dan cuenta de las huellas del posgrado a través de la reflexión de su proceso de formación en articulación con las transformaciones en su práctica educativa.

Refiero la tesis de Beatriz Noriega (2017), “Compromiso del ser sujeto en la práctica educativa desde el encuentro: sistematización de la experiencia de trabajo comunitario en dos organizaciones civiles”, quien a través de la perspectiva experiencial con la aplicación de métodos autobiográficos y diferentes técnicas de registro y reflexión de la práctica aborda su reconfiguración como promotora comunitaria. Para ello, la autora refiere dos espacios laborales en organizaciones de la sociedad civil en los que trabajó como educadora, realizando talleres comunitarios en colonias populares del Estado de Morelos, articulados con su proceso de formación en la MPS.

En su tesis, Noriega (2017) muestra cómo el cambio en su mirada a la alteridad fue transformando sus relaciones con las personas de las colonias populares en que trabajó, para ello desplegó la categoría de “sujeto” (21) y “encuentro pedagógico” (43), se interrogó por su colocación como sujeto rebelde y por las posibilidades de concebir el encuentro como acontecimiento ético. Su indagación recorre el camino de las preguntas sobre la práctica y presenta cómo la apropiación de diferentes categorías que se articulan con la de encuentro generaron una experiencia educativa de “estar juntos” (61). Muestra que con una mirada distinta es posible superar la lógica instrumental que le es exigida por los operadores de las ONG en que trabajaba, transformar los procesos de formación y evaluación de sus actividades para la apertura de la intersubjetividad e integrar artilugios de hospitalidad y responsabilidad por el otro (63), para crear espacios de “acogimiento” (50).

El enfoque biográfico ha cobrado relevancia en la sociedad civil y los proyectos de educación popular para estudiar los intereses y sentidos de la militancia en las organizaciones sociales, tal es la perspectiva que presenta una ponencia elaborada por Francisco Longa (2010), quien revisa la construcción de un método de indagación que integre “las relaciones socio-estructurales aportadas por cada relato de vida” (2010, 15) en el análisis de las trayectorias militantes, profesionales, laborales y escolares. Su escrito aporta con la revisión a diferentes aproximaciones a las trayectorias de vida en la investigación cualitativa. Este fue el único texto al respecto de investigación relativa a las trayectorias formativas fuera de la educación formal o la formación

de docentes y vinculado a procesos populares o de integrantes de organizaciones. No identifiqué artículos que recuperen las trayectorias de promotores comunitarios.

Además de la educación de posgrado, fuera de los programas oficiales, existen programas educativos de diferente procedencia que articulan la educación indígena o para la diversidad con la formación para la interculturalidad. Éstos incluyen procesos formativos no formales para los educadores instrumentados en: i) situaciones dialógicas que generan interaprendizaje, ii) investigación, creación de materiales de conocimientos locales, iii) soportes para la profesionalización e incluso la formación de promotores educativos como parte de un sistema educativo indígena autónomo y, iv) espacios de reflexión de la práctica que se dan en proyectos alternativos impulsados por la articulación de intelectuales indígenas y el apoyo de instituciones privadas de educación superior (Bertely 2007, Bertely y cols. 2011, Kreisel 2007, Baronnet 2009 citados en Von Groll , Keyser y Silva 2013, 164-166, Castillo 2015). En estos procesos no se cuenta en sí con egresados, son espacios de formación endógena que alimentan los proyectos y que es útil referir para mostrar posibilidades de apertura de otros campos de indagación que aborden las trayectorias formativas de educadores y procesos de reflexión de prácticas educativas alternativas.

1.2.4.1 Balance de la revisión de investigaciones de “egresados de posgrado dirigidos a educadores del medio rural e indígena” en espacios de formación promovidos por el Estado

Tal como el caso de las investigaciones sobre egresados en el ámbito gubernamental, el de la educación alternativa también presenta un vacío. Esto también se relaciona con la escasa oferta de posgrados para educadores ofrecidos por ONGs o en proyectos autónomos. Tal como el caso de la UNITIERRA lo alternativo ante la conflictividad con el Estado busca no asimilarse a las racionalidades normativas y de vigilancia que, como señala Baronnet (2010), complejizan propuestas emancipatorias o divergentes. Otras experiencias de formación en curso merecen también la atención para dar cuenta de las trayectorias formativas y su impacto en la práctica, en tanto se articulan las condiciones estructurales que median su acción como propone Longa (2010).

Estudiar la formación y las prácticas de egresados de la MPS abre un campo de indagación. Un buen referente son las tesis de sujetos que dan cuenta de su hacer como educadores, así como aventurarse a conocer la diversidad de contextos en que se despliega su acción profesional y especializada, como es el caso de la presente investigación.

Conclusión

A modo de cierre presento las diferencias y coincidencias entre lo gubernamental y lo autónomo que destacan en las investigaciones que tienen por interés las prácticas educativas²¹, para recuperar las categorías integradoras que conforman tendencias en estos ámbitos, pues en los apartados específicos ya he señalado las categorías recurrentes. En cuanto a los estudios de egresados de posgrado en temas educativos para la diversidad aquí reportados no es posible comparar sino integrar una reflexión general sobre los dos ámbitos de interés, el gubernamental y el autonómico.

En primer lugar, en el ámbito de educación oficial rural e indígena los estudios presentados muestran un panorama amplio de investigaciones que abordan la práctica educativa, en el que la aproximación etnográfica y la antropología educativa permiten el estudio de la escuela de forma distinta a otras disciplinas. Quienes aquí he referido extienden su mirada a lo que ocurre en las interacciones, revelan los conflictos y problemáticas, reconocen las fallas del sistema educativo y los ámbitos de posibilidad que ofrecen para subvertir las culturas escolares tradicionales, excluyentes u homogenizantes. Este horizonte es común para los docentes del medio rural e indígena que cotidianamente afrontan los desafíos de la precariedad y asumen su compromiso por la educación en condiciones materiales y políticas adversas. Las aportaciones teóricas que enlazan los procesos de conformación de la práctica con una visión sociohistórica dominan el terreno, en ello la influencia de los estudios de DIE-CINVESTAV, en específico de Rockwell, han hecho escuela al enfatizar la mirada en el nivel de la cultura cotidiana de la práctica en el contexto escolar.

Los trabajos reportados en el bloque sobre las prácticas educativas en proyectos alternativos, autónomos o de grupos de la sociedad civil mantienen una postura crítica frente a la práctica de la interculturalidad funcional (Walsh 2012) de las políticas del Estado, que no abren espacio para la integración de la comunidad y sus necesidades en los currículos oficiales. Específicamente los que abordan las prácticas de escuelas indígenas de nivel básico, medio superior y superior, además de las experiencias de educación no formal son los que se han posicionado desde una interculturalidad que se realiza en la práctica y que promueve perspectivas decoloniales.

Es importante señalar las coincidencias conceptuales encontradas en los estudios de las prácticas educativas en los ámbitos revisados como son la educación que imparte el Estado en las zonas rurales e indígenas y los proyectos de educación alternativa o autonómica y de la sociedad civil organizada. Ambos ámbitos coinciden en las referencias a los “etnoproyectos” como tramas de apropiación del sentido político de la educación para impulsar procesos que recuperen *epistemes* propias en diálogo con *epistemes* diferentes y en el que está presente la participación de la comunidad en definiciones de ciertos contenidos curriculares e incluso en el sentido del propósito de la escuela cuando ésta es autodefinida como comunitaria. Las

²¹ Dado que no es la finalidad de un estado de la cuestión incluir todo lo que se publica sobre las categorías centrales, sino destacar las investigaciones relevantes al estudio que compete, aquellos trabajos que refieren a lo que se ha hecho y no se ha hecho teóricamente sobre la práctica educativa, entran como parte de la discusión teórica fuera del estado de la cuestión.

perspectivas decoloniales y de la comunalidad están presentes en las investigaciones sobre procesos educativos en escuelas indígenas tanto las autónomas del Estado como las que dentro del sistema oficial ocupan los intersticios para generar culturas escolares comunitarias y proponer una educación alternativa.

Destaca el interés por estudiar experiencias que muestran prácticas educativas que surgen de la perspectiva de la comunalidad, desarrollada en el estado de Oaxaca, la cual se articula con la decolonial. Tanto en experiencias de éste como de otros estados hay diversas referencias a formas de aprendizaje colectivas que rompen esquemas convencionales de educación escolarizada, como: comunidades de aprendizaje, comunidad de práctica, inter-aprendizajes, diálogo de saberes. Entre las prácticas coincidentes están las que alternan producción y educación, los talleres de oficios, la integración de saberes del grupo étnico para la comprensión y preservación del patrimonio biocultural, la biodiversidad local y movilizar vocaciones productivas regionales.

Las discusiones sobre la interculturalidad en tono crítico están presentes en los distintos trabajos realizados en el ámbito de la educación pública que se considera indígena o bilingüe, mientras que éstas no suelen aparecer en los estudios y el discurso sobre las escuelas rurales. Lo anterior puede relacionarse, entre otros factores, con la asociación de la escuela rural con la población mestiza en tanto el sistema educativo se desentiende de las necesidades de generar currículos adecuados al contexto o abrir el espacio para la articulación curricular de comunidad y escuela, pero donde la necesidad por una educación intercultural que recupere saberes y cultura locales es igualmente apremiante.

Disputas similares en experiencias autónomas develan la conflictividad de los pueblos originarios en la relación con el Estado cuando las políticas educativas que designan lo indígena como intercultural evidencian la presencia de un racismo institucional que pervive en las prácticas asimilacionistas y homogenizantes, imponiendo la interculturalización en “el otro”. En las escuelas oficiales la conflictividad persiste en las negociaciones por la participación de la comunidad, el uso de la lengua materna y la apropiación de la escuela a contracorriente de las normativas oficiales. En los proyectos educativos autónomos aquí referidos la conflictividad por contar con procesos y currículos propios ha generado prácticas de autogestión y financiación propias que permite los márgenes de acción, pero que a la vez implica el desentendimiento por parte del Estado. De esta forma ante esta confrontación con lo ajeno y lo propio surgen categorías como etnicidad y pueblo originario que sirven para nombrar la diferencia y como un campo de disputa simbólica e histórica.

La diversidad es una categoría que resulta transversal en las diferentes investigaciones sobre las escuelas rurales e indígenas oficiales como en los proyectos alternativos, la relevancia de incluir esta categoría se descubre en el trabajo de campo y en los aprendizajes de las líneas de investigación revisadas (educación rural, educación indígena, educación superior intercultural, formación docente).

En cuanto a las investigaciones sobre egresados de posgrado en mi pesquisa he buscado programas que estudien las prácticas de sus egresados en los años recientes o líneas de investigación sobre el campo,

en tanto se ha demostrado los estudios son escasos al sólo identificar uno que hace la intersección de estas dos categorías en el ámbito de la educación para la diversidad. Este vacío lleva a la necesidad de abrir un campo de indagación que lo aborde.

En el subapartado que reviso las tendencias en los estudios de egresados en el ámbito de los programas para educadores promovidos por el Estado hay un énfasis en el conocimiento de los procesos de formación de licenciatura y su impacto en la conformación de la profesión. Esta formación tendría que atender las características sociodemográficas de un país reconocido constitucionalmente como pluricultural y contar con el seguimiento adecuado que dé cuenta de lo que sucede en las aulas cuando un profesional de la educación extiende su formación al posgrado y cuenta con elementos para mejorar su práctica en el contexto específico en que ésta ocurre.

Ciertas investigaciones y experiencias referidas aquí dan fuerza a la discusión teórica sobre las prácticas educativas de los egresados de posgrado en el ámbito rural e indígena. Destaca también la referencia explícita al concepto de los *márgenes del Estado*, y el detectarlo implícitamente en el ejercicio de la indagación de proyectos educativos alternativos. A lo largo y ancho del país y de América Latina hay diversas experiencias que dan cuenta de las tensiones con el Estado y de la creatividad política y pedagógica que desde la subalternidad se produce para ocupar los intersticios y abrir espacios de verdadero diálogo de epistemes y relaciones interculturales con el otro, con el conocimiento y con la educación. Hay investigaciones que dan cuenta de prácticas en los márgenes, que, si bien los títulos de los trabajos no se centran en el tema, al entrar al análisis fino de los textos, lo que se observa es que ese margen de actuación en lo educativo tampoco ha generado un campo de interés. Relacionar la práctica educativa en diferentes esferas, como la gubernamental y la autonómica, permite visibilizar que las resistencias se dan al interior y exterior de la institucionalización de lo educativo.

Otras coincidencias, que integradas permiten comprender cómo es concebida la educación alternativa por los protagonistas y los autores, se constituyen en una aportación resultado de la elaboración de este capítulo. Los textos citados ofrecen un panorama de acciones alternativas como prácticas presentes en los proyectos de educación rural e indígena que se han alimentado de diferentes aproximaciones a los aspectos institucionales, relacionales, curriculares y de la experiencia de relaciones conflictivas con el Estado y sus políticas educativas. En este sentido una **educación rural alternativa** puede comprender:

- Currículos que circunscriben intencionalidades éticas en la relación con el otro, una escuela con prácticas educativas alternativas da cabida a la pluralidad, la diversidad y es incluyente de las diferencias.
- La participación de la comunidad o el grupo social se propicia superando fines instrumentales para articular contenidos, acciones y sentidos de lo educativo, se complementa con la necesidad de

conciencia sobre el mundo de vida, los procesos históricos propios y con ello construcciones de ciudadanía plural.

- Posibilidades emancipatorias que abarcan tanto la relación pedagógica como el trabajo colectivo de los educadores para crear horizontes comunes.
- En cuanto a la experiencia de la diversidad, se trabaja por establecer la dimensión de la convivencia respetuosa incluyente en lo cotidiano.
- El giro de lo institucional a lo procesual está en el nombrar a la educación alternativa para referir a prácticas en las que se rompen los esquemas verticales de relación y se reconocen la vivencia del ideal de Freire con aprendizajes desde la horizontalidad en los que se intercambian los roles de educando y educador.
- Los espacios para aprender no son exclusivos de las aulas escolares para transitar a las milpas, las plazas, las casas, las organizaciones, donde los contenidos integran lo local con la lengua, la cultura, la lucha por la autonomía, los principios y valores propios, y se articulan con los saberes académicos para darles sentido. En este aspecto es que las luchas por la autonomía materializan sus logros al concretar currículos culturalmente pertinentes.
- Se dan tensiones y posicionamientos ante la acreditación de estudios por el Estado. Algunas alternativas son los estudios no formales, que se instrumentan como resultado de largos procesos de negociación con el Estado y su fracaso, o por definiciones políticas cimentadas en la autonomía y la convivialidad.
- Resultado de lo anterior la interculturalidad aparece en diferentes dimensiones: como práctica intencionada de diálogo epistémico; como práctica relacional y experiencia pedagógica en contextos de diversidad; como estrategia política por la demanda de hacer efectivo el derecho a la educación solventada por el Estado.
- Existe el reconocimiento de la interculturalidad conflictiva, por lo que tanto las investigadoras y las y los sujetos de los procesos estudiados refieren la necesidad de generar espacios de reflexión de la práctica educativa y la formación para lograr la vivencia cotidiana de la interculturalidad. Incluso en diversas experiencias implica la creación de procesos propios de formación de educadores o la gestión por crear currículos adecuados en las estructuras oficiales existentes.
- También existe una constante por aprender de su propia experiencia para significar y resignificar los sentidos de la práctica y tejer redes de comunicación e intercambio de saberes que fortalece los procesos.

Finalmente, es pertinente señalar que el presente estado de la cuestión rebasa el escenario de la educación superior en el ámbito de la educación rural e indígena para educadores²². Sitúa la articulación de múltiples procesos en donde lo educativo está supeditado no sólo a espacios escolarizados, sino a dimensiones sociales.

²² Recupero lo que Medina señala sobre la educación popular y su articulación con las pedagogías críticas: “Así, la vigencia y contemporaneidad de la educación popular y crítica se entretajan con la educación intercultural como espacio de las memorias y rutas de emancipación en su articulación en el presente, desde las aristas de la acción descolonizadora, re-conociendo al sujeto histórico/étnico-subalternizado” (Medina 2015, 164).

Capítulo 2. Modelo alternativo de formación de educadores: antecedentes y características de la Maestría en pedagogía del sujeto y práctica educativa

El presente apartado describe el contexto de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa (MPS), programa articulado de múltiples relaciones con otros actores y con la vida de una región rural indígena en la Sierra Norte de Puebla. Este programa de posgrado surge de la colaboración de un grupo de organizaciones de la sociedad civil que comparten un origen histórico común, que han desarrollado propuestas pedagógicas con una postura ético-política que impulsa la transformación social y de vida de sujetos del medio rural e indígena. Estas organizaciones mantienen un dinamismo permanente como red de colaboración y aprendizaje.

El capítulo se organiza en cuatro apartados²³. En el primero presento una descripción sociopolítica y ubicación geográfica de la Sierra Norte de Puebla, como la región de influencia del CESDER y UCIREN, en donde viven y trabajan seis egresados, de nueve, que participan en esta investigación. En el segundo describo a las tres organizaciones que impulsan la MPS, sus vínculos y participación en el posgrado. En tercer lugar, presento los antecedentes que orientaron la propuesta de formación de posgrado. Corresponde al cuarto apartado la descripción del modelo pedagógico, los ejes que organizadores de la MPS y la descripción del perfil de las y los estudiantes de la maestría.

2.1 Sierra Norte de Puebla: ubicación geográfica y descripción sociopolítica

La ubicación geográfica en que se desarrolló la investigación es la Sierra Norte de Puebla, región principal de influencia del CESDER y UCIREN, misma que se divide geopolíticamente en Región Sierra Norte, con treintaicinco municipios, y Sierra Nororiental, con veintiocho municipios (ver mapa 2.1). Colinda al norte, este y noreste con el estado de Veracruz, al oeste se ubica el estado de Hidalgo, al suroeste con Tlaxcala y al sur con la Región Valle Serdán del estado de Puebla.

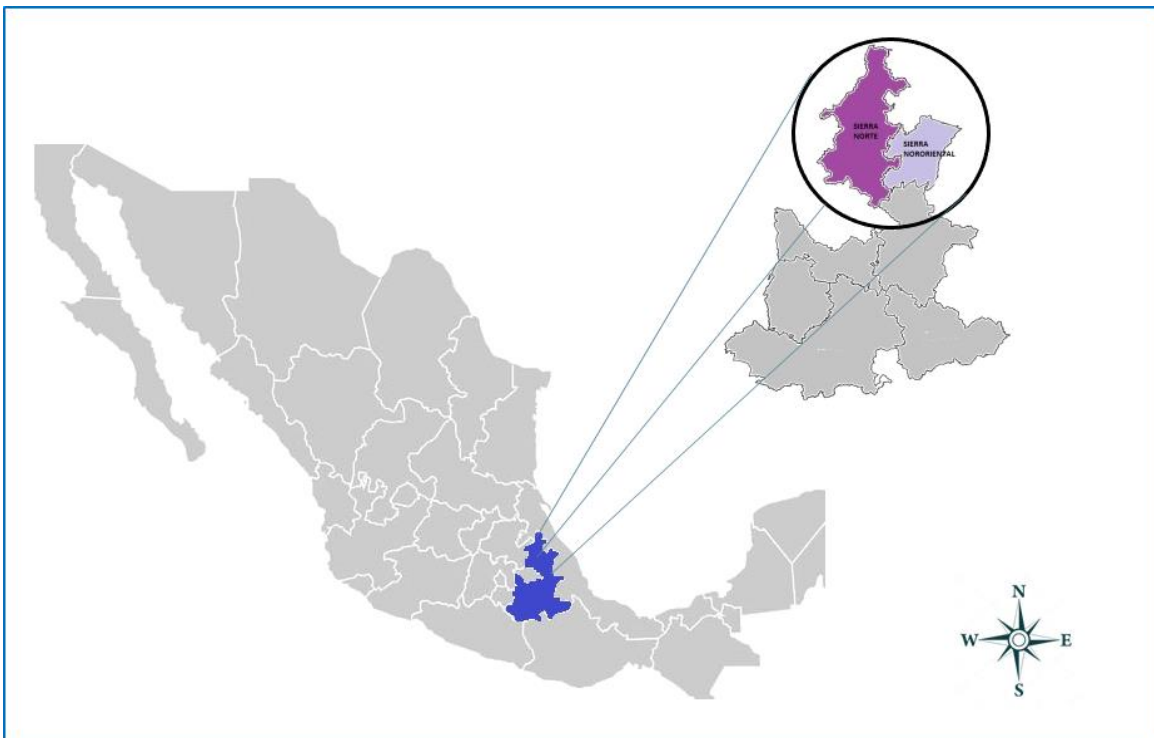
Esta región montañosa pertenece a la Sierra Madre Oriental, en su extremo sur, por lo que su orografía es accidentada, al contar con altitudes que van de los 100 a los 2800 metros sobre el nivel del mar, lo que genera condiciones climáticas y diversos ecosistemas. Por ejemplo, algunos de los municipios en que realicé la investigación, como Ixtacamaxtitlán y Zautla al formar parte de la Cordillera Neovolcánica tienen altitudes de 2060 hasta 3400 metros, mientras que en municipios como Cuetzalan del Progreso, al unirse a los declives del golfo sus altitudes van de los 1000 a los 100 metros sobre el nivel del mar²⁴. Lo anterior

²³ Algunas referencias históricas de este capítulo las retomo de mi experiencia personal de trabajo en la Sierra Norte de Puebla.

²⁴ Datos de la Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México, elaborada por el Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED). En línea: <http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM21puebla/municipios/municipios.html>

también genera condiciones climáticas diversas en la región que van de los climas semifríos, los templados de la sierra a los cálidos del declive del golfo.

Mapa 1. México, estado de Puebla y Sierra Norte de Puebla



Fuente: Mapa de México modificado por Yunuen Manjarrez, 2019. Mapa estado de Puebla y Sierra Norte tomado de: <https://www.grieta.org.mx/index.php/proyectos-hidricos/hidroelectricas-en-la-sierra-norte-de-puebla/> modificado por Yunuen Manjarrez, 2019.

Estas características varían al interior de cada municipio, lo que asenté durante mi estancia en Ixtacamaxtitlán, en mi diario de campo, del cual reproduzco un fragmento:

Ixtacamaxtitlán se caracteriza por ser una zona escarpada de laderas y montañas, con vegetación de diversidad de microecosistemas: áreas de bosque o cerril (cerro con árboles o con yuca que localmente llaman palmas), una buena extensión es semidesértica, por ejemplo en San Francisco, que es la cabecera municipal y se ubica en las zonas bajas en donde aún se pueden encontrar magueyes; y hay áreas de bosque de conífera y praderas (en Texocuixpan y el lado sur del municipio que están en las zonas altas) en las que se siembra maíz, cebada, abeja y algunas familias continúan sembrando la milpa tradicional combinando maíz y calabacita, también algunas otras cuentan con huertos de traspatio. Algunas unidades familiares cuentan con suelos fértiles, pero muchos espacios son tepetatosos, que por lo general se usan para la cría de animales de traspatio o de carga. [...] Hidrológicamente, cuenta con escurrideros que forman arroyos, algunos manantiales, y también se perforan pozos rústicos, diferentes arroyos y ríos forman parte de los afluentes del río Apulco que inicia en el municipio vecino de Zautla. [...] En esta zona, así como las que visité en semanas anteriores hay una vida campesina intensa en la que indígenas y campesinos continúan vinculados al cultivo de la tierra, pero a la vez han diversificado sus actividades por las condiciones climáticas desfavorables, recurriendo a la venta de su fuerza de trabajo. (Diario de campo, Texocuixpan, Pue. a 16 de agosto de 2018)

Socioculturalmente es una región pluricultural residencia de cinco grupos étnicos: náhua, otomí, tepehua, totonaco y mestizos. De estos grupos, los educadores que colaboran en esta investigación se vinculan o forman parte de los tutunakus de Huehuetla y los nahuas de Cuetzalan del Progreso y Jonotla, quienes

históricamente habitan la región denominada Totonacapan, la cual abarca municipios del norte de Puebla y del estado de Veracruz hacia el Golfo de México. La población nahua se extiende por todos los demás municipios, en varios de éstos conviven ambos grupos. En cuanto a los mestizos se han dispersado principalmente hacia las cabeceras municipales (Ramos 2015, 13). En los municipios de Ixtacamaxtitlán y Zautla conviven mestizos e indígenas nahuas, que en su mayoría han dejado de usar la lengua originaria sobre todo por las generaciones jóvenes, pero son los adultos mayores quienes aún la hablan.

Como se señaló anteriormente, este contexto llevó al equipo del CESDER a denominarlo como “agricultura de la pobreza”, lo que también tiene su explicación no solo en las condiciones climáticas y de suelo desfavorables, sino en la histórica explotación social y extracción de los recursos naturales. El surgimiento del proyecto se vincula a su vez con un fenómeno estructural amplio presente en la región. Sirva esta sección para contextualizar procesos que dieron origen a dos de las organizaciones que han estado vinculadas con CESDER y UCIRED en procesos educativos autónomos, en las cuales participan algunos de los egresados que colaboran en la investigación.

En México a partir de los años setenta y ochenta se ha dado un achicamiento paulatino del Estado, al delegar a la sociedad civil y al mercado diversas funciones, debido a las políticas económicas y sociales impulsadas desde el neoliberalismo. Esto ha dado como resultado la apertura de figuras asociativas denominadas generalmente organizaciones de la sociedad civil. En la Sierra Norte de Puebla este fenómeno ha sido visibilizado en procesos de acompañamiento de profesionistas, académicos e integrantes de la sociedad civil externos, en la conformación de organizaciones sociales y la formación de cuadros de promotores de grupos indígenas. La mayor parte de las organizaciones indígenas surgen de conflictos regionales con los comerciantes, acaparadores, terratenientes y caciques. Algunos grupos se conformaron en cooperativas para resolver problemáticas de subsistencia, comercialización y defensa de los derechos humanos. Mientras algunos grupos se aliaron con los caciques y el partido político dominante, el PRI, a través de Antorcha Campesina, otras vivieron la conflictividad de las negociaciones por recursos con el Estado e iniciaron resistencias por la dignidad.

Un antecedente clave se da en la década de 1970, en la que varios procesos económicos y sociales confluyeron. En la sierra baja se da un cambio de cultivos que desplazó al maíz por el cultivo de café, por tanto, disminuyó la producción de maíz autoconsumo y se generó una alta dependencia al abasto de los acaparadores. También se llevaron “a cabo invasiones de latifundios. [...] El gobierno reacciona organizando en 1976 el llamado Plan Zacapoaxtla” (Almeida y Sánchez 2014, 74) con lo que llegan académicos del Colegio de Postgraduados, quienes en vez de generar proceso de control de la población se orientaron a acompañar la formación de cooperativas de abasto en Cuetzalan y otros municipios, pues en los primeros diagnósticos el tema central era el desabasto generado por el control de los caciques locales. El entonces gobernador Alfredo Toxqui pidió que se retirara el Colegio porque se dieron “protestas sociales”, por parte de los acaparadores, en contra de su trabajo formativo, por lo que muchos investigadores

renunciaron a su trabajo y se asentaron en Cuetzalan para continuar su actividad de acompañamiento con las cooperativas. Este es parte del contexto en que surge la Tosepan Titataniske, como unión de cooperativas conformada principalmente por tutunakus y masehuales.

Hacia los años noventa, la organización y movilizaciones indígenas propiciaron la revitalización por luchas de reivindicación de derechos políticos, económicos y culturales en diversas regiones de México. En Puebla, en lugares como Huehuetla las luchas reivindicativas de los derechos como pueblos originarios dieron lugar a un proceso de pugna por el poder político municipal al inicio de esa década, encabezado por la Organización Independiente Totonaca, quienes lograron mantener la presidencia municipal por tres periodos. Pero esto no contuvo el contexto de “violencia generalizada hacia las comunidades totonacas por parte de los caciques y autoridades mestizas, situación que se había exacerbado con el asesinato en agosto de 2003 de la huehueteca Griselda Evangelio Tirado”. Por lo que otro de los logros de la organización fue la instalación de un Juzgado Indígena abierto por el Estado, que “creó nuevos espacios de resistencia y contestación” (Maldonado 2011, 487). A la par, desde hace veinticinco años la OIT creó el bachillerato comunitario Centro de Estudios Indígenas Kgojom (CESIK) como alternativa a la educación oficial que reprodujo el olvido y la negación de la sociedad hegemónica local. Relevante es en estos procesos la visibilización de la participación de las mujeres indígenas en la lucha por sus derechos y oportunidades.

Para el nuevo milenio las luchas indígenas se complejizan con la presencia de concesiones extractivistas de los recursos naturales que se otorgan a empresas transnacionales y nacionales con la complicidad del Estado. En la región se han otorgado más de ochenta concesiones de proyectos energéticos, mineras e hidroeléctricas, que amenaza la pervivencia de ecosistemas y cultivos, con ello, de prácticas culturales de subsistencia en torno a los territorios y su “patrimonio biocultural” (Boege 2017). Esto ha dado lugar a la organización colectiva y en asamblea de diferentes grupos, a los que se han sumado los pobladores de los diferentes municipios afectados en la lucha por “la defensa de la Vida y el Territorio”, contra lo que estos colectivos hoy llaman “proyectos de muerte” (Tiyat Tlali s/f).

Los pueblos originarios se convierten en el objeto de la política nacional asistencialista y multicultural exacerbada por el capitalismo, que Hale (2007) llama “multiculturalismo neoliberal” y que se abordará más adelante. Los ajustes estructurales se recrudecen y el abandono estructural del campo en México da paso a políticas de combate a la pobreza y, en lo educativo, de proyectos de interculturalidad. De forma tangencial, grupos y organizaciones campesinas e indígenas, han generado espacios por controlar socialmente sus vidas desde lógicas de dignidad que se confrontan con los problemas del desarrollo y el progreso de cuño liberal y capitalista.

En estos procesos históricos y políticos están presentes promotores, académicos, educadores y activistas comprometidos con las luchas sociales. En este marco, entre otras organizaciones, el CESDER y la UCIREDA, han tenido una convicción de trabajo formativo de treinta y siete años, que empezó con una secundaria, y promovió los siguientes niveles de formación: bachillerato, licenciatura y, desde hace diez

años, con programas de posgrado. El primero de éstos es la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa (MPS), que inició en 2009, la cual es una propuesta innovadora de formación para educadores que se realiza en la Sierra Norte del Estado de Puebla, que se autodenomina y se posiciona políticamente como una propuesta educativa en los márgenes del Estado (Berlanga 2015).

2.2 Del espacio y organizaciones que impulsan el posgrado

La MPS es un programa de formación de educadores del medio rural e indígena, que se realiza en la Sierra Norte del Estado de Puebla, México, en la zona de los municipios de Zautla e Ixtacamaxtlán. Para llevar a cabo este posgrado se unieron tres organizaciones que han contribuido al proyecto de diferente forma: el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), el colectivo de docentes Tamachtini, A.C. y la Universidad Campesina e Indígena en Red (UCIRED). En este apartado refiero procesos histórico contextuales que les vincularon para impulsar y sostener un posgrado en una región rural.

2.2.1 El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural

El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), cuenta con una experiencia de más de 30 años de trabajo como institución educativa y de promoción del desarrollo rural en la región de los municipios de Zautla e Ixtacamaxtlán, Puebla. Es una organización de la sociedad civil que ha impulsado proyectos con sujetos que habitan las comunidades de estos municipios, cuya prioridad a lo largo de su historia ha sido impulsar procesos respetuosos y flexibles de fortalecimiento local “sostenidos a partir de acciones colectivas, promovidas en organizaciones locales comunitarias” (Serrano, Comunidad y Huerta 2008, 41). Además de procesos de formación y educación, de producción, asistencia técnica agropecuaria y economía rural solidaria en la región de influencia, se ha desarrollado un trabajo en torno a la defensa de los derechos humanos, del territorio y del medio ambiente en la región más amplia de la Sierra Norte y en articulación con otros colectivos y organizaciones.

La propuesta innovadora de educación rural que se construyó a lo largo de los años ha tenido varios momentos importantes. El trabajo educativo del CESDER inició en 1982, en San Andrés Yahuitlalpan, municipio de Zautla, Puebla. La localidad de Yahuitlalpan está clasificada como de extrema pobreza, y actualmente cuenta con una población de unos mil habitantes, donde el 75% de los adultos habla alguna lengua indígena (PueblosAmerica.com s.f.) y cuya principal actividad económica es la agricultura. Quienes participan en esta actividad pueden considerarse como campesinos de agricultura de la pobreza (CESDER 2002 [1996]), por las condiciones del suelo, los recursos restringidos para la producción, el clima, con escaso o nulo acceso a tecnificación, que propician que la unidad familiar busque ingresos alternos a través de la venta de fuerza de trabajo fuera del predio y de sus comunidades.

Es en este contexto que surge el primer proyecto educativo, antecedente del CESDER, una Telesecundaria a la que llegó a dar clases Gabriel Salom, cuya propuesta pedagógica buscó que la formación

de los estudiantes respondiera a las necesidades y contexto de las comunidades. A la Telesecundaria asistían estudiantes tanto de Yahuitlalpan como de otros pueblos, quienes solían caminar por varias horas para trasladarse a la escuela, por lo que se construyó un albergue y una granja donde se ensañaban técnicas agropecuarias, inspirada en la pedagogía de Antón Makárenko. Posteriormente, se integraron otros profesionistas como profesores y responsables del proyecto, Irma Estela Aguirre, Benjamín Berlanga, Florencio Osoyo y Ulises Márquez, equipo con el que se inició una preparatoria-albergue que se sostenía de donativos.

Con el paso del tiempo y, atendiendo a las solicitudes de las familias de la región, se creó una preparatoria para atender a los/as egresados/as de la Telesecundaria, con la intencionalidad ya no sólo de proporcionar un grado más, sino con el objetivo estratégico de ofrecer una educación adaptada y útil para las comunidades. Se crea así la Preparatoria Albergue Productivo de San Andrés Yahuitlalpan, diseñada e implementada por el CESDER, que en su momento fue la única alternativa de estudios de nivel medio superior en la región. (CESDER 2007, s/p)

El modelo pedagógico de estos proyectos tuvo como fundamento la asociación de la vida concreta en el entorno específico de los estudiantes y sus familias para cuestionarla, analizarla y transformarla a través de la generación de situaciones educativas en cuatro ámbitos educativos: 1) la producción de conocimientos a partir de temas generadores; 2) la alternancia educación-producción; 3) la apropiación de la palabra; y, 4) la participación en una comunidad educativa (CESDER 2007). Es en 1985 que se constituye la Asociación Civil con el nombre Promoción y Desarrollo Social (CESDER-PRODES, A.C.).

Posteriormente se identifica la necesidad de continuar con la formación de jóvenes como agentes y gestores comunitarios que impulsen procesos de desarrollo propios, con lo que surge, en 1988, el proyecto de formación de profesionistas campesinos con la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, que atiende principalmente a los egresados de la preparatoria y a jóvenes de los municipios de Zautla e Ixtacamaxtitlán. Este programa inició con el propósito de formar profesionistas campesinos (ver cap. 1) que cuenten con formación técnica, ética y política para responder a la realidad de su región, “que se formen y maduren como personas y como técnicos adquiriendo una conciencia de arraigo y de compromiso con los suyos” (Serrano, Comunidad y Huerta 2008, 109). En entrevista que realicé en CESDER el testimonio de Marisa Bengoa, docente y gestora educativa de los proyectos de preparatoria y licenciatura quien colabora en CESDER hace más de 26 años, da cuenta de cómo la formación de los jóvenes impactó en sus familias y en la propia organización:

En el año que empezó la Licenciatura de alguna manera el CESDER se expande porque hasta entonces, junto un poco con la prepa, el efecto por así decirlo transformador estaba en las familias de ellos, chicos que habiendo visto la construcción de los dormitorios hicieron su casa del mismo modelo, aquí arriba en Atemoloni, en los modos de organizarse, en los modos de involucrarse, en sus unidades de producción, entonces, ya había cosas, eso ya en el año ochenta y nueve y noventa. Pero a partir de que los compañeros estudiantes y compañeras del primer año de la licenciatura tienen su tiempo, sus cuatro semanas de presencia en comunidad y vinculados a su comunidad, pues es como que CESDER se hace grande ¿no? Se empieza a hacer grande, se enriquece. (Marisa Bengoa, entrevista el 28 de julio de 2018)

Algunos jóvenes estudiantes y egresados de las primeras generaciones formaron parte del programa de promoción del desarrollo en la región de atención del CESDER, por lo que además de un alto nivel académico se fomentó que los profesionistas contaran con herramientas para incidir en su realidad y valores que les permitieran reconocerse e identificarse con su gente, pues la formación de licenciatura tenía dos áreas terminales, educación y agronomía. Además, egresados de esta licenciatura formaron parte del grupo de docentes de las telesecundarias y bachilleratos de la región que continuaron con el modelo educativo. Marisa explica el proceso:

Un primer gran bloque de jóvenes egresados de la preparatoria [...] se orientaron hacia el tema de educación porque ya sabes que en ese inicio, como Gabriel era el supervisor de esta zona, en cuanto había un lugar, en cuanto una comunidad [quería una escuela] les decía -tengo un grupo de chicos, ofrézcanme un espacio-, y allí se constituía un grupo. [...] Posteriormente cuando ya este grupo existía, Gabriel en la SEP ya tramitaba la escuela, pero así se fue haciendo la presencia. Realmente, la propuesta educativa que venían trabajando de escuela vinculada a la comunidad, pues, también es una propuesta transformadora. (Marisa Bengoa, entrevista del 28 de julio de 2018)

Para mediados de los 1990, la experiencia ya se había convertido en un sistema de educación rural, integrado por “diez escuelas de nivel medio básico (nueve telesecundarias y una secundaria bilingüe intercultural), tres escuelas del nivel medio superior (preparatorias con formación en gestión microempresarial), tres especialidades técnicas (educación rural, salud comunitaria y producción agropecuaria) y una licenciatura” (CESDER 2002 [1996], 9).

En el CESDER existe la convicción de generar saber desde la experiencia, por lo que de forma constante se revisa y reflexiona la práctica de los distintos procesos que realiza, esta mirada es alimentada por los principios de la educación popular, haciendo de cada propuesta educativa una experiencia de aprendizaje para todos los involucrados. Por ejemplo, en los siguientes párrafos se presentan algunos testimonios y reflexiones sobre la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, los cuales son relevantes a este estudio por ser parte de los antecedentes vigentes de la experiencia educativa objeto de este escrito. El testimonio de Irma Estela Aguirre, una de las fundadoras del centro, refiere esta dinámica de reflexión constante:

Los planes de la licenciatura han estado permanentemente revisándose, enriqueciéndose, modificándose a la luz de la práctica. Es decir, aquí no hemos hecho nada desde el escritorio nada más y somos lo suficientemente flexibles, afortunadamente, como para ir incorporando y adecuando lo que se requiere a las necesidades de los jóvenes. (Irma Estela Aguirre, citada en Serrano, Comunidad y Huerta 2008, 113)

La flexibilidad que se alude responde a la concepción de la educación popular que permea el proyecto en el sentido de propiciar relaciones horizontales, dónde los que participan del acto educativo se educan mutuamente, pues existe una dinámica en la que se promueven espacios para el diálogo, el debate y la creación de consensos, en la que participan todos los integrantes de la comunidad educativa (Serrano, Comunidad y Huerta 2008). Espacios de lo intersubjetivo suceden para propiciar la reflexión, ya sea personales, como charlas de pasillo, entrevistas y reuniones, o los colectivos como las asambleas o los

grupos integrados en comunidades de aprendizaje, acogen la palabra de estudiantes, asesora/es y coordinadora/es y se convierten en herramientas para la toma de decisiones.

Por lo anterior, es importante destacar que en su metodología están presentes: un enfoque de comunidad de aprendizaje, el fomentar la habilidad para tomar la palabra, nombrar el mundo y nombrarse en el mundo, así como la alternancia educación-trabajo. Esta lógica es parte de la apuesta para lograr transformaciones en los procesos de formación para el trabajo y que se extienden a los diferentes proyectos del Centro (CESDER, 2007) pues se tiene la intención de que esta metodología se reproduzca en los equipos comunitarios. Así lo refiere Marisa Bengoa: “si quieres tener una visión integradora de las personas, la propuesta de metodología de comunidades de aprendizaje llevaría a esa metodología integradora que considera a la persona en su centro y todas sus necesidades de crecimiento” (citada en Serrano, Comunidad y Huerta 2008, 114).

El programa de licenciatura, de tipo modular y semi-presencial, se ha conformado como una opción local única de formación profesional superior de calidad y acogida para los y las jóvenes de la región, y también ha convocado a personas de distintas regiones del estado de Puebla y de otros estados, que están dispuesta/os a formarse para crear posibilidades de transformación de la realidad. A la fecha, son más de veinte generaciones de profesionistas egresados, que trabajan tanto en el ámbito de promoción del desarrollo comunitario como en educación, quienes han realizado procesos de cambio personal y comunitario, redefinido su mirada del mundo y significado proyectos de vida buena, que se manifiestan en sueños y metas en donde su comunidad sigue presente. Lo expresa así Rufino estudiante de la licenciatura:

Dentro de los objetivos como promotor no me he puesto a pensar, pero metas claras y precisas sí las tengo. Está la de terminar mi licenciatura que es la principal, otra meta es seguir trabajando y colaborando con las comunidades más marginadas porque es la misma realidad en que se encuentra mi comunidad... en dónde se encuentra mi familia; seguir colaborando para que fortalezcan su participación porque lo hacen por necesidad propia; obtener herramientas, conocimiento y aprendizajes nuevos y así poder ayudar en algo a mi comunidad natal y si es posible formar un grupo de trabajo en ella. (Rufino Perdomo, citado en Serrano, Comunidad y Huerta 2008, 113)

Las voces de quienes acompañan la formación y se integran en los equipos de promoción comunitaria refiere que los promotores sociales que estudian la licenciatura:

Son jóvenes/adultos que vienen del medio rural con características geográficas, económicas, sociales y culturales diversas (Puebla, Chiapas, Oaxaca, Chihuahua, Veracruz) pero con condiciones familiares, de nivel socio-económico semejantes (contextos marginados y empobrecidos). Algunos están participando en espacios organizativos que tienen como objetivo contribuir a una transformación social e incidir en comunidades campesinas indígenas en diferentes áreas: productiva, organizativa, económica, cultural, educativa. Son jóvenes comprometidos con su gente, que desean cualificarse para incidir de una manera más técnica en la transformación de su realidad, sin dejar de lado los saberes de las gentes de las comunidades. (María de Jesús Manzo M., citada en Serrano, Comunidad y Huerta 2008, 115)

A lo largo de los años el CESDER se ha diversificado y vinculado con otras organizaciones de la sociedad civil y educativas, ha ampliado su labor a diversos ámbitos, para ello organiza sus actividades en dos programas: Formación de recursos humanos y Desarrollo regional. En el segundo programa se han

impulsado proyectos como: un Centro de formación y capacitación alfarero (CEFORCAL), la cooperativa agrícola y artesanal *Pankizaské*, un área de proyectos de producción y un área de proyectos comunitarios. En estos espacios la mayoría de sus colaboradores son profesionistas campesinos egresados del centro.

En el programa de Formación de recursos humanos el equipo del CESDER continúa innovando curricularmente, actualmente se encuentra en proceso de registro cuatro licenciaturas nuevas que en el plazo de los siguientes dos años sustituirán a la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, lo cual está encaminado a la diversificación de ámbitos de acción en el medio rural, en que se ha involucrado los diversos actores que participan y se vinculan con el centro (ver 1.1.2). También, en este programa se realizan diversos diplomados, cursos y talleres con los mismos principios.

Esta experiencia de educación rural y numerosas iniciativas educativas formales e informales autónomas y en colaboración, junto con procesos de reflexión continuos y el trabajo en un contexto complejo de la vida campesina son parte de los antecedentes que dan soporte a la propuesta formativa de la MPS. Simultáneamente, es desde la colaboración entre el CESDER y la UCIRED que se gestiona la administración escolar y la operación de la MPS y de los posgrados ya que el CESDER es el vínculo formal con la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, entidad que otorga el Registro de Validez Oficial de Educación en el nivel superior. En tanto estas organizaciones hermanas junto con colectivos, cooperativas, ONGs, intelectuales y académicos se tejen en torno a la nueva propuesta de la Universidad con los Pueblos de la Sierra, en articulación y acción colectiva educativa-política y ética ante los proyectos extractivistas que agreden y amenazan las formas de vida campesina e indígena en Puebla. Actualmente el CESDER participa de forma activa en la lucha por el territorio en Ixtacamaxtitlán y con el Tiyat Tlali.

2.2.2 Tamachtini, el colectivo de docentes

Por otro lado, también el colectivo de maestros y maestras de Telesecundaria de la Zona 016 de Ixtacamaxtitán, Pue., Tamachtini A.C., participó hasta el 2016 en la operación de la MPS. La sede del colectivo lo es también de la oficina de la supervisión de zona 016 y se encuentra ubicada en la comunidad de San Andrés Tepexoxuca, municipio de Ixtacamaxtitlán. Las telesecundarias de la zona trabajan con el modelo educativo de alternancia educación-producción, alimentan el vínculo con sus comunidades en los procesos formativos y reproducen el sentido de arraigo y formación de sujetos en la ruralidad emanado del CESDER. Lo anterior se debe a que los maestros forman parte de la historia del centro, como se ha señalado, gran parte de sus integrantes son egresados de la Licenciatura en Planeación para el Desarrollo Rural, su precursor fue el primer supervisor de la zona y también fue uno de los fundadores del CESDER.

El colectivo se constituye en asociación civil para promover proyectos educativos formales y no formales, así como para ofrecer servicios educativos como centro de formación campesina y profesional, para otros educadores y para las familias de las comunidades. Las escuelas de las que forman parte los y las

docentes son trece Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad que integran la zona 016, y el bachillerato albergue que fue sede de la MPS para sus primeras seis generaciones.

El sentido de lo que se hace en estas escuelas puede recuperarse de un texto que produjeron los docentes junto con un grupo de investigadores, específicamente en su prefacio, Gabriel Salom, refiere que ha existido un interés por los docentes para que estudiantes y maestro/as desarrollen habilidades y destrezas que se aplican en la vida cotidiana y que permiten mejorar las condiciones de salud y de vida de las familias de sus estudiantes. Para ello, se articulan los contenidos oficiales con procesos de producción de alimentos, de conservación de la tierra, de la naturaleza y de promover un saber que utilice con inteligencia otras tecnologías, promueva la innovación y la resolución de problemas, la creatividad, y recupere el saber de la propia comunidad (Pieck, Messina y Colectivo Docente 2008).

Algunos de estos maestros se formaron en este ambiente, participaron en la construcción de sus espacios, aprendieron a mejorar los suelos, pobres y tepetatosos, “a sacarle a esta tierra todo lo que se pueda”, a producir hortalizas, a prepararlas y, al comerlas, a comprobar todas las posibilidades que tiene el hombre para transformar la naturaleza sin dañarla, para lograr una vida mejor. (Gabriel Salom, en Pieck, Messina y Colectivo Docente 2008, 16)

Tamachtini, además, impulsa y apoya a estudiantes del Bachillerato Juan Ruiz Alarcón, en Tepexoxuca, a través de procesos de formación y del internado, que se constituye en un espacio de realización de una vida en comunidad, de acogida y amorosidad para alrededor de veinte a treinta jóvenes, que es la matrícula promedio por ciclo escolar, que provienen de diferentes comunidades.

Es importante aclarar que el bachillerato y el internado, aunque ideológicamente forman el mismo proyecto, administrativamente son dos instancias separadas. Mientras el bachillerato sí es reconocido por la SEP, el internado no recibe ningún apoyo económico por parte del Estado y responde solamente a las decisiones y organización de la Asociación Tamachtini A.C. Se mantiene económicamente por la aportación para la manutención (de \$100 pesos semanales) que realizan los alumnos/as y por el apoyo de la maestría en Pedagogía del Sujeto de la UCI-red y de la Asociación Tamachtini A.C., quienes se ocupan de pagar los gastos de la luz y del gas. (González 2015, 111)

El albergue tiene la capacidad para recibir hasta 100 personas y como espacio físico brinda servicios para la formación a través de aulas, “acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, instalaciones para el desarrollo de la corporeidad [y como] espacio demostrativo de técnicas para lograr el tránsito a que el hogar pase de ser consumista a ser PRODUCTIVO” (Tamachtini A.C. 2012, s/p). Destaca, para sus visitantes, la característica de ser un espacio rústico agradable que armoniza diferentes materiales de construcción, los colores vibrantes en muros y muebles, la presencia de plantas y árboles, los patios y escalinatas de piedra, además de ubicarse en una cañada por lo que su paisaje presenta contrastes entre el semi-desierto de la montaña que da al sur con el área de bosque en que está cimentado el albergue y la antigua casa de Gabriel Salom.

La asociación se describe a sí misma como un colectivo que impulsa la “formación con enfoque en la amorosidad, acogida y respeto, la rebeldía, resistencia y la proposición, en la formación permanente y la criticidad” (Tamachtini A.C. 2012, s/p). A partir de la articulación afectiva e histórica con el colectivo y de

su capacidad instalada, colaboró siendo el espacio para la realización de los encuentros presenciales de la MPS en sus aulas, su salón alfombrado y su biblioteca, brindó acogida a las y los estudiantes de la maestría con hospedaje alimentación y una cafetería. El espacio se ha convertido en un centro comunitario cercano a la población de San Andrés Tepexoxuca, el cual se sostiene con diversas fuentes de ingresos, como los servicios de la cafetería, que es manejada y atendida por la cooperativa de estudiantes del bachillerato, las aportaciones que por su estancia dejan las y los estudiantes de la maestría, muchas veces por los ingresos propios de las y los maestros y por otros amigos del proyecto.

Cabe destacar que el vínculo entre el bachillerato, la asociación Tamachtini y la UCIRED, es de ayuda mutua, no nace de un convenio formal, es resultado de los diversos vínculos afectivos, históricos y de reconocimiento recíproco. Aunque es evidente que el bachillerato y la maestría no comparten un proyecto educativo común, en este espacio en el que se coincide se generaron lazos de apoyo entre los integrantes de las organizaciones y entre los estudiantes de ambos proyectos. Por ejemplo, uno de los docentes del bachillerato fue estudiante de la maestría y menciona que ha cambiado su forma de tratar a los jóvenes y pensarlos como sujetos, así como saber que todos aprenden juntos de todos (González 2015).

Otro vínculo importante es que algunos maestros y maestras de Tamachtini son egresados de la primera generación de la MPS. Por su condición de docentes críticos y estudiantes de posgrado comprenden las problemáticas y temas que abordan otros docentes o promotores comunitarios en este espacio, pues valoran su propio proceso de formación en la maestría como algo que les ha contribuido a renovar la práctica y recordar los principios de educación con sujeto aprendidos en CESDER.

2.2.3 Una universidad sin muros, de colaboración y aprendizaje en red: UCIRED

La Universidad Campesina e Indígena en Red (UCIRED) surge a finales de los años 90, vinculada al desarrollo del CESDER. Algunos de los integrantes de este último propusieron organizar una red de colaboración con el fin de realizar proyectos de acompañamiento, asesoría y formación de sujetos y colectivos. En su inicio fue integrada por diferentes organizaciones con las que el CESDER generó lazos de colaboración y amistad, mismas que coincidían entre otras apuestas con los principios de la educación popular, y realizaban proyectos de educación rural, trabajo comunitario, fortalecimiento de sujetos entre otros. El acuerdo inicial nace de la idea de generar espacios de encuentro y reflexión de los procesos formativos de los integrantes de las mismas, así como de vincularse para diversos proyectos conjuntos, con el propósito central de crear un proyecto emancipatorio de construcción de sujetos sociales.

Es así que en 1998 la UCIRED nace por acuerdo de seis organizaciones mexicanas del centro y sur de México y una organización de Colombia al constituirse en Asociación Civil, que se identifica como:

Una alianza de personas, organizaciones civiles y sociales campesinas e indígenas constituidas como red de comunidades de aprendizaje que buscan la producción, gestión de conocimientos y la formación de personas y sujetos sociales para fortalecer procesos de autonomía social, y promover la equidad en el acceso y distribución de la información y el conocimiento. (UCIRED 2017)

Sin embargo, por cuestiones de cambios en las políticas de financiación este proceso de integración de las organizaciones se ve detenido, y la asociación abre la posibilidad de asesorar, compartir saberes y construir conocimientos con más organizaciones, colectivos y personas del medio rural e indígena a partir de procesos de acompañamiento, asesoría y consultoría. Asimismo, como proyecto de formación reivindica la idea de la universidad sin muros y de las posibilidades de acceso justo a la formación de cualquier persona.

La universidad del siglo XXI no será de masas; tampoco será de elites. Será una universidad de redes, de seminarios, de talleres de lectura, de talleres de redacción, de talleres de análisis, de grupos de observación, de laboratorios de experimentación, de profesionistas e investigadores, y en clínicas y hospitales, en empresas y fábricas, en escuelas y numerosas casas o centros de cultura que preparen a las nuevas generaciones para aprender y enseñar las ciencias y las humanidades, las técnicas y las artes (Pablo González Casanova, citado en UCIRED 2017, s/p)

Estas ideas y propósitos continúan vigentes en la organización, siendo que en el presente se realizan diversos proyectos para contribuir al despliegue y gestión de la potencia de pensamiento acumulado de las organizaciones de la sociedad civil como un conocimiento valioso y vigente. Desde una vocación solidaria UCIRED ha compartido propuestas, experiencias y saberes al tejer redes y crear vínculos entre expertos con diversas organizaciones, colectivos y proyectos educativos y de transformación social mediante relaciones de convivencia, colaboración y confianza basadas en el don y la reciprocidad (UCIRED 2017).

La UCIRED, integrada por algunos de los fundadores y asesores del CESDER, recoge la experiencia acumulada de treinta años de trabajo formativo y de promoción de proyectos de vida buena²⁵ con mujeres, jóvenes, campesinos e indígenas. Actualmente su trabajo se organiza a partir de un equipo de trabajo de profesionales y una red de colaboradores, que promueven procesos de formación especializada, asesoría solidaria, consultoría en educación, procesos de planificación y diseño curricular, “planificación con sujeto, planificación estratégica institucional, procesos de fortalecimiento organizacional, así como de acompañamiento de procesos locales para la elaboración de futuros deseados y la lucha por una vida digna” (s/p). Se estructura a partir de cuatro áreas de trabajo que se presentan a continuación (UCIRED 2017):

a) Programa de Formación Especializada y Gestión del Conocimiento: impulsa proyectos educativos de posgrado en las áreas de educación y desarrollo de la UCIRED y, en alianza con otras instancias, tiene la finalidad de contribuir al fortalecimiento de capacidades técnicas y políticas de las personas y colectivos, estimula la formación de redes y comunidades de aprendizaje. En esta área de formación se cuenta con programas informales y formales, entre los primeros están dos diplomados: en Mediación Pedagógica para la Interculturalidad y en Enfoques y Bases de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas; también se imparte el curso de Economía Solidaria. En educación formal actualmente se imparten cuatro maestrías: en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa, en Prácticas Narrativas, en Educación con Personas Jóvenes y Adultas y en Agroecología, Territorio y Soberanía Alimentaria.

²⁵ La vida buena es un término que surgió a partir del trabajo con los grupos cuando responden sobre el tipo de vida que desean, contempla tener salud, alimentación suficiente, alegría, estar con la familia, que se respeten sus derechos, que los hijos estudien y se queden en sus comunidades, entre otras referencias.

b) Programa de Consultaría Solidaria: ofrece servicios solidarios de apoyo y asesoría a organizaciones de la sociedad civil en el diseño de modelos educativos, planificación para el desarrollo y re-ingeniería organizacional desde el enfoque de “confianza acordada”, tiene como propósito contribuir a fortalecer la capacidad de acción y el entendimiento de las organizaciones como sujetos colectivos;

c) Consultoría en Educación y Procesos de Planificación en diseño de modelos educativos, diseño curricular, planeación del desarrollo, evaluación de procesos, fortalecimiento institucional, dirigido a instituciones del sector público o privadas que lo requieran;

d) Acompañamiento de Procesos locales, a partir de metodologías dialógicas productoras de narrativas y de conversación entre sujetos sociales, se busca que las personas y colectivos elaboren futuros deseados y desplieguen proyectos factibles para sus vidas.

En los procesos que promueve la universidad se despliega un hacer desde el reconocimiento de los sujetos en su situación de vida concreta e histórica, como acciones de resistencia y emancipación ante un sistema que busca homogeneizar a los individuos, en los que se hace crítica a la idea de desarrollo entendido este como progreso, en el marco de las ideas de la modernidad y la globalización que han llevado a la depredación de la naturaleza, la explotación y el despojo de los pueblos y de las personas. Las ideas que distinguen el trabajo de la UCIRED tienen que ver con la elaboración de una postura epistémica, pedagógica, ética y política desde y para el florecimiento de sujetos que subviertan el orden establecido con proyectos que afirmen modos de vida buena. Un testimonio de una egresada en su tesis lo ejemplifica: “durante los conversatorios en los encuentros presenciales de la maestría, observé que, al hablar de sujeto, se tiene presente la historia, la subjetividad, los sentimientos y valores que son parte de cada persona con la que se está en los talleres” (Noriega Luciano 2017, 25).

Los proyectos en la universidad pueden realizarse desde las muchas posibilidades de la colaboración y creatividad de los y las profesionistas y especialistas que participan. La colaboración no es sólo un modo de nombrar el trabajo conjunto, es una mística que promueve la participación e interés de aprender de unos y otros en cada proceso que se emprende, y de que los proyectos parten de la solidaridad, contrario a la lógica mercantil. Por ello, el trabajo en red se materializa, por ejemplo, en los proyectos de formación con integrantes de organizaciones, académicos o especialistas que aportan su trabajo solidario sumando su interés al propósito de ampliar posibilidades de reflexión, de aprendizaje mutuo. Lo que se vive y se ha logrado tiene mucho que ver con el decir haciendo: promover la idea de la hospitalidad en la educación siendo un espacio de acogida, creándolo en las maestrías, en los diplomados, ser espacios para recibir al otro, para permitir el diálogo y la conversación sobre lo que pasa en la vida de las personas.

Entre las frases que se repiten en los textos producidos para acompañar procesos de formación se puede encontrar: “*narrar cómo nos va en la vida, mejor que saber qué es la vida*”²⁶. Esta referencia propone

²⁶ Cita de María Ángeles Turón Mejías, referida en Berlanga (2013, 2) en relación al desplazamiento epistémico.

recuperar la experiencia, cambia la lógica del experto que “ilumina” a los que no saben, por la lógica del compartir, del reconocimiento del otro, de sabernos sujetos y ver a los y las otro/as como sujetos, de hacer de la experiencia testimonio, cuyo punto de partida es que todas las inteligencias son iguales. Esto se promueve a través de la narrativa y los conversatorios lo que genera una transformación en las prácticas pedagógicas de los y las estudiantes de los diferentes programas.

Así como la experiencia, su narración y reflexión trazan puentes con un saber de la vida, en los procesos que impulsa la UCIRED, se recupera el valor del saber propio en propuestas como la planeación con sujeto, el codiseño de planes de estudios y proyectos educativos, la creación de futuros deseados en organizaciones, colectivos o instituciones en donde lo organizativo se aborda desde una racionalidad ético-política de “confianza acordada”. Es con el impulso de estos procesos, que desde el área de Formación Especializada y Gestión del Conocimiento se opera y coordina la MPS.

Después de haber revisado las principales características de las tres instancias presentadas en este apartado, es importante distinguir que estos actores, que aportan a la existencia de la MPS, han surgido del contexto histórico del CESDER, comparten una postura ético-política, ideas, discursos y modos de hacer semejantes, pues además fueron creadas por un equipo de personas que con el tiempo fue moviéndose en el contexto cercano, pero que han impulsado procesos con distintos sujetos y con vínculos institucionales diversos, que se han ido transformando, pero continúan en interacción. Para González (2015) estas organizaciones presentan las características de una red, al existir individuos que articulan las acciones de una institución con otra y propiciar la colaboración, además existen relaciones de respeto y reconocimiento mutuo, afecto y un sentimiento de pertenencia lo cual constituye el principal vínculo.

Por otro lado, la existencia y permanencia de los proyectos ha sido un ejercicio de rebeldía, de resistencia y de creatividad para afrontar los retos de las dinámicas institucionales oficiales con las que se vinculan y del mismo sistema capitalista. Por ejemplo, para González (2015), cada uno por su parte y en el conjunto, son “proyectos educativos contrahegemónicos”, que se han constituido en referentes para estudios de investigadores y organismos a nivel nacional e internacional (Díaz Tepepa 2001, FAO/UNESCO 2004, González 2015, Hernández 2014, Navarro 2016, Pieck, Messina y Colectivo Docente 2008, entre otros). Destaca la atención que se da, en estos estudios, a la presencia de la perspectiva de la construcción de sujetos sociales, la educación rural con participación de los campesinos e indígenas, el diálogo intercultural, los lazos comunitarios, modelos pedagógicos innovadores conectados con la vida de los sujetos, la apuesta por la vida buena, por mencionar algunos. Asimismo, generan interés de otros proyectos y han llamado la atención de estudiantes de distintas universidades, para conocer las propuestas pedagógicas, participar como voluntarios o para investigar sobre la experiencia que de estos se desprenden.

Cabe señalar que parte de estos procesos de compartir experiencias y propuestas, así como de acompañar otros colectivos y organizaciones ha creado diversos vínculos de colaboración con otras organizaciones en diferentes partes de México y Latinoamérica. En este sentido es relevante la colaboración

que se ha tenido con la organización Moxviquil en San Cristóbal de las Casas en Chiapas, quienes a partir del 2010 retomaron el plan de estudios de la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural para impartirlo en su sede.

La UCI Red comenzó a trabajar con el Centro de Formación Ambiental Moxviquil en la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, al considerar que, además de las coincidencias en la metodología de trabajo, muchos jóvenes de Chiapas y del sur sureste del país viajaban a la Sierra Norte de Puebla para estudiar en el Cesder. (Navarro y Saldívar 2018, 6)

Esta colaboración también se extendió a la realización de la MPS en este centro de formación, pues el equipo de Moxviquil en sus procesos de formación desde la metodología de comunidades de aprendizaje, que comparte con CESDER y UCIREN, encontró coincidencias en el interés por brindar herramientas para procesos de transformación de la práctica educativa a educadores y educadoras en Chiapas. Así, la colaboración con su primera generación de maestría en pedagogía del sujeto inició en el año 2014 (UCIREN 2014). Actualmente cuentan con tres generaciones de egresados y está en curso su cuarta y quinta generación.

Es relevante señalar que el equipo de docentes que coordina y realiza el posgrado se ha apropiado del proceso y lleva a cabo de forma colectiva la valoración y actualización de los contenidos para responder a las necesidades de los grupos en formación. Esto ha generado que localmente integren de forma transversal la perspectiva de género y de los feminismos latinoamericanos en clave decolonial. Un integrante del equipo de asesores, Eduardo Palma, en entrevista que realicé durante el Curso de verano de las Maestrías del CESDER-UCIREN en Zautla, al que asiste cada año la generación en curso de la MPS de Chiapas, compartió que al revisar el plan de estudios se preguntaban cómo hacer visible “las reflexiones sobre el patriarcado”, ya que “el planteamiento filosófico, político, educativo de la maestría, pues, tiene esa columna vertebral que dice que luchemos por la igualdad” (entrevista, 27 de julio de 2018). Por su parte, Tania Cruz, del equipo de coordinación de la MPS en Moxviquil, narró parte de este proceso:

Estuvimos como en cuatro, cinco reuniones de todo el día estudiando la propuesta para apropiárnosla, cuestionándola, etcétera, etcétera, y desde ahí pues arranco como este equipo de cinco [asesores y asesoras]. [...] Además me di cuenta que nuestros contextos pues son similares, pero a la vez también bien distintos, como aquí, los profes que van allá son profes bilingües, rurales, indígenas. [...] Y también ahí me cayó mucho el veinte de toda la potencia que tiene la pedagogía del sujeto. [...] Por ejemplo, el tema de la narrativa a mí me pareció muy importante porque aparte, pues, en el papel no está el tema feminista dentro de la pedagogía del sujeto, pero pues yo tomo ciertos elementos teóricos o epistémicos para conjugarlos con epistemologías feministas también. Entonces, por ejemplo, la narrativa me parece algo muy importante porque [...] a las mujeres y a los pueblos originarios, negros, populares históricamente se nos ha negado el tema de narrarnos. (Tania Cruz, entrevista 27 de julio de 2018)

De esta forma, la perspectiva de la pedagogía del sujeto que ya se ha integrado a los diferentes planes de estudio del CESDER se ha irradiado a diferentes lugares a partir de procesos de formación escolarizados y por los cursos, asesoría y acompañamiento del CESDER y UCIREN a colectivos y organizaciones. Los procesos históricos de las organizaciones y su práctica de compartir conocimientos y experiencia fueron elementos clave para conformar la propuesta de formación para educadores, a los que se conjugó un espacio

en el que los fundadores del CESDER y sus egresados desde sus diferentes proyectos y desde la confianza mutua, concordaron en continuar con la formación de quienes se dedican a tareas educativas. En el siguiente apartado se presentan los antecedentes de la propuesta de la MPS.

2.3 Antecedentes que orientaron la propuesta de formación de posgrado

El posgrado de Pedagogía del Sujeto inició en el 2009 con el propósito de responder a las necesidades de formación de educadores que trabajan en la región de la Sierra Norte de Puebla, para enfrentar los retos de la educación rural e indígena de la región. En su génesis, la propuesta de la MPS recogió el interés de la UCIRED, el CESDER y Tamachtini de preguntarse por la práctica educativa, por el sentido del quehacer educativo y por la reflexión en torno a las relaciones pedagógicas entre los sujetos del acto educativo. Por ello, en la formulación de la MPS, se recogieron las inquietudes y necesidades de aprendizaje de los destinatarios, a través de una consulta a egresados de varias generaciones de la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural del CESDER e integrantes de organizaciones cercanas al trabajo de la UCIRED. Esta fue mi primera actividad en la coordinación de la MPS y mi primera visita al CESDER.

La consulta se realizó con de la metodología de comunidades de aprendizaje en las instalaciones del CESDER, el diecisiete de enero de 2009. Entre los participantes estaban los integrantes del colectivo de docentes de Tamachtini de la zona 016 de telesecundarias, docentes de telesecundarias de zonas cercanas y de bachilleratos de Zacapoaxtla y Cuetzalan, profesionistas del equipo técnico del CESDER, promotora/es de organizaciones como la Tosepan Titataniske y CADEM, también del Centro de Estudios Ecuménicos que realizaban trabajo en diversos estados del país, así como asesores en prevención de riesgos del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de la zona de Huauchinango, Pue., que sumaron cuarenta y seis participantes. También estuvieron los equipos directivos del CESDER, la UCIRED y la Asociación Alemana para la Educación de los Adultos (DVV por sus siglas en alemán).

Ilustración 2.1 Consulta a egresados y encuentro cero de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa.



Foto: Archivo UCIRED, 2009

El proceso que se siguió fue presentar la intención de realizar el programa, las instituciones integrantes y los principios de la maestría, para luego integrar grupos de interés que dialogaran sobre la identificación de necesidades de aprendizaje y problemáticas que enfrentan en la práctica cotidiana. Luego de una sesión de conversatorio de trabajo en grupo, se procedió a la puesta en común en una plenaria para compartir las

reflexiones. Asimismo, se levantó un cuestionario que respondieron las y los asistentes. Con estos dos modos de aproximación, se indagó sobre los retos a los que los educadores se enfrentan en regiones rurales e indígenas ante los cambios en el sistema educativo y ante las múltiples problemáticas del país. A su vez, esta reunión fue el “encuentro 0” del primer módulo, para definir la entrada temática del posgrado.

Surgieron diversas inquietudes, que iban de la preocupación por los cambios culturales en las comunidades, principalmente en jóvenes y niños, en cómo la escuela puede brindar una formación que les sea significativa y la pertinencia de los contenidos curriculares oficiales con la vida cotidiana. También, sobre la problemática que generan las políticas de gobierno, como injerencia que desarticula el entramado de relaciones de la vida de las comunidades campesinas e indígenas y la complejidad de estas relaciones. Otras preocupaciones se vinculaban con el propio ejercicio docente, con las ganas de hacerse de habilidades para ser mejor maestro/a o promotor/a, tanto en lo técnico como en lo humano, por ejemplo, las posibilidades de relacionarse mejor con sus alumnos o los integrantes de la comunidad. También, los y las docentes, reflexionaron en las posibilidades de hacer las cosas de otro modo al superar la educación tradicional, “esa que ha dejado al sujeto fuera” y da prioridad al resultado, al razonamiento, a la memorización, que da forma y modela un educando homogeneizado y en donde el contexto de las personas no son el punto de partida del proceso.

La consulta abrió un espacio para integrar contenidos de acuerdo a las prioridades de las y los participantes y reafirmó la importancia de mirar la propia práctica, tanto para recuperar la experiencia y el saber que deviene del ejercicio profesional de los educadores, como para ir más allá de las preguntas por lo instrumental, y empezar a profundizar al indagar lo que sucede en el encuentro pedagógico de alteridad. Es decir, “lo que se coloca en el centro es el papel de la educación, la relación educativa y la actividad del educador, como preguntas necesarias en las zonas rurales e indígenas” (CESDER 2013, 5). Además, recuperó la necesidad por elementos formativos y herramientas para educadores/as de diferentes contextos.

Con los elementos anteriores se afinó la propuesta central que giró en torno a la idea de la transformación de la práctica educativa. Para ello se dio prioridad a que el programa de formación generase espacios de reflexión para impulsar procesos de cambio en el ejercicio profesional de educadores y educadoras, hacia una práctica educativa más humana, que lograsen un posicionamiento como sujetos y la apropiación de la idea de educación como relación ética. En la propuesta destaca que la MPS busca ser: “experiencia de formación de educadores que reconfigure la práctica educativa. Transformación necesaria en estos tiempos revueltos. Tiempos de contradicciones que imprimen en el campo, en lo rural y lo indígena sus efectos de transformación social, cultural, política y económica” (CESDER 2013, 8).

Inicialmente, la maestría se dirigió a los más de 200 egresados de la Licenciatura en Promoción del Desarrollo, del CESDER, específicamente de quienes desarrollan su práctica profesional en el ámbito educativo, ya sea como docentes o como promotores comunitarios. También, se extendió la oferta a otros educadores de la región y fuera de ella que tuvieran el interés en continuar su formación profesional y que

realizaban su práctica educativa con personas del medio rural e indígena. De esta forma, al primer encuentro, que se realizó el 27 y 28 de febrero de 2009 asistieron setenta y cuatro personas, y durante el primer módulo se abordó como tema central la idea de “Hacer-nos sujetos, sujetos rebeldes: o el propósito de lo educativo”, de este grupo completaron su proceso de formación cincuenta egresado/as²⁷.

En la construcción de la propuesta de la Maestría están presentes las aportaciones del pensamiento de integrantes de la sociedad civil crítica y de intelectuales cercanos a la problemática rural y educativa. También se definió que el posgrado había de recuperar la experiencia del CESDER y la UCIREN en la conformación de comunidades de aprendizaje y la educación con sujeto.

En la experiencia del CESDER hay una idea fuerza que queremos transmitir y hacer proyecto: educar con sujeto: más allá del educar al sujeto, del hacer una educación para el sujeto, o de intentar una educación desde el sujeto que hay que educar, se trata de educar con sujeto, de no dejarnos fuera los que participamos en el proceso educativo. (CESDER 2013, 5)

Estos principios e ideas fuerza se han compartido con los estudiantes en los cuadernillos de cada módulo y en el documento base del plan de estudios que se registra en la SEP. Del primer plan de estudios se obtuvo el registro para tres generaciones por Acuerdo del Secretario de Educación Pública del Estado de Puebla con fecha cinco de julio del 2010, y se renovó mediante RVOE obtenido el veinticinco de junio de 2014, con el cual opera actualmente.

Así, en este proyecto educativo se conjugaron: las inquietudes de docentes, promotoras y promotores comunitarios, la necesidad de ampliar horizontes de formación en la región, la convicción de contribuir a la formación de sujetos capaces de nombrar su mundo y transformarlo, así como “las preguntas y reflexiones de más de treinta años de una práctica educativa innovadora que en la región de Zautla, en la Sierra Norte de Puebla, el CESDER ha acumulado” (CESDER 2013, 5).

Recuperar estas miradas también pone en cuestión la práctica educativa de las y los integrantes de las organizaciones que conforman y promueven la MPS, asumiendo de igual modo, su propio devenir educadores/as y la relación pedagógica que se establece con las y los otros. Es aquí en dónde se puede leer otro aspecto fundacional en la MPS y del propio devenir de las organizaciones, como lo ha sido la educación popular. Esta experiencia es parte de lo que también se comparte en el posgrado:

Esta propuesta habla del encuentro pedagógico como acontecimiento ético, poniéndolo en el centro de lo educativo. Por ello, la propuesta de formación de educadores busca promover capacidades para preguntarse por la práctica educativa: para leerla en la situación de vida en que se realiza, para preguntar por la propia práctica, para alimentarla con horizontes de sentido, para hacerla más plena: para resignificarla como finalidad del proceso formativo. (CESDER 2013, 5)

Como parte de los antecedentes de la MPS, se incluyeron elementos que han estado presentes en la trayectoria del CESDER, como ha sido el mantener el interés de revisar, innovar y renovar su propia práctica

²⁷ Las siguientes generaciones tuvieron una convocatoria también numerosa, entre sesenta y cincuenta asistentes en cada primer encuentro, de los cuales algunos dejaban el proceso en el primer módulo y lograron terminar el proceso de formación entre el 70 al 75% de los participantes iniciales, lo cual da cuenta de una convocatoria cuantiosa para un posgrado.

educativa, romper la lógica del desarrollo entendido como “progreso”, y responder más a un proceso orgánico y consciente de su responsabilidad ante el otro. Esto se hace presente de igual modo en la definición del abordaje y contenidos de cada etapa del proceso, a partir de la metodología de comunidades de aprendizaje, la cual se presenta más adelante, en este documento.

Por lo anterior, se puede afirmar que la formulación de la MPS supera la visión de extender el nivel de estudios en el CESDER con el posgrado, como lógica de progresión. Más bien, supone la mirada atenta a los propios procesos, a la necesidad de renovar las posibilidades de profesionalización de los sujetos del medio rural e indígena, de su contexto próximo, incluyendo diferentes voces y valorando la experiencia de los sujetos, al contexto histórico y político, así como el compromiso de tejer trabajo colaborativo, promovido en la UCIRED. En la maestría, estos aspectos dan sentido al programa de formación al colocar como referentes medulares: el sujeto, el mundo de vida, la práctica cotidiana, la narración y la experiencia.

En el siguiente apartado se aborda los aspectos que constituyen el programa, relevantes para la comprensión de los procesos de formación.

2.4 La formación desde la pedagogía del sujeto

En este apartado se da a conocer los aspectos centrales de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa: los principales referentes del enfoque pedagógico, las ideas fuerza que orientan la propuesta, la perspectiva metodológica, la lógica de la organización de contenidos, así como las características operativas. Para ello recurre a contenidos del documento base de la MPS, algunos testimonios y textos que surgieron en el proceso de formación de las primeras generaciones.

El proceso de formación de posgrado en pedagogía del sujeto basa su enfoque pedagógico en tres referentes discursivos, que orientan la organización del Plan de Estudios, y un enfoque metodológico central para el proceso de enseñanza aprendizaje. Los referentes discursivos están orientados al desarrollo de capacidades y habilidades de educadores, para la transformación de la práctica educativa, los cuales se conforman en modelo pedagógico y en estrategia educativa con una postura ético política, y son:

- La formación de los educadores para promover capacidades de una **interculturalidad dialógica**.
- La educación desde el impulso de **comunidades de aprendizaje, comunidades de vida**.
- Una **pedagogía del sujeto** que pone en el centro de lo educativo el encuentro, el acontecimiento ético de la relación educativa. (CESDER 2013, 22)

La *interculturalidad dialógica* es un eje transversal de los contenidos educativos. Es también un propósito, pues se busca que los educadores generen capacidades para cuestionar e impulsar relaciones simétricas y de diálogo entre sujetos sociales, considerando las diferencias, étnicas, de género y generacionales, y reconociendo que estas “relaciones con los pueblos indígenas y campesinos” existen en condiciones culturales y sociales de “asimetría y desventaja”. Este referente, dentro de la propuesta pedagógica, parte

del reconocimiento de los siguientes aspectos presentes en las relaciones interculturales vigentes (CESDER 2013, 23):

Que la interculturalidad hay que reconocerla como trama de relaciones: relacionalidad, en la que se interactúa y por tanto se tiene un “intercultural-actuar”, desde donde existen dispositivos de identidad que median las relaciones. Por lo que se propone una relacionalidad en la que se reconozca la diferencia, pero que sea también construcción de posibilidades de relación distintas, más simétricas con el otro, con los otros.

La lucha por relaciones simétricas se ha dado desde la asimetría prevaleciente, en la que entra en juego tanto el reconocimiento y autovaloración de la identidad, historia, saber, tradición, cosmovisión, territorio de los pueblos indígenas con las decisiones presentes y los proyectos de futuro: lo que permite la vigencia y actualización de lo propio.

Como educadores se requiere dar importancia significativa: al reconocimiento de la huella que deja, tanto en mí como en el otro, el intercultural-actuar en condiciones de asimetría y desventaja, el continuar reproduciendo formas de interacción intercultural subordinada y de dominación; así como, al fortalecimiento de capacidades para relacionarnos, comunicarnos (decir el mundo y decirme en el mundo) para construir y renovar los sentidos de la propia identidad que desmonten esas prácticas.

Esta afirmación tiene como antecedente el proceso de formación del CESDER, pues su trabajo inicial con jóvenes se construyó con base en la reflexión de la experiencia y fue modificándose en su trayecto. Por esto hace sentido la idea de un “intercultural-actuar que reconozca las condiciones de asimetría”, pues fue esa experiencia de interacción cotidiana entre jóvenes campesinos y sus familias con los profesores-fundadores en la que se fueron reconociendo las necesidades educativas locales y definiendo contenidos más adecuados a la realidad concreta de los sujetos. Esta propuesta pedagógica forma parte de los demás proyectos educativos, en que se busca que como proyecto pedagógico intercultural se considere a los y las indígenas y campesino/as desde su forma de vida, y por tanto que no sea un “modelo” enunciativo sin sustento en la realidad, pues el reconocimiento ha de visibilizar lo que está presente en las relaciones interculturales de asimetría, de desventaja histórica, de dominación, subordinación y negación del otro para superarlas (CESDER 2013).

Asimismo, como proyecto también busca ser propuesta de construcción de otras relaciones que partan del reconocimiento, del ser, hacer y decir propio, del valor de los pueblos y lo que los conforma como sujetos sociales e históricos. Para ello, se alimentan capacidades para decidir lo que se quiere hacer y ser, de comprensión de los deseos y sueños del otro como válidos y valiosos, de habilidades y competencias para transformar las relaciones interculturales.

Posturas como éstas dan cabida a la narración de experiencias y reflexiones sobre las relaciones interculturales que se dan en sus espacios de trabajo y la posibilidad de transformarlas. El siguiente testimonio lo puede recuperar de uno de los foros virtuales en que propusimos que nos narraran una vivencia sobre formas en que se reconocen estas relaciones:

Una estrategia que nos está funcionando en nuestro espacio de trabajo es hacer planes de intervención comunitaria en dos lenguas indígenas, nahua, popoluca, y en español. Asimismo, generar materiales didácticos, cápsulas y programas de radio en esas tres lenguas. No ha sido fácil pues hay más nahuas que

populucas. Con esto intentamos fortalecer a los pueblos partiendo por reflexionar en la historia que tenemos como pueblos, pues la desconocemos y esto ocasiona que tengamos una autoestima baja. Sin embargo, si conocemos nuestra raíz y sabemos de la historia, así como descubrimos de las amenazas y ambiciones en nuestro territorio, despertamos para hacer surgir el grito a partir de la reflexión comunitaria, aprendiendo a trabajar en tiempos nuestros en las tardes y noches en las comunidades con frío y con lluvia o a lado de un fogón con la familia que nos acobia. (Maribel Cervantes, participación foro virtual “Luchas por el reconocimiento”, Módulo 2, 10 de enero 2014, UCIRED)

El segundo referente discursivo, el enfoque de *comunidades de aprendizaje*, es la estrategia metodológica que dinamiza el proceso de formación y promueve el fortalecimiento como sujetos, al disponer espacios de diálogo, acuerdo y organización para abordar los procesos educativos desde el “nosotros”, incluyendo a todos y todas quienes participan en procesos de educación en la escuela o el grupo comunitario. Una comunidad de aprendizaje ha de entenderse como un espacio de “relaciones pedagógicas entre personas que comparten sentidos y significados de mundo de vida, reunidos a partir de intereses compartidos para resolver necesidades de aprendizaje que den lugar a una práctica de transformación intencionada de su realidad” (CESDER 2013, 24).

La lógica de comunidades de aprendizaje también permite organizar los puntos de entrada de cada uno de los cuatro módulos del plan de estudios, siendo el grupo el que elige el bloque de contenido por el cual quiere abordar la situación educativa de cada módulo. Esto se define en tres momentos de reunión para la narración: el primero que es de quienes tienen una práctica de trabajo común, hay un interés que nos vincula en torno a la práctica educativa, este es el momento del grupo de interés; el segundo, es la narración y relato que permite compartir lo común, encontrar las similitudes de lo que nos preocupa, alegra, asusta, ilusiona, las inquietudes por el ser sujeto en lo educativo y del qué ha de conocerse para hacer mejor la práctica, todos ellos intereses educativos que nos articulan como comunidad de interés; finalmente, es el tercer momento en el que se crea una situación educativa a modo de proyecto, cuando la comunidad de interés acuerda lo que quiere aprender, lo que ha de alcanzar con lo aprendido y los recursos para hacerlo, conformándose en comunidad de aprendizaje. Un estudiante habla de su experiencia al respecto en otro foro virtual:

Intentar la educación de otro modo implica deshacerse de los ropajes cómodos, de las formas ya sabidas, del camino trazado por otros, de mantenerme al margen y a salvo. [...] Intentar la educación de otro modo es formar comunidades de aprendizaje en las que se dé el encuentro, el dialogo, la sorpresa, la curiosidad, la reflexión, el regocijo, la solidaridad, la duda que genera certezas humildes. Intentar la educación de otro modo es una aventura llena de incertidumbre, es un lugar que aún no existe, pero al que seguramente llegaremos no como destino, sino como camino. (Carlos Gurrola, participación en foro virtual “Hacer-nos sujeto”, Módulo 1, 22 de marzo 2013, UCIRED)

En la comunidad de aprendizaje la cotidianidad de vida está inmersa en el proceso educativo, pues coloca a las personas en su situación específica, como sujeto concreto, que de forma dialógica y consciente nombra y valora su mundo de vida, lo reconoce y resignifica para transformarlo a partir de proyectos individuales y colectivos. Este proceso permite la reflexión constante de la práctica, que para traerla fuera ha de hacerse consciente al nombrarla, narrarla, para devenir experiencia y resignificarla. Así, el proceso educativo se construye desde los referentes de: el “mundo de vida”; la relación educativa como relación pedagógica; y

la construcción de conocimientos en donde la realidad es tanto objeto de conocimiento como contenido que ha de hacerse consciente para generar ámbitos de sentido (CESDER 2013).

Somos cada uno de nosotros quienes decidimos de qué manera afectar nuestra cotidianidad, creo o caigo en la cuenta de que estamos en el mismo canal, en lo que podemos hacer y afectar en ella, aprender a ponernos, a situarnos con el ser completo para ir siendo, en el espacio y en el tiempo ser sujetos de la dignidad actuando como tal, con dignidad en todas y cada una de las tareas que realicemos. Hasta ahora es que me pongo a reflexionar concienzudamente en mi práctica educativa cotidiana. (Dervilia Hernández, participación en foro virtual “Cuéntame cómo te pinta el día”, Módulo 2, 6 de abril de 2011, UCIRED)

En tercer lugar, la postura educativa de la *pedagogía del sujeto*, también puede ser comprendida como proyecto cultural, ético y político de cambio educativo. Al proponer que el sujeto sea el centro del proceso se busca superar posturas prescriptivas para moldearlo o hacerlo objeto resultado del procedimiento pedagógico, sino que implica incluir-nos como sujetos partícipes del proceso de formación que hacen consiente lo que sucede en la relación educativa. En este sentido asume una postura crítica a las pedagogías que “hacen” al otro, y se abre a la pregunta que surge del acontecer: “¿cómo dar lugar en el acto educativo a la posibilidad de florecimiento de un sujeto como subjetividad que se pone a sí misma desde el dar (se) cuenta?” (Berlangua 2013, 1). Desde esta pregunta hay una afirmación del sujeto y de la educación de otro modo:

El plan de estudios se basa en el conocimiento y manejo del enfoque de la pedagogía del sujeto por parte de los y las participantes, con la finalidad de que puedan desarrollar en su práctica profesional procesos que contribuyan al florecimiento de los sujetos con los que se relacionan, y que de este modo la educación pueda contribuir a las luchas por el reconocimiento social que plantean los campesinos y los indígenas, sus comunidades, sus organizaciones, los pueblos. Se considera que el enfoque de la pedagogía del sujeto es un recurso potente para lograr en la educación y en el trabajo comunitario el que cambie el modo actual de hacer las cosas y que cambie la relación entre el educador y el educando, el promotor y la comunidad o grupo. Con ello se abre la posibilidad de advenimiento de un modo de sujeto: subjetividades que se ponen como sujeto en el intento de dar (se) cuenta; subjetividades que sólo pueden ser subjetividades emancipadoras, que reivindican frente al desprecio y la negación, sus modos de vida y sus deseos de futuro como modos de vida dignos que merecen la pena vivirse. (Berlangua 2013, 1)

Desde estas ideas hay una propuesta de movimiento, interno y externo. Interno pues ha de ser el movimiento en que el educador experimenta la intención de ser sujeto, se asume sujeto y se coloca conscientemente en relación con el otro. Por ello se propone un desplazamiento epistémico en lo educativo que transforme la pregunta sobre ¿qué son las cosas? (el contenido, la competencia, el objetivo, la enseñanza, el aprendizaje) “por la pregunta sobre ¿qué me-nos pasa?” (Berlangua 2013). Partir de esta pregunta abre el espacio al relato, a la conversación, coloca al sujeto, sea este el educador o el educando, en la posibilidad de narrar y reflexionar sobre lo que le sucede, pues la vida es lo que les sucede a todos. La pregunta por el acontecer genera ese movimiento que incluye al sujeto: al relatar lo que le afecta, hay una apertura al sí mismo.

¿A qué tipo de subjetividad se abre este desplazamiento en la educación? Se configura una subjetividad desde la experiencia para dar lugar al sujeto de la experiencia: el sujeto del dar-se cuenta que más que vivir de incognito para sí mismo, se produce como acontecimiento en la relación educativa narrándose, elaborando relatos. (Berlangua 2013, 8)

Esto es un desplazamiento epistémico y lingüístico en la educación: epistémico, pues cambia la colocación en torno a la explicación y la definición, para ir hacia una disposición atenta que permita mirar otras cosas, no sólo a las verdades dadas, sino mirar al otro, a lo que vamos siendo, lo que nos va sucediendo y lo que queremos que nos suceda; coloca también al acto y la relación educativa como pregunta, haciendo con ello desplazamiento lingüístico (Berlangua 2013). Y, es un movimiento en el afuera, pues es espacio y tiempo que sitúa lo educativo como relación, como encuentro y conversación, en la indeterminación que no prescribe lo que será, como apertura al porvenir y a lo inédito.

En la propuesta de la pedagogía del sujeto colocar el propósito de la educación en las preguntas por lo que pasa, permite incluir a educadores, educandos y al mundo que habitamos cotidianamente como intencionalidad del proceso formativo, lo cual se fundamenta en cuatro ideas fuerza:

1) reconocer que el centro de lo educativo es el hacer-nos. Educar como un hacer-nos sujetos: la educación no en el otro, el que se educa, sino en el nosotros, en el “entre”: no quedar fuera como si meros operadores de un hacer al otro [...];

2) la educación, por tanto, es relacionalidad: lo esencial de la educación no está ni en el aprendizaje, ni en la enseñanza, por más que de ello va el educar (de aprender y transmitir), la educación [...] es experiencia de relación, y ello es lo que (siempre) hay que construir la comunidad, lo que siempre está por darse. ¿Y qué es lo que siempre está por darse?: la acogida, la hospitalidad, la amorosidad, la relación con el otro, la posibilidad del nosotros;

3) la educación no pone en suspenso la vida que se está viviendo, no es un paréntesis para aprender y para enseñar, la educación es vida viviéndose y es por tanto transformación intencionada de la relación práctica con el mundo: no educar para transformar, sino educar-nos en la transformación práctica con el mundo, mi mundo: educar es transformar (nos en) la realidad vivida [...];

4) educar como un don, como un dar. Educar resaltando lo más humano que hay en el acto educativo: el don. ¿Dar qué? dar-se: la educación como acto de amorosidad, de acogida y hospitalidad, acto unilateral que no es de intercambio y que no se pone a la espera del gesto de reciprocidad. La educación entonces fundada en la asunción de responsabilidad: dar es dar-me, lanzarme hacia el otro: ¡tremenda responsabilidad!; luego, educar como corresponsabilidad: lo recibido compromete, lo dado por el otro me hace responsable. (CESDER 2013, 24-25)

Puede decirse que ésta es también una pedagogía del “entre”, de lo que sucede en la relación, de la experiencia del cuidado de sí y de la responsabilidad por el otro, que apela a la presencia del otro, pues es desde su presencia que nos transformamos.

El plan de estudios, concebido desde estas orientaciones, se conforma en una propuesta pedagógica innovadora que tiene como antecedentes diversos enfoques educativos socioculturales, como el de la Educación popular, mencionado en los antecedentes, y que han sido recreados y actualizados a lo largo de 30 años de experiencia educativa del CESDER. La *resignificación de la práctica educativa* está inmersa en los diferentes niveles de planteamiento del plan de estudios: los objetivos, metodología y contenidos que dan forma y fondo al proceso de formación. Su descripción se aborda más adelante.

En el siguiente apartado se presentan las características generales de la MPS con el fin de clarificar los aspectos generales de la operación y organización del proceso de formación.

2.4.1 Características del programa

Algunas de las características de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa se han mencionado, como son su eje central: la transformación y reconfiguración de la práctica educativa. A continuación, se mencionan algunos de los aspectos curriculares.

Se destaca que el programa de estudios gira en torno a la reconfiguración de la práctica educativa, lo que se expresa en su propósito formativo:

Mejorar la práctica profesional de educadores que trabajan principalmente en comunidades indígenas y campesinas, fortaleciendo con la formación de este posgrado capacidades y competencias para una educación de calidad y adecuada que genere una ampliación de posibilidades de vida digna de las personas y colectivos. (CESDER, 2013, 22)

El Plan de Estudios se cursa en dos años, en períodos anuales integrados por dos módulos cada uno, con una duración de cinco meses, además de dos cursos de verano de dos semanas cada uno, en los que se realizan seminarios y talleres como actividades extracurriculares.

La maestría está organizada en la modalidad mixta o semipresencial, por lo que se realizan sesiones presenciales, seguidas con períodos de autoestudio e intervención en la práctica. Cada módulo se trabaja en cinco sesiones presenciales y cuatro Unidades de Trabajo Educativo (UTE). Los módulos, como se ha mencionado anteriormente, son organizados con una guía de autoestudio y práctica. Se cuenta, también, con el apoyo de las tecnologías de información y comunicación a través de un aula virtual con recursos educativos, lecturas y actividades académicas y foros virtuales.

En cuanto al perfil de ingreso, este comprende a “educadores frente a grupo que laboran en diferentes niveles del sistema educativo, así como la actividad diversa de profesionistas que trabajan en la promoción de procesos de desarrollo local, tanto en programas gubernamentales como en organizaciones de la sociedad civil” (CESDER 2013, 23).

Se hace referencia a educadores como un término general que abarca tanto a docentes que laboran en aula, como a promotores comunitarios que realizan su labor en diferentes espacios formales e informales, los formadores de formadores, a quienes realizan trabajo de capacitación en proyectos de desarrollo, educación o cultura, entre otros, y se considera a las y los sujetos que realizan una práctica educativa en la que se establecen relaciones pedagógicas tanto formales, no formales e informales. El posgrado se dirige principalmente a quienes trabajan en comunidades campesinas e indígenas, o de grupos populares. Por ejemplo, en el plan de estudios (CESDER 2013), se describe el perfil de ingreso y de egreso, considerando de forma amplia los ámbitos de trabajo del educador:

- + Promotores del desarrollo local con la licenciatura terminada y/o profesionistas que laboran como técnicos en dependencias de gobierno y organizaciones de la sociedad civil, en programas de desarrollo dirigidos a comunidades campesinas e indígenas;
- + Promotores educativos que laboran en programas de educación no formal y capacitadores que coordinan procesos de capacitación en programas de desarrollo local en el sector público y/o organizaciones de la sociedad civil;

- + Educadores con nivel de licenciatura del sistema educativo nacional que laboran en comunidades campesinas e indígenas;
- + Formadores de formadores vinculados a la educación rural e indígena;
- + Educadores populares con la licenciatura terminada, vinculados a organizaciones sociales campesinas. (CESDER 2013, 22-23)

Aunque en el plan de estudios que se presenta a la SEP (documento base de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa) (CESDER 2013) el requisito de ingreso es la licenciatura terminada, en la práctica de la comunidad de aprendizaje, se recibe a educadores/as que tienen una actividad profesional cotidiana y quieren realizar el proceso de formación, aun sin tener un título de licenciatura, con la claridad de que no se registran en las relaciones oficiales de inscritos que se entregan a la SEP. Por otro lado, el perfil de egreso se expresa en términos de las capacidades que se espera hayan sido desarrolladas al concluir el plan de estudios, de la siguiente manera:

- Leer de manera cada vez más amplia, más abarcadora y más profunda la situación de vida en la que realiza su práctica educativa.
- Indagar de manera sistemática y ordenada en la propia práctica, para nombrar lo que se hace y para reflexionar acerca de los supuestos y sentidos del quehacer.
- Alimentar la práctica, ampliando y abriendo horizontes de sentido que enriquezcan el querer hacer, que por quererse deviene deber para con uno mismo y responsabilidad para con los demás, así como alimentar las decisiones que de ese querer se desprenden.
- Hacer una práctica educativa más plena, más completa y más significativa, en términos de construcción y fortalecimiento de sujetos que junto con otros buscan transformar su realidad personal, familiar, social intentando un mundo justo. (CESDER 2013, 23)

A estas características se suma la metodología de trabajo del proceso de formación, que se presenta en el siguiente subapartado, que está orientada de tal forma que estos propósitos puedan ser desplegados por las y los estudiantes.

2.4.2 La resignificación de la práctica educativa como enfoque metodológico central

La propuesta es lograr que la Maestría sea un espacio para narrar nuestras prácticas, como modo de preguntarnos por lo que hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos, para construir de manera compartida otros “haceres”, otros modos de hacerlo y otras explicaciones de lo que hacemos. No necesariamente modos de hacer diferentes, sino un hacer más pleno, más significativo y más completo. (UCIRED 2017)

Se ha expresado anteriormente que, a través del proceso de formación de la MPS, se busca que los y las educadores modifiquen su práctica educativa a partir de la reflexión de la misma. Este es el referente central sobre el que se basa el proceso de enseñanza – aprendizaje, que pone en el centro la narración y la externalización de la experiencia sobre la práctica.

Revisar la práctica, narrarla, hablar de ella, confrontarla y reflexionarla, a través de distintos momentos y dispositivos, es un camino que se recorre en múltiples ocasiones, a partir de una mirada atenta que se coloca en diferentes ángulos, para que los y las participantes hagan de la práctica un acontecer que devenga

experiencia rigurosa para “intentar-se y asumir-se educador/a y sujeto, [...] re-significar la práctica como finalidad del proceso de formación” (CESDER 2013, 22). Es decir, el enfoque metodológico central de la propuesta de la pedagogía del sujeto busca la reconfiguración continua de la propia práctica educativa basado en un proceso de acción-reflexión-acción y en la reflexión que lleve a asumir la cualidad de sujeto, específicamente de un sujeto histórico en los términos de Zemelman (2005).

Esta orientación propone distintos momentos como espacios para la narración, la conversación, la reflexión, la reconfiguración discursiva y la vuelta a la práctica renovada. Son momentos del dar-me / darse cuenta de lo que acontece en la práctica. Los espacios de narración, a los que se llama conversatorios, son uno de los dispositivos de trabajo para realizarse de forma personal-individual, en parejas, en pequeños grupos y en plenarios, así como de mediación de asesores, y de producción de propuestas de intervención. Esto es, “desde el proceso grupal de construcción de una comunidad de aprendizaje y de práctica entre los participantes”, al abordar la propia experiencia de la práctica educativa, “traída a la reflexión en sus sentidos y significados, para poder re-conocerla, re-nombrarla y re-significarla” (CESDER 2013, 26).

En este marco, el proceso de re-configuración supone el trabajo educativo a) de adquisición de “claves de interpretación de la realidad”, b) de re-nombrar lo que se hace con otros sentidos y contenidos, y c) de desarrollar los dispositivos y recursos para modificar la práctica educativa. (CESDER 2013, 26)

De esta forma se busca que el proceso impulse la experiencia de interpelación de uno mismo para dar cuenta y darse cuenta de lo que sucede en la práctica y proponer otras formas del hacer que desemboquen en asumir la posibilidad de una educación más humana, y de elección de ser educador o educadora desde el hacer-nos sujetos.

Los modos presentes en el proceso son los de la narración personal, ya sea escrita o hablada, del diálogo y los conversatorios para hacer de la narración saber común. Al hacer relatos de la práctica, contrastarlos o revisarlos a partir de categorías o nociones teóricas, de reflexión y redefinición de posturas, del generar ideas o crear artilugios, se promueven procesos de reconfiguración discursiva para nombrar la realidad. El propósito de “empalabrar”²⁸ la práctica, desde la producción de modos más humanos de hacer la educación, es provocar nuevas disposiciones para su transformación, la de la situación de vida como educador y de la propia vida. Se ha de considerar que esta forma de abordar la práctica educativa busca ponerla en el centro del proceso formativo, para ir más allá de revisar las teorías o conceptos sobre la práctica. La intención es colocar nuestras prácticas cotidianas ante la mirada propia y de los participantes para reconocerlas y transformarlas.

²⁸ Aclaro que, si bien la RAE no reconoce este vocablo, en la MPS se ha integrado a partir de la propuesta antropológica de Lluís Duch del “ser humano como un ser acogido y reconocido” (2002, 11) que para transitar a su humanización y humanizar su mundo es “acogido por una comunidad” en la cual desarrolla su “capacidad gramatical” para situarse en el mundo y con ello “paulatinamente, el mundo vaya convirtiéndose en su mundo” (12); desde la pedagogía del sujeto (Berlanga 2010, 2011, 2013, 2017) se propone como proceso para nombrar el mundo y la práctica al realizar un “giro epistémico”, que implica salir del amparo de la razón para hacer un “desplazamiento lingüístico” que dé paso a al relato de lo que nos pasa, lo que sucede, de narrar la práctica para apropiarnos de nuestra experiencia y “este giro es posible cuando la relación educativa se vive como encuentro, como conversación” (Berlanga 2013, 3).

En este sentido, la metodología propuesta pone en el centro la práctica para que sea el referente de inquietudes, de preguntas, de la determinación de necesidades de aprendizaje. Se trata de re-conocer las prácticas, de ponerlas de manera pública para reconocer los saberes prácticos que las sustentan y querer saber de qué otros modos mejores se pueden hacer, sustentar. Y alimentar el sentido de lo que se dice y hace. Hacer de la práctica educativa un intento individual y colectivo de ser cada día más personas, más sujetos. (CESDER 2013, 26)

Este proceso se organiza para los momentos presenciales (que se realizan una vez al mes), no presenciales y a distancia. Estos se acompañan de una guía de trabajo llamada Unidad de Trabajo Educativo, que propone el abordaje de ejes temáticos, una antología de lecturas, actividades de autoestudio y de intervención en la práctica, así como el uso de los recursos de un aula virtual.

La resignificación de la práctica educativa está dispuesta en el diseño y aplicación de los diferentes dispositivos metodológicos del plan de estudios: los objetivos, metodología y contenidos que dan forma y fondo al proceso de formación, como se presenta a continuación.

2.4.3 La organización de los contenidos y los dispositivos instrumentales del proceso, a partir de la integración de comunidades de aprendizaje

En cuanto a los contenidos, estos son organizados a partir de la lógica de conformación de comunidades de aprendizaje, en dónde se toma en cuenta las características de cada generación, ya que es el grupo quien define la esfera de lo educativo que ha de abordarse en los módulos segundo a cuarto. Esto también es consecuente con el proceso de reconfiguración de la práctica desde la pedagogía del sujeto, pues se recuperan las necesidades de aprendizaje sentidas, dudas, inquietudes, ánimos y el acuerdo colectivo que dan pauta a los puntos de entrada de un módulo.

Este espacio es, en términos de la metodología de comunidad de aprendizaje, de integración de la comunidad de intereses, el cual se elabora al final de cada módulo. El acuerdo de lo que se ha de ver en cada módulo gira en torno a cinco ámbitos de la educación y a los elementos que hacen a la práctica educativa. Los dos primeros ámbitos están referidos a los propósitos de la educación y el lugar de lo educativo, los siguientes tres explican la educación como relacionalidad:

Tabla 2.1. Ámbitos de lo educativo en el currículo del posgrado

PROPÓSITO Y LUGAR DE LA EDUCACIÓN	1) el ámbito que se refiere al propósito central de lo educativo: hacer-nos sujetos 2) el ámbito que se refiere al lugar de lo educativo: el mundo de vida cotidiano
EDUCACIÓN COMO RELACIONALIDAD	3) lo educativo como relación entre nos-otros 4) lo educativo como relación con el mundo 5) lo educativo como relación con el conocimiento.

Fuente: CESDER (2013).

Desde estos cinco ámbitos, abordados como bloques de contenido, se define el tema sobre el que se organiza lo que está en el interés de la comunidad de aprendizaje, y se elige uno de estos como proyecto

educativo del módulo. El tratamiento de estos ámbitos abre la perspectiva para mirar la práctica, situarla y reflexionar sobre las inquietudes personales de ser sujeto y comprendernos en la relación educativa.

Posteriormente, el equipo coordinador de la maestría elabora la propuesta del proyecto curricular en términos de contenidos discursivos, instrumentales y de contextualización, que permitan a partir de los siguientes elementos (CESDER 2013):

- a) fundamentar la práctica, por medio de dispositivos discursivos;
- b) organizar y disponer el proceso mediante herramientas, técnicas, metodologías, rutinas, pasos como: dispositivos instrumentales; y,
- c) hacer lectura crítica de la realidad y tomar posición ante ella, acercando claves de interpretación.

De esta forma, la situación educativa propuesta para cada módulo, presenta contenidos que articulan los ámbitos y los elementos de la práctica educativa. A su vez, estos responden a los referentes que integran la propuesta pedagógica, a la orientación metodológica y promueven procesos de reconfiguración de la práctica educativa.

La organización del módulo responde también a una lógica discursiva en torno a la práctica, que se divide en tres momentos (UCIRED 2015):

Momento 1: delimitación del campo de la práctica educativa a resignificar

Momento 2: abordaje del eje temático

Momento 3: resonancias e integración

Cada módulo dura 5 meses, con igual número de encuentros presenciales. El espacio en el que se instaura la comunidad de aprendizaje es en el primer encuentro de cada módulo, al hacerse la presentación de la propuesta de trabajo: se ha definido de forma conjunta el campo de la práctica a reconfigurar, se ha presentado la organización temática, reconocido el propósito central del módulo en términos de aprendizajes propuestos y ubicado la organización del proceso de aprendizaje. En el primer encuentro, se trabaja el primer momento para narrar cómo es, cómo se vive el campo específico de la práctica. En los encuentros dos, tres, cuatro y cinco, se realiza el abordaje temático. En último lugar, el encuentro cinco se dedica a las resonancias, que supone la integración de la experiencia y reflexiones, para elaborar la promesa, es decir compromisos concretos que implican a cada educador/a al asumirse responsables de hacer cambios en su práctica.

Uno de los dispositivos instrumentales que facilitan el despliegue del proceso es la guía de autoestudio, la cual presenta y organiza los tres momentos del módulo. La guía consta de cuatro UTEs, donde se despliegan los ejes temáticos del ámbito de abordaje de lo educativo. Este despliegue consiste en mostrar discursivamente el eje temático central para cada UTE, conformado por dos o tres temas que se revisan en el mes, introducir las lecturas y su relevancia para el tema, las propuestas de aprendizaje (en vez de objetivos, pues se invita a priorizar o hacer énfasis en los que se elijan de un listado de aprendizajes posibles) y la organización de las actividades de apropiación de saberes (que no son tareas, pues su sentido es la

aprehensión de los temas a partir de las resonancias y reflexiones de los sujetos): ensayos, escritos de diferente género, sistematización de artilugios, escritura del diario de campo, revisión de recursos audiovisuales, participación en los foros de discusión del aula virtual, etcétera. Por lo anterior, no existe una evaluación del “desempeño” de los estudiantes, se asignan calificaciones de forma aleatoria para informar a SEP, pero se subvierte este ejercicio de poder clasificatorio y jerárquico al no “calificar” a nadie, y al respetar el principio ético-político que reconoce que “todas las inteligencias son iguales” (UCIRED 2015).

2.4.4 ¿Qué educadores son convocados por la MPS como estudiantes²⁹?

En este apartado presento uno de los elementos distintivos de la maestría: los sujetos que participan en ella, caracterizados por la diversidad de experiencias que sus prácticas sustentan, por los ámbitos en que las realizan, así como de su procedencia y conformación en lo colectivo y lo individual.

¿Cómo hablar de un perfil de estudiantes de la Maestría, cómo caracterizarlos? Es la pregunta que evoco al pensar en la diversidad de sujetos que participan en esta experiencia de formación. Resulta complejo el intento de describirlos, por un lado, por el valor que tiene la singularidad de cada individuo, el cómo su presencia, trayectoria y acción en el proceso de formación aportan al grupo; y por otro, porque en cada generación puede describirse de un modo distinto, por la procedencia, por la integración de grupos pequeños de personas que se organizan para participar juntos, por las diversas experiencias que conforman sus trayectos profesionales y de vida o por la dinámica propia de cada generación.

Sin embargo, se identifica a qué tipo de educadores convoca la MPS a partir de la información de registros de una base de datos de estudiantes de la UCIRED, que permite generar algunos datos estadísticos sobre ciertas cualidades y, por otro lado, algunos rasgos comunes desde lo que las y los propia/os educadores refieren de sí misma/os. Se habla de convocatoria, en la idea de identificar que hay intereses comunes que les motivan a inscribirse en la MPS.

Se presentan datos sobre características del estudiantado por género, origen étnico y estado de procedencia, así como por su ocupación y ámbito de la práctica. Cabe aclarar que para los datos estadísticos se consideró un universo de 143 participantes de las generaciones 2009-2011 a la 2012-2014 (cuatro generaciones) que corresponden a una base de datos que está completa. Para las otras generaciones no se tiene la misma información.

Este universo de estudiantes es mayormente femenino, pues en la información contenida en los registros de estudiantes, la distribución de las y los participantes por sexo es de 61% mujeres y 39% hombres. De forma específica, se puede destacar ciertas diferencias entre una generación y otra, por ejemplo, en las generaciones 2010-2012 y 2011-2013 su distribución por sexo es de 70% mujeres y 30% hombres.

²⁹ Si bien el trabajo de campo reportado para la presente investigación se desarrolló en específico durante el 2018, para este tópico recurro a datos recabados en el año 2014, que generé en un ejercicio de evaluación durante mi trabajo directo en la coordinación de la comunidad de aprendizaje de la MPS.

Lo anterior responde a la congruencia con las asignaciones genéricas tradicionales construidas socialmente para las mujeres, pero da cuenta también del compromiso que tienen como educadoras en el medio rural e indígena.

Por otro lado, un rasgo distintivo es la autoadscripción como miembros de un pueblo originario de un alto porcentaje de estudiantes. Esta afirmación suele ser un proceso conflictivo para alguno/as.

Y empecé a valorarme más [...], me sentía mal por ser indígena, por hablar en una lengua y no hablar bien el español. Mis mismos maestros me enseñaron a hablar el español, me corregían, me decían: –no termina así–. Mis escritos eran así: todo cuatrapeado, en lugar de "a" terminaba con "o" y todo, pero poco a poco, en el bachillerato me fueron apoyando. Incluso también los maestros. (Comunicación personal, Nehemia Sánchez, 28 de julio de 2014)

Este testimonio se parece a muchos de los que podrían dar estudiantes de origen indígena de la maestría. Las historias de la colonialidad del poder que desprecia, desvaloriza lo diferente, lo indígena siguen presentes en las generaciones actuales de jóvenes, niños y adultos que han ingresado al sistema educativo nacional. Para muchos de estos educadores, su historia puede ser de opresión y negación de su raíz cultural, lingüística y étnica, así como de resistencia ante las diferentes formas del embate del sistema por asimilarlos. Esto es relevante en la MPS, dado que la presencia de personas de pueblos originarios es de más de la tercera parte, es decir el 35% de las y los participantes de estas cuatro generaciones se identificaron como hablantes de alguna lengua indígena, mayoritariamente provenientes del sur y centro del país. Son diez lenguas originarias distintas las que se tienen registradas, de las cuales el mazateco cuenta con dos variantes y el mixe con tres. No se especificaron variantes de náhuatl, presente en el estado de Puebla, al igual que el totonaca. En la siguiente tabla se observan las lenguas originarias referidas por las y los estudiantes:

Tabla 2.2. Estudiantes hablantes de lengua originaria

Lengua originaria	Número de estudiantes
Chontal	1
Mazateco	3
Mixe (Ayuujk o alto del centro)	8
Mixe (Ayuuk medio)	2
Mixe (Ayuk o mixe bajo)	2
Mixteco	2
Náhuatl	21
Popoluca (Ver.)	2
Totonaco (Pue.)	3
Triqui-variante alta	1
Tsotsil	1
Tzeltal	1
Zapoteca (Oax.)	4
Total	51

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos interna de UCIRED

Es relevante mencionar que, por el contexto político y cultural en el que realizan su práctica educativa, la mayor parte de estos educadores y educadoras están comprometidas con reivindicaciones identitarias enlazadas a políticas de educación intercultural y de respeto a los derechos humanos, así como de revitalización de la lengua y recreación de sus culturas. Se pueden ubicar dos ámbitos asociativos en que ésta se desarrolla. Por un lado, una práctica institucionalizada en los espacios de la educación pública y organizada por el Estado mexicano; y por el otro el de escuelas, organizaciones y asociaciones de los pueblos originarios y de la sociedad civil.

En el caso de la educación pública en zonas rurales, las prácticas asimilacionistas siguen vigentes en la estructura del sistema educativo y en las subjetividades de los actores, principalmente de los docentes; aunque se ha impulsado una política de Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) desde hace más de tres décadas, se sigue considerando a la lengua española el medio para acceder a la cultura dominante. Este problema estructural prevalece, aunque pueda reconocerse la existencia de relaciones asimétricas y sus efectos entre la población indígena y la sociedad mestiza, como señala Shmelkes:

Como consecuencia de esta superioridad subjetiva, causa profunda del racismo y de la discriminación, los miembros de las culturas minoritarias se consideran a sí mismos inferiores, al valorarse según los criterios de la cultura dominante; esto es causa del llamado racismo introyectado, que impide, al igual que la superioridad subjetiva, que la relación entre grupos y personas de culturas distintas se otorgue desde planos de igualdad y con base en el respeto. (2009, 1)

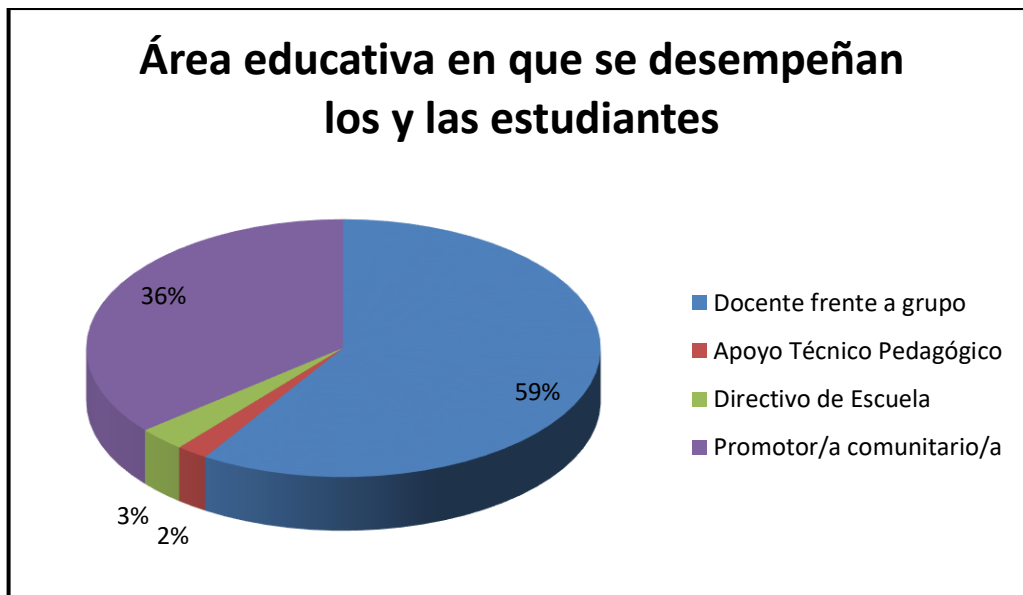
Las y los docentes de pueblos originarios involucrados en la EBI con frecuencia han enfrentado en su propio proceso formativo y en su práctica pedagógica la negación de sus culturas, de su identidad o enfrentado procesos de discriminación, lo que condiciona su conformación como sujetos y el ejercicio de su ciudadanía. Están presentes también quienes buscan desarrollar propuestas educativas alternativas en donde se apropián y resignifican las disposiciones gubernamentales sobre educación intercultural (Dietz y Mateos 2013, Briseño 2018, González A. 2014). Las propuestas educativas interculturales y bilingües surgen de diversos actores sociales, desde organismos internacionales, gobiernos nacionales, secretarías o ministerios de educación, organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles, movimientos y organizaciones étnicas, entre otros, mostrando que la interculturalidad es integrada en las agendas de diferentes actores, a veces de forma funcional o de forma crítica. Y es también en muchas de estas propuestas que están insertas las organizaciones en las que varios promotores indígenas trabajan.

Dado este contexto es común que, entre los participantes, se reconozca la procedencia indígena o campesina, como identidad asumida y apreciada, sin embargo, también como resultado del proceso de formación en la MPS, suceden reivindicaciones del origen étnico y lingüístico.

La práctica educativa de los participantes puede desplegarse tanto en espacios formales como informales, los primeros pueden ser escuelas, instituciones gubernamentales u organizaciones de la sociedad civil, y los segundos, pueden abarcar espacios de colectivos independientes o grupos informales de formación, animación sociocultural, atención y/o acompañamiento a personas de diferentes contextos, o

espacios de proyectos de reciente creación. En la gráfica 2.1 se muestra la distribución de los y las estudiantes por su ocupación.

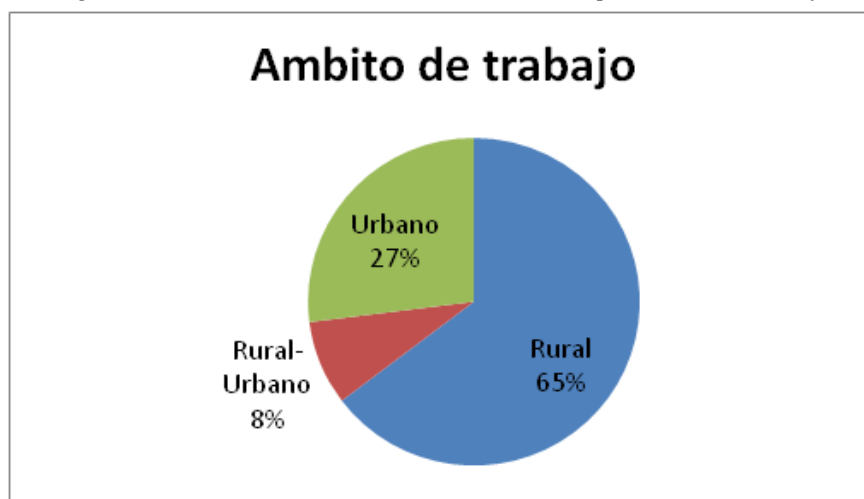
Figura 2.1. Distribución de estudiantes de la MPS por ocupación



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de registro de estudiantes (UCIRED 2014).

Estos contextos también son variados, incluyen el ámbito de la vida rural-indígena y/o campesina a la semi-urbana y urbana, en diferentes culturas, zonas y estados del país. En la primera y segunda generación se integraron, en su mayoría, docentes y promotores que se desempeñaban en espacios rurales. En las siguientes generaciones, se diversificó la participación de educadores de otros ámbitos, pues además del rural e indígena, estaban también educadores y educadoras de escuelas y organizaciones insertas en barrios marginados o de la periferia de los centros urbanos.

Figura 2.2. Distribución de estudiantes de la MPS por ámbito de trabajo



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de interna (UCIRED 2014).

Los docentes de escuelas públicas tienen trayectorias diversas, su formación también se vincula al tipo de servicio educativo al que pueden acceder laboralmente. Las y los docentes que están en educación básica del sistema educativo nacional, han recibido una formación específica para ese fin. En cuanto a quienes se han podido ubicar como docentes de secundaria, en los distintos sistemas de bachillerato y en universidades, pudieron haberse formado en diferentes licenciaturas en universidades públicas, como la mayoría de los estudiantes de la MPS y en universidades privadas.

Participan estudiantes con carreras como ciencias de la educación, pedagogía, educación indígena, psicología, sociología de la educación, y promoción del desarrollo, así como carreras enfocadas específicamente a la docencia en los diversos niveles y disciplinas, como educación media, primaria, preescolar. Se ubicó a 85 egresados con carreras de estas características, de las cuales 43 son mujeres. En cuanto a las carreras del área de ciencias sociales y humanidades, se encuentran 18 mujeres de 28 estudiantes de ambos sexos que las estudiaron. Las y los demás estudiantes tienen una formación en ciencias básicas, ingenierías o carreras administrativas. Es significativa la procedencia de estudiantes que cuentan con licenciatura inscrita en el ámbito de la educación, egresados de instituciones dirigidas a la formación de educadores como las Escuelas Normales (rurales, del estado y particulares), de la Universidad Pedagógica Nacional, del CESDER, entre otras.

Algunos de estos docentes combinan su trabajo en distintos centros educativos, lo que les permite complementar sus ingresos y algunos otros combinan la docencia con actividades profesionales diversas.

Entré aquí porque estaba trabajando con maestros, estaba como asesora técnico pedagógico y para ello me sentía, así como incapaz de apoyar a mis compañeros maestros. Por eso ingresé a la maestría, para llevar nuevos conocimientos, porque en eso también estamos. Yo doy capacitación a mis compañeros maestros. Y, pues me ha servido mucho, porque cuando ya llegué aquí vi las cosas de otra forma. (Comunicación personal, Nehemia Sánchez, 28 de julio de 2014)

Como parte de las expectativas que comparten muchos de quienes ingresan, es mejorar sus capacidades técnicas y pedagógicas, y, tanto docentes como promotores, redescubren su tarea y las finalidades de la educación en un proceso de autoconstrucción, como la responsabilidad del hacer-nos sujetos.

En cuanto al tipo de sujetos con los que trabajan, se puede ubicar a los docentes por el nivel educativo en el que se desempeñan, que va desde la educación preescolar hasta nivel profesional, e interactúan con niños, niñas, jóvenes y adultos. Los promotores se vinculan de forma específica o en combinación con diferentes sujetos: mujeres, niños, hombres y jóvenes, personas de la tercera edad, indígenas, migrantes, entre otros. Quienes están en zonas urbanas refieren trabajar con personas de diferentes características, como: migrantes asentados en la ciudad o en trayecto a otros destinos, personas en situación de calle, grupos vulnerables como mujeres, niños y jóvenes.

Por otro lado, también se pueden distinguir los perfiles por el contexto de procedencia de los educadores y educadoras. Algunos son originarios de las comunidades o regiones en donde trabajan y otros migran de la ciudad al campo o del campo a la ciudad, en respuesta a la demanda de movilidad laboral que

su trabajo requiera. La procedencia de un contexto específico también influye en la mirada que tienen a su tarea, al menos así lo relata Ramiro Aguilar de la primera generación:

Inicié mi trabajo como docente en 1995 en la escuela Juan Francisco Lucas, de Yahuitlalpan, Zautla, Puebla. La experiencia de trabajo y mi origen de familia campesina, me han fortalecido la idea de vincular la educación y el trabajo como actividades fundamentales de formación y desarrollo. He trabajado en cuatro escuelas en las cuales he apoyado la realización de actividades productivas, porque estoy convencido de que estas permiten un aprendizaje más sólido al vincular los contenidos programáticos con prácticas concretas” (Testimonio de Ramiro Aguilar, docente de telesecundaria, tomado de Pieck, Messina y Colectivo Docente 2008, 103)

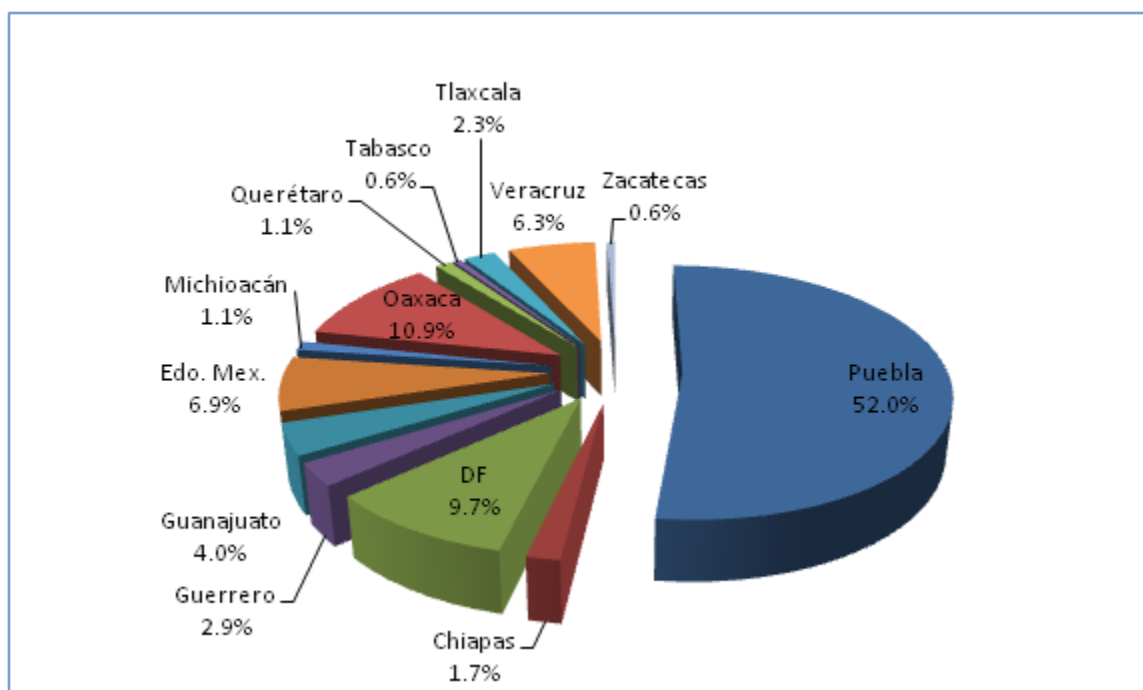
Sirva este testimonio para destacar que las y los educadores que en su trayecto formativo han estado en el CESDER cuentan con una formación que vincula los contenidos académicos con el trabajo y el mundo de vida cotidiano, lo cual les aporta además de conocimientos y valores en torno al modo de vida campesino, una experiencia en educación para el trabajo, una mirada de valoración a los saberes propios de la comunidad y de cuestionamiento a la “idea de que el conocimiento oficial es la única verdad, [...] y el centro educativo es concebido como una comunidad de aprendizaje y de vida” (Pieck, Messina y Colectivo Docente 2008, 307).

Así también, quienes se desempeñan como promotores, ya sea que trabajan en la región de donde son originarios, que se trasladan en diferentes regiones, o que han migrado de otro espacio, han compartido un gran interés y compromiso por transformar la realidad de las personas con quienes trabajan, ya sean de zonas rurales o urbanas, las motivaciones convergen en la idea de crear posibilidades de vida digna y de un mundo justo. Diversas preocupaciones están presentes, también en torno a la tarea educativa y de promover la calidad de vida de las personas, en lo humano, social y ecológico.

En cuanto a las entidades federativas de procedencia, participan estudiantes tanto del estado de Puebla como de otros trece estados del país, mayormente del centro y sur (ver figura 2.3). Cabe destacar que en la primera generación el porcentaje es de 75.5% y 24.5% respectivamente, para las generaciones siguientes el porcentaje cambió a 52% de estudiantes con residencia en el estado de Puebla. Esta diferencia se debe, entre otros factores, a que en la primera generación existió el precedente de la consulta realizada a egresados de la licenciatura del CESDER, por lo que participaron educadores que se encontraban colaborando en el mismo centro, la mayor parte de las y los integrantes del colectivo docente Tamachtini y otros promotores del desarrollo que se desempeñaban en la región.

También tienen una participación significativa estudiantes que residen en estados como: Oaxaca, Distrito Federal, Estado de México y Veracruz. Por otro lado, es de llamar la atención la participación de personas de estados distantes a la sede de la maestría como Chiapas, Tabasco, Guerrero, Michoacán, Sonora, Querétaro, Guanajuato y Zacatecas.

Figura 2.3. Distribución de estudiantes de la MPS por Estado de procedencia



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de registro de estudiantes (UCIRED 2014).

Algunos aspectos que se asocian a que personas de tan diversas procedencias hayan respondido a la convocatoria, son que el posgrado impulsa una formación centrada en el sujeto, humanizante, en la que comparte la idea de hacer algo distinto a lo que el sistema impone, la necesidad sentida de dar una respuesta a los distintos procesos de exclusión social que la educación convencional agudiza.

Por ejemplo, es evidente en el caso de aquellos docentes de Oaxaca que impulsan la propuesta pedagógica de la comunalidad³⁰ en la educación, como un modo de lucha y resistencia que busca seguir nombrando lo propio (Martínez Luna 2010). O de un grupo de maestras de León Guanajuato, que trabajan con estudiantes de colonias de alta marginación y niveles de violencia, que no encuentran respuestas ante esta realidad en el sistema de educación por competencias. También, para promotora/es comunitarios en Veracruz, Guerrero, Chiapas y la Sierra Norte de Puebla, que buscan formas de integrar los saberes y cultura locales en los procesos de capacitación y gestión de proyectos agrícolas, productivos y de desarrollo local.

Para complementar el perfil y comprender a quienes se convoca a la maestría, se presenta testimonios sobre las expectativas que dos de los estudiantes tenían al ingresar a la maestría:

Mi expectativa al llegar a la maestría fue encontrar más experiencias y compartir parte de lo que yo había hecho. Me decía: a partir de conocer otras experiencias me va a servir en mi trabajo como promotora comunitaria, pues en ese momento daba talleres o participaba en asambleas o reuniones vecinales. Sabía

³⁰ Este es un sistema de pensamiento, conocimiento y cosmovisión que surge de los pueblos indígenas serranos de Oaxaca, y que orienta las acciones educativas, que integran culturas, vida comunal, autonomía y derecho indígena a través de los escritos y reflexiones de Floriberto Díaz y Jaime Martínez Luna (Pérez, Zenaida 2018, 83).

que necesitaba elementos o herramientas para seguir haciendo trabajo en grupo con las personas [...] y en ese ámbito ya se empezaba a hablar del sujeto y quería aclarar qué pasa con ese sujeto. (Beatriz Noriega, comunicación personal, 28 de Julio de 2014)

Este testimonio muestra, como a partir de las características del trabajo de promotores comunitarios la maestría da respuesta a necesidades teórico prácticas para el trabajo comunitario, y se afirma la necesidad del compartir experiencias como modo de aprendizaje colaborativo. Se puede confirmar con lo que dice esta estudiante que se identificó con las ideas de la pedagogía del sujeto, presentadas en una conferencia:

Lo que más me llamó la atención fue lo del sujeto [...] cuando escuché a Benjamín hablando del sujeto de la digna rabia y las miradas (mirada que sospecha, mirada que se asombra, que rememora, sujeto siendo mirada erguida), y todo eso, yo dije: esto es para mí, porque si llegó ahí aprenderé a reconocermelo como sujeto. Entonces yo ya no voy a ser minimizada. (Nehemia Sánchez, comunicación personal, 28 de Julio de 2014)

Un elemento más que puede leerse en este testimonio, es la necesidad de formarse y de transformarse, de saberse digno/a como persona, de reconocerse a sí mismo como sujeto, al tomar conciencia de sí mismo/a.

Estos dos ejemplos, muestran necesidades de formación que articulan saber práctico y saber teórico, y que van más allá pues prefiguran identidades y posturas ante sí misma/os y la realidad, que a lo largo de la maestría se abordan y profundizan.

Se puede decir que los sujetos que convoca la maestría comparten una característica común es la necesidad y el deseo por transformar su práctica educativa, de pensarla, de madurar otras formas de hacer educación y también el deseo de cambiar el mundo, como descubrimiento de que ese cambio ha de iniciar en nosotros, en lo que pensamos del mundo y cómo nos colocamos ante éste. Esto que nos es común es también lo que permite que en el encuentro se haga comunidad, la comunidad de los inconformes y deseosos de una educación más humana. Este es un dato que difícilmente es registrado en las estadísticas, pero que muestra parte de lo que conforma la comunidad de estudiantes de la pedagogía del sujeto.

Cabe mencionar que ante la SEP se inscriben a los estudiantes que cuentan con la documentación requerida por dicha instancia, pero en cada generación se integran más estudiantes de los registrados oficialmente, pues éstos están en el proceso de formación como parte de la comunidad de aprendizaje. Es decir, quienes no se inscriben en SEP estudian la MPS por el interés en el proceso, con el mismo compromiso que el resto, y el CESDER y la UCIRED reconocen las horas de formación en pedagogía del sujeto, sin obtener grado académico. Actualmente se encuentra en formación la décima generación.

Con esta aproximación al perfil de los participantes de la MPS se puede comprender mejor a quienes convoca la maestría, evidenciar la diversidad de personas, experiencias y saberes que enriquecen el proceso y alimentan la singularidad de esta experiencia formativa.

Capítulo 3. Punto de partida y trayecto metodológico

En este capítulo presento el abordaje metodológico de la investigación. El mismo está organizado en cinco subapartados. Inicio colocándome epistémicamente ante la construcción del conocimiento y presento mi *locus* de enunciación. Posteriormente, integro la reflexión epistémica y el enfoque metodológico de la investigación. Describo el abordaje metodológico desde la perspectiva de la antropología educativa, la etnografía doblemente reflexiva y multisituada, el universo de estudio integrado por las y los egresados y los criterios de selección de los participantes, con la inclusión de comentarios sobre la aplicación de las técnicas y la reflexividad ante estas primeras etapas y presento el abordaje del procesamiento de la información y análisis de datos desde la aplicación de algunas herramientas de la teoría fundamentada. El objetivo central de este capítulo es mostrar mi posicionamiento epistémico, metodológico y el proceso como se fue desarrollando la investigación.

3.1 *Locus* de enunciación

Las ciencias sociales tienen como privilegio el haber incorporado a sus procesos de construcción de conocimiento la reflexividad epistemológica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron 1975, Dietz y Álvarez 2014, Guber 2011, Restrepo 2016) lo que abre el ejercicio científico al reconocimiento de la subjetividad, los afectos, las posturas y marcos referenciales que influyen en la práctica investigativa y con ello pretenden romper con la ilusión de la neutralidad o la pretensión de objetividad impulsadas por la ciencia moderna (Clifford 1991). Diversos autores (Mignolo 2016, Haraway 1991, Velazco y Díaz de Rada 1997) han señalado que esta forma de nombrar el conocimiento científico como “racional” y ascético oscurece las relaciones de poder que se establecen por la ciencia.

La racionalidad exaltada en las ciencias naturales o exactas es un lugar de enunciación geopolíticamente ubicado en occidente, por lo que es importante distinguir con qué nociones de conocimiento se construye un objeto de estudio y se hace investigación social. Esta distinción ha de indicar “quién está hablando, de qué, desde dónde, y por qué” (Mignolo 2016, 111), es decir, hacer explícito lo que Mignolo (2016, 103) llama el *locus* de enunciación desde el que se realiza la práctica investigativa. Al entrar en el debate epistémico Donna Haraway (1991) señala que las posturas que custodian la objetividad científica forman parte de una ideología que niega la subjetividad, y defiende el posicionamiento responsable que enriquezca la reflexión y autoreflexión sobre las prácticas dominantes, los privilegios y opresiones, tanto propios como de sujetos en diferentes posiciones. En este sentido Haraway (1991) propone hacer una ciencia que se posicione políticamente y haga explícito su punto de partida.

La potencia ética y política de “deconstruir el lugar de sujeto cognoscente” (Hadad 2012, 2) para hacer un ejercicio autoreflexivo y autocrítico permite visibilizar la innegable presencia de la subjetividad en las relaciones entre los sujetos de la investigación y cómo nos posicionamos ante estas relaciones y aquellos hechos sociales que son objeto de investigación y, también permite reconocer que la ciencia ha legitimado relaciones de poder presentes en las sociedades y sus miembros, un claro ejemplo es el nacimiento de la antropología como parte de los procesos coloniales de occidente. En el ámbito de la antropología educativa la reflexividad ante las relaciones de poder no puede obviarse, pues como ámbito de lo social, la educación está conformada por nociones normativas que continúan basadas en diferencias y desigualdades sociales, presentes aún en prácticas educativas basadas en el diálogo y la horizontalidad.

Ante este marco y en consonancia con el giro decolonial en educación (Walsh 2012) y de la perspectiva antropológica educativa que elegí (ver 2.2.2), así como con las cualidades dialógicas del método etnográfico doblemente reflexivo (Dietz 2017) materializadas en las condiciones en que se dieron las interacciones con mis colaboradores y colaboradoras, me parece justo, pertinente y en franca correspondencia atreverme a compartirles y compartir quién soy y los aspectos que me han influido para elegir este tema e integrar en mi *locus* de enunciación un relato que dé cuenta de ello. Así como les pedimos tiempo y espacio para realizar una entrevista, sentarnos a que respondan nuestras preguntas para construir datos en un proceso dialógico (que más tarde se presentan como testimonios de relatos), un acto de reciprocidad en el encuentro con el otro llega a serlo cuando respondemos con apertura para contar, narrarnos y crear la posibilidad de lo común en la conversación³¹.

Hacer etnografía es salir al encuentro con el otro, el otro que me permite reconocer lo que soy, en el diálogo y la reflexión. A su vez, una etnografía crítica y autocrítica asume “la existencia de diferencias y desigualdades” (Dietz 2017, 233). Esto remite a la pregunta antropológica ante la “diferencia del semejante” o de la “otredad percibida” que ha llevado la antropología a preguntarse también por “la posibilidad del conocimiento y de la comunicación de la otredad y de los criterios de acción que de ello se deriven” (Krotz 2002, 53). De este modo, mi propósito en este subapartado es hablar del lugar desde el cual he abordado mi objeto de estudio sobre las prácticas educativas de las y los egresados de la MPS, a partir de lo que Dietz (2017) llama “encuentro etnográfico” para ubicar los conocimientos e inquietudes diversas que han fraguado la investigación, al hacer visibles experiencias que conforman mi lugar de enunciación, con el fin de dar lugar al diálogo y al acontecimiento de lo común.

Para hablar del punto de partida desde el que enuncio la construcción de conocimiento me es importante referir algunos aspectos de mi trayectoria formativa y profesional. En primer lugar, he tenido

³¹ La idea de la conversación la remito a la reciprocidad del lenguaje en G. Gadamer, cuando dice en *Verdad y Método II*: “El modo de entrar en conversación y de dejarse llevar por ella no depende sustancialmente de la voluntad reservada o abierta del individuo, sino de la ley de la cosa misma que rige esa conversación, provoca el habla y la réplica y en el fondo conjuga ambas. Por eso, cuando ha habido diálogo, nos sentimos <<llenos>>. El juego de habla y réplica prosigue en el diálogo interior del alma consigo misma.” (1994, 150-151).

una experiencia de casi nueve años como parte del equipo de la Universidad Campesina e Indígena en Red (UCIRED) junto con el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) y el colectivo de maestros Tamachtini con quienes fundamos la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa. Previamente, mi profesión se ligó con los temas educativos desde mi reflexión sobre las potencialidades de la comunicación educativa. Sin embargo, mi afinidad por la educación se remonta a mi infancia, al estar rodeada de maestras y maestros en mi familia, baste con mencionar que mis padres son maestros y que crecí entre las disertaciones sobre lo que sucedía en sus escuelas y el ambiente político del magisterio en el estado de Hidalgo, México. Ambos provienen de familias cuyos padres no tuvieron estudios universitarios, por lo que fueron la primera generación de su familia en obtener un título profesional.

Mi madre se casó muy joven, a los 18 años, y acudió a la universidad ya siendo madre de dos hijas. Durante el trabajo de campo para su investigación de tesis mi hermana y yo la acompañamos en múltiples ocasiones. Recorriamos un camino de terracería hasta un poblado cerca de la laguna de Tecocomulco, en el estado de Hidalgo, en donde ella junto con su colega ponían en práctica los principios de la psicología social comunitaria, la cual no entendía en ese tiempo, pero sí me impactaba observar el trabajo en una zona rural donde vivía gente en condiciones precarias y el interés por transformar esta situación. Sus estudios de psicología le permitieron ingresar a trabajar en una escuela secundaria técnica en el municipio de Tepeapulco, en el mismo estado, como orientadora educativa, ocupación que combinó con el cuidado de mi hermana y el mío, así como del hogar, encarnando dobles y triples jornadas de trabajo, concepto que en sus estudios posteriores de posgrado describiría al dedicarse a la docencia a nivel posgrado y a la investigación con mujeres del ámbito rural e indígena.

Mi padre fue maestro normalista, daba clases en la escuela secundaria nocturna de Ciudad Sahagún, Hidalgo, de dónde también fue subdirector. Su trabajo docente estaba combinado con su participación en la política, pues ocupó el cargo de alcalde del municipio de Tepeapulco en un periodo. También fue agricultor, oficio que le implicaba diversos avatares por las condiciones de una agricultura de monocultivo de cebada de temporal, que dominaba en los llanos de Apan como una de las principales zonas cebaderas del país, y que estaba condicionado comercialmente por la productora de cerveza Modelo, ubicada en la zona vecina de Calpulalpan, Tlaxcala, y los acaparadores de la región.

Como hija de padres trabajadores eran recurrentes las visitas a mi abuela paterna, quien a pesar de no contar con estudios universitarios tenía un preescolar particular. Sus métodos eran tradicionales y su empeño en la lecto-escritura de los parvularios estaba guiado por el orden y la disciplina. El estilo autoritario de mi abuela me generó una comprensión adversa de lo que era un maestro o maestra, que era contradictoria con la evidencia del paso de muchas generaciones de pequeños y de las muestras de gratitud y cariño de sus madres y padres. Esta misma contradicción la viví en los primeros años de primaria, en una escuela católica de estilo tradicional y en las escuelas públicas a las que asistí después, en las que las y los docentes

transmitían un saber definido por los planes de estudio de corte bancario (Freire 1970) y la socialización con mis compañeros y compañeras era el aspecto más emocionante de la vida escolar.

De esta forma, al llegar el momento de elegir una carrera profesional entre mis opciones no estaba el ser maestra. Me interesaba la antropología y la historia del arte y la profesión que me permitía conjugar mis intereses en las ciencias sociales y las humanidades era la comunicación. Estudié Ciencias de la Comunicación (1989-1997) en una escuela privada en el estado de Puebla, la Universidad de las Américas. Llegada a este espacio, no faltó de vivencias contradictorias por mi procedencia de clase media trabajadora en un ambiente, tal vez diverso, dónde predominaban estudiantes de un estrato económico alto, pude vivir una educación más libre y horizontal en las relaciones con los docentes, y se acortó la distancia y sobriedad de las etapas formativas anteriores. Esta experiencia resignificó lo que ahora identifico como relaciones pedagógicas éticas.

Entre las opciones terminales de mi carrera estaba la de producción en comunicación educativa. Me interesaba cómo los medios de comunicación podían ser una fuerza contestataria y concientizadora ante las corrientes dominantes de los medios comerciales y seguía apasionadamente las clases de teoría de la comunicación, sobre todo las que abordaron a los exponentes de la escuela de Frankfurt como Adorno y Habermas, que ampliaban mi comprensión de las desigualdades estructurales y me ponían a pensar en una ética y dialéctica de la comunicación social como espacio público, así como en la necesidad de una educación para la emancipación.

Mi tesis de licenciatura, de este modo, recogió estas inquietudes, por lo que busqué realizar un video documental que presentara el proceso de conformación de una organización de mujeres indígenas en Cuetzálán, Puebla, para difundir su proceso en otras organizaciones. Esta experiencia me llevó por primera vez a la Sierra Norte de Puebla, lugar donde pude entender el sentido utópico que la formación de esta organización materializó. A inicios de los años noventa, un grupo de mujeres indígenas buscaron ser protagonistas en la toma de decisiones en la diversificación de actividades generadoras de ingreso y la administración de la venta de sus artesanías, que eran controladas por los hombres, al interior de la organización Tosepan Titataniske. Ante la negativa de los hombres, el grupo de mujeres se independizó para conformar la sociedad de solidaridad social Maseualsiuamej Mosenyolchicahuanij. En aquel entonces la causa fue acompañada de un grupo de académicas del Colegio de Posgraduados y uno de los factores fundamentales de la reflexión y apropiación de derechos humanos del grupo de mujeres fue el proceso educativo sobre su condición de género, clase y etnia. Un elemento filosófico y formativo que pude atestiguar en ese proceso fue el de la Educación popular con perspectiva de género. Mis inquietudes por la ética y la acción educativa transformadora no eran un sueño.

Ver y comprender la potencialidad de estos procesos me ha dejado una huella indeleble que aún permanece. Sin embargo, a la luz de las reflexiones presentes, mi experiencia de clase, etnia y género, distinta a la de las mujeres maseuales, generaron mayor admiración por el proceso de cambio en ellas, pues

veía con rechazo el machismo presente en sus relaciones sociales, y atribuía su construcción social a la pertenencia étnica, sin darme cuenta de su presencia y afectación en mi vida. En ese entonces, mi mirada sociocéntrica³² se fijó más en la potencia del acompañamiento y su perspectiva social que en comprender lógicas ajenas a mis referentes sociales. Considero que hoy, como entonces, la vigilancia epistémica³³ (Bourdieu, Chamboredon y Passeron 1975) que aporta la antropología crítica es relevante, y que ahora es un compromiso y un requisito en mi práctica.

Con el tiempo decidí continuar en esa línea inculcada por mi carrera universitaria, trabajé en temas de educación para y con los medios de comunicación en ámbitos escolares y de formación de docentes, así como en el uso y apropiación social de las tecnologías de información y comunicación en las regiones del interior del estado de Puebla, a partir de mi colaboración en una instancia del gobierno estatal, que nació en los noventas como un proyecto visionario de medios de comunicación y tecnologías de información y comunicación vinculado a la SEP. Sin embargo, con el tiempo y las ambiciones políticas de los gobiernos en turno, terminó siendo un aparato de propaganda gubernamental. Posteriormente, me involucré en la investigación educativa y la educación a distancia, mientras mis inquietudes y empeño seguían puestos en hacer posibles procesos educativos de transformación reales y palpables, principalmente en el ámbito rural.

Al iniciar mi participación en la UCIRED (2009) tenía grabadas estas inquietudes y mi asombro fue constatar que desde la experiencia de mis compañeros integrantes de este proyecto, (que a la vez formaron y forman parte del CESDER) la educación transformadora ha sido un proyecto de vida que les ha llevado a contar con más de tres décadas de promoción de procesos educativos que han “subvertido el orden establecido de lo educativo” (Berlangua 2015, 1), en lo ético, pedagógico, epistémico y social en la Sierra Norte de Puebla, al producir propuestas propias de educación rural pertinente. Así, de regreso a la Sierra, ahora en el municipio de Ixtacamaxitlán y Zautla, empecé no sólo una experiencia laboral más, sino una experiencia humana e intelectual que ha transformado mi forma de ver, entender, desear y posicionarme ante la educación y las prácticas educativas.

Mi labor de coordinación no me hacía verme a mí misma como maestra, pues los procesos educativos se realizan colectivamente integrando grupos de diálogo e interés como comunidades de aprendizaje. Las sesiones de clases fueron renombradas por el colectivo y se llamaron encuentros, en vez de tareas se elaboraban propuestas de aprendizajes, que fueron resignificadas por cada generación, en vez de una

³² Refiero sobre todo la idea de que el educador hace al otro, lo forma, en contraposición a la postura ética de la educación popular en la que nos formamos unos a otros en el proceso educativo. Un ejemplo es la idea de la *emancipación tutelada* que cuestiona Rancière, en su libro *El maestro ignorante* (2007 [1987]).

³³ Al respecto (Bourdieu, Chamboredon y Passeron 1975, 20) indican que “es necesario someter la práctica científica a una reflexión que, a diferencia de la filosofía clásica del conocimiento, se aplique no a la ciencia hecha, ciencia *verdadera* cuyas condiciones de posibilidad y coherencia, cuyos títulos de legitimidad sería necesario establecer, sino a la ciencia que *se está haciendo*” (las cursivas son de los autores). De acuerdo con esto, proponen superar las recetas del método, que podrían convencernos falsamente de que la lógica científica está presente al aplicar instrumentos y técnicas de investigación y considerarlo como indicativo de un rigor metodológico que produce verdades, y sustituirlo por el razonamiento constante sobre la práctica ante la aplicación de tales instrumentos, de cuestionar el sentido común y las prenociones teóricas internalizadas.

planeación rígida y unidireccional el equipo de coordinación nos reuníamos frecuentemente para definir los momentos del encuentro. Cada encuentro se organizaba para propiciar el diálogo, la reflexión, reconfiguración discursiva y la resignificación de la práctica, y para impulsar que cada estudiante lograra la autodefinición de actividades educativas para integrar en su práctica, a las que llamamos artilugios³⁴. Después de cada encuentro realizábamos ejercicios de valoración y autocritica de lo acontecido. Estas y otras actividades se convirtieron en procesos que rompieron con mi forma acostumbrada de entender la educación.

De esta forma en principio me ocupaba de actividades logísticas y con el paso de las primeras generaciones me involucré más en los procesos académicos. A la maestría acudían docentes frente a grupo, directivos de escuelas, trabajadores sociales, promotoras y promotores comunitarios, todas y todos educadores de zonas rurales e indígenas o urbano populares. En tanto, organizar, disponer y coordinar procesos formativos horizontales me hicieron asumir un compromiso de atención, observación y escucha permanentes que me permitieron constatar procesos de cambio de percepción y asunción de la tarea educativa de quienes participábamos, es decir me fueron afectando y cambiando a mí también. Un aspecto relevante que busqué estudiar en esta investigación fueron los momentos de diálogo en grupo, en los que las y los educadores compartían sus experiencias y reflexiones sobre lo aprendido y realizado entre un encuentro y otro. Sus vivencias, sus asombros y la reflexión sobre su práctica me entusiasmaban y conmovían. Me preguntaba por el impacto de estos cambios en su entorno y nuevamente me asombraba por la posibilidad de atestiguar procesos de transformación en donde la educación dejara de ser un acto de adoctrinamiento y se convirtiera en uno de reconocimiento de los sujetos, su contexto y sus necesidades como campesinos, indígenas, migrantes, hombres, mujeres, jóvenes, niños y niñas. En suma, la resignificación de la educación que fui desarrollando a lo largo de mi vida está atravesada por estas tres experiencias, que integran el *locus* de enunciación social, cultural y académico del que provengo.

Es la experiencia de trabajo en la UCIRED la que marca, como parte de este *locus* de enunciación, mi mirada a los educadores y las educadoras como productores directos de conocimiento, en consonancia con autores de la antropología educativa en México como Bertely (2000), Dietz y Álvarez (2014) y Rockwell (2007), y mi aproximación a sus prácticas educativas como objeto de estudio se distancia de aquellas posturas científicas que consideran que es la investigadora quien produce este conocimiento, sin considerar que este es producto de una relación social con los sujetos (Guber 2011) y que prevalece una idea dominante sobre el saber válido que supone que “el único saber riguroso es el científico” (Santos 2006). Esta postura implicó elegir un posicionamiento en el diseño de la investigación y la gestión, análisis e interpretación de los datos etnográficos” (Dietz 2017, 248) desde una investigación colaborativa y reflexiva

³⁴ Los artilugios, en la Pedagogía del Sujeto, buscan ser una forma de irrumpir en lo educativo y provocar el acontecimiento ético-pedagógico, por lo que se distancia de concepciones como la didáctica o las formas de educación convencional que recurren a prácticas homogenizantes.

(Dietz 2017, Dietz y Álvarez 2014) que coloca a la perspectiva de “igualdad gnoseológica” (Reygadas 2014) para concebir que los saberes y aportaciones de todos los sujetos son válidos, o en palabras de Rancière, “que todas las inteligencias son iguales” (2007 [1987]), así como para indicar la perspectiva constructivista (Guber 2011, 71) del conocimiento en el encuentro social de los sujetos de la investigación.

En síntesis, he considerado relevante ante este proceso descrito explicitar que sumé la perspectiva de la producción de conocimiento situado (Haraway 1991), pues mi actividad previa como parte del equipo de la MPS requirió el ejercicio constante de la vigilancia epistémica en el proceso y en la interacción con los sujetos de la investigación para privilegiar un marco referencial de la antropología educativa (Bertely 2000, Martínez B. 2000, Dietz 2017, Dietz y Álvarez 2014, Rockwell 2007) en el que “el enfoque de percepción de la realidad es subjetivo, dado su interés orientado al significado” (Hernández y Oropel 2010, 6). Asimismo, reconocer que mis inclinaciones por los temas educativos están moldeadas por mi propia experiencia como educadora en el medio rural e indígena y que está presente mi experiencia cultural como parte de la clase media profesional del país, el ser hija de docentes, mi convicción por la equidad de género y mi posición contra las injusticias sociales.

En la siguiente sección integro aspectos de estas reflexiones a la luz de una discusión epistémica que conecta la aproximación cualitativa con las consideraciones gnoseológicas hacia los sujetos de la investigación.

3.2 Discusión epistemológica desde las antropologías y las etnografías

La producción de conocimiento científico en la antropología tiene como uno de sus recursos centrales el trabajo etnográfico, pero no existe una forma única de abordarlo y su análisis epistemológico ha llevado a diversos debates en torno a la validez para su producción. En esta sección abordo debates sobre la etnografía y su aplicación desde la perspectiva participativa y la de corte científicista, así como otros elementos insertos en debates epistémicos con la revisión de los trabajos de Dietz (2017), Dietz y Álvarez (2014), Guber (2011), Hammersley y Atkinson (1994), Malkki (2007), Izcarra Palacios (2014), Velazco y Díaz de Rada (1997) y Reygadas (2014).

Un debate añejo en torno a la producción de conocimiento científico es el basado en la distinción de los métodos cualitativos propios de la etnografía *vis à vis* los métodos cuantitativos que se basan en la investigación estadística (Izcarra Palacios 2014, Hammersley y Atkinson 1994, Malkki 2007). Interrogantes ante la aplicación de métodos cualitativos y cuantitativos en las ciencias sociales abordan reflexiones tales como el carácter empírico de la etnografía, la posibilidad de que sus hallazgos sean significativos y generalizables, así como la pertinencia del trabajo de campo para otras ciencias (Malkki 2007, 166-167). Estos cuestionamientos a la etnografía como método cualitativo surgen al contrastarla con aproximaciones nomotéticas que se adhieren a las características básicas del método científico, las cuales son puntualizadas por Izcarra Palacios (2014, 17) como la generalización, la comprobación de la teoría y la objetividad.

La idea de la validez científica basada en las características expuestas por Izcara Palacios está presente en la aplicación del método etnográfico. Esto lo explica él mismo (2014, 19-25): 1) al identificar que la “investigación cualitativa proporciona parámetros indicativos” que pueden ser aplicables a poblaciones que reproducen ciertos elementos en otras situaciones sociales, y que generen resonancia explicativa en otros contextos que no puede asumirse en términos de probabilidad estadística; 2) que la teoría resulta de la investigación, en vez de ser su punto de partida, pues en su opinión el marco teórico puede ser reformulado durante la investigación para lograr explicar y dar significado al problema abordado sin convertirlo en un molde; y 3) la objetividad ha de visualizarse en los estudios cualitativos como “el proceso de aprehensión de una realidad plural, múltiple y cambiante [...], e implica la comprensión de los fenómenos sociales en su globalidad desde la perspectiva del otro” (Izcara Palacios 2014, 28).

De modo que concuerdo con la valoración del potencial superior de producción de conocimiento cualitativo que aporta la etnografía (Malkki 2007), y me distancio de las posturas sobre una única lógica del método científico que valida las modalidades cuantitativas como ciencia y descalifica otras. La afirmación sobre la validez de combinar lo cuantitativo con lo empírico es valiosa, en tanto la etnografía es un método que se cuestiona “acerca de su forma y “objeto” de conocimiento” (Malkki, 2007, 170), por lo que es importante apropiarse de su carácter reflexivo “al reconocer que somos parte del mundo social al que estudiamos” (Hammersley y Atkinson 1994, 29). Sin embargo, fenómenos sociales como las prácticas educativas pierden su riqueza descriptiva si nos basamos solo en datos numéricos, en tanto la antropología y el método etnográfico hacen su aportación científica al ámbito de hechos sociales no estadísticos (Leach 1967, citada en Malkki 2007, 167) que integra múltiples perspectivas de un fenómeno social a través del trabajo de campo, la triangulación de diferentes técnicas de investigación y la constante reflexividad. Este último aspecto es relevante en la etnografía, pues implica reconocer que la reflexividad está presente en ambos polos de la relación entre quienes participan en la investigación y que la producción de conocimiento es un proceso colectivo.

3.2.1 La integración de las perspectivas de igualdad gnoseológica y colaborativa

Este posicionamiento se conecta con el debate ético ante el trabajo de investigación en antropología que implica la convivencia cotidiana con personas y grupos sociales, es decir, con un “objeto de estudio” que no es inerte, sino que tiene pulsiones y reflexiones, pues como señalan Hammersley y Atkinson (1994, 26) las “personas tienen sus propios puntos de vista, perspectivas que a través de sus acciones también moldean el mundo social”. En este trabajo al nombrar a las y los participantes de la investigación he de referirme al sujeto (Zemelman 2005) cuando hablo de las y los egresados de la MPS y a otras personas involucradas en la investigación. Esta postura, inscrita en las perspectivas cualitativas como se ha descrito arriba, destaca el atributo ético de la colaboración (Dietz y Álvarez 2014), consecuente con la decisión de los sujetos de mi investigación de: narrar sus trayectorias profesionales y formativas en las que afloraron aspectos

problemáticos e íntimos, abrir el espacio para que participara en sus actividades, permitir ser fotografiadas para retratar momentos de su trabajo cotidiano, así como comentar sus percepciones sobre el ámbito de sus prácticas o referirme a personas que podrían contribuir con la investigación.

Reconocer la igualdad gnoseológica, a diferencia de lo hecho en el modelo antropológico colonial, implica no asignar valoraciones estratificadas a los distintos tipos de conocimiento y apreciar su alcance independientemente de quién lo produce, a la vez que se le somete a la vigilancia epistemológica, pues no se debe asumir de facto que tenga atributos científicos o concuerde con procesos de emancipación (Reygadas 2014, 103). Considero que a lo largo de mi trabajo este reconocimiento se ha otorgado a cada participante, pues según lo apuntado por Reygadas (2014, 105), la igualdad gnoseológica está en función de la calidad de las relaciones entre quienes fueron sujetos de la investigación, siendo que como perspectiva está presente “por la manera en que el antropólogo trató a las personas durante su trabajo de campo, por la forma en que valoró los conocimientos de los demás y por su capacidad para incluir distintas perspectivas”. Lo anterior demandó integrar la vigilancia epistémica en diferentes niveles de aproximación a las prácticas educativas de las y los egresados de la MPS: en la definición de los supuestos teóricos o de relaciones conceptuales, en el proceso del trabajo de campo, en la elaboración de instrumentos, así como de precaverme ante prejuicios o prenociones que podrían distorsionar los datos.

La reflexión sobre las metodologías participativas y colaborativas, en las que se integra a los sujetos de estudio a la investigación, es otro de los debates epistemológicos en las ciencias sociales, iniciado en los ochenta, que ha tenido dos derivaciones: el énfasis en la reflexividad autoreferencial de quienes hacen la investigación y “un proceso de subjetivación de los sujetos que participan en la investigación” (Dietz y Álvarez 2014). La perspectiva de la doble reflexividad, con la que he abordado esta investigación, se inscribe en la segunda y la explico más adelante (ver 4.2.3).

La metodología, que integra el enfoque dialógico y participativo con la etnografía interpretativa, ha sido definida por Gunter Dietz y Aurora Álvarez (2014, 79), quienes aportan a la conceptualización de la naturaleza del trabajo colaborativo de investigación “en el uso de la noción de lo colaborativo, entendido como un proceso colectivo”, en que la participación no idealiza el consenso, pero es un proceso que sistematiza, condensa y organiza las diferentes posiciones. El riesgo de estas posturas está en no hacer visibles las relaciones de poder (Dietz 2017), sin embargo, he asumido las asimetrías ante mis colaboradores y colaboradoras generadas por mi posición como coordinadora del posgrado en que participaron, su posible influencia en sus respuestas y reflexionado el alcance de mi posición de clase, etnia y política.

Adquirir esta estrategia metodológica híbrida (Dietz 2017) me permite reconocer la asimetría en la relación, al explicitar que mis intenciones como investigadora no necesariamente coinciden con los intereses que pudieran tener mis “informantes clave”, lo que los y las coloca en una situación de colaboradore/as³⁵

³⁵ Si bien en una investigación de corte colaborativa las voces que se presentan son de “colaboradores”, es necesario precisar que hay dos categorías: los principales están de forma permanente y son actores centrales en la investigación e informantes que no

(Dietz y Álvarez 2014), pues son sus prácticas y discursos la materia con la que busco identificar los sentidos y significados que les asignan. Una vez clarificadas estas posiciones, preciso que a lo largo de este trabajo uso de forma indistinta la referencia a los sujetos de la investigación como participantes, colaboradores o egresados; así también, siguiendo a Dietz (2017, 229), empleo “de forma intermitente los géneros gramaticales masculino o femenino para señalar que lo expuesto se refiere a todo sujeto humano” y/o la forma convencional que refiere a ambos géneros para visibilizarlos.

3.2.2 La relevancia de la mirada *emic* y la producción de un conocimiento situado

Un punto de partida eficaz a la hora de iniciar el procesamiento de la información e incluir las diferentes voces en el análisis ha sido reflexionar nuevamente sobre la elección de un método como el etnográfico, lo que conlleva la definición de un punto de vista sobre la producción del conocimiento. De modo que recupero la definición de Guber sobre la triple acepción de la etnografía al considerarla tanto enfoque, como método y texto (2011, 16). Como enfoque posibilita aproximarme a la comprensión de fenómenos sociales en los que se hace visible los intereses y preocupaciones sociales de los sujetos al recuperar su perspectiva y visibilizar mi influencia como investigadora en la recolección e interpretación de dichos fenómenos. De este modo, la etnografía aborda la mirada situada de la gente acerca de lo que hace y lo que dice que hace, por lo que su interés está tanto en las prácticas como en los significados sobre lo que hace, desde un lugar determinado, es decir partiendo de un contexto y las relaciones que en este se establecen.

Me es relevante lo que Restrepo (2016) señala sobre la producción de una comprensión situada que se genera en el método etnográfico cuando se realizan descripciones sobre sujetos específicos, y de las interpretaciones sobre sus formas particulares de comprender, de atribuir significado, de explicar su mundo y su proceder en el mundo. Este saber situado está mediado por las experiencias que arroja el trabajo de campo, es decir, del proceso de investigación en un tiempo y espacios determinados sobre lo que las personas “hacen y significan dependiendo de sus propios lugares y trayectorias, de las relaciones sociales en las que se encuentran inscritos y de las tensiones que encarnan” (Restrepo 2016, 17). Es de esta interacción entre los sujetos de la investigación y la investigadora, que se propicia la reflexividad sobre la vida cotidiana cuando el sujeto racionaliza sus acciones al describirlas, haciendo de la vida social “una realidad coherente y comprensible” (Guber 2011, 44).

El énfasis de Guber sobre la reflexividad como una cualidad no exclusiva del investigador/a me permite comprender que la aportación al conocimiento científico desde el método etnográfico se suscita cuando se generan “procesos de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente –sentido común, teoría, modelos explicativos– y la de los actores o sujetos/objetos de investigación” (Guber 2011, 50). Por su parte, Restrepo, al ocuparse de la complejidad de la labor

desempeñan un rol protagónico en el proceso pero que han aportado información que se integra en el estudio. Por ello distingo entre colaboradores protagónicos y colaboradores intermitentes.

etnográfica, señala que para penetrar el espesor de la vida social cobran igual relevancia las dimensiones “de la acción [de los sujetos] y la reflexión sobre la acción aunque se tensionen” (2016, 17). Es decir, que se producen dos comprensiones que se enlazan desde posiciones distintas, la reflexividad de las y los colaboradores cuando producen relatos sobre su práctica educativa y la mía a partir de lo observado con la inserción en el campo, lo que elijo como relevante de las conversaciones y entrevistas y mi interpretación de ello. Esto es, encontrar las significaciones de actos y discursos en el espesor del contexto (Geertz 1989), pues “esa vida y esa convivencia son portadoras de significado” (González 2003, 213).

Los señalamientos de Guber y Restrepo me permitieron comprender que la producción de conocimiento es un proceso conjunto y no exclusivo de mi labor etnográfica, por ello afirmo la pertinencia del enfoque doblemente reflexivo de los estudios interculturales (Dietz 2012, Dietz y Mateos 2011, Dietz y Álvarez 2014). A su vez, integro una perspectiva de valoración teórica del discurso *emic* (Carrero, Soriano y Trinidad 2012, Díaz de Rada 2011) que justifica mi aproximación a algunos elementos del enfoque de la teoría fundamentada para el procesamiento de la información. “La aproximación analítica que supone la teoría fundamentada parte de una postura inductiva [...] la teoría emerge después de recoger los datos y no antes, como sucede con las perspectivas deductivas” (Carrero, Soriano y Trinidad 2012, 26). Aunque mi punto de partida no fue desde esta perspectiva, concilio la postura inductiva para abrir el diálogo con la teoría emergente y la que orientó mi estudio.

3.2.3 Antropología educativa: más allá de una etnografía del aula

Una antropología educativa que se aproxime al espacio y tiempo en que los egresados de la MPS desarrollan su trabajo como educadores plantea la necesidad de internarse en las instituciones educativas, el aula o el espacio colectivo en que se realizan los procesos educativos, considerando a estos como un espacio social y cultural. Los espacios educativos son las escuelas y comunidades donde trabajan las y los egresados, docentes y promotores comunitarios, y el espacio de formación del CESDER y la UCIRED. Al estar en estos sitios una estrategia en la observación fue considerar las prácticas educativas como acción cargada de significado e inscrita en un entramado histórico-cultural (Bertely 2000) y de disputas. En este último aspecto, las aproximaciones al estudio del Estado permiten desentrañar la articulación de la institución formativa con el orden social nacional y global (Bertely 2000, Hale 2007). En ello la antropología educativa, en mi opinión, no se define por la investigación en instituciones escolares, sino que tiene mayor alcance.

Para clarificar el campo de práctica de la etnografía educativa se puede considerar lo que Murillo y Martínez-Garrido (2010) afirman cuando señalan que se centra en lo que sucede en la escuela, distinguiendo que en el campo de la investigación educativa el contexto es prioridad (Bertely 2000, Hammersley y Atkinson 1994, Murillo y Martínez-Garrido 2010) pues cada ámbito escolar tiene características propias. Esta perspectiva recoge también una concepción de la cultura como diversidad, en la que cabe lo particular,

por lo que hablaré de culturas y no de cultura (Geertz 1989), lo que rompe el carácter monolítico del concepto y asumo la advertencia a la mirada etnocéntrica occidental de la que Latinoamérica tiene herencias.

Sin embargo, atendiendo el carácter cultural de la educación, la cualidad multisituada de esta investigación (que explico en la siguiente sección) y las características de las y los egresados de la MPS, como educadores y educadoras en ámbitos escolarizados y no escolarizados, es crucial ampliar el sentido de lo educativo en la antropología educativa que desarrollo, al ubicarlo no sólo en la educación formal que se imparte en las aulas escolares, sino también en todas aquellas situaciones sociales concretas que implican una relación formativa explícita, en que hay la intención de adquirir conocimientos, aprendizajes o herramientas y que se pueden dar en espacios informales (como aquella que no forma parte de la educación registrada y acreditada por el Estado) o formales. En este aspecto, Bradley (2014, 63-64) explica que “la educación, como la formación, abarca mucho más que la escolaridad formal [...] es el proceso de producir y reproducir la cultura”, por lo que el horizonte del campo de estudio de la antropología y la etnografía educativa se amplía más allá de la escuela.

Diversos autores resaltan el carácter situacional de la etnografía educativa (Dietz 2017, Hammersley y Atkinson 1994, Murillo y Martínez-Garrido 2010) lo que clarifica que el trabajo de campo puede estar focalizado en la observación e interpretación de fenómenos dentro de una institución social, o en diferentes y variadas situaciones sociales (Murillo y Martínez-Garrido 2010, 5). Dado que, para conocer las prácticas educativas de las y los colaboradores, busqué llegar hasta el lugar de trabajo de al menos ocho de ellos (la descripción se presentó en el apartado 3.1.2), que están ubicados en distintas localidades. El hecho de que sus contextos no se ubicaran en una única institución de trabajo requirió ponderar la descripción de su trabajo en cada contexto “a partir de los términos y palabras de sus propios miembros” (Glaser y Strauss 1967, citados por Murillo y Martínez-Garrido 2010, 10). Estas dos características de mi enfoque etnográfico, la multilocalidad de los espacios en que se desarrolló el trabajo de campo y la relevancia de la perspectiva *emic* en diálogo con la perspectiva *etic*, se abordan a continuación.

3.3 Metodología etnográfica doblemente reflexiva y multilocal

La aproximación desde una etnografía doblemente reflexiva (Dietz 2012) me brindó una perspectiva para abordar el trabajo de campo, para la organización y procesamiento de la información, así como una base para su análisis, pues permitió ampliar el margen del espacio escolar de la etnografía educativa e incluir las dimensiones “sintácticas, semánticas y pragmáticas” inscritas en el discurso y la práctica intercultural. La etnografía como práctica es en sí misma intercultural, pues realiza una traducción entre culturas, Velasco y Díaz de Rada (1997, 111) indican que el investigador al producir un texto etnográfico se sitúa en la posición de “mediador inter-cultural”. Esta postura epistémica que da valor a las voces de los sujetos y pone en diálogo la perspectiva *emic* (el discurso), *etic* (praxis) y la entidad organizativa (institución) (Dietz 2012, 215) es relevante para dar respuesta a cómo se hacen presentes las lógicas del Estado-nación y las

contradicciones cotidianas que surgen en los procesos educativos como espacios de negociación, resistencia y lucha (Bertely 2000, Dietz 2012). Las técnicas como las entrevistas a profundidad, las conversaciones informales (perspectiva *emic*), la observación directa y la participante en clases, talleres y asambleas (perspectiva *etic*), así como la realización de un taller con egresados (perspectiva *emic/etic*), en el que se logró recuperar una mirada colectiva, alimentaron esta configuración.

El trabajo de campo me exigió elegir una etnografía multisituada para estudiar las prácticas de las y los egresados de la MPS que se desempeñan en el ámbito rural e indígena en diferentes localidades, en términos de Marcus (2001 [1995], 119), se trata de *seguir* una idea o metáfora es decir el objeto a investigar se considera parte del terreno del “discurso y de las modalidades de pensamiento”, en este caso: el discurso y la práctica influida por la pedagogía del sujeto (ver Mapa 1). Los sujetos de la investigación son tres egresadas y seis egresados de la MPS que trabajan en instituciones de educación oficiales o en proyectos autónomos escolarizados en diferentes niveles, así como en ONG y colectivos no gubernamentales. Esta elección y el límite de tres meses para realizar el trabajo de campo implicó estancias de dos a tres semanas en las poblaciones donde se ubican sus centros laborales.

Mapa 2 Lugar de origen de la propuesta de pedagogía del sujeto



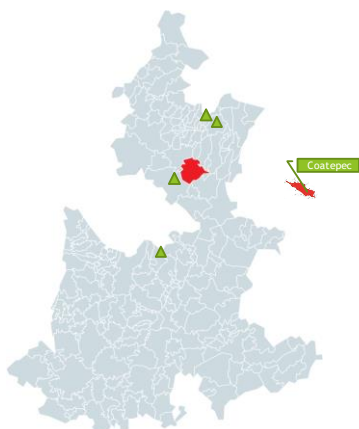
Fuente: Wikimedia Commons 2018, [modificación propia].

Una forma de resolver los dilemas de las limitantes de tiempo fue buscar compensar con la profundidad que me aportó la observación participante (Falzon 2009) y las entrevistas a profundidad a partir de la confianza y horizontalidad en la relación con los egresados y egresadas debida al contacto previo con ellos y ellas durante mi trabajo en la UCIREN, como parte del equipo coordinador de la MPS y a mi postura de igualdad gnoseológica. Lo que justificó este diseño es que la pregunta de investigación me llevó a los lugares en dónde podría obtener la respuesta (Dewalt y Dewalt 2011, 127).

Los lugares en que realicé mi investigación están en localidades de la Sierra Norte y Nororiental de Puebla³⁶ (Huehuetla, Jonotla, Hueyapan, Olintla, Cuetzalan, Zautla e Ixtacamaxtitlán), otros más son la población de Acatzingo en la región del Valle de Puebla y Coatepec en la región central del Estado de Veracruz (ver Mapa 2).

³⁶ La distinción de la división regional la uso cuando es necesario precisar el dato, sin embargo, ocupo el modo coloquial al referirme a ambas regiones con el genérico Sierra Norte de Puebla.

Mapa 3. Localización de la investigación



Fuente: Wikimedia Commons 2018, [modificación propia].

Esta característica implica romper con descripciones de poblaciones como poseedoras de una cultura estática y geográficamente delimitada, pues aunque el contexto de cada localidad tiene sus particularidades, estudiar las prácticas educativas de las y los egresados en los lugares en los que son desarrolladas es una estrategia para distinguir la existencia de patrones de pensamiento y comportamiento, que permiten la etnografía multilocal (Marcus (2001 [1995]), la observación participante y directa (Dewalt y Dewalt 2011), las entrevistas a profundidad y las conversaciones informales. Construir datos con las y los colaboradores implicó aplicar técnicas metodológicas en lugares diversos.

3.3.1 Universo de estudio

El universo de estudio de esta investigación son los egresados de la MPS, posgrado que cuenta al momento de iniciar el trabajo de campo con siete generaciones de estudiantes. Tener acceso a las bases de datos de estudiantes de la MPS me facilitó el identificar su composición por tipo de ocupación, zona y ámbito de trabajo, género, pertenencia étnica, antecedentes de formación y estados de procedencia, así como datos de contacto. Sin embargo, elegí una muestra cualitativa, más que representativa, como se explica en seguida.

3.3.1.1 Criterios de selección de colaboradores

El criterio o criterios para elegir a las y los participantes de la investigación están relacionados con: por un lado, la etnografía reflexiva de corte cualitativo desde la cual se afirma que “el muestreo cualitativo dialéctico [...] [considera que] la realidad social no es homogénea” (Dietz 2016, 13) por ello opta por elegir intencional y explícitamente su muestra, selecciona grupos extremos para realizar contrastes y ocupa preceptos pragmáticos; por otro lado, por otro, la metodología multisituada (Marcus 2001 [1995]) me ha implicado discernimientos geográficos en función a la dinámica de dicha muestra. De este modo, dos criterios principales fueron el ámbito de trabajo y la ubicación espacial. En cuanto al primero, como una de las preocupaciones de esta investigación es el abandono de la educación rural por parte del Estado, se definió que la esfera de trabajo de las y los egresados fuera en contextos rurales, aunque hay quienes también han realizado trabajo en zonas urbanas o semiurbanas, o combinan ambos, sin embargo, la principal es el rural.

Para el segundo criterio, la ubicación geográfica, contemplé lo que llamo *distribución espacial por conveniencia*, es decir que se encontrasen en la región cercana al lugar de ubicación del CESDER para regionalizar el contexto en la Sierra Norte de Puebla. Esto aporta cierta unidad histórico-cultural. No obstante, quienes se han formado en la MPS provienen de 12 estados diferentes, por lo que también busqué que hubiera un contraste que mostrara la diversidad de procedencias, sin dispersar demasiado mi movilidad

geográfica debido al limitado tiempo de duración del trabajo de campo. Las distancias aproximadas de traslado entre las diferentes localidades han sido de entre hora y media a cuatro horas y media. De este modo se incluyeron dos informantes que radican en Coatepec, Ver., una informante se ubica en el valle de Puebla y el resto en la Sierra Nororiental y Norte de Puebla.

Un tercer criterio de selección fue que las y los egresados hubiesen acreditado los cuatro módulos que integran el plan de estudios, independientemente de si están titulados o no, pues algunos forman parte de la generación que acaba de egresar y otra/os son de diferentes generaciones, además, se valoró que su práctica profesional continúe vinculada a procesos educativos. No se buscó representatividad en cuanto a las diferentes generaciones, sino que prevaleció el criterio *espacial por conveniencia*, es decir que fuera fácil ubicarlos en las zonas de estudio, pero cuento con egresados de cinco generaciones. El consentimiento informado sobre su colaboración involucró que aceptaran participar, conocer los objetivos y perspectivas desde los que se realiza la investigación y su conformidad con lo que implicó mi estancia en sus lugares de trabajo, para poder estar ahí donde se desenvuelven laboralmente.

3.3.2 Características de los colaboradores

Perfil profesional. Para conformar el perfil profesional de colaboradores y colaboradoras consideré el nombre de su licenciatura, pues evidentemente se generaliza el del posgrado al ser egresados y egresadas de la MPS. Además del antecedente formativo de licenciatura que obtuve de las bases de datos fue recabado, por medio de un cuestionario de tipo demográfico, el tipo de práctica educativa, su ocupación y estatus laboral actual, los trabajos anteriores y su nivel socioeconómico.

Formación de licenciatura. De la/os nueve colaboradores que participan en la investigación, cuatro de ellos tienen formación en áreas específicamente de educación, sólo tres de ello/as trabajan en el sistema de educación pública en el nivel correspondiente a sus estudios. Las y los otros colaboradores tienen formación en otras áreas: tres de ello/as en disciplinas de las ciencias sociales, una en humanidades y uno más en una licenciatura técnica (ver tabla 3.1).

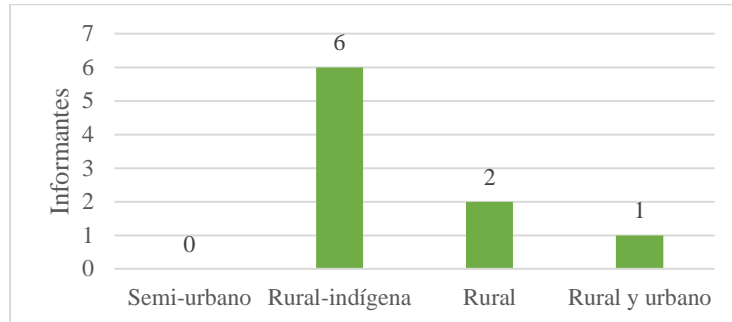
TABLA 5. *Formación de licenciatura*

Licenciatura	No. de egresados
Informática Administrativa (UNIDES)	1
Arquitectura (UNAM)	1
Etnología (ENAH)	1
Psicología (UAQ)	1
Ciencias políticas y artes (CA-EU)	1
Educación (UPN)	1
Educación Preescolar (Normal Superior)	1
Educación Primaria (Normal Superior)	2
Total	9

Fuente: Elaboración propia

Ocupación. Como se indicó anteriormente el ámbito de trabajo de las y los informantes es principalmente el rural, pero también se desplazan a espacios urbanos cuando los proyectos que realizan así lo requieren. La distribución por ámbito de trabajo se presenta en la figura 4.

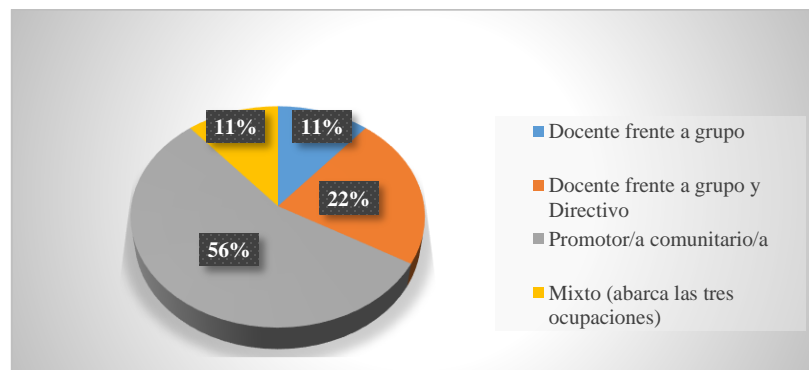
Figura 3.1 Ámbito de trabajo de informantes



Fuente: Elaboración propia

Quienes participan actualmente realizan una práctica educativa como docentes o como promotores comunitarios (ver figura 5) desempeñándose en espacios de educación formal o en espacios informales, estos últimos impulsan procesos formativos en organizaciones de la sociedad civil o en proyectos estatales.

Figura 3.2 Perfil de educador/a



Fuente: Elaboración propia

Nivel socioeconómico. Para fines de problematizar la complejidad del ámbito profesional en el que se desempeñan, y las implicaciones en la estabilidad laboral de algunos de ellos y ellas, así como para identificar el nivel socioeconómico de las y los colaboradores se les preguntó si eran propietarios de su casa habitación. Sin embargo, esta circunstancia también obedece a la edad y la estabilidad laboral, así como a la posibilidad de heredar la propiedad. De este modo, sólo cuatro informantes viven en casa propia, los demás viven en casa rentada, uno de ellos en casa de familia extensa y otro más en el albergue de su lugar de trabajo. No se tiene previsto establecer correlaciones entre otros datos.

3.3.3 Proceso de investigación

3.3.3.1 Los pasos dados en la investigación

Como he señalado anteriormente, elegí el método etnográfico para abordar el trabajo de campo y el problema de investigación. Las decisiones y acciones llevadas a cabo desde de esta elección las describo en base al modelo de trabajo en etnografía de Velasco y Díaz de Rada (1997), que permite matizar las aproximaciones al campo de lo educativo. De modo que especifiqué, en el apartado 3.1, que mi interés por las prácticas educativas de educadores en el medio rural e indígena con formación de posgrado están influidas por mi trayectoria formativa y sobre todo por mi trabajo en el proyecto educativo de la MPS desde el año 2009, como parte del equipo de coordinación³⁷. El tiempo de trabajo en el proyecto, el contacto con siete generaciones de estudiantes y la dinámica de comunidad de aprendizaje representaron ventajas para tener una mirada próxima y sentida del campo de estudio, así como facilidad para identificar las características de los y las egresadas que aportarían a explorar la problemática planteada. Esta cualidad también permitió cierta desenvolvura para integrarme en las dinámicas cotidianas escolares o de capacitación de los lugares de trabajo de la mayoría de mis colaboradores y colaboradoras, y contribuyó a propiciar situaciones de confianza para desplegar los diálogos durante las conversaciones y entrevistas. Sin embargo, en este proceso no faltaron dificultades y dudas que sortear. De esta forma, el recorrido de la investigación fue trazado por los siguientes pasos que presento en un orden un tanto secuencial, aunque algunos fueron realizados de forma paralela:

1. La elección del campo indudablemente va de la mano con mi opción por la antropología educativa y el posgrado en Antropología Sociocultural que suman el ingrediente de una mirada crítica a los procesos educativos. Por ello considero valioso distinguir que esta etnografía no está centrada en las prácticas de la institución que oferta la MPS, sino enfocada en la articulación de las reflexiones y aprendizajes que se dieron en el proceso de formación de las y los egresados y de las acciones que pueden estar influidas por esta formación. Pero identifiqué el discurso sobre las prácticas educativas de la MPS en el Estado de la cuestión. De esta forma elegí contar con un panorama regional situado en el contexto mismo de la institución, la Sierra Norte de Puebla, junto con el contraste que me ofreció indagar en las prácticas que se dan en contextos distintos situados en otras zonas geográficas.

2. Realicé una investigación documental y bibliográfica para contar con el panorama actual de la educación rural en México, de la investigación sobre la práctica educativa en la antropología mexicana y

³⁷ En el momento de realizar esta investigación la oferta educativa de posgrado derivada de la colaboración entre el CESDER y UCIREDA aumentó a cuatro posgrados, y un año después, ya están en puerta dos posgrados más. Esto último es resultado también de la propuesta, en 2017, de la “Universidad con los Pueblos de la Sierra”, y que da un elemento más de relevancia a mi investigación, pues se constituye en un momento reflexivo y de indagación de las posibilidades de incidencia del proceso inicial impulsado hace casi diez años. Es parte de una exploración por conocer transformaciones observables (en los espacios de trabajo) y subjetivas (relativas a las experiencias y sentidos que dan los egresados a las posibles transformaciones), así como de las muchas posibilidades que se abren ante procesos educativos que se integran en espacios conflictivos con las dinámicas hegemónicas en educación del ámbito rural.

latinoamericana, de su relación con la formación de educadores el panorama de su devenir en el siglo pasado y de la formación de posgrado para estos sujetos en los tiempos recientes, y una indagación sobre la existencia de investigaciones sobre la articulación específica del problema de estudio que se integra en el Estado de la cuestión (ver Capítulo 2). Por otro lado, se consultaron fuentes históricas que dan cuenta de los procesos políticos vinculados a la educación y a la dinámica de relaciones de poder en la Sierra Norte para comprender la situación problemática en la región. Se consultaron fuentes que abordan los espacios educativos, escuelas u organizaciones, presentes en el estudio y aquellas que me proporcionaron el panorama sociodemográfico y geográfico de las localidades donde se encuentran.

3. Realicé una revisión documental teórica previa a la salida a campo para identificar y contrastar abordajes a las categorías elegidas que me permitió posicionarme ante temas como el multiculturalismo, el indigenismo y la educación intercultural, formación, prácticas educativas, relaciones de poder, el Estado, los márgenes del Estado. Posterior al trabajo de campo amplié la revisión documental teórica para profundizar aquellas categorías surgidas del proceso de análisis de datos, como prácticas educativas alternativas, reflexión y resignificación de la práctica, intersticios del Estado, principalmente, y me alejé de categorías como gubernamentalidad. En el estado de la cuestión integré la literatura producida por el CESDER y UCIRED sobre sus prácticas educativas y sus egresados.

4. Se generaron y revisaron otras fuentes de información. Generé un diario de campo en el que realicé los registros del proceso de investigación y un esquema semanal descriptivo de las actividades y fuentes de información articulado con el índice del diario de campo. Entre las fuentes revisadas están algunos documentos de planeación de clase de los egresados que son docentes o cuadros programáticos de talleres o sesiones de diplomado de los promotores y promotoras comunitarias, también integro al estudio algunos carteles, fotografías y objetos artísticos presentes en las instituciones. También tuve acceso a otros documentos como coordinadora de la MPS, pues elaboré bases de datos y estadísticas a partir de la gestión de los archivos para el control escolar de los dos primeros posgrados del CESDER, por lo que pude consultar datos sobre la ocupación, edades, lugares de residencia y formación de licenciatura para generar un primer muestreo de egresados, así como para generar la caracterización de la población escolar de la MPS (que se presenta en el capítulo 3).

5. Concerté y realicé entrevistas y reuniones previas al trabajo de campo con compañeros integrantes de la UCIRED para compartir mi propuesta de investigación y contar con el consentimiento informado para realizar esta investigación. También recibí algunas sugerencias sobre la elección de los y las egresadas participantes, referentes de los procesos históricos e intelectuales del CESDER y la UCIRED y el apoyo moral para la realización de la investigación.

6. De forma paralela, establecí los criterios para seleccionar a los egresados que invitaría a participar como colaboradores y colaboradoras en la investigación (mismos que se presentan en el capítulo 3), tomando como referencia mi conocimiento personal sobre sus actividades laborales actuales o la base de

datos que refiere el lugar de trabajo que realizaban durante su proceso de formación. Para la ubicación de sus datos de contacto me apoyé de la base de datos de estudiantes de la MPS y mis registros de contactos del correo electrónico. Realicé la invitación a participar en la investigación vía telefónica a seis egresadas y egresados (Taku, Pablo, Miguel, Fernando, Miguel, Ingrid) de los cuales dos de ellos me solicitaron cartas de presentación formales para la directiva de sus instituciones que adelanté vía correo electrónico y que entregué personalmente al momento del primer contacto en la institución.

7. La elaboración de los instrumentos de construcción de datos la realicé previo al inicio del trabajo de campo, sin embargo, fueron modificadas durante el avance de la investigación y adaptadas de acuerdo a la ocupación del egresado/a y a mi aprendizaje de su contexto institucional (ver anexo 1). Estos fueron:

- a. Entrevistas biográficas abiertas sobre trayectoria formativa y profesional con la definición de objetivos y preguntas de partida.
- b. Una guía de entrevista semiestructurada de prácticas educativas, donde también se indagó sobre los aprendizajes significativos obtenidos en la formación de posgrado de la MPS, que se fue modificando durante las primeras entrevistas. Otra guía de entrevista semiestructurada sobre la práctica educativa y la valoración de los contenidos sobre las relaciones de género y etnia en la MPS, que apliqué a una colaboradora.
- c. Un diseño de taller con egresados que realicé durante el curso de Verano de las Maestrías del CESDER y UCIRED en Zautla, aprovechando la participación de egresados de diferentes generaciones.
- d. También incluí un cuestionario de datos demográficos que recabé con los colaboradores principales y con quienes participaron en el taller de egresados.

8. El trabajo de campo, lo realicé a partir de junio y hasta diciembre de 2018. Los meses de junio a agosto desarrollé la investigación en la región de la Sierra Norte y Nororiental del estado de Puebla, de forma intensiva; durante los meses de septiembre, octubre y diciembre me trasladé a municipios de Veracruz, cercanos a Coatepec y en la cuenca de Antigua, para realizar observación participante en las actividades educativas de dos colaboradoras, combinando estas actividades intermitentes con una estancia de investigación en el Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana en Xalapa. Durante los meses de julio a septiembre apliqué los instrumentos diseñados:

- a. Ocho entrevistas abiertas sobre las trayectorias formativas y profesionales de egresada/os
- b. Nueve entrevistas semiestructuradas sobre prácticas educativas de egresada/os.
- c. Una entrevista semiestructurada sobre la práctica educativa, el impacto de la MPS y la valoración de sus contenidos sobre las relaciones de género y etnia.

- d. Un taller con egresados, que adquirió la cualidad de los grupos focales al organizar equipos con características laborales similares para responder preguntas sobre su práctica educativa. En este espacio y de forma directa solicité el llenado del cuestionario de datos demográficos.
- e. Durante el evento antes mencionado realicé entrevistas abiertas a integrantes del equipo de la asociación civil Moxviquil, que desarrollan este posgrado en San Cristóbal de las Casas en Chiapas, y a una de las integrantes del Consejo de Dirección del CESDER.

9. La adopción de roles (Velasco y Díaz de Rada 1997) está condicionado por las expectativas, los acuerdos y la relación que se da con los integrantes de los grupos o instituciones participantes, o directamente con las y los colaboradores. En mi caso que desarrollé actividades desde una etnografía multilocal, adopté un rol de observadora participante principalmente con quienes realizan trabajo de promoción comunitaria, y con el bachillerato Kgojom fue como participante observadora en situaciones en las que por acuerdo de reciprocidad me solicitaron realizar un taller con los estudiantes.

3.3.3.2 Las limitantes durante la investigación

También se presentaron limitantes o dificultades en algunos procesos de interacción, los acuerdos, los aspectos administrativos en escuelas oficiales, el tiempo y algunas vicisitudes en cuanto a la salud y los traslados.

En el Kgojom o CESIK desde un inicio de la investigación me fueron explicadas las reglas a que debía sujetarme para estar ahí, por parte del Consejo Directivo, algunas de las cuales incluyeron informar a qué estudiantes entrevistaría, hacerme saber que el autorizar mi investigación era una excepción debido a la referencia de Taku (el colaborador egresado de la MPS) y el acuerdo de devolver los resultados de la investigación. Esto no es una dificultad en sí, pues también expliqué los objetivos de mi trabajo y ante ello accedieron a que tomara fotografías de las actividades en que yo participara, siempre y cuando entregase mi archivo de fotografías tomadas en el bachillerato. La limitante consistió en no poder estar presente en las reuniones de evaluación del ciclo escolar, lo cual se me informó en medio del inicio de una de estas.

Un aspecto complejo fue el acceso a ciertos espacios. Dos escuelas a las que no pude llegar por criterios burocráticos fueron un preescolar, al que ni si quiera puede enviar mi carta de presentación, y una primaria a la que sólo pude asistir a la clausura del ciclo escolar. En el caso del preescolar en el Valle de Puebla la directora estaba comisionada en la SEP realizando funciones administrativas y ante la solicitud verbal de mi colaboradora se sintió en riesgo de que hiciera evidente que no se había nombrado una directora sustituta, pues sus funciones de dirección las cubrían las maestras del preescolar sin que ninguna recibiera el nombramiento ni la remuneración por el cargo. En una escuela primaria en la Sierra Norte, el director no dio el permiso para mi ingreso a la escuela por estar en el cierre del ciclo escolar pues parte del horario de clases se ocupaba para los ensayos de la ceremonia de clausura y, como me explicó mi colaborador, a criterio

del director no se justificaba mi presencia en esas actividades si se presentaba el supervisor de la zona. Otra dificultad fue tener que cancelar el trabajo con uno de los informantes por cuestiones de salud, pues enfermé de bronquitis en el transcurso del trabajo de campo, lo que evitó conocer las actividades de un egresado en una comunidad en las faldas del volcán Popocatepetl en el periodo que tenía programada mi estancia.

El tema del tiempo también fue una limitante en la aplicación de la metodología multisituada (Marcus 2001 [1995]), pues para observar una diversidad de prácticas educativas en la fase de trabajo de campo de tres meses, asignada por la institución ante los plazos de CONACYT para la titulación, tuve que restringir el tiempo de estancia en cada una de las localidades en que se sitúa el trabajo de las y los colaboradores. Sin embargo, esta profundidad puede ser compensada por la empatía lograda en nuestra interacción previa que facilitó el diálogo y en la mayoría de los casos la apertura en la conversación y las entrevistas.

También puedo considerar que el tema del desplazamiento tanto físico como el del “sentido de la diferencia” (Velasco y Díaz de Rada 1997, 28) implicó un reto. En la Sierra Norte de Puebla me trasladé a diferentes municipios y localidades, siendo que los límites políticos de ciertas subregiones son ficciones administrativas para el control gubernamental, hay muchas características geográficas, climáticas y culturales e históricas compartidas, y contrastes dados por cambio de altitud con respecto al nivel del mar. Identificar fuentes históricas que den cuenta de las particularidades de cada localidad ha sido complejo. En cuanto a la percepción de la diversidad, este ha sido también un reto, pues al haber construido relaciones interculturales de comunidad de aprendizaje el construir una otredad implicó distanciarme y adoptar una actitud de “extrañamiento” (Velasco y Díaz de Rada 1997, 28) tanto de los horizontes comunes, como de dimensiones que me generaron un shock cultural, como el de la identidad, que en los pueblos originarios se ha tomado como estrategia y postura política de diferenciación. Es decir, mi vivencia del adentro y el afuera del grupo, también fue un contraste e incluso contradicción con mi consideración de realizar un estudio con personas de mi misma sociedad de pertenencia, que llegó a ser así sobre todo con las mujeres y con quienes se consideran asimilados a la cultura nacional.

3.4 Métodos de construcción de datos

3.4.1 Observación participante, entre la lejanía y la cercanía

Siguiendo con las reflexiones sobre los tránsitos entre las dos reflexividades, la técnica de la observación participante requiere también de clarificar nuestro posicionamiento epistémico sobre ésta. En este sentido Guber (2011) señala que en la observación participante se ha de distinguir que en la forma de aproximarse a la observación y la participación se generan una tensión epistémica vinculada con las lógicas teórica y práctica. Esta tensión me permitió situarme en mi experiencia de observación pues efectivamente son los aspectos de la dinámica real en campo los que definen el grado de involucramiento y separación. Al permanecer un tiempo limitado en cada lugar fue importante que las colaboradoras y colaboradores me

permitieran involucrarme en sus actividades educativas, sin embargo esto no fue posible en los casos de una egresada y un egresado que son maestros en escuelas oficiales, en dónde los permisos para ingresar a las escuelas se limitaron por los directivos al saber que realizaría un investigación observando las clases al interior del aula y que no justificaran mi presencia con alguna figura educativa “oficial”. Como señala la autora, el tipo de relación que el investigador logra tener con los sujetos de la investigación y los roles que ocupa son los que median esa proximidad (Guber 2011).

Considero que la distinción de Guber entre dos posturas epistémicas que se contraponen explica cómo éstas se articulan y complementan en la lógica del trabajo de campo con grupos sociales desde la observación participante, pero que no siempre dependen de la investigadora. Por ello me resulta útil su propuesta de ver como un continuo los roles que puede tomar el investigador: como un “participante observador” que realiza diferentes papeles localmente, el “observador participante” que interviene en algunas actividades pero que se distingue por su exterioridad manifiesta, o los extremos en el grado de implicación del “participante pleno” y el “observador puro”, para comprender las consecuencias en los resultados de investigación. Estos roles influyen en la forma en cómo se presentan las perspectivas *emic* y *etic*, pues el involucramiento actúa en la comprensión y reflexividad de los sentidos y significados que la gente asigna a lo que hace y dice.

Para ilustrar la relevancia que tiene el tipo de rol que asume la investigadora en su papel para conocer la lógica ajena, Guber usa la idea de “reciprocidad de sentidos” (2011: 66) que resulta de una mejor comunicación e interacción con los informantes, así como de la flexibilidad, sensibilidad y apertura que permitan poner en cuestión los prejuicios o preconcepciones implícitos en relaciones asimétricas. En mi experiencia, la reciprocidad de sentidos la viví en una dinámica de confianza y flexibilidad con las y los colaboradores, pero con matices contradictorios entre la apertura o cierre ante mi participación, o de lejanía y cercanía que estaba mediada por la dinámica propia del trabajo de cada informante. Así, por ejemplo, en el bachillerato CESIK, en Huehuetla, Puebla, por decisión de los directivos, no pude permanecer en una de las reuniones de valoración de los procesos con las maestras voluntarias que dieron las clases de lengua y cultura, al ver la inhibición para que ellas se expresaran ante mi presencia, pero sí me solicitaron que, junto con mi colaborador, diseñara y facilitara un taller con los estudiantes para la autovaloración de su trabajo en el ciclo escolar. Estas situaciones me llevaron a asumir mi condición de exterioridad con sus matices de lejanía y cercanía.

La diferencia en estos roles me permite distinguir mi posicionamiento durante el inicio del trabajo de campo, y la flexibilidad que puse en juego durante el trayecto para integrarme a los procesos de los lugares donde realicé la investigación etnográfica. Las observaciones de Guber (2011) al rol de la investigadora contribuyen para revisar cómo me situé en campo, y valorar lo vivido en las diferentes relaciones con las y los colaboradores o con los sujetos que participaron en mi investigación, al comprender los alcances de esta relación en la construcción de información. Esta relación se hace más evidente en los encuentros acordados para realizar las entrevistas.

3.4.2 Entrevistas como relación social

Las posibilidades para afinar mi procesamiento de información en cuanto a las entrevistas de trayectoria de vida que me brindaron autores como Russel (1995), Mallimaci y Giménez (2006), Silva (2008), Guber (2011) y Restrepo (2016) fueron cruciales, pues me permitieron profundizar en la relación con los informantes en la situación de la entrevista etnográfica, clarificar conceptualmente el tipo de entrevista que realicé y el ponderar el valor de los métodos biográficos.

Como técnica la entrevista puede verse desde la óptica clásica como un instrumento de recogida de datos, sin embargo, Guber apunta que desde la óptica constructivista es una relación social en la que los datos que aporta el entrevistado “son la realidad que éste [construye] con el entrevistador en el encuentro” (2011, 71). Este punto de vista sigue la línea epistémica de la doble reflexividad. En cuanto a esta relación social, Russell muestra la versatilidad de información que se puede recabar cuando se explica con claridad el papel del investigador a sus informantes, y cómo la honestidad sobre nuestras intenciones propicia su disposición o, por el contrario, nos permite tener claro con quién se puede conversar y en qué nivel de profundidad. En mis interacciones logré la disposición de las y los colaboradores gracias a la franqueza en mis intenciones, aunque no fue simple pero sí funcional, pues, a veces requerí reiterarlas o clarificar el objeto de estudio para que se sintieran cómodo/as ante momentos en que mi presencia o preguntas pudieron resultar una intromisión a la cotidianidad.

Otra aportación significativa son las consideraciones sobre las implicaciones éticas hacia las y los colaboradores (Guber 2011, Restrepo 2018). La apertura que se puede lograr por parte de las y los colaboradores conlleva una responsabilidad y cuidado de la información que los vulnere o afecte emocionalmente. En retrospectiva, reflexioné que conseguir el consentimiento informado de los participantes tendría que ocurrir no sólo al inicio de la entrevista, sino ya transcurrido un tiempo de interacciones y conversaciones que hagan evidente el grado de riesgo ante la divulgación de cierta información.

También ha sido relevante para estas consideraciones éticas, lo señalado por Russell sobre el planteamiento de la influencia de las características de la entrevistadora en las respuestas de los informantes y su grado de confiabilidad, al reflexionar mi propio proceso en la aplicación de entrevistas. El primer aspecto me remite a desentrañar el tipo de relación que ya existía con los colaboradores, pues hay un vínculo de trabajo previo de cuando era parte del equipo de coordinación de la MPS y que puede leerse como una relación asimétrica. Me pregunto en qué términos leyeron cada uno de los colaboradores esta relación y sumo que, al percibir, intuir o saber mi postura sobre la educación pudieron sentirse influidos para colocarse de un modo afín ante este tema. Esto pudo inducir a que las y los colaboradores brindaran el tipo de respuestas que yo deseaba escuchar sobre su práctica educativa, en vez de que “el informante defina la información relevante” (Russell 1995, 152).

Lo que me aportó una buena dosis de objetividad crítica sobre mi interacción fue confrontarme, durante las transcripciones de las primeras entrevistas, con momentos en que ésta fue más protagónica. El concepto de la “*no directividad*” (Russell 1995, 151), en la entrevista me permitió ser autocrítica con mi rol y mi posición con las y los colaboradores. Este concepto también facilitó conseguir que ellas y ellos se expresaran libremente sintiéndose cómodo/as en nuestra interacción y mantuve la claridad del tema de interés durante el flujo de entrevistas que por su dinámica transitaron a la intimidad de una conversación (Russell 1995). Esta dinámica conversacional fue clave en entrevistas sobre sus trayectorias profesionales y formativas que abonó a una apertura y rememoración de momentos decisivos.

3.4.3 Métodos biográficos y entrevista abierta de trayectorias formativas

Desde la perspectiva de las etnociencias el valor del discurso *emic* es preponderante, por lo que la entrevista de abordaje biográfico es prioritaria al arrojar un discurso más libre de lo que es relevante para el colaborador y el criterio temporal destaca para recuperar información diacrónica. El proceso etnográfico permitió conocer lo que piensan, creen y sienten de su formación y el lazo con su práctica actual, haciendo una retrospectiva de su vida a través de la entrevista sobre trayectoria formativa. El trabajo de Mallimaci y Giménez (2006) sobre los métodos biográficos llama la atención por su claridad y profundidad para mostrar su relevancia en los métodos cualitativos de investigación. Los autores distinguen el potencial político que tienen para iluminar vidas que han sido obviadas, menospreciadas o sumidas en las generalizaciones de los métodos estadísticos y comprender a los sujetos desde su contexto al recuperar “los horizontes de sentido y las lógicas que articulan las acciones” (Mallimaci y Giménez 2006, 188).

El diálogo entre el texto de Russell (1995) con el de Mallimaci y Giménez (2006) también aclaró conceptualmente que usé una entrevista abierta para recuperar los relatos sobre la trayectoria formativa de los egresados de la MPS. Esto es válido, pues discurre entre el carácter flexible de las entrevistas no estructuradas y semiestructuradas (Russell 1995), y el de las preguntas abiertas de los métodos biográficos (Mallimaci y Giménez 2006), sin embargo, los autores señalan que en la obtención de relatos de vida la guía de entrevista no requiere de preguntas estructuradas para que la actividad de escucha permita seguir las idas y venidas durante diferentes acontecimientos, ambientes y esferas de actividad por los que transita el sujeto, por lo que la guía abandona lo directivo y se constituye en “una agenda conversacional” (Holstein y Gubrium, citados en Mallimaci y Giménez 2006, 192).

En este punto es relevante aclarar que, aunque el carácter de la entrevista biográfica es abierto, “también se puede reconocer como relato temático” (Silva 2009, 448), por lo que en los acuerdos con mis colaboradores y colaboradoras expliqué la intención de la entrevista, y con las preguntas de partida me aproximé al diseño de la entrevista no estructurada. Por su carácter adaptable a la dinámica de interacción con la/os informantes este tipo de entrevista es la más adecuada para “situaciones cuando no hay más que una ocasión para entrevistar a alguien” (Russell 1995, 148), pues, en la situación provocada por la

metodología multisituada mi estancia en cada lugar de trabajo de los informantes fue corta, de entre una semana a tres semanas. Por lo anterior preciso que la técnica que utilicé fue la entrevista biográfica abierta relativa a las trayectorias formativas. La cualidad de este tipo de entrevista es que mantiene la disposición flexible de la entrevista no estructurada (Russell 1995), y seguir un flujo conversacional, pero las preguntas de partida me sirvieron para mantener el foco de atención en el tema de interés.

Por otro lado, la discusión teórica que permite comprender qué es la historia de vida, me es relevante. Recupero la acotación que realizan Mallimaci y Giménez (2006) sobre la perspectiva interpretativa en los métodos biográficos, en que se recurre a la *reflexividad* para construir el relato al integrar “en sus supuestos no solo el contexto histórico y la posición del sujeto en la sociedad, sino también el propio lugar de quien escribe en el relato que contribuye a construir” (Creswell citado en Mallimaci y Giménez 2006, 176). Otro aspecto que destacan los autores es “la importancia de la perspectiva del individuo como punto de observación de la sociedad general” (Ferrarotti citado en Mallimaci y Giménez 2006, 177), y considerar que la experiencia individual está condicionada por la colectiva, a la vez que los sujetos no son pasivos y sus decisiones influyen en sus trayectorias.

Finalmente, sus recomendaciones sobre el análisis cualitativo de la información subrayan la importancia de comprender la vida del sujeto, focalizando en los momentos decisivos y sus significados desde su contexto y con las reflexiones teóricas de la investigadora, por ello a través de las trayectorias profesionales y formativas de las y los egresados de la MPS podré dar cuenta de la heterogeneidad de prácticas de educadores y educadoras en diversos contextos de México.

3.4.4 Entrevista biográfica a egresados de la MPS

Como parte del diseño de investigación elegí realizar dos entrevistas a las y los egresados participantes. La primera tuvo un doble propósito: el de la relación con las y los informantes para generar mayor confianza en la interacción, y en cuanto al proceso de investigación me permitió confirmar la relevancia que los relatos de sus vidas tienen para comprender su práctica actual. Al ser un acercamiento en el que la y el colaborador tuvo claro mi propósito de generar información, el carácter despreocupado de la entrevista abierta (Mallimaci y Giménez 2006) permitió generar cierta cercanía y que ellos y ellas facilitaran información que consideraron relevante sobre su trayectoria profesional y de formación, pero manteniendo el foco en el tema. “La guía de entrevista en la historia de vida es abierta, se trata de una lista de temas que nos interesa desarrollar y no de una serie de preguntas concisas” (Mallimaci y Giménez 2006, 192). La segunda entrevista fue sobre sus prácticas educativas actuales, y la realicé en un segundo momento, ya con más interacciones y observaciones en su trabajo cotidiano.

El proceso etnográfico en antropología estudia “lo que hace la gente y a la vez, lo que esta piensa acerca de lo que hace” (Beattie 1975, 295), en el hacer hay dos aspectos, según Beattie: “nociones sobre lo que de hecho hacen [...] y sus creencias sobre lo que deberían hacer, sus normas o valores éticos” (1975, 296). En

consideración a lo anterior y a la construcción sociohistórica de la práctica educativa (Rockwell 2007) se eligió, en primer lugar, la entrevista sobre trayectoria formativa para el procesamiento de la información.

La técnica que utilicé fue la entrevista biográfica abierta, que por su carácter adaptable a la dinámica de interacción con las y los colaboradores es, como reflexiona Russell, la más adecuada para “situaciones cuando no hay más que una ocasión para entrevistar a alguien” (1995, 148) y en la situación provocada por la metodología multisituada mi estancia en cada lugar de trabajo de los colaboradores fue corta, de entre una semana a tres semanas. La cualidad de este tipo de entrevista es que mantiene la disposición flexible de la entrevista no estructurada (Russell 1995), pero las preguntas de partida me sirvieron para mantener el foco de atención en el tema de los procesos formativos y de la práctica profesional. En este punto es relevante aclarar que, aunque el carácter de la entrevista biográfica es abierto, “también se puede reconocer como relato temático” (Silva 2008, 448), por lo que en los acuerdos con las y los colaboradores expliqué la intención de la entrevista, y con las preguntas iniciales me aproximé al diseño de la entrevista no estructurada.

3.4.4.1 Preguntas Iniciales

La pregunta con la que inicié las entrevistas sobre trayectoria profesional fue lo que le dio el signo de no estructuradas, pero con el carácter de ser abiertas, pues la no directividad (Restrepo 2018) cobró relevancia pues permitió mayor libertad de expresión en los participantes, pero con la claridad de mantener la conversación en el tema que es de interés. En ese sentido, las preguntas no fueron estandarizadas, lo que sería un requisito desde la mirada más positivista de la antropología para garantizar que las diferentes respuestas correspondan a la especificidad de los entrevistados y no sean imputables al investigador (Guber 2011). Esta elección corresponde a una perspectiva constructivista de la entrevista, la cual considera que el encuentro entre investigador e informante es “una relación social, de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistador” (Guber 2011, 71). Sin embargo, los puntos de partida fueron los mismos.

La formulación de la pregunta inicial la maticé según el contexto y antecedentes, que ya había recogido en las primeras charlas informales con las y los colaboradores. Cito los ejemplos de tres de ellos³⁸ en la Sierra Norte, uno trabaja en Huehuetla, el segundo en Cuetzalan y el tercero en Texocuíxpan, y las entrevistas las realicé entre los meses de junio y agosto del presente año:

La idea es conocer cuáles han sido las experiencias que te han traído a que ahora hagas este tipo de práctica en el bachillerato Kgoyom, y que un poquito vayas tú, en retrospectiva, pensando y recordando aquellos momentos en que fuiste tomando decisiones sobre qué tipo de trabajo realizar o por qué tomar el voluntariado [...]. Incluso no sé si también en tu formación, cuando tú mismo estabas estudiando el

³⁸ El uso de los nombres propios de los colaboradores se presenta en los casos que dieron su consentimiento informado para ello y por reconocer sus aportaciones y conocimientos, así mismo, se cambiaron los nombres en dos casos, de quienes solicitaron usar un seudónimo de forma explícita y se mantendrá el anonimato de quienes brindaron información sensible que pudiera resultar conflictiva o afectar su persona.

bachillerato o en otros momentos de tu vida, que identifiques influencias que en este momento siguen presentes para que tú hagas este tipo de trabajo que estás realizando el día de hoy. (Taku Chacravarty, entrevista, 27 de junio de 2018)

Vamos a hacer una retrospectiva hacia su vida, hacia otros momentos de su trayectoria de formación educativa y de trabajo profesional que lo... digamos esos aprendizajes de vida que lo lleva a ser la persona que es hoy, y de decisiones de vida que lo llevan a ser la persona que es hoy. Entonces, bueno Alde, libremente tú ve contándome lo que para ti ha sido trascendente e importante. (Sentiopil, entrevista, 9 de agosto de 2018)

Le pido que me cuente un poco sobre aquellos momentos decisivos en su vida y en su proceso de formación que lo llevan a tomar las decisiones que está tomando hoy para realizar su trabajo o sus proyectos educativos y de promoción de la producción agropecuaria, aquí en la zona donde él trabaja, en Ixtacamaxtitlán. ¿Cómo ves Miguel si me cuentas un poco de esto? (Miguel Aquino, entrevista, 15 de agosto de 2018)

La definición del punto de partida de los relatos biográficos fue clara, tenía el propósito de recuperar los matices discursivos de la trayectoria profesional de los egresados de la MPS y de conocer qué aspectos de sus vidas habían impactado en sus decisiones para que en la actualidad su profesión esté ligada a procesos educativos. Retomo el señalamiento sobre las prácticas culturales en las sociedades escolarizadas, que elabora Elsie Rockwell (2007), quien a partir de su estudio de las huellas del pasado en las prácticas culturales escolares en un grupo de maestros que trabajan en escuelas ubicadas en las faldas de la Malinche en Tlaxcala, indica que es posible identificar “formas más o menos convencionales de actuar, hablar, trabajar, disciplinar, tratar a los niños, representar el conocimiento y mostrar el saber, que se reproducen a menudo más allá de las acciones planeadas o las intenciones conscientes del maestro” (Rockwell 2007, 178) que se corresponden con influencias, efectos e integración de recursos culturales y discursivos, así como de políticas, reformas y consignas educativas. Por mi parte, estaba interesada en que aflorasen las huellas (Rockwell 2007) de las propias experiencias educativas vividas por las y los egresados durante su proceso formativo en la infancia y la juventud, de tal forma que pudiese ubicar la influencia de esas experiencias en sus decisiones de vida actuales.

En el sentido anterior, durante las entrevistas induje a que rastrearán lo que había dejado una marca en su trayectoria formativa o profesional y que tiene un peso preponderante en el presente para ellos y ellas. Por ello mi actitud inicial se centró en la apertura al relato y la receptividad, de modo que seguí el discurso de mis colaboradore/as y sólo hacía preguntas que me permitieran aclarar cuestiones que me resultaban confusas, como los ciclos temporales de las acciones o los procesos, los nombres o lugares donde ocurrieron esas experiencias y las interacciones o relaciones en las que estaban inmerso/as, aunque esto en sí era el centro de su relato, pero trataba de recuperar detalles que me clarificasen la situación.

También distinguí, desde las primeras entrevistas de mi investigación, que las preguntas sobre la propia historia de vida inevitablemente producen la reflexividad sobre las acciones y lo que las motivó o guió, inducida por la pregunta inicial que incluyó la palabra "decisiones". No se trataba de justificar el por qué se tomó cierta decisión o se produjo cierto giro a la historia de su vida, sino de comprender cómo los cambios obedecían a sus elecciones y qué las había motivado. En cuanto al interés antropológico en el

vínculo que muestra sus relatos de trayectoria formativa, pero sobre todo profesional, con el contexto, la historia y las estructuras sociales, éste se recogió captando aquellos giros que se relacionaron con medidas estructurales en el tiempo social y con la percepción o significación de su rol social como educador/a en el tiempo biográfico (Mallimaci y Giménez 2006).

3.4.4.2 *Momentos de la entrevista*

La temporalidad en la realización de entrevistas en campo se abrió a distintas dimensiones, al realizar la transcripción pude distinguir dos momentos reflexivos de esta técnica. El primer momento es el sincrónico: ocurre durante la realización de la entrevista, en que el proceso de escucha se complejiza más allá de lo que sucede cuando nos involucramos en una conversación. Al realizar la entrevista mi atención estaba puesta en dos aspectos: el discurso de mi colaborador y mi interacción con él o ella. El segundo momento es diacrónico, ocurre durante la transcripción, que me permite experimentar como si estuviera ahí en el momento vivido. Habrá otros retornos a la entrevista, para que esa información se convierta en dato, volviendo una y otra vez a leer la entrevista o fragmentos de esta, y manipularlos en procesamientos posteriores. Pero, este primer y segundo momento son significativos para la interacción, la comprensión y la interpretación.

Al reflexionar más a fondo el proceso sincrónico de realizar la entrevista la intención es clara, el objetivo es generar una situación narrativa en la que se producirá información a partir del discurso de un informante, al tiempo que también se ponen en juego mecanismos de atención y de flujo sobre ese discurso. Durante una entrevista ocurren situaciones, pero el discurso del interlocutor es la guía para las siguientes preguntas, para profundizar o clarificar, por ello como indica Díaz de Rada (2011, 84) “la escucha funciona en realidad como una observación de las palabras, una observación de ese discurso verbal que producen las personas en campo [...] Lo que un etnógrafo pone en el centro de su atención es el discurso verbal del entrevistado”.

En cuanto al momento diacrónico de la entrevista, ocurrió cuando realicé la transcripción: fue una vuelta a la escena de la interacción, de la reflexividad sobre esa interacción y sobre los sentidos inscritos en el discurso de las y los colaboradores, es decir, lo que interpreté de lo que me dijeron, que es parte del proceso de convertir la información en dato. Pero es un volver a revivir el momento pasado. De esta forma me fue posible distinguir algunos puntos de la entrevista en que empiezo a ser directiva, y sobre todo en las primeras entrevistas, cuando aquello ya tomó el tono de conversación, y empiezo a soltar el protagonismo *emic* y tomo el micrófono para mí, es el momento en que me digo “ya calla por favor, deja que él hable”. Como en mi primera entrevista en la que las respuestas de mi colaborador en Huehuetla me hacían recordar situaciones en las sesiones de clase de la MPS y querer compartirle estas memorias, y no paré de hablar por aproximadamente cinco minutos, mientras él hacía el efecto “ajá” que me invitaba a seguir, hasta que caí en cuenta de todo el tiempo que me había tomado y paré. Mientras escuchaba la grabación

sólo me repetía, “ya para, ya para de hablar”. Sin embargo, el ir y venir en diferentes dimensiones de lo que sucede en la entrevista permite que las situaciones sensibles afloren como en cualquier buena conversación y la parte rigurosa del científico también se humanice.

3.4.5 Reflexividad ante el cuidado del otro

Además de reflexionar sobre las interacciones en el momento sincrónico, un aspecto relevante a la hora de procesar la información es la ética y la responsabilidad sobre la información sensible o delicada que aportaron los egresados que participaron en la investigación. La apertura que se puede lograr por parte de éstos conlleva una responsabilidad y cuidado de la información que los vulnere o afecte emocionalmente. Considero que, en este sentido, el conseguir el consentimiento informado de los participantes tendría que ocurrir no sólo al inicio de la entrevista, sino ya transcurrido un tiempo de interacciones y conversaciones que hicieran evidente el grado de riesgo ante la divulgación de cierta información.

Ejemplos que implican consideraciones éticas en mi investigación, fue cuando en uno de los municipios que recorrí obtuve datos relacionados con el incremento del crimen organizado y sus vínculos con las autoridades municipales. Esta situación ha llevado a la población a dar el apelativo de “innombrable” a un personaje de una comunidad para no ponerse en riesgo cuando se lo refiere en las conversaciones. También, identifiqué al someter al análisis teórico crítico aquellos datos relacionados con las prácticas de corrupción “habituales” en México, pues al divulgar estos datos se hace evidente la identidad de un colaborador, aun usando un seudónimo, y puedo afectar su prestigio. Esto me genera dudas para usar datos arrojados en la coyuntura de las elecciones de los diferentes niveles de gobierno que ocurrieron en julio, y que implican tácticas de corrupción de los gobiernos locales para mantener a su partido en los cargos de representación y a través del clientelismo, en que se vio comprometido a participar éste colaborador.

Otra consideración relevante, y que aporta a mi investigación al reflexionar mi propio proceso en la aplicación de entrevistas, es el planteamiento sobre la influencia de las características de la entrevistadora en las respuestas de los colaboradores y su grado de confiabilidad.

En primer lugar, me remito a desentrañar el tipo de relación que ya existía con las colaboradoras, pues cuando era parte del equipo de coordinación de la MPS se generó un vínculo de trabajo previo que puede leerse como una relación asimétrica. Me pregunto en qué términos leyeron cada uno de los informantes esta relación. No obstante que el programa de formación de la MPS estaba orientado por metodologías inspiradas en la educación popular, en los preceptos de diálogo y horizontalidad en la mediación de las relaciones pedagógicas, y que a lo largo de los dos años de estudios en los que coincidí con cada uno de los colaboradores la intención en el proceso fue la de una convivencia en comunidad de aprendizaje, no puedo obviar mi posición de “autoridad” o referente para todo lo relativo a las actividades educativas y a las gestiones escolares. Con cada uno de ellos y ellas en general ha existido una relación de cordialidad, y con el paso de la investigación, también de confianza y amistad.

En segundo lugar, he de sumar, que las y los colaboradores al percibir, intuir o saber mi postura sobre la educación pudieron sentirse influidos para colocarse de un modo afín a este tema. Esto pudo inducir a que en las entrevistas ellas y ellos me brindaran el tipo de respuestas que yo deseaba escuchar sobre su práctica educativa, en vez de que “el informante defina la información relevante” (Russell 1995, 152).

3.5 Teoría fundamentada para el análisis de los datos

En consonancia con las dimensiones de la metodología etnográfica doblemente reflexiva (Dietz 2012, Dietz 2017) basada en un enfoque cualitativo interpretativo he abordado el análisis de los datos apoyándome de elementos de la teoría fundamentada (Carrero, Soriano y Trinidad 2012, Díaz de Rada 2011, Izcara Palacios 2014). Dentro de este paradigma también hay diferentes perspectivas teórico-metodológicas, por lo que es relevante discernir las clasificaciones elementales de teoría fundamentada para comprender su naturaleza epistémica. Según Carrero, Soriano y Trinidad (2012, 11) hay "una pluralidad en los modos de desarrollar investigaciones cualitativas, si bien ha sido fruto del contexto sociohistórico en que se han desarrollado, de igual modo se han visto influidas por las disciplinas de conocimiento y las perspectivas teórico-metodológicas de las que parten". Los autores indican que hay distintos modos de análisis y los dividen en dos: análisis estructural y análisis interpretativo (Izcara Palacios 2014).

Me centro en el segundo, el análisis interpretativo, que se subdivide en "los estudios orientados al significado, que implican un descubrimiento de ciertas regularidades, y que permiten identificar ciertas categorías, propiedades y sus conexiones, con el objetivo de generar posibles hipótesis teóricas" (Carrero, Soriano y Trinidad 2012, 12) y se distingue de los procedimientos interpretativos/descriptivos que se interesan por encontrar pautas y acepciones. La teoría fundamentada “se enmarca en tradiciones constructivistas interpretativas” (Carrero, Soriano y Trinidad 2012, 13) y pondera la construcción de teoría partiendo de los datos empíricos.

De este modo, el diálogo entre la dimensión semántica, basada en el sujeto, y la pragmática, centrada en la interacción, permite recuperar la producción compartida de conocimiento en el trabajo de campo, específicamente en el procesamiento de las entrevistas de trayectoria profesional ha facilitado codificar el discurso *emic* para la emergencia de códigos y conceptos desde las diversas voces. El siguiente paso es realizar el muestreo teórico, orientado por la teoría que emerge y “consiste en ir codificando los incidentes, a través del análisis comparativo constante” (Carrero, Soriano y Trinidad 2012, 24). La teoría fundamentada propone realizar una comparación teórica constante de los incidentes ya codificados para identificar similitudes y contrastes entre éstos y así generar familias de códigos, que con el progreso de la codificación de información arrojada por otras técnicas permite la saturación teórica para integrar categorías *emic*.

En el procesamiento de la información empecé realizando las transcripciones literales en mi diario de campo en la computadora, sin embargo, he integrado el uso del software ATLAS.ti³⁹, que es un sistema de análisis de datos cualitativos asistidos por computadora, para avanzar y facilitar este proceso. Este software me ha permitido agilizar la transcripción y la codificación de fragmentos de contenido que por sí mismos son relevantes, a los que se denomina “incidentes” (Carrero, Soriano y Trinidad 2012, 25). Los códigos permiten describir o explicar los incidentes que se pueden transformar en datos y su posterior agrupación en familias. La propuesta de la teoría fundamentada es realizar una estrategia analítica que permita generar teoría, o aproximar explicaciones ampliadas por el trabajo en campo que la teoría propuesta en el protocolo de investigación no alcanza a explicar, con la ventaja de dar cuerpo a la etapa empírica y recuperar la perspectiva *emic* de sus trayectorias profesionales.

Para ejemplificar el valor de la mirada *emic* desde la teoría fundamentada, recupero un elemento de integración de las voces de los informantes en el análisis de datos, que es el descubrir *códigos in vivo*, los cuales son fragmentos del discurso del informante que se destacan por tener significación por sí mismos y aportar al objetivo de la investigación (Carrero, Soriano y Trinidad 2012). El código “aprendí una cosa más valiosa”, surge de la entrevista sobre trayectoria profesional y formativa de uno de los colaboradores, al referir su paso por el bachillerato: “entonces en el CESDER aprendí una cosa más valiosa que es el trabajo colectivo y la toma de decisiones” (Miguel Aquino, entrevista, 15 de agosto de 2018). Este código permite recuperar un aspecto de la formación escolar de los egresados que ha influido en su práctica profesional actual, como es este aspecto del trabajo y acuerdos en función de procesos colectivos, situación que he identificado en otros tres colaboradores. Por ejemplo, Antonio refiere este valor de lo colectivo aprendido en su bachillerato: “que el aprendizaje al final de cuentas no tiene nada que ver con una cuestión muy personal, sino que tiene que ver con una cuestión colectiva. De que las cosas que yo fuera aprendiendo tenían que servir a la comunidad” (Antonio Méndez, entrevista, 8 de junio de 2018). Esta dimensión ha surgido de los relatos biográficos cuando los informantes describieron aspectos de su formación en escuelas alternativas cuyo sentido está en tensión con la forma de educación hegemónica que produce individuos.

Transcribí y codifiqué nueve entrevistas biográficas abiertas, del mismo número de colaboradores, y siete entrevistas sobre la práctica educativa a través de una guía semiestructurada de entrevista. Tres entrevistas a colaboradores del CESDER, UCIRED y Moxviquil fueron codificadas manualmente. La codificación de las primeras entrevistas arrojó 323 códigos y diez familias de códigos (ver Anexo 2).

En la confección⁴⁰ del relato de las trayectorias formativas y profesionales de las y los egresados he buscado mantener el diálogo horizontal que surgió en las entrevistas y conversaciones sostenidas durante el

³⁹ Sugerencia realizada por el Dr. Gunther Dietz durante la estancia de movilidad en el Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana.

⁴⁰ Me apoyo de la metáfora de Díaz de Rada (2011, 231-232) sobre la confección de un tapiz que refiere al texto etnográfico, y “el hilo y los retales” para explicar el proceso de armado de las entrevistas, pues no es posible incluir la densidad de una trayectoria sino retazos que estén cargados de sentido. Un retal es un retazo de tela, metafóricamente es una pieza “de material empírico producidas durante el trabajo de campo” (232).

trabajo de campo al tejer su voz con mi descripción, respetando su propia narrativa. También quise reflejar la relación intersubjetiva como colaboradores en la construcción de conocimiento plasmado en trayectorias individuales con el propósito de “condensar su sentido desde una perspectiva *emic*” (Dietz 2017) para anudar ciclos y procesos significativos e identificar lo que ha conformado aspectos que incidieron en la formación y en su posicionamiento ante la educación que se concreta en su práctica educativa. Estos pasos recorridos me llevan a hilvanar retazos de testimonios que me permitan mostrar la formación como un proceso que configura subjetividades y distinguir los datos que muestran el sentido o la búsqueda de éste en las diversas prácticas educativas alternativas en regiones rurales e indígenas.

En primera instancia me focalizo en ciclos de formación, dando prioridad a momentos decisivos, marcas o pasajes que dan sentido a los procesos de cambio y que resultan significativos en el ejercicio de la práctica educativa presente y/o en su relación con el contexto social, cultural e institucional que le conforma. Hay casos que incluso se aproximan a la construcción de identidades profesionales, culturales, de género o étnicas. Un segundo nivel de integración en el tejido de los relatos de las trayectorias formativas me centraré en códigos que expresan temas “próximos al entorno *emic*” (Díaz de Rada 2011, 205), otros que refieren a procesos de cambio (Carrero, Soriano y Trinidad 2012), así como a aspectos formativos que impactan en su subjetividad, como: “momento decisivo”, “algo que me marcó”, “facetas de formación”, “origen cultural familiar”, “situación límite”, “compromiso con el servicio comunitario”, “búsqueda por contribuir”, “aprender de la diversidad”, “formación en escuelas alternativas”, “aprender otra lengua”, “formación de licenciatura”, “educación informal”, “interés por la educación”, “empezar a trabajar”, “reflexión sobre las prácticas de las ONGs”, entre otras.

En el siguiente capítulo presento el tejido narrativo de las trayectorias de formación de las y los colaboradores.

Capítulo 4. Trayectorias formativas de egresados y egresadas de la MPS: narrativa, sujetos, compromisos y tensiones

Imaginar cómo sería el encuentro con las y los colaboradores de esta investigación pasó de muchas formas por mi mente antes de recorrer los sinuosos caminos de la Sierra Norte de Puebla. Estos caminos que llevan a las localidades más recónditas entre las montañas orientales de México. En estas zonas que llamasen regiones de refugio (Aguirre 1991), perviven las consecuencias de las acciones modernizadoras históricas sobre los pueblos originarios y los campesinos, con todo mantienen prácticas socioculturales propias como el uso de la lengua materna, el sistema de cargos, el cultivo de la milpa, entre otras. A partir de estas mismas acciones temas como el despojo y la marginación siguen siendo lugar para la expresión de diferentes formas de lucha y resistencia por parte de educadoras y educadores de pueblos originarios o de grupos mestizos. En contextos de diversidad ser maestro/a o promotor/a comunitario supera la tradicional visión del educador de gis y pizarrón. Hacer etnografía con las y los egresados de la MPS descubrió diferentes matices de su labor en medio de contradicciones, dudas, yerros, reflexiones y convicciones. Sus trayectorias formativas contienen las huellas de lo que hoy configura su práctica educativa. Conocerlas abre horizontes a la comprensión del hacer cotidiano en contextos adversos en los que dar sentido a la práctica en un complejo y continuo aprendizaje del ser “nosotros” es dar lugar a la esperanza.

En estos encuentros me acerqué con muchas preguntas, con curiosidad y con tiento con cada una de las y los nueve colaboradores que participaron en la investigación. En algunos casos, atendí requisitos y lineamientos institucionales para poder acompañar actividades educativas y me adapté a los tiempos que pudieron brindar para las entrevistas. Aunque ya les conocía personalmente, observar de cerca su quehacer cotidiano me planteó el reto de redescubrir y abrir mi percepción con ojos y oídos nuevos. En casi todos los casos, antes de realizar la entrevista sobre su trayectoria de formación prioricé acercarme a su práctica, conversar, observar, estar en los espacios en que esta ocurre. No con todas fue posible ese orden, pero sí pude hacer observación participante o directa de lo que hacen en su espacio de trabajo cotidiano.

La aproximación etnográfica que hago a sus trayectorias formativas la abordo desde una perspectiva exploratoria, en la que la entrevista abierta de corte biográfico fue tomando el matiz de la conversación íntima y la confianza. La apertura de este encuentro, además de reiterar mis intenciones sobre la investigación y mi interés por su quehacer, fue con la pregunta por lo que había influido en su vida para tomar la decisión de ser educador o educadora, por conocer lo que les marcó y llevó a hacer la práctica educativa que realizan hoy. Así, rememoraron eventos y contextos desde la infancia en sus lugares de origen, con sus familias, las diferentes etapas de escolarización, la elección de su profesión y experiencias laborales significativas. De esta forma, en el presente capítulo busco mostrar lo que ha configurado la práctica educativa de los y las egresadas de la MPS a partir del relato de sus trayectorias formativas y con ello identificar su articulación con el ejercicio de prácticas educativas alternativas en el medio rural e indígena.

Para ello organizo el capítulo en dos partes, en la primera realizo una descripción de conjunto de los y las egresadas, mientras que la segunda doy cuenta de la perspectiva *emic* de las trayectorias.

4.1 Quiénes son las y los egresados de la MPS

Durante junio a septiembre de 2018 realicé entrevistas de trayectoria formativa a nueve egresados y egresadas de la MPS, que viven y trabajan en diversas localidades de la Sierra Norte de Puebla y de la región centro de Veracruz. Quienes colaboraron al relatar su trayectoria fueron tres mujeres y seis hombres, docentes y promotores comunitarios en cuya labor ejercen la educación como actividad profesional. Las etnias a las que pertenecen son la nahua, tutunaku, un descendiente de padre bengalí y madre norteamericana residente en México, la mexicana⁴¹ y la huasteca, esta caracterización étnica, que obedece a fines prácticos, tiene de fondo la imposibilidad de delimitar a los sujetos por una identidad étnica cerrada, como lo es también el concebir a las culturas como aisladas. Sin embargo, el elemento lingüístico y la autoadscripción permiten comprender las herencias culturales centrales de los colaboradores y colaboradoras (ver tabla 6).

Tabla 4.1 Características de las y los egresados que colaboraron en la investigación

	Autoadscripción étnica	Lengua materna	Edad	Lugar de residencia	Área de estudios de licenciatura	Lugar de trabajo	Ocupación
Mujeres	Mexicana	Español	27	Coatepec, Ver.	Arquitectura	ONG	Docente
	Mexicana	Español	33	Xalapa, Ver.	Psicología	ONG	Promotora
	Mexicana	Español	59	Puebla, Pue.	Licenciatura en Educación Preescolar (Normal Superior)	Preescolar oficial	Promotora
Hombres	Tutunaku	Totonaca ^a	35	Huehuetla, Pue	Licenciatura en Educación Primaria (Normal Rural)	Escuela primaria multigrado	Docente
	Nahua	Español	36	Huehuetla, Pue	Licenciatura en Educación Primaria (Normal Rural)	Escuela primaria multigrado y organización. indígena	Docente
	Estadounidense -Bengalí	Inglés	33	Huehuetla, Pue. y California, EU	Ciencias políticas y artes	Bachillerato autónomo totonaco	Docente
	Masehual ^b	Náhuat	40	Cuetzalan, Pue.	Informática	ONG	Promotor
	Huasteco	Español	44	Cuetzalan, Pue.	Danza de concierto y Etnología	Dependencia de gobierno	Promotor
	Mexicano	Español	41	Ixtacamaxtitlán, Pue.	Educación (UPN)	ONG	Promotor

^a Por parte de mis informantes se usa de forma indiscriminada la palabra “tononaca o tononaco” para referirse a la lengua o idioma respectivamente, mientras que el gentilicio es “tutunaku”, como lo han expresado en las conversaciones y entrevistas.

^b Deseo precisar que respeto la alocución que expresan los colaboradores.

En cuanto a las licenciaturas que cursaron las y los colaboradores éstas son principalmente en ciencias sociales y humanidades, en universidades públicas o en planteles de Normal Superior. Además de sus

⁴¹ Cabe aclarar que el tema del mestizaje contiene una connotación racial colonial y de procesos de construcción de la nación como forma de homogenizar y generalizar las diversas herencias étnicas en México. Este complejo proceso histórico se hace política pública en la etapa posrevolucionaria, lo que Pérez Vejo llama “el sueño del mestizo como la raza nacional de México” (2017, 80). La mezcla mestiza en lo racial y blanca en lo cultural, llevan a la cristalización ideológica del concepto de raza mestiza como signo de lo mexicano. Ante mis reticencias a nombrar con el apelativo de “mestiza o mestizo” a mis colaboradores por las implicaciones históricas y políticas, opto por utilizar el gentilicio mexicano o mexicana, aunque también implica una homogenización.

estudios en la MPS, algunos de ellos y ellas contaban con estudios trunco en otros posgrados afines a su licenciatura, el motivo por el que abandonaron estos posgrados se relacionan con expectativas no cubiertas sobre herramientas que aportaran al sentido que habían dado a su profesión. En la tabla 5 se muestra esta característica de la población entrevistada.

En cuanto al tipo de personas con quienes trabajan las y los egresados actualmente, están niños, niñas y jóvenes por el nivel educativo en el que se desempeñan: una docente de educación preescolar, dos en primaria bilingüe, uno en media superior. Este último y un promotor han sido docentes en el nivel superior como parte de su trayectoria profesional, por lo que han trabajado con adultos jóvenes de pueblos originarios. En general las y los promotores que colaboran en esta investigación trabajan con adultos, mujeres y hombres campesinos, indígenas y de barrios populares. Entre ellos un promotor además interactúa con niños y niñas, en talleres culturales.

En el capítulo precedente, en el apartado 3.3.1 se presentó la descripción del universo de estudio y en el 3.3.2 las características del perfil profesional y sociodemográfico de las y los colaboradores; asimismo, para una consulta que permita identificar de forma sintética el perfil de cada uno la tabla 4.1 permite una consulta rápida.

4.2 Trayectorias formativas, ejercicio laboral e impacto de la formación desde lo *emic*

La idea de formación la entiendo en el sentido que plantea Gilles Ferry de dar forma, en tanto proceso del individuo que genera una “dinámica de un desarrollo personal” (1996, 2). Implica que nadie forma a otro, pues no es posible dar forma a otra persona, Ferry indica que el sujeto se forma a sí mismo en relación con una diversidad de mediaciones: “los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros”. Por ello el contexto sociocultural, la experiencia de clase, la escolarización son también un medio de la formación, como lo es el trabajo si se reflexiona, sin este factor la actividad es para otros. La formación ocurre sólo si hay un trabajo sobre sí mismo, es decir, la reflexión sobre lo hecho, sobre la realidad y el esfuerzo por entender la experiencia, pues “reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender” (Ferry 1996, 3).

Por lo anterior, la noción de trayectoria formativa⁴² refiere a un proceso que se da en lugares, tiempos y medios diversos, es un recorrido del sujeto que no sólo comprende el espacio escolar o la interacción intencionada de enseñanza aprendizaje con los docentes, sino que refiere a los aprendizajes y experiencias⁴³

⁴² Otras aproximaciones al estudio de las trayectorias abordan la escolarización de jóvenes y egresados de escuelas interculturales o indígenas y de profesores de pueblos originarios en donde están presentes aproximaciones al análisis de la diferencia cultural y desde la perspectiva del actor (González A. 2013, 2014), o al de la profesionalización desde la categoría de etnicidad (Bertely 1998, citada en Bermúdez-Urbina 2017), los cuáles resultan cercanos al contexto estudiado en la presente investigación por centrarse en los procesos individuales en el marco de relaciones históricas concretas y estructurales, en tanto la aproximación teórica de Ferry (1996) permite una mirada abarcadora del proceso formativo en diferentes estadios, no limitados a la escolarización y coloca la acción del sujeto en la trama de mediaciones sociohistóricas y culturales.

⁴³ En consonancia con la idea de la reflexión como constitución del sí mismo en la pedagogía del sujeto la posibilidad de que las vivencias trasciendan en experiencia ocurre al repensarlas, revisarlas y darles sentido.

dadas en diferentes contextos y con diferentes mediaciones que permiten constituir al sí mismo a lo largo de la vida. En la revisión que Longa realiza de las limitantes y aportaciones de los métodos biográficos a las ciencias sociales señala que el estudio de las trayectorias formativas permiten conectar las “transiciones específicas que han ocurrido en la vida de un sujeto, en relación directa con el problema de investigación” (2010, 10). En este sentido los trayectos también son desplazamientos “geográficos, hasta profesionales, escolares y/o políticos” (11). A diferencia de las biografías, no se estudia toda la vida del sujeto, sino que se da peso al “pasaje de un espacio de socialización al otro en virtud de la temática estudiada” (11). Para el autor el enfoque biográfico tiene el potencial analítico para entender procesos sociales que involucran la posición de los sujetos y el análisis estructural (Longa 2010, 17) y sólo es posible aplicarlo desde una relación de confianza. Como señalé en el capítulo precedente, con Mallimaci y Giménez (2006), en los relatos biográficos se integra la visión del individuo sobre la sociedad general.

En las entrevistas con las y los egresados el flujo conversacional permitió que aflorase aquello que les es más relevante o significativo o que ha causado una impronta en su formación, por ello no surgen relatos con estructuras semejantes, algunos dan cuenta de su formación temprana desde los espacios de socialización primaria, que concluye a los 16 años según Percheron (1985, citado en Longa 2010, 13), a diferencia de otros relatos que inician directamente en etapas de socialización secundaria (Berger y Luckmann 1966, citado en Longa 2010). En la primera se ubica la familia, la localidad de origen y las primeras fases de formación como la educación básica. En la segunda aparece la etapa de escolarización media básica y profesional o espacios que conforman las instituciones. Ahora bien, las etapas del ejercicio profesional se incluyen en sus trayectorias, en términos de Ferry (1996), algunas tienen el alcance de ser formativas si fueron reflexionadas, en caso de no serlo el recorrido incluye estas experiencias como momentos de la trayectoria profesional.

El orden en que presento las trayectorias de los egresados obedece a su distribución geográfica. Inicio en la Sierra Nororiental y Norte de Puebla con los colaboradores de Huehuetla, luego con los que residen en Cuetzalan, posteriormente con el promotor en Ixtacamaxitlán. Posteriormente presento las trayectorias de las egresadas que están en otras regiones: en el Valle de Puebla, y la última sección, las egresadas que laboran en la región centro de Veracruz. A cada ubicación le corresponde una sección de este subapartado. Este orden coincide con la sucesión de las estancias del trabajo etnográfico multisituado.

4.2.1 Docentes y promotores comunitarios en Huehuetla, Pue. y municipios aledaños

1. Antonio Méndez. Docente

“Que los niños tengan oportunidad de ser agentes de desarrollo en su comunidad... Ya sea para defender sus derechos, defender su territorio, sus recursos naturales, sus tradiciones”.

Originario de la localidad de Xonalpu, en el municipio de Huehuetla, Pue., Antonio Méndez es hijo de padres tutunakus, hablante del totonaco⁴⁴ y actualmente director y docente de una escuela multigrado bilingüe, ubicada en la localidad de Zitlala, municipio de Hueytlalpan, a la que se llega en hora y media usando el transporte público desde Huehuetla. Cuenta con treinta y cinco años de edad, está casado y con dos hijos. Como egresado de la segunda generación de la MPS, su lazo con el programa no es sólo el de su proceso de formación, sino que ha influido en otros colaboradores y amigos para que ingresaran a la MPS.

Durante mi estancia en Huehuetla pude realizar la entrevista sobre su trayectoria profesional gracias a esta relación cercana que mantiene con los integrantes del Centro de Estudios Superiores Indígena Kgojom (CESIK). Este proyecto de educación autónomo forma parte de la Organización Independiente Totonaca (OIT) y se constituye como una apuesta político-cultural y epistémica, del que Antonio fue egresado de sus primeras generaciones y el primer “director” de origen totonaco. Diferentes aspectos de su trayectoria de formación escolar y profesional se vinculan con los procesos históricos del CESIK. Su práctica educativa actual mantiene las huellas de un proyecto cultural indígena de resistencia que integra la cultura totonaca, su idioma y patrimonio biocultural.

Al preguntar por su formación, Antonio destaca que siempre quiso estudiar y superarse. Refiere que le motivó distinguirse en su familia, pues en ella sólo habían terminado estudios de educación básica de primaria y lo que le ayudó fue su “táctica de aferración” al estudio. Una de las decisiones que le conformaron a lo largo de su vida fue prepararse: “en un primer momento, cuando ya tenía la primaria quise estudiar secundaria, después la preparatoria y después la Normal. [...] Yo siempre me aferré al estudio, a ser diferente no por vergüenza, si no ser diferente para poder de alguna manera aportar algo nuevo, algo diferente hacia mi familia”.

La valoración de su origen tutunaku está presente en su configuración identitaria reconocida por el mismo Antonio, por ello destaca que aprendió el idioma totonaco de su madre y en la primaria bilingüe vivió sin problemas usando su lengua. Esto contrastó con su paso por la secundaria, en la que tuvo experiencias de discriminación y maltrato, pues el director y profesores juzgaron como un signo de retraso el uso de su ropa típica o su lengua:

Y no nos permitía hablar el totonaco, no nos permitía portar el traje típico, no nos permitía ni siquiera tener insignias... bueno yo le llamo insignias, por ejemplo, a un sombrero, un huarache, un morral, una cosa así, que son propios en nuestra cultura y que nosotros estamos acostumbrados a portarlo como tal. [...] Entonces el maestro dice pues que no, que ya era el tiempo en el que nosotros con nuestra formación de secundaria empezáramos a dejar eso, que empezáramos a entrar a un mundo diferente al anterior ¿no? Porque si no, si seguíamos igual, parecía que no estábamos avanzando en nuestra educación⁴⁵. (Antonio Méndez, entrevista, 08 de julio de 2018)

⁴⁴ La forma de autodenominarse de Antonio es “tutunaku” y al referirse a la lengua la refiere como “tononaca”. Me refiero al origen étnico como lo enuncian mis colaboradores en entrevista o conversaciones. F.N.: 12/02/1983

⁴⁵ Recordemos que los proyectos asimilacionistas del indigenismo estuvieron presentes en la educación pública en los programas de formación de la década de los noventa, siendo que el sistema de educación básica bilingüe integró a docentes hablantes de lengua indígena en primaria. En el sistema de telesecundarias enfocado a las zonas rurales se desdibujó la atención adecuada a

Esta experiencia lo lleva a reconocer que fue rebelde al continuar usando sus huaraches, su vestimenta, sus “insignias totonacas” y al demostrar que tenía la capacidad requerida para el nivel de estudios que cursaba, así como volverse bilingüe ya para el tercer grado de la telesecundaria. Él ha puesto en perspectiva su proceso de escolarización en una primaria bilingüe con profesores que en ese momento sólo le hablaban en totonaco al considerarlo como una desventaja para el nivel de secundaria⁴⁶, pero reconoce le permitió su arraigo cultural. En la formación de Antonio la identificación con el origen cultural y de participación de su familia en la OIT es algo que influyó en las decisiones relevantes para su escolarización posterior, lo que enfatiza al relatarme su ingreso al bachillerato indígena:

Yo quería estudiar en otro lado, salir de la comunidad, salir del municipio, pero como mi familia no me dejó por cuestiones de seguridad, por cuestiones de aprecio, de tenerme aquí cerquita, me ofrecieron el CESIK por la forma de trabajo, por la cuestión de que mi familia siempre perteneció a la organización [...]. Formaban parte de la organización, y dijeron –hay una escuela aquí tú, están anunciando. ¿Por qué no te vas aquí en lugar de que te vayas lejos? Mejor vete ahí, te ayudamos y nosotros sostenemos–. Y con tal de estudiar dije: –bueno, si ustedes me ayudan, adelante–. [...] Porque sí, siempre me gustó el estudio, siempre me gustó estudiar algo más, fue así como llegué al CESIK, pues, de las ganas de superarme. (Antonio Méndez, entrevista, 08 de julio de 2018)

Este arraigo cultural siente que fue valorado en su paso por el CESIK como estudiante y luego al integrarse como docente. Como estudiante vive una experiencia distinta en contraste con sus etapas anteriores, Antonio se encontró con una educación alternativa que lo marcó en diferentes sentidos, tanto en la disposición de sus maestros: “que me ayudaron a superarme, a guiarme en la cuestión esta de querer aprender cosas nuevas”; como en la vivencia de otra forma de entender la educación: “de que el aprendizaje al final de cuentas no tiene nada que ver con una cuestión muy personal, sino que tiene que ver con una cuestión colectiva, de que las cosas que yo fuera aprendiendo tenían que servir a la comunidad. [...] –Tú que eres de aquí, lo tienes que aplicar aquí y en tu comunidad–”.

Al terminar el bachillerato ingresó becado al “Centro Rural de Educación Superior Estipac, en sus siglas CRESE”, una Normal Rural que se encuentra en una localidad del centro de Jalisco, en la que becan a estudiantes indígenas de diferentes grupos étnicos y que tenían vínculo con el CESIK a través de una exreligiosa poblana que es su directora. La posibilidad de esta beca se dio con el acuerdo de volver para trabajar como docente. Este momento es decisivo para asumir el compromiso con el servicio comunitario con su propia cultura, aportar a la organización al dar continuidad al proyecto cultural del bachillerato, como él lo refiere:

las características culturales, tratando a todos los estudiantes de regiones apartadas de forma homogénea a partir de contenidos generales diseñados para ser transmitidos por televisión vía satélite a toda la república. Lo específico de las regiones y las lenguas sólo lo pudieron integrar profesores que comprendieron esta necesidad. Pero el bilingüismo no alcanzó a la escuela secundaria ni en el sistema de telesecundarias, menos en estas regiones.

⁴⁶ Experiencias como estas de procesos de homogenización y el conflicto entre tradición y saberes occidentales han permeado la práctica de muchos docentes que aplicaron los currículos nacionales y generaron estas expresiones sobre “la modernización” en el sentido de progreso.

Teníamos el compromiso de [...] regresar al CESIK para colaborar. [...] Nos dijeron: –“es que ustedes, una vez terminada su carrera, tienen que regresar aquí a trabajar. Este proceso es de ustedes, este proceso es de su pueblo. Los maestros que venimos, los maestros que estamos aquí no somos de aquí, ustedes sí. Entonces vayan, estudien y regresen, y aprópiense del proceso–. (Antonio Méndez, entrevista, 08 de julio de 2018)

Su experiencia formativa fuera de su comunidad la valora en la oportunidad de estar en un espacio de diversidad cultural. Me comenta:

Lo que me aportó la Normal es que, al final de cuentas, era un espacio de convivencia para varias culturas, y creo que eso es una muy buena oportunidad para sensibilizarte, para acercarte, para valorar y, si uno quería, aceptar la cuestión de la interculturalidad. [...] Por ejemplo, conocimos a los huicholes, a los chontales, choles, tarahumaras, a los nahuas, a totonacos, tepehuanos, eso, y valoramos su proceso de ellos ¿no? Nos entendimos, nos aceptamos, convivimos con ellos. (Antonio Méndez, entrevista, 08 de julio de 2018)

Antonio considera que su formación ahí “no fue de una educación rural o intercultural”, sino una convencional. Critica que su formación de licenciatura no le aportó elementos para el ejercicio laboral correlacionado a zonas rurales e indígenas, es decir, no tenía el perfil de educación indígena o rural, él señala que era “rural porque estábamos en un pueblo”. Sin embargo, el reducto que queda de la educación rural fue la integración de talleres productivos como “la carpintería, la panadería, los huertos, ganadería o cosas así, pero como muy aparte, muy fuera de lo curricular”. Estas cualidades las desarrolló en su trabajo como profesor del CESIK, por el modelo comunitario de trabajo, pero no en la educación que recibió en la Normal Rural: “a mi forma de ver, creo que era un espacio para indígenas para una formación formal”. Con todo, valora la sensibilización para convivir, “como encuentro” y aprender de personas de diferentes culturas del país, también, en que obtuvo su grado de licenciado en educación primaria.

Luego de terminar sus estudios en la Normal Superior de Jalisco, se integró a la planta de docentes del Bachillerato comunitario totonaco de la OIT: el CESIK. En este trabajo estuvo alrededor de siete años, se integró en el 2005 como profesor, y del 2008 al 2012 como “director”. Para Antonio la formación en la escuela tiene que ser integral lo que implica que, como proyecto, tiene que ir más allá de impartir asignaturas y debe incluir los valores, conocimientos, lengua, arte y tradiciones culturales de los totonacos, y corresponde impulsar el compromiso y conocimiento comunitarios, lo que realizó en el CESIK sobre todo cuando coordinó las actividades educativas.

Durante su primera etapa de trabajo en el bachillerato se dieron conflictos de intereses con el director de ese momento, vinculados con la injerencia de los partidos políticos y de sus relaciones personales, por lo que lo expulsaron. Al respecto Antonio me refiere que: “el maestro siempre tenía motivos políticos partidistas y nosotros, en un primer momento, le dijimos que no estaba bien que una escuela como el CESIK no podía pertenecer o orillarse o definirse por un partido. Porque, la intención de la escuela era generar la formación de los jóvenes”. Él indica que luego de la salida de algunos de los integrantes del colectivo de docentes lo eligen como director del CESIK, “de forma circunstancial”, pero con el compromiso de sacar adelante la formación de los jóvenes. Expresa que la OIT decidió que el nuevo director: “tenía que ser

alguien de aquí. O sea, que tenía que ser un totonaco, que tenía que ser de Huehuetla, que tenía que ser un indígena en este caso y, bueno, propuesto por la gente”. Esto lo lleva a comprometerse con el encargo de la organización para coordinar el bachillerato. Lo que le motivó fue hacer un trabajo en equipo con participación de los padres de familia en el proceso e impulsar un modelo educativo que fuera adecuado al contexto y la cultura: “porque al final de cuentas era un proceso en el cual nosotros teníamos que demostrar que sí se podía algo diferente, algo con la misma gente”.

En el transcurso de su gestión como directivo es que toma la decisión de continuar con su formación: “después tuve la iniciativa de estudiar una maestría. En este caso, con la UCIRED, fue una invitación que nos hicieron. Asistí a un curso, [...] con Gabriel Salom. [...] Y fui de los primeros compañeros que estuvo en el CESIK que estudiamos la maestría”. Antonio egresa en 2012, en el mismo año en que se da otro momento decisivo. El servicio en el CESIK era voluntario y cuando decide formar una familia ve la necesidad de cambiarse de trabajo, “no por falta de compromiso” sino porque sabe que no podría sostener a su familia en esas condiciones. Sobre esta decisión por buscar trabajo remunerado indica que: “no fue por otra cosa, no fue porque cambié de opinión o porque ya no creo en eso, simplemente por la cuestión económica. Porque en el CESIK hasta ahorita no se ha visto una forma de garantizar [...], de mantener a la cuestión docente”.

De esta forma durante los años de 2013 y 2014 se empleó como coordinador de una organización local, Niños Tototonacos A.C., que opera con fondos privados para proyectos de educación inicial y nutrición. En ese tiempo surge el interés por ejercer su profesión como docente de educación básica, “en este caso mi licenciatura, en este caso en ese nivel”. Antonio realizó los procesos de ingreso a SEP: “tuve la fortuna de presentar un examen que proporcionan en este caso la SEP y pues pasé el examen, aprobé, y pues ya estoy dentro y ahí vamos”. Por la buena evaluación que obtuvo quedó “en un buen lugar para merecer una plaza o lugar de trabajo”. Luego de ser maestro interino por un año, ahora está trabajando como docente y directivo en una escuela primaria bilingüe y multigrado en el municipio de Hueytlalpan, en una localidad de la junta auxiliar de Zitlala. Antonio señala que busca impulsar una educación en que los niños y niñas se formen como sujetos que “sean agentes de cambio en su comunidad” y reconoce que su arraigo cultural está presente en la valoración que hace del contexto local en la escuela que trabaja actualmente.

2. Pablo Ramírez Pérez. Docente y promotor comunitario

“Yo puedo ir y hacer esa comunidad donde yo creía que no puede ser”.

En las faldas del volcán Iztaccíhuatl está la comunidad de San Lorenzo Chiautzingo, lugar donde reposan los recuerdos de la infancia de Pablo Ramírez, quien actualmente es docente de educación primaria indígena en el municipio de Olintla y secretario de la Organización Independiente Totonaca (OIT) en Huehuetla, en la Sierra Nororiental de Puebla. Pablo, de treinta y cinco años ya no es hablante del náhuatl pues sus padres no lo hablaron con sus abuelos, pero se autoadscribe como nahua de nacimiento y tutunakú de corazón.

Vive con su esposa y suegros en Huehuetla. Es de la misma cohorte de Antonio Méndez en la Normal Rural y con él comparte el compromiso por revitalizar las tradiciones culturales y defender los derechos del pueblo totonaco. Egresado de la MPS en la séptima generación, el trayecto del posgrado lo inició con la cuarta generación en 2014.

La trayectoria formativa de Pablo está marcada por la migración y la búsqueda constante por construir comunidad. Su primera experiencia de migración fue la de su padre en la década de los noventa cuando la devaluación endeudó a miles de familias: “fue una deuda muy pesada y mi papá decidió emigrar a Estados Unidos, con él un buen de gente en esos años”. En su formación temprana está la herencia de su familia, ahí es donde Pablo ubica que nace su inclinación por aportar a la comunidad y el servicio comunitario, pues en la entrevista, que hicimos en las instalaciones del CESIK, inicia su narrativa rememorando las actividades de sus familiares en Chiautzingo hasta en cuatro generaciones que le antecedieron: “mi abuela por parte de mi mamá fue la primera maestra del pueblo, [...] mi abuelito fue uno de los primeros músicos”, su tatarabuelo participó en la revolución, su abuelo paterno calibraba el reloj inglés de la parroquia.

La formación escolarizada básica la cursó en la ciudad más cercana a Chiautzingo, San Martín Texmelucan, en un colegio católico, por lo que Pablo tenía que viajar todos los días y le resultó frustrante, sobre todo la imposición del aprendizaje del idioma inglés: “y el método que usaron impidió que yo como niño le tomara interés”. Él compara esta experiencia con su acción docente, pues dice: “creo que nos pasa ahora en este dilema de querer castellanizar a los pobrecitos niños totonacos”. Pablo relata que le resultó más significativo estar en el pueblo: “cuando estudié la secundaria y la prepa me gustó más porque me daba tiempo de conocer el pueblo, la gente del pueblo pues”. Su vida en esta región le generó ciertas expectativas de trabajo y en su momento pensó en estudiar en una universidad tecnológica, pues “todo lo que es la zona de Huejotzingo, San Martín, San Lorenzo es una zona que ha sido atacada por parques industriales, entonces la maquila y la manufactura de partes de coches y ropa ha desplazado al campo bastante”. Pero, le proponen estudiar fuera de la región, este fue el momento decisivo que marcó su formación y su profesión:

A mí lo que me estaba invitando era salir, el interés de salir, ni siquiera yo sabía que tenía esta vocación [ser maestro]. Entonces me voy a Jalisco a estudiar la Normal. [...] Me dijo mi tío: —¿te vas a ir? Si vas a ir éstas son las condiciones: tú te tienes que ir a Huehuetla, vas a ir, tienes que dar un servicio de tres años, porque te van a apoyar para tus estudios. Y tú vas a ir con un grupo de jóvenes totonacos, y tú vas a ir igual a echarle ganas. Así como vas, por aquí terminas y te vas a dar servicio al pueblo, a la prepa, el CESIK en este caso—. (Pablo Ramírez, entrevista, 12 de noviembre de 2018)

La experiencia de formación que inició en 2001 en la Normal Rural fue de convivencia intercultural con diferentes personas de pueblos originarios que también estudiaban ahí y sus compañeros de diferentes localidades de Puebla para Pablo fue un aprendizaje intenso que actualmente reflexiona como una ruptura o un choque cultural: “no sé porque, tal vez será porque los nahuas somos medio egocéntricos a veces [...]. Yo experimenté ese choque ¿no? Como que el colonizador que tiene que dejarse, no colonizar, sino dejarse encontrar con los otros. Y entonces, eso me pegó mucho en los cuatro años, y toda la experiencia”.

Pablo también refiere que ahí significó lo que es común: “como que te da sentido decir sí somos comunes”. Aunque, como Antonio, dice que la Normal era de un método tradicional, señala que “lo alternativo del modelo era eso” el que dieran talleres productivos, se organizaran democráticamente en asambleas, por comisiones, que “se intentaba el cuidado del otro” y que sus maestros y la directora los reconocieran: “qué nos permitía decir –¡órale!, tú también eres capaz de hacer cosas–”. Reconoce que el aprendizaje más significativo fue descubrir que ser maestro “sí era [su] vocación” e interesarse por la educación para “afianzar un encuentro”.

Al terminar la Normal regresa a Huehuetla en septiembre de 2005 para integrarse como docente al CESIK, lo que le lleva a otra etapa de formación, pues profesionalmente se encontró “con otra realidad que fue afianzar el encuentro con los jóvenes, y con los papás” y que requería de otras herramientas y temas que no le aportó la licenciatura. Pablo se dio cuenta que: “no sabe uno muchas cosas. [...] Por ejemplo, en la normal nunca leímos a Paulo Freire, yo lo vine a leer acá al CESIK”. Por esto inició un proceso de “autoformación” junto con los otros profesores y profesoras del bachillerato como comunidad de aprendizaje para hacerse de otras herramientas, además de tomar algunos seminarios para “entender algo de economía política y profundizar en los procesos de los pueblos mesoamericanos” y aprender de los procesos de la OIT. Lo que le inquietaba al grupo de docentes fue resignificar lo que es o podría ser la educación alternativa pues, como rememora Pablo, se cuestionaban el lugar de la cultura y los saberes locales en sus procesos: “¿Y la cultura dónde queda?, ¿dónde quedan los abuelos? [...] Y la formación que nos va dando la OIT, eso también fue muy valiosa, porque es como aprender a lidiar con los procesos organizados, escuchar a los señores”.

Durante sus primeros años en el CESIK Pablo refiere una serie de tensiones con el director, Edmundo Barrios, como falta de capacitación para comprender el enfoque y propósitos educativos del CESIK, mala comunicación para coordinar las actividades con algunos colaboradores, reiteradas ausencias del director y la injerencia del partido político en el que éste militaba que era el PRD. Pero su perspectiva del problema, ahora a la distancia va más allá, el comportamiento del director representaba el conflicto político que se vivió en los años anteriores:

Y ya para el 2008 vivimos una ruptura que es la expulsión de Edmundo. Pero, de fondo lo que estaba, o en lectura, es que la comunidad, la comunidad organizada de la OIT, dejó de verse como es, entonces permeaba más la idea del individuo por sobre el colectivo. [...] Cuando se logran los ayuntamientos [1990-1999], los socios fundadores, no todos, pero la mayoría ven ese espacio como un espacio político de ellos, personal de ellos y sus familias y excluyen a las comunidades. Y lo que se genera es el descontento, que supo capitalizar la oposición [el PRI]. Y una vez capitalizado lo que hizo fue golpetear, golpear tanto la estructura para desmembrarla. (Pablo Ramírez, entrevista, 12 de noviembre de 2018)

Estos procesos conflictivos y el apropiarse de los sentidos de lo comunitario en diferentes aspectos son parte de lo que ha transformado la subjetividad de Pablo, su reflexión es que: “en ese momento que uno pudiera pensar que ya no hay comunidad es cuando más la comunidad se retoma, se resignifica. [...] Un grupo de socios dice: –pues los vamos a respaldar– [...] ¡entonces órale, vamos a jugárnoslas!”. Una vez resuelta la

gestión interna del CESIK con un nuevo Consejo Directivo y Antonio Méndez como “director”, fue necesario dar otros sentidos al proceso: “pues se logra eso, se logra expulsarlo, y con él todo un proceso en donde la comunidad tiene que analizarse”.

Pablo hace el intento de estudiar en la Universidad Intercultural la licenciatura de lengua y cultura, pero refiere que: “las cosas que ahí teorizaban yo de por sí las estaba viendo en la UNITONA”, y decide salirse. Como parte de las reflexiones sobre el aprendizaje de estos procesos conflictivos sus compañera/os de la Unión Indígena Totonaca Náhuatl (UNITONA) y la Pastoral Social de la iglesia católica en la Sierra Norte les recomiendan ir a la maestría de la UCIREN: “el padre Mario, nos sugiere eso a Toño y a mí: –ustedes ya están en otra etapa [...] por lo que han vivido deben de plantearse otra etapa de formación–. [...] Y es por eso qué primero fue Toño, pues así lo decidimos, y al año ya fui yo”. Pablo entra a la MPS en septiembre de 2014 y concluye el primer año de formación.

En 2015 se involucra en diversas actividades de la OIT y la UNITONA y asume diferentes responsabilidades políticas, rituales y de cargos tradicionales como resultado de sus reflexiones sobre “hacer lo común” y al comprender la exigencia de “estar ahí”, de hacer servicio comunitario, para seguir haciendo “un proyecto del pueblo”. Entonces, aun siendo profesor del CESIK se acerca y participa en procesos de fortalecimiento de la OIT, para el 2016 asume el cargo de secretario y se define que tiene que dejar el bachillerato para dar paso a un nuevo consejo directivo. Los profesores con quienes trabajó por un año, luego de la salida de Antonio, se quedarían, entre ellos Taku Chakravarty, quien también entró a la MPS. Esta definición le fue difícil a Pablo, pues tuvo que cerrar este proceso que considera importante en su vida:

Me dicen: –tú tienes que salir del CESIK, porque tienes que confiar en los que llegan, [...] porque tú vas a tirar línea si te quedas en el CESIK, y porque lo que urge es la OIT y la UNITONA. Toda la experiencia que ustedes han tenido en el CESIK, todo lo que han aprendido tú, Toño y otros tiene que ir a otro nivel porque ustedes son eso que la OIT soñó–. O sea, aunque yo no nací aquí, me dicen: –son las personas que están entendiendo el proceso y que deben de jalar a otros–. (Pablo Ramírez, entrevista, 12 de noviembre de 2018)

Impulsar los procesos políticos, organizativos y de gestión de las organizaciones le requirió contar con recursos económicos, “sobre todo por los viáticos”, para trasladarse a otros pueblos y a la capital del estado para la defensa del territorio y participar con el *Tiyat Tlali*⁴⁷. Así, desde 2015 empezó a gestionar su entrada en SEP, primero hizo un interinato y para el siguiente año hizo su examen: “¡se logra la plaza! Quedo en cuarto lugar. Pues ahí voy con mi totonaco, me ayudó mi totonaco. Por eso estoy agradecido con todo esto, pues yo les digo a mis compañeros: –si yo estoy aquí es gracias a un proyecto de pueblo–”.

⁴⁷ En el blog del consejo Tiyat Tlali “en defensa de nuestro territorio”, se definen como “una red de organizaciones sociales de la Sierra Norte de Puebla, conformado por hombres, mujeres, indígenas totonacas y náhuatl, no indígenas, comunidades campesinas, rurales y urbanas, la pastoral social, cooperativas [...] que aportamos desde la educación formal y no formal, el desarrollo comunitario, la investigación social, el turismo comunitario, el empoderamiento y exigibilidad de los derechos sociales, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales.” Fuente: <http://consejotiyatlali.blogspot.com/p/quienes-somos.html>

Su trabajo como docente de educación primaria bilingüe federal, en la comunidad de Chipahuatlán, municipio de Olintla, le hace empezar una nueva etapa de reflexión sobre un modelo que considera “colonialista”, ante el cual asume tiene que aprender de la realidad de los niños y niñas y de sus compañeros profesores. Pablo recalca que: “realmente la postura radical tiene que ser en el sentido, en la medida de cómo yo coloco mi colectividad para hacer comunidad con ellos, porque ellos también son pueblo”. Su trabajo ahí dura dos años, momento en que retoma la MPS y egresa en 2017. En el 2018 lo reubican en una escuela multigrado en la comunidad de “El Crucero”, a media hora de Huehuetla.

Como secretario de la OIT dinamiza la vida política encaminándola a la gestión de proyectos productivos para los miembros de la organización, a su vez participa en los procesos de defensa del territorio en las asambleas y acciones que promueve esta misma como integrante de la UNITONA y el Tiyat Tlali. Ante estas responsabilidades Pablo camina junto con sus compañeros y compañeras de las organizaciones indígenas y la escuela con la convicción de seguir aprendiendo cada día la tarea de construir comunidad y sembrar para las nuevas generaciones del CESIK.

3. Atish "Taku" Chakrabarty. Docente

“Venir a una zona rural, porque en la India [vivi] el contacto con los pueblos [...] Y tenía ese interés en el desarrollo de los pueblos y en la cuestión cultural, la cuestión indígena”.

Habitar los espacios rurales y el clima semicálido de Huehuetla es parte de las elecciones de Atish "Taku" Chakrabarty, docente e integrante del consejo directivo del bachillerato comunitario-indígena Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom. Taku, de treinta y tres años, proviene de una “familia multicultural” de California, es hijo de padre bengalí y madre norteamericana. El idioma inglés, su incipiente español y su formación de licenciatura en Ciencia Política y Artes, con especialidad en Filosofía, así como su interés por ser parte de una vida en comunidad lo llevarían al CESIK. Instalado en el albergue del bachillerato, en la forma de vida de Taku son reiterados los trayectos entre Calcuta, Los Ángeles y Huehuetla. Su aprecio a la vida comunitaria y el sentir un espacio más “acogedor” en las zonas rurales, revela una vida que opta y se coloca por y con los pueblos indígenas, y en su búsqueda por lo común trastoca el encajonamiento en identidades definidas.

Ante la pregunta de lo que lleva a Taku a estar en Huehuetla viniendo de un contexto tan distinto, me comenta que es una pregunta que también se hace a sí mismo. Para explicarme y explicarse empieza nombrando su origen familiar. Su padre, proveniente de una provincia de Calcuta, llegó a estudiar a los Estados Unidos donde conoció a la mamá de Taku. Su infancia y formación profesional fueron en este país, junto con su hermana menor. En vacaciones visitaban la India, también vivieron ahí casi dos años, pues dice que su papá: “valora mucho su cultura, y no quería que nosotros perdiéramos esa parte”.

Taku considera que algunas experiencias de educación alternativa por las que transitó influyen en sus “conceptos sobre cómo debe ser la educación”. Su escolarización primaria fue en una escuela pública de

California que tenía “otro modelo curricular, un poco más participativo, no era tan vertical [y recuerda] que no había calificaciones” y se buscaba la expresión creativa de los niños. Cursó la secundaria en la India: “fuimos como familia y estuve en una escuela en el pueblo, pero que nació de un proyecto de educación rural alternativa” en la que se daba importancia a la manifestación cultural y humanística. Esta experiencia determina su aprecio a los espacios rurales por la interacción y disfrute del “entorno natural”. Además, lo marca el contraste entre la vida urbana y la rural: “en nuestros tiempos libres nos juntábamos y empezábamos a jugar, a viajar a tal lugar en bicicleta, que ocho horas y no importa, y cosas así, a observar las estrellas en el techo y así como cosas que yo no había podido vivir en la zona semiurbana en California, donde yo crecí”. Estas experiencias son una faceta de su formación que también fueron una marca en otros compañeros de su generación quienes están en “otros trayectos” de vida, pues pensaban diferente.

A su regreso a California nuevamente vive el contraste, ahora con la experiencia de un sistema competitivo que para él fue un periodo perdido: “la mayoría del tiempo en la prepa la pasé ganando calificaciones a costa del aprendizaje”, salvo por la presencia de “maestros que sí me inspiraron, la verdad, y me abrieron panoramas para entender [...] la sociedad, la política, eso de hacer una crítica”. Posteriormente, en sus estudios de nivel licenciatura tuvo la oportunidad de contar con un profesor que causó un fuerte impacto en tomar conciencia de sus decisiones y superar la visión instrumental de su entorno:

Realmente nos puso a pensar en el sentido de la vida, y como qué queremos de la vida [...]. Él siempre hablaba de cómo ha habido una instrumentalización de todo en la modernidad y todo ya es... todo se hace por intereses, todo se hace por una cuestión de capital, o por una cuestión de prestigio, de poder [...]. Pero, nada se hace por el valor en sí que tiene. Y él quería recuperar como el sentido de las cosas, y eso sí me impactó, y ya pasaron otras materias que sí me fortalecieron, pero no me llamaron la atención a ese nivel tan profundo. (Atish Chakravarti, entrevista, 27 de junio de 2018)

Esta influencia hace que Taku eligiera filosofía como área de especialización de la licenciatura, pues fue lo que más le interesó en contraste con sus “compañeros que decían –quiero ser doctor, quiero ser ingeniero porque pues voy a ganar tanto–”. También considera que hay una influencia de su familia en esta forma de pensar que “valoraba más la parte cultural y la parte tal vez intelectual, pero no la parte material”. Como parte de esta etapa de formación Taku tenía que hacer un proyecto de servicio para el que tomó clases de español por tres semestres, por dos motivos: poder viajar a una zona rural en Latinoamérica y para “poder interactuar bien con las personas que hablan español allá, que sí es una gran población en California”. En 2008, logra canalizar la inquietud “de conocer los pueblos y aprender español y, pues, igual hacer algo para la sociedad” gracias al contacto con una organización que le facilita viajar a México,

Se llamaba Proyecto de Verano, fue coordinado por UNITONA en la Sierra, por SEDEPAC de México y una organización que se llama American Friends Service Committee, que es una organización de Estados Unidos. [...] Los principios son [...] de consenso, de diálogo, paz, pero no hay una cuestión religiosa ahí en el trabajo que hace. [...] Y el propósito, así como concreto, el objetivo específico (lo enfatiza entre risas) era construir ecotecnias, en este caso Estufas Lorenas para ayudar a las condiciones de vida de la gente. Y la otra era como más general, el intercambio de experiencias y saberes entre diferentes culturas como para un entendimiento mutuo, un entendimiento de la diferencia cultural y cosas así, de que podemos coexistir diferentes culturas en este mundo, por decir, así. (Atish Chakravarti, entrevista, 27 de junio de 2018)

Esta experiencia fue de aprendizaje en muchos sentidos, pues además de la convivencia con familias de una comunidad del municipio de Nauzontla, en la Sierra Norte de Puebla, pudo “interactuar con los compañeros del proyecto que era diverso” pues se instalaron en la misma casa once voluntarios provenientes de Estados Unidos, Puerto Rico y México. Los intereses de Taku por aprender de la diversidad y conocer la vida campesina de los pueblos hacen que luego de los dos meses que duró el proyecto permaneciera más tiempo “y no quería dejar la experiencia”. Me relata que lo marcó la forma amable en que la gente los trató y les enseñaron “aun siendo fuereños”, pero también le permitió realizar una crítica a los programas pensados desde la idea de “desarrollo, porque traen el proyecto, lo implementan y nunca saben si sí o no funciona”. También, lo formó en su actitud hacia la gente, pues se dio cuenta que no podrían aportar mucho si no conocían su forma de vida, por lo que le interesó aprender de las actividades cotidianas en el campo y permaneció principalmente en los municipios de Chignautla y Cuetzalan como aprendiz.

Circunstancialmente, en una visita a Huehuetla y casi a punto de volver a su casa en California, se entera que están buscando un maestro de inglés en el CESIK, por lo que visita el lugar, se queda una semana a conocer la dinámica y reflexiona que podría “continuar esa parte de aprender y podía aportar algo”. Este es un momento decisivo que lo hace asumir un rol como educador y contribuir con su conocimiento, aunque consideraba que necesitaba mejorar su español para animarse a dar clases de filosofía, para ello al regresar a su país retoma sus clases de español. Medio año después regresa para integrarse al ciclo escolar 2009-2010 a dar clases de inglés y de filosofía como maestro voluntario. “Cuando volví y ya me quedé dije: –voy a estar un ciclo escolar y, pues, para lo que se necesite–. Y este año pues se convirtieron en dos años, porque terminando el año dije: –no, pues, no me puedo ir todavía ¡Hay más cosas que hacer! –”. A su regreso le toca el proceso de transición de la directiva del CESIK, a un año de la salida del director anterior eligen a Antonio Méndez como director “y después trataron de armar el Consejo Directivo”. También le tocó la etapa en que los estudiantes tenían microempresas como panadería y venta de artesanías, actividad que fue desplazando su énfasis productivo y recuperando la figura de cooperativas y su contenido cultural.

Posteriormente, en 2011, Taku se va de Huehuetla, y para el 2014 llega de nuevo a integrarse. En esta segunda etapa se produjeron cambios en el CESIK; con la figura del Consejo Directivo hicieron un giro de la forma vertical de organización que tenía el director anterior a una más horizontal en la que se distribuyeron responsabilidades y compartieron la toma de decisiones. A su vez, Pablo Ramírez “es el que se acercaba más, como a ese acompañamiento”, y para el 2015 lo invitan a que se integre a la MPS, con la quinta generación. Recuerdo la primera visita de Taku a Tepexoxuca, realmente se mostraba tímido porque en ese entonces todavía se sentía inseguro con su español. Pero lo intenso del proceso lo llevó a aprender de la práctica educativa y sentidos en la comunidad educativa del CESIK y junto con ello a mejorar el español y aprender el totonaco, que era incipiente en 2015, al iniciar sus estudios de posgrado, pero que al momento de mi visita en 2018 le permitía comunicarse con los estudiantes en su idioma.

Esta nueva etapa de formación le permite a Taku ir acompañando su práctica como docente en el CESIK, y posteriormente como integrante del Consejo Directivo. En su relato menciona algunas de las ideas fuerza que fueron importantes en su formación y en la práctica educativa presente en la dinámica pedagógica, política y organizativa del bachillerato. Taku menciona que “al entrar a la maestría, creo que sí hizo resonancia con algunas cosas que siempre me decían aquí, principalmente Toño y Pablo. Y era como dar palabras, encontrar las palabras para nombrar algunas cosas que ya estábamos practicando y tal vez como fomentar un poco más o darle otro empuje”.

Otras ideas que empezaron a acompañar su proceso fueron sobre la “pedagogía de la incertidumbre” que le permitió discernir cómo era la práctica en el CESIK en la que su principal recurso ha sido la capacidad organizativa, la articulación con un proyecto cultural del pueblo totonaco y la construcción de una comunidad educativa basada en las relaciones con los padres y madres de familia, los jóvenes y los colaboradores comprometidos con el proyecto, así como valorar los espacios apropiados⁴⁸ para su trabajo. Taku reflexiona este vínculo de la teoría y la práctica del equipo de docentes:

Que no hay soluciones hechas, sino que las tienes que construir siempre con esa incertidumbre. Que no nos podemos imponer sobre la realidad, sino que la realidad siempre rebasa lo que podemos intentar hacer con ella. Entonces eso me quedó muy claro en la forma en cómo era la práctica de ellos. Porque ellos estaban como construyendo, siempre construyendo con lo que podían con lo que eran como sujetos, pero [...] en cierto modo como irreverentes frente a las teorías y las reglas del sistema. Era como que dicen [...] –bueno pues es que los pedagogos vienen y dicen esto y lo otro, pero pues aquí la realidad es otra [...], a partir de ahí vamos a ver qué se puede hacer. Pero no a partir de una teoría un tanto fantasiosa–. (Atish Chakravarti, entrevista, 27 de junio de 2018)

Otros aspectos en los que la maestría contribuyó a la reconfiguración de su práctica los relaciona con poder nombrar su práctica al recuperar significados relevantes de la teoría y entender su devenir en los procesos:

A veces entraba en esos conflictos internos, de... ¿cómo entender todo esto de “qué me-nos está pasando”? Porque a veces no tenía desde dónde entenderlo. Pero ya entrando a la maestría, pues con ciertos conceptos era decir: –pues tal vez es por ahí, esto es lo que está pasando, o tal vez lo podemos nombrar así–. Y la parte de la incidencia, como de los sujetos rebeldes y el atreverse a apostar por otro mundo posible y todo eso. Era como eso de que a pesar de que no hay soluciones o un camino trazado, pues aun así tenemos que atrevernos a hacerlo ¿no? Y eso sí me ayudó a superar algunos miedos. (Atish Chakravarti, entrevista, 27 de junio de 2018)

⁴⁸ El bachillerato CESIK está ubicado en el centro de la localidad de Huehuetla, a un costado de la presidencia municipal. Estas instalaciones primero fueron un granero y posteriormente las empezaron a usar para las reuniones de la OIT, me dicen que fueron haciendo adaptaciones paulatinamente y a adecuarlas como aulas, la mejora más reciente fue el cambio de los pisos de ladrillo a firme, los techos y unas oficinas en un segundo nivel, así como que la biblioteca se instaló en un salón principal que da a la calle, por lo que decidieron abrirla al público en general para consulta de libros. Una estrategia para generar ingresos, dada su céntrica ubicación, fue abrir el acceso público a los sanitarios. En el presente etnográfico contaban con cuatro salones, dos cuartos que se usan como oficina, la biblioteca, un salón amplio que se usa como cocina, comedor y panadería o salón de ceremonias y que cuenta con un tapanco que puede usarse como dormitorio o salón alternativo con dos baños con regadera. También estaban realizando cambios a un área de terraza instalando piso firme, lavaderos y una estufa de leña. Así mismo, en este edificio, tienen un par de habitaciones como bodega. El albergue está ubicado en otra dirección, a unos diez minutos a pie desde el bachillerato, cuenta con baños para hombres y mujeres, regaderas, lavaderos y dos dormitorios, uno para hombres y otro para mujeres. También tenían un proyecto de bioconstrucción de una cocina, que estaba en proceso.

También surge en la entrevista que entre las interrogantes que Taku tenía en su práctica y en la convivencia cotidiana están los relacionados a la diversidad y la diferencia, sus implicaciones en las relaciones con las comunidades sobre todo en esa interacción dentro-fuera que “demarca fronteras” como las identidades como pueblos indígenas, él me dice que: “a la vez como que se habla del derecho a la diferencia cultural, pero a la vez dentro de los pueblos hay un cierto, si no consenso, pero hay formas como... establecidas de hacer las cosas y uno no debe de desviarse de eso, que podríamos decir, va en contra de la diversidad ¿no? Pero a la vez es como parte de la lógica de cómo funcionan las comunidades”. Sin embargo, para lidiar con estas preguntas se apoyó de las ideas de Levinás, sobre la relación ética, en dónde es importante lograr que el otro siga siendo sí mismo, lo que considera ha tomado en cuenta, aunque confiesa que “todavía [le] cuesta entender eso, y cuesta más saber cómo se puede materializar esa relación”.

La posibilidad de haber hecho cambios en su práctica ha estado atravesada por su disposición a aprender de la diversidad, Taku reconoce: “mi esfuerzo ha sido a veces conformarme a las formas, lo más que yo pueda, a las formas que son como las más correctas. Tal vez dejando, o no sé si suprimiendo algunos otros deseos”. Esta forma de ver las relaciones interétnicas es una práctica encarnada de la interculturalidad, término que él rechaza por la carga colonial que los programas oficiales han generado hacia el mismo. Lo ejemplificó al referir la forma en que se adaptó a los ritmos de la comunidad educativa, dando el tiempo tanto para las reuniones, la organización comunitaria como para la convivencia, incluso aprovechando las temporadas que pasa en California para conseguir recursos para su subsistencia y para volver a Huehuetla a continuar con su compromiso con el servicio comunitario:

En esos intermedios, entre que estaba acá y regresaba, era como agarrar un trabajo para ahorrar algo, sea lo que sea ¿no? en un restaurant, en una tienda de sándwich o así. Pero otras veces eran como cursos con jóvenes, cursos de verano y así, como en el ámbito educativo. Como eran temporales había ciertos requisitos formales, pero no era meterme a todo el rollo del sistema educativo. Era más en cosas privadas, o de repente en cosas del gobierno que era como tutorías después de clases a los chavos que van rezagados. (Atish Chakravarti, entrevista, 27 de junio de 2018)

La llegada de Taku a la Sierra Norte fue casi al concluir su licenciatura, por ello su trayectoria profesional hasta la fecha tiene un vínculo muy fuerte con sus actividades con el CESIK, las que lo han conformado como educador tanto en procesos formales, como su participación en la MPS, como informales que están atravesados por su práctica, por lo que otros trabajos han sido eventuales. Taku ha trabajado en la UIEP como profesor de inglés por un ciclo escolar, ha dado clases en el Centro de Educación a Distancia del Gobierno del Estado y algunas clases particulares de inglés. De las últimas buscó que no le ocupen mucho tiempo, para atender la responsabilidad de la coordinación académica, que tiene como parte del Consejo Directivo del CESIK desde el 2017. Él afirma que su “compromiso es más con los estudiantes” del bachillerato indígena que con profesionistas que quieren capacitación individual para ser más competitivos.

Este espacio de colaboración horizontal en el que ha estado por más de siete años le da la posibilidad de proponer innovaciones al currículum y la práctica colectiva del equipo permanente y lo/as colaboradoras.

En estas decisiones manifiestan su ética de responsabilidad hacia el otro, basada en una educación alternativa que mantenga el vínculo de los jóvenes con sus comunidades, lo que Taku dice de forma sencilla: “creo que realmente estamos apostando por otras cosas con los chicos. No tanto que sean profesionistas o si sí, pues que lo sean de otra manera”. En su horizonte de futuro está el seguirse formando, el encontrar el equilibrio entre su compromiso con el CESIK, donde quiere continuar colaborando, y los límites humanos de tiempo y espacio para su vida personal y para continuar tomando en cuenta “que la prioridad sea los procesos reales dentro de los pueblos y sus necesidades emergentes”.

Puedo decir, a manera de colofón de las entrevistas en Huehuetla, que es el CESIK la organización que nuclea los vínculos de Antonio, Pablo y Taku, los dos primeros con un camino recorrido juntos desde su formación de licenciatura que los hermana, según me afirmó Pablo, y que los unió en momentos de conflicto político en su institución. Esto dio pauta a reflexiones y cambios para motivar otro tipo de relaciones laborales más horizontales y colectivizar las decisiones. La llegada de Taku es parte de la renovación de cuadros del CESIK, y de la apropiación de un compromiso con el proyecto cultural educativo. El devenir del proceso sigue permeado por la presencia y apoyo de Pablo y Antonio, en menor medida, pero su caminar juntos fue un partearguas en la historia del bachillerato y de la OIT.

En el momento que estoy escribiendo este capítulo Taku ha regresado de su más reciente viaje a California para integrarse al nuevo ciclo escolar del bachillerato, Antonio se prepara para sus clases en la primaria bilingüe de Zitlala a las que ha integrado lecciones de música huasteca para las y los niños, y Pablo ha coordinado las celebraciones del aniversario treinta de la OIT y también se reintegra a la primaria bilingüe de El Crucero. Entre ellos hay un vínculo con las trayectorias de egresados que desarrollan su trabajo en otros municipios de la región nororiental de la Sierra Poblana. Con Iván han tenido cercanía por el tiempo en que vivió en Huehuetla en su trabajo con “Niños Totonacos A.C.”, tiempo en que también buscó aportar a la OIT y por su esposa que fue maestra voluntaria en el CESIK, esta amistad e intenciones de colaboración continúan a la fecha. Sentiopil ha coincidido con Pablo, como compañeros de lucha en los espacios de concurrencia de las organizaciones indígenas y mestizas en defensa del territorio y “contra los proyectos de muerte”, en donde la OIT y la Tosepan Titataniske ha tenido un papel activo.

4.2.2 Promotores comunitarios en Cuetzalan y Jonotla, Puebla

4. Sentiopil⁴⁹. Promotor comunitario

“Eso es una reafirmación, pues [...], reconocer que donde quiero estar es acá en los territorios”. Integrante de la comunidad de aprendizaje de la primera generación de la MPS, Sentiopil cuenta con treinta y nueve años y una experiencia enraizada en la vida del pueblo masehual de Cuetzalan en la que ha colocado

⁴⁹ Seudónimo elegido por el colaborador que en náhuat significa: *hijo del maíz*.

al sujeto al centro de los procesos educativos que promueve. Estudió informática, pero su principal formación se gestó en su trabajo como becario de CONAFE realizando educación inicial y básica en comunidades apartadas de la Sierra Norte, trabajo que lo vinculó con la Tosepan Titataniske en donde forma parte del Kaltaixpetaniyoyan “la casa donde se abre el espíritu”. Sentiopil es un educador que desarrolla una actividad política en defensa del territorio en la que busca hacerse de diversas herramientas para atender la intensa labor que realiza como integrante de la cooperativa en la que lleva trabajando más de dieciséis años.

Aunque hoy día domina muy bien el español, Sentiopil dice: “lo que no entendí en la primaria lo empecé a entender en la secundaria y todavía sigo aprendiendo cosas del español” con todo y que “cuando entré a la primaria [fue] un choque enorme”. Sin embargo, al ser originario de San Miguel Tzinacapan, en el municipio de Cuetzalan, tuvo la ventaja de estudiar en uno de los proyectos educativos y sociales que se ha consolidado en la región, impulsado por una de las primeras organizaciones de profesionistas que llegó a trabajar en la década de 1970, PRADE⁵⁰. Digo que fue ventaja, pues en aquél entonces el preescolar no era parte de la educación básica obligatoria, por lo tanto, no había escuelas del Estado y porque él también siente que tuvo “la fortuna de estar en un proyecto educativo alternativo que estaba en proceso de creación en [su] comunidad”. Esta etapa tiene importancia para Sentiopil, porque considera que fueron años “muy divertidos” y porque continuó hablando su lengua con sus compañeros y su maestra. Años afortunados en un país como México con persistentes políticas educativas asimilacionistas, en contraste con las experiencias de muchos niños de pueblos originarios, en dónde un espacio educativo alternativo era poco común, allí para Sentiopil “todo era en nuestra lengua, todo era felicidad, pues, porque estábamos en nuestro ambiente en nuestra comunidad”. El sistema Montessori en el que estudió es valorado entre sus compañeros y compañeras de la Tosepan de modo que se implementó una escuela que lleva este modelo enlazado al fortalecimiento del náhuatl⁵¹.

Como otros niños que parecen extranjeros en su tierra, Sentiopil vivió en la primaria “un choque enorme” porque sólo hablaba náhuatl y su experiencia fue “empezar a sobrevivir en ese espacio” en el que la maestra sólo se comunicaba en español y aprender las palabras básicas para darse a entender “por ejemplo, necesito ir al baño, son las meras palabras que uno aprende y estás en la clase y no entiendes todo lo que te están diciendo”. Él relata que su encuentro inicial con la escolarización “bilingüe” lo vivió con tensión al aprender una lengua extraña: “como en un mes empecé a decodificar lo que decía la maestra: pa, pe, pi, ta, te, ti, tu, y ya luego... armar las palabras. Entonces, ya empecé a leer. Pero no entendía, pues por eso decodificar, pues porque no significaba que yo estaba entendiendo lo que decía”. Nuevamente vivió un modelo educativo homogenizante que le fue “muy desagradable”, en contraste con la telesecundaria, en

⁵⁰ Proyecto de Animación y Desarrollo (PRADE), fue el nombre que adoptó un “grupo de fuereños” instalado en San Miguel Tzinacapan, que junto algunos sanmiguelenses iniciaron, en 1976, acciones de atención y servicios, entre los que fueron de índole educativa está: una telesecundaria y “varios pequeños centros de educación preescolar, los *Inchankonemej* [casa de los niños], con el método Montessori adaptado a la cultura indígena” (Almeida y Sánchez 2014, 76). La telesecundaria Tetsijtsilin sigue en función.

⁵¹ La referencia a la lengua náhuatl que se habla en la Sierra Norte termina en “t”, se distingue del “náhuatl clásico” que termina con “tl” (Launey 1981, citado en Almeida y Sánchez 2014, 65).

dónde pudo “recuperar esa alegría” y resarcir lo que no había entendido en la primaria para empezar a “entender el español en la secundaria”. Él critica este problema estructural en la persona de su maestra de primaria: “creo que no estaba preparada para enseñar, enseñarnos como una segunda lengua, quiero pensar que dan por hecho que está su mundo español y ya todos sabemos lo que se trata”.

Sentiopil refiere que en la telesecundaria Tetsijtsilin tenían muchas actividades que le ayudaron a hablar en público, materias que le gustaban y le agradaba que: “teníamos cambio de maestros, teníamos área agropecuaria en la mañana, teníamos talleres en las semanas por las tardes, hacíamos, por ejemplo... yo estuve en teatro, en danza y ya todo un cambio totalmente diferente”. De esta forma, también valora a la directora de la escuela, Coral Morales, que considera “siempre ha sido una gran persona y una gran maestra”, y que gracias a ella comprendió la gramática que nunca pudo entender en la primaria. Asimismo, lo hace con otras maestras y maestros que le enseñaron temas y teorías sociales que no veían en otras escuelas. Recuerda que intelectuales de la región le dieron referencias de este modelo “la misma metodología pues, que propuso Gabriel Salom, que decía Sergio Cházaro que él creía que estuvo inspirado en Antón Macarenco, este compa ruso”. Lo que observamos es que están presentes herencias de los modelos educativos y pensadores de los años treinta del siglo XX, que en México se integraron a la ideología de la escuela rural mexicana impulsada por Rafael Ramírez. La educación alternativa en la que se formó Sentiopil ha influido a la fecha y se sorprende de haber tenido la fortuna de aprender en modelos educativos diferentes, pero también el tener una experiencia de educación comunitaria para zonas indígenas que fortaleció su compromiso en fomentar proyectos educativos pertinentes culturalmente.

En su relato sobre su formación Sentiopil me detalla los pormenores que vivió siendo educador voluntario del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) antes de entrar al bachillerato. Él se fue a vivir a la ciudad a los catorce años, donde experimentó un fuerte contraste con la vida rural, por lo que buscó aprender muchas cosas para estar ocupado. Al regresar, a la edad de diecisiete, se fue a trabajar como educador a Limontitan, en el municipio de Zacatipan, “a una comunidad mucho más pequeña que la mía y eso pues fue cambiando mucho mi vida y, creo, esas cosas son de las que me ayudaron a definir donde quería estar”. Luego de un año de servicio tiene el deseo de continuar en esa institución y le invitan por otro año más ahora como capacitador de un grupo “a acompañar a chavos” que trabajarían en catorce comunidades alejadas a las que llegaba por caminos de terracería y veredas que me cuenta: recorría “en bicicleta, entonces fue muy bueno y muy formativo, también me dio muchos elementos”.

Uno de dichos elementos fue el servicio comunitario que iba más allá de su trabajo educativo. En este proceso la comunidad con la que trabajaba “valoraron mucho” su involucramiento en faenas, en gestión de recursos y de trámites, además de su liderazgo en las reuniones con padres de familia y como instructor de otros jóvenes maestros. Dice que fue formativo también el estar junto a sus compañeros haciendo faenas que fue como un “afincamiento” con ellos, aunque le cuestionaban: “-oye, pero si tú eres un maestro, ¿por qué haces eso? No, pues, porque también nosotros somos de comunidad-”. También le aprendió a lidiar

con problemas y tratos prepotentes de los aliados de los caciques, pero considera que su carácter y su actitud de “escuchar” le permitió llevar bien las reuniones. Su periodo allí concluyó a la edad de veinte años, aunque deseaba permanecer en ese trabajo acostumbrado “muchísimo a ese asunto de la comunidad”. La decisión que tomó fue iniciar sus estudios en un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), lo que representó otro reto al ser estigmatizado por su edad: “-¡cómo un adulto está en la escuela!-. Pero, lo hice pues, y luego ya me dio mucho gusto, cuando en tercer año, llegó otro adulto”.

No obstante, su vínculo con CONAFE continuó y siguió participando a la vez que estudiando, ahora propuesto por sus compañeros como coordinador regional del “Comité del Sistema de Educación a Docentes”, gestión en la que logró que la sede se trasladara a Cuetzalan y “generar confianza” en su trabajo. Sentiopil gestionó un convenio entre CONAFE y la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske, de tal modo que la sede se construyó en sus terrenos. En este proceso lo eligen representante de 200 becarios por tres años, lo que hace de forma voluntaria y es lo que le ha permitido continuar ahí en dónde dejó su corazón como profesionista: “sigo en contacto [...] ¡Sí, sí! Es algo que no quería dejar de hacer, la educación [...] vincularnos con los chavos de servicio, porque sabía que significaba estar en una comunidad”. Este trabajo voluntario que tanto le gustaba y en el que combinó su interés por la educación y el realizar una práctica educativa con lógica comunitaria, tuvo un reconocimiento con un premio estatal. Cuando fallece su papá, buscó “hacer otras cosas” para generar recursos y apoyar a su familia: su madre, un hermano y hermana menores. Por lo que, hacia el último año de su colaboración en CONAFE empieza a dar cursos de computación a los jóvenes en Tosepan.

En esos tiempos, alrededor del año 2003, y estando en vinculación con un proyecto nuevo de “posprimaria comunitaria” desde CONAFE, se da la oportunidad de integrarse a la cooperativa Tosepan cuando se conjunta un proceso de renovación de “cuadros” y había el interés sobre dicho proyecto en el área educativa. Sentiopil conoce a la directora del Centro de Formación y a más compañeros que le proponen se integre a la cooperativa, situación que lo lleva a quedarse e iniciar la licenciatura. En su relato destaca cómo vivió estos cambios y su interés por completar sus estudios profesionales sin instrumentalizar su labor:

Como que mi proceso comunitario no estaba en mi pueblo porque pues andaba en todos lados, no andaba en mi comunidad propiamente, pero de alguna forma, no sé, creo que alguien lo reconoció o algo vio pues y ya me dejaron acá... bueno, votaron por mí. -Sí, me quedo acá-, y ya en ese momento pues digo -¿y ahora qué hago? -. Y ya me metí a la licenciatura abierta sabatina a estudiar informática. En realidad, no estudie informática al principio, al principio estudié derecho. Pero como que no me agradó como lo manejaban los maestros [...], o sea, era muy mercantil el asunto y hacer negocio. Dije: -¡no! eso no, no es lo que busco-. (Sentiopil, entrevista 9 de agosto 2018)

Como parte de la Tosepan Titataniske, al integrarse al área educativa apoya el programa de posprimaria y alfabetización. Esos momentos coinciden con el arranque de un proyecto educativo a largo plazo definido

por la organización en el que colaboraron diferentes instituciones y que tuvo apoyo público y privado⁵², el Centro de Formación “Kaltaixpetaniloan” (casa dónde se abre el espíritu en náhuat), diseñado como un modelo educativo para atender diversas necesidades de formación con un alcance regional (Aguilar 2002).

Con estos cambios, a Sentiopil le inquietaba aprender más del cooperativismo, pero el programa que había en una universidad particular que impartía dicha especialidad no lo aceptó por no estar titulado, pero insistió en buscar fortalecer su formación. Más adelante, aún con su título de licenciatura en trámite se entera de la Maestría en Pedagogía del Sujeto, en una actividad que organizó Tosepan con la Universidad Pedagógica Nacional de Cuetzalan y de Puebla, el Primer Foro de Educación Cultural Pertinente, dónde Gabriel Salom habló del proyecto y lo invita a integrarse: “Y, yo le decía –pero yo todavía no termino la escuela. No pues no importa–”. Él tomó la oportunidad de integrarse a la comunidad de aprendizaje y realizar esta formación de posgrado con la primera generación en el año 2009. Más adelante, consigue una beca para un curso de “identidad de lenguas originarias” en el país Vasco⁵³, por lo que al siguiente año dio pausa a la MPS, a la cual regresó con la siguiente generación, en 2011 para completar la formación. En 2017 inició otro proceso semi-escolarizado de posgrado, becado por CONACYT en la Maestría en Desarrollo Rural en la UAM. Ha buscado plasmar en su tesis el proceso colectivo de la Tosepan Titataniske de prefiguración de los siguientes cuarenta años de vida, desarrollado su propia metodología de la “pedagogía del sueño”, para colectivizar su propuesta del “Yeknemilis” (*vida buena* en náhuat).

Sentiopil afirma que: “la lengua es algo que también me ha marcado y no lo he querido dejar” gracias a su formación bilingüe en el preescolar y la telesecundaria. Lo que se traduce en su labor como promotor educativo al vincularse con maestros de la UNAM para un concurso de cuento náhuatl y tutunaku e impulsar la alfabetización entre las y los socios de la Unión de Cooperativas. Con la suma de estos procesos:

Se empiezan armar muchos rompecabezas [...] porque con ustedes empecé a ver todo el asunto de la Pedagogía del sujeto, la pedagogía del tacto y muchas cosas que si bien [llevé] a nivel de trabajo con la gente de promotoría, para mí sí han sido muy importantes. [...] Y luego, cuando en el País Vasco empiezo a ver el tema de revitalización de la lengua. (Sentiopil, entrevista 9 de agosto 2018)

También empieza a tomar sentido su trayecto formativo, su empeño en “estar ahí en el territorio” y su configuración ideológica:

Porque me ha tocado, acompañar el proceso de la defensa del territorio desde el consejo masehual, es el COTIC⁵⁴. Pero hoy me centro en el consejo masehual porque ahí estamos recuperando nuestra esencia

⁵² Aguilar, A. (2002) Indica que para lograr la sostenibilidad del centro participaron organismos privados como Fomento Social Banamex, Fundación Hewlett Packard y Cementos Mexicanos, por el gobierno se involucraron la Secretaría de Desarrollo Social, de Comunicaciones y Transportes, y de Educación Pública (168), CONAFE, INEA e ILCE y del sector social se buscó “la participación de otras organizaciones campesinas” (168) y es la propia “Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional “Tosepan Titataniske” (unidos venceremos en náhuat)” (149) la sede del proyecto.

⁵³ Participó en dicho curso por la colaboración con la Asociación Garabide, una ONG de cooperación enfocada en “procesos de revitalización lingüística” a partir de su experiencia con el euskera. Fuente: <https://www.garabide.eus>

⁵⁴ Comité de Ordenamiento Ecológico Territorial Integral para el municipio de Cuetzalan (COTIC). Este comité se conforma luego de los procesos de ordenamiento territorial en 2009 para defender el derecho al agua de 18,000 habitantes del municipio ante proyectos “ecoturísticos”, y que se ha instituido por convenio del Ayuntamiento organizaciones sociales locales y el CUPREDER de la BUAP quienes realizaron el “Programa de Ordenamiento Ecológico Territorial del municipio de Cuetzalan”, que ha permitido

como pueblo masehual, territorio ancestral, los derechos que tenemos como pueblos. Y, toda esa parte, para mí ha sido clave en la formación que tengo con ustedes. Pero, también vinculo lo que han trabajado ustedes con el tema de pensarnos en el centro, poner a la persona en el centro, al sujeto. Y, eso también lo relaciono mucho con el tema de la cooperativa, el cooperativismo plantea que las personas tienen que estar en el centro, contra el modelo económico que plantea: el centro el dinero. (Sentiopil, entrevista 9 de agosto 2018)

En esta narración articula lo que son sus “tres pilares” en lo que afirma es el sentido que da a su trabajo en el Kaltaixpetaniloyan: “el cooperativismo, la pedagogía del sujeto y la revitalización de la lengua”. Esto lo tiene muy presente, y lo contrasta con el propósito del desarrollo sustentable cuando la organización lo definió en 1997, con el proceso actual de “soñar juntos” a cuarenta años que plasmaron los integrantes de la Tosepan en 2017, al celebrar sus cuarenta años de vida, se ha definido que sea “un centro para el *“Yeknemilis (vida buena) del pueblo masehual”*, en el que Sentiopil, como tarea central, impulsa “procesos educativos identitarios”⁵⁵. Sin embargo, en conversaciones con Sentiopil, también me ha explicado el proceso que le ocupa gran parte de su tiempo, y que está vinculado de forma más amplia con el pueblo masehual, son diferentes frentes en la defensa del territorio como integrante del COTIC.

Esta faceta política de su labor le lleva a participar activamente, desde el 2009, en las asambleas comunitarias locales, en las diferentes reuniones del COTIC y a apoyar a municipios de la región para trasladar la experiencia de ordenamiento territorial del municipio de Cuetzalan y lograr que otros municipios cuenten con este instrumento legal que requiere de la participación de la población. Estas acciones también lo han puesto bajo amenaza jurídica de la CFE cuando se opusieron a la construcción de una subestación que distribuiría energía eléctrica a los megaproyectos mineros. Pero más allá y como parte de su convicción por los procesos a largo plazo, desde la parte educativa ha participado de forma colectiva con otros cooperativistas, académicos y organizaciones en la formulación del programa de Licenciatura en Gestión Territorial e Identidad Biocultural que ofrece la Facultad de Economía de BUAP, en el campus de Cuetzalan.

5. Iván Cruz Cruz. Promotor comunitario

“Dejé mi corazoncito en Xilitla, pues [...] comencé a sentirme parte de una comunidad, de una comunidad de músicos porque me integraron, me abrazaron”.

Los padres de Iván Cruz fueron maestros bilingües asentados en Huauchinango, Pue., lugar dónde nació y vivió su infancia y juventud. Él creció con las contradicciones de una cultura nacional que ha buscado asimilar a los grupos indígenas borrando idiomas maternos y trastocando identidades. Tiene cuarenta y cuatro años de edad, está casado y con dos hijos con quienes comparte su amor por sus raíces huastecas. La actividad que Iván realiza actualmente son talleres de historia y cultura de la Huasteca y el Totonacapan por parte de la Secretaría de Cultura del Estado de Puebla. Anteriormente, como promotor comunitario, trabajó

generar un instrumento legal para la defensa del territorio ante diferentes proyectos extractivistas. Fuente: La Jornada del Campo, en: <https://www.jornada.com.mx/2018/02/17/cam-cuetzalan.html>

⁵⁵ Es un principio y una línea de acción del *Yeknemilks*, que está plasmado en el documento “Soñando los próximos 40 años de la Tosepan” de 2017. Archivo de la Tosepan Titataniske, al que accedí el 12 de agosto de 2018.

con diferentes organizaciones indígenas y campesinas en la Huasteca Potosina, en la zona del Mezquital en Hidalgo, en la Sierra Norte de Puebla, y en el entonces Distrito Federal en una fundación y con el gobierno local. Como docente participó en los años iniciales de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), en los que vivió las tensiones de intentar una práctica centrada en el sujeto y su contexto. Como egresado de la MPS formó parte de la séptima generación. Sus reflexiones durante la entrevista, giraron sobre su condición identitaria y la apropiación de los proyectos de desarrollo por los grupos indígenas.

En su trayectoria de formación persiste la búsqueda por ser y formar parte de una comunidad, presente en su imaginario por una opción de vida colectiva. Los procesos históricos de la educación indígena en el país han dejado una traza en la construcción identitaria de Iván. Considera tener una condición “liminal”, como lo adjetiva él mismo, al estar en relación con dos culturas, percibir límites a sus deseos de pertenencia e interactuar cotidianamente con comunidades indígenas en su práctica profesional. Identifica el origen de este conflicto en dos factores. Por un lado, en su paso por la educación escolarizada en Huauhchinango:

Puesto que somos hijos de maestros bilingües, ahí en la cabecera, pues nos tocó vivir un nivel de discriminación importante [...], porque entonces ni somos mestizos, ni reconocidos por los mestizos del centro y entonces se da una relación de desigualdad muy fuerte. [...] Los maestros bilingües no mandan a sus hijos a las escuelas bilingües, pues la idea es esa, de que se formen como mestizos para ser parte de la sociedad mayoritaria. Mi papá después nos lo confesaba, de que no fuéramos discriminados como ellos. Digo, con la mejor de las intenciones, pero bueno, al final eso no favoreció en absoluto fortalecer la identidad individual. (Iván Cruz, entrevista 19 de julio 2018)

Por otro lado, señala que en su infancia no vivió en la comunidad donde está su familia extensa y que creció con este proceso conflictivo durante su juventud. También, que ha resuelto este conflicto identitario como adulto al identificar que “en México y Latinoamérica” los hijos de profesionistas indígenas “están en una posición liminal dentro de una cultura y otra” y también al “asumirlo tomando una postura: reconocer que uno va a existir en esta posición, en esos términos: ser parte de ambas sin que te genere conflicto”.

Durante su adolescencia Iván participó en un grupo de danza tradicional cuya práctica lo marca al ir “introyectando” el compromiso con el servicio comunitario y al pensar que ahí estaba su “lugar”. Esto lo lleva a elegir “la carrera de intérprete de danza de concierto [...] en la Academia de Danza Mexicana que está ahí en Churubusco” y trasladarse a la Ciudad de México donde aprendió “danza contemporánea, danza folclórica y danza clásica” y las bases para la interpretación de instrumentos musicales. Luego de terminar la carrera volvió a Huauhchinango como danzante, pero era tratado como “bailarín, y ya no encajé”, por lo que sólo la ejerció un año. Es también en la capital del país donde descubrió la antropología, para en seguida estudiar Etnología en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Lo que le permite construir su “lugar desde una actividad académica intelectual”, y además “entender” su conflicto y dejar de vivirlo.

Con las herramientas de licenciatura y su pasión por las expresiones artísticas huastecas de la danza y la música, se fue a vivir a Xilitla, en San Luis Potosí, en donde reconoce quedaron otras marcas en su práctica, “el problema del campo” y la riqueza que aporta a los grupos organizados el reconocer una posición política y un proyecto cultural:

Me fui a través de una organización que se llama Servicio Desarrollo y Paz A.C., SEDEPAC, y estuvimos trabajando con jóvenes a través de un proyecto que se llamó en ese entonces Semillero de Futuros, Proyecto de Verano y con cafetaleros. Entonces ahí se vinculaba un asunto de hacer una suerte de antropología aplicada, también la hice de una forma menos consciente, más movido por la pasión. Pero, eso me permitió trabajar con músicos y danzantes de las comunidades de Xilitla. (Iván Cruz, entrevista 18 de julio 2018)

En la fase musical del proyecto dirigido a jóvenes, que se financió a través de PACMyC⁵⁶, Iván aplicó sus aprendizajes de la licenciatura y mejoró su dominio de la jarana, “pero quien desarrollaba la parte de enseñanza eran los músicos” locales, quienes lograron que los jóvenes se apropiaran de “las bases, los sones tradicionales”. Este proyecto fue una forma de autorealización para Iván, cuando apoyó la inquietud de uno de los músicos, “un abuelo” que buscó la forma de recuperar prácticas culturales para la subsistencia como campesinos e indígenas, ya que el café se había convertido en un cultivo que generó dependencia económica al desplazar al maíz como producto básico. Indica que “Don Herculano continuó desarrollando el taller ya sin nosotros, él le dio continuidad de manera que integró una danza del maíz con niños [...] como una forma de agradecimiento [...] al Centéotl, o sea el dios del maíz. Y, entonces era como ponía en juego la identidad étnica para fortalecerla y a la comunidad en términos de subsistencia, pues el café ya no era suficiente”.

Al cierre de SEDEPAC se restringieron los proyectos de derechos humanos, género o agroecología, y por los antecedentes históricos de la organización reflexiona sobre la vulnerabilidad de las organizaciones campesinas como proyectos políticos autónomos cuando “los partidos políticos se apropian de los procesos”, pues la organización se alió con el PRD una década antes. Sobre su partida de Xilitla Iván dice que: “fue como separarme de una parte de mí, [...] porque, ahora sí que dejé mi corazón con mis primeras experiencias de trabajo y porque logré un vínculo muy fuerte con el abuelo”. Permaneció hasta el 2005 con el grupo de músicos, y expresa que a raíz de esta experiencia le “interesó la cuestión de la educación”. Regresó en el 2010 y vio que el proyecto cultural que iniciaron juntos continúa, “ya qué conflujo su proyecto político y como sustentarlo”. Afirma que los promotores comunitarios y las ONG que acompañan procesos locales deben evitar la dependencia. Ahora pondera esta experiencia y su deseo de pertenencia comunitaria:

¡Proyectos productivos deben de tener un asidero cultural! Bueno, en ese entonces no lo había revisado conceptualmente de este modo, pero lo experimenté. El tener un sustrato cultural que lo sostenga, si no hay una práctica cultural con la que esté vinculada una acción productiva simplemente cuando deja de haber financiamiento se pierde, no hay un arraigo. [...] Mi preocupación por ser parte de una comunidad se reflejó también ahí [...]. Por un lado, ser parte de una comunidad étnica, cultural era a partir de ciertas prácticas como la música que me permitía integrarme, ser parte de. Por otro lado, en una comunidad de un grupo organizado con intereses con objetivos muy específicos. ¿Cómo favorecer la continuidad? Entonces eran dos ámbitos de construir comunidad muy distintos. Y esa preocupación fue algo que comenzó a guiar mis inquietudes (Iván Cruz, entrevista 18 de julio 2018)

En 2006 se integró como docente en la Universidad Intercultural de Puebla, en Huehuetla. Se acercó directamente a la CGEIB a dónde tramitó su ingreso y dónde participó en el diseño curricular de algunas

⁵⁶ Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMyC), es un programa de la Secretaría de Cultura federal que funciona desde 1989 para financiar proyecto de cultura popular y comunitaria. Fuente: <https://www.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/index.php/programas/pacmyc>

áreas disciplinares. Sobre esta experiencia académica recuerda que buscó aportar a las organizaciones locales y aprendió “cosas que nunca había experimentado: construir una currícula, pensar en el currículum explícito y oculto”. También vio el potencial educativo “como un espacio idóneo para continuar fortaleciendo un proceso o una mirada crítica en los jóvenes. De alguna manera que se generase continuidad de lo que ya estaba ahí”, pues sus compañeros docentes y él sabían de la lucha de la OIT en Huehuetla.

Aunque las autoridades de CGEIB “estaban completamente de acuerdo” reconoce que la universidad en inicio era un proyecto político del gobierno estatal de Mario Marín para “ir deteniendo, ahora sí que ir formando actores con cierto perfil, para ir frenando las demandas de las organizaciones que existían en la región”. Ejemplo de ello fue cuando desde el área de vinculación, en la que estaba a cargo junto con otro compañero, integró su visión etnológica al proponer un proyecto para fomentar la colaboración directa con las comunidades, no como “expertos” sino para “establecer un diálogo y hacer diagnósticos participativos ¡desde la comunidad! y a partir de ahí construir algo”. Con todo, el rector les “bloqueó” su propuesta⁵⁷.

Lo que Iván me cuenta de esta experiencia fueron diversos ejemplos de acciones opresivas en las que además de ser bloqueado académicamente, etiquetado para identificarlo como “radical”, e intimidado junto con otros compañeros, también estuvo sujeto a la retención de su salario para ser controlado y a la vigilancia de sus acciones fuera de la universidad: “nos vigilaban. ¡Sí!, ¡nos espiaban! [...] Mi paisano me dijo: –oye Iván, ten cuidado, [...] mantén tu vínculo con la gente de la OIT, pero no vayas tan seguido, que no sea tan abierto porque nos vigilan–”. Aunque su práctica le hacía correr estos riesgos me dejó ver que su espacio de libertad estaba en el aula, en dónde podía y le interesaba continuar. Le recomendaron en la CGEIB trabajar sus contenidos críticos desde “la currícula oculta” para no ponerse en riesgo él mismo ni al proyecto, de modo que asume esta tensión y del margen de acción para incidir:

En esta universidad sí hay un reconocimiento de la cultura viva, pero más como insumo. Es decir, es un insumo que tú puedes transformar en un producto y venderlo como un servicio, un producto, un diccionario, un libro y no como un vínculo como una posibilidad de fortalecimiento. [...] Pero, por otro lado, fue una experiencia interesante, muy interesante, que me dio la posibilidad de mirar la dinámica, entender, pero también: crear, seguir creyendo, alimentar mi fe de que se pueden crear posibilidades. (Iván Cruz, entrevista 18 de julio 2018)

El ambiente laboral se fue tornando más hostil y su relación profesional con la UIEP terminó de forma arbitraria. Durante el año y medio que permaneció en esta experiencia reconoce que en la dinámica que vivió está presente el tema que le preocupa “mucho en la vida organizativa, o la vida grupal, esto que tiene que ver con las relaciones de poder”, pero que sin embargo adquirió “muchos aprendizajes” que valora.

Otro ciclo de su trayectoria lo vivió durante los años de 2010 y 2011 cuando trabajó “en el gobierno de la Ciudad de México, en la recién creada Secretaría de Desarrollo Rural, en el gobierno de Marcelo

⁵⁷ Durante el periodo del rector Vicente Luna Patricio se vivieron fuertes conflictos por su política administrativa y académica, y diversas arbitrariedades contra los docentes, lo que derivó en protestas por los estudiantes y su posterior destitución. Este momento de crisis se puede revisar en la publicación de la Jornada de Oriente del 13 de febrero de 2013: http://www.lajornadadeoriente.com.mx/noticia/puebla/tras-proteta-destituyen-al-rector-y-autoridades-de-la-uipe-de-huehuetla_id_20181.html

Ebrard y ahí vi otra cara de mi quehacer”. Iván realizó trabajo “con productores de flores, de maíz, de nopal” en la zona sur y oriente, “la parte de Xochimilco, Milpa Alta, Tuyeualco [...]. Con el programa de pueblos originarios estuve evaluando los proyectos que se ingresaban para el apoyo en términos de la justificación y pertinencia cultural que pudieran tener”. Sin embargo, estaba restringido en su “toma de decisión” por la estructura gubernamental que tenía la lógica de la pugna entre grupos de partidos políticos, “jerarquizada y mediada por intereses. [...] Me tocó discriminación por el grupo político por el que me identificaron”. Al ser restringido en su “campo de acción”, dice que salió con enojo de esa experiencia.

Otras formas de violencia estructural que vivió Iván en su trayectoria se dieron durante su colaboración en la Fundación del Centro Histórico, que después supo “pertenece a Carlos Slim”. Realizó un trabajo como promotor cultural en la zona de la Merced, “un barrio popular, con muchas formas de violencia”, en el que se buscó “hacer intervenciones con grupos de calle, particularmente con niños y contribuir a transformar las dinámicas de violencia con acciones de educación informal”. Me explicó que el propósito político económico de esta fundación es “favorecer condiciones que permiten el desarrollo económico inmobiliario en la zona centro de la ciudad, y si para ello tienen que incidir en la dimensión social pues lo hace”, en este caso mediante una colaboración con el gobierno del Distrito Federal.

Las actividades fueron en un espacio público, “la Plaza de la Aguilita [...] un sitio simbólico para la comunidad”, para motivar su apropiación “disminuir la violencia pública” a través de trabajar “pintura y artes en las vecindades circunvecinas” y me describió que las rutinas construidas “junto con la comunidad” permitieron demarcar un espacio seguro. Con todo y el supuesto propósito social, también cuestionó los sentidos de esta práctica, pues luego de unos meses percibió contradicciones en el modelo que aplicaban. Éste surgió de un enfoque clínico para farmacodependientes enfocado al individuo al que tejieron ideas de Edgar Morín sobre el pensamiento complejo con herramientas de la psicología social. Estos factores incluso los aplicaron al equipo de trabajo y lo que generó modos de maltrato que le hacen decidir cambiar de trabajo:

Yo ingresé ahí por necesidad. No tenía chamba, mi hija acababa de nacer y dije bueno, vamos. Y fue también una experiencia que me dejó muchos aprendizajes sobre lo que no quiero hacer, dónde no debo meterme. Desde estas acciones dirigidas por un consorcio, o por intereses particulares muy específicos. Por eso te decía que ya después supe qué tenía que ver con todo eso [el grupo CARSO] y dije “¡juta! ¡Qué estoy haciendo aquí!”. Sólo duré un año. (Iván Cruz, entrevista 18 de julio 2018)

Luego, se trasladó a Hidalgo, donde colaboró con una agencia de desarrollo rural y aplicó sus aprendizajes sobre la gestión de proyectos y asesoría técnica para “sustentar un proyecto en términos de los requerimientos institucionales”. Nuevamente trabajó “cuestiones productivas” ahora con grupos otomíes, del Valle del Mezquital: “lo que queríamos hacer en esa agencia era fortalecer el proceso organizativo con los grupos”. Su tarea principal con ellos era la capacitación “en aspectos organizativos, pero también, en lo que propone la CDI: el desarrollo con identidad”. Lo que se revela para él en esta experiencia sobre la dependencia de los grupos de beneficiarios hacia las agencias es que hay un porcentaje de los proyectos con lo que se pagan los servicios de la agencia “un 10% un 20%, dependiendo de lo que esté autorizado” y este

es el modo en que sobreviven por lo que en su práctica generan “codependencia ¡muy jodida!... También, nos dejó un muy mal sabor de boca, no era el tipo de experiencias que queríamos tener”.

Luego regresé a Huehuetla en 2013 y entré con un puesto de gerencia en una asociación civil, que trabaja con fondos de una fundación: ChildFund México. Todo este rollo de los derechos de los niños. Pero bueno, la idea con la que entré ahí fue la de una labor directiva distinta [...] Yo estuve año y medio. Y muy distinto en el sentido en que la organización más bien hay mucha autonomía en un nivel de toma de decisiones... pero, no muy distinta en cuanto a que se depende en términos financieros de una instancia privada, un tercero. (Iván Cruz, entrevista 18 de julio 2018)

En esta organización llamada Niños Totonacos A.C., Iván creyó que concretaría su propósito de impulsar la autogestión para trascender el problema de la dependencia e integrar procesos de reconocimiento y construcción de identidad, “contribuir a que la organización se mire, que se reconozca”. Administrativamente el problema fue que desde la fundación ChildFund se dictaban los procedimientos operativos y limitaba la ejecución de acciones definidas localmente a partir de un acuerdo por escrito, un convenio, donde se establecen una serie de lineamientos, “de políticas que la organización tiene que incorporar si quiere ejecutar el donativo que les dan”.

En cuanto a la autonomía, dice: “puede haberla, sin embargo, estas organizaciones no han aprendido a eso, a reconocerse [...], no han aprendido a hacerse responsables de sí mismas, entonces no se miran como sujetos”. Ejemplo de ello, la directiva le pidió que gestionara recursos en otras fuentes a la vez que se negaron a participar en un proceso de aprendizaje de las reglas y la ejecución del proyecto como socios e Iván se negó a reproducir una práctica que ha cuestionado a lo largo de su vida. Esto mismo ocurrió en el siguiente trabajo con una organización similar en una localidad de Cuetzalan, en la que aparte de estas problemáticas planteó al equipo operativo acciones de formación para asumirse como educadores y educadoras, generar comunidad de aprendizaje y contextualizar los procesos educativos, pero lo rechazaron:

Es la contradicción permanente, quieren ser reconocidos como sujetos, pero ellos mismos no se reconocen, y por supuesto que el otro jamás los va a reconocer. Entonces, algo que yo quise hacer en Niños Totonacos, todavía sin esta claridad, fue buscar colocar ese reconocimiento, esa importancia de reconocerse, hacerlo consciente en ellos, en las asambleas... Y acá en Yohualichan, para no hacerte el cuento largo, fue algo similar. [...] Hay una falta de reconocimiento de la organización como una entidad independiente, o como un sujeto colectivo. (Iván Cruz, entrevista 18 de julio 2018)

Durante el tiempo que Iván trabajó para la organización en Yohualichan inició sus estudios de posgrado en la MPS. Entre sus expectativas estaba el que la formación le aportaría más elementos para “favorecer el proceso organizativo y generar confianza”, con ello también concebir relaciones laborales horizontales y fortalecer el reconocimiento como sujetos. Valora haberse apropiado de herramientas y admite que le habría contribuido integrar la perspectiva de género para mejorar la relación con la directiva de la ong conformada por mujeres masehuales. Su trabajo en este lugar concluyó al inicio del 2018 en medio de conflictos internos ante la interpretación de que las actividades de formación que propuso como reciprocidad, por contar con el permiso para estudiar, generaban una carga de trabajo adicional y estaban fuera de la lógica del beneficio económico. Iván me expresaba esto con cierta frustración por no haber logrado cambiar esta perspectiva

con su participación en ambas experiencias. Posteriormente, en el verano que participé en sus talleres de Historia de la Husteca y el Totonacapan en Jonotla pude ver que impulsa ese reconocimiento de la identidad y la cultura propias de los pueblos totonaco y nahua de la Sierra Norte a través de su trabajo como promotor cultural. Actualmente da estos talleres en la Casa de la Cultura de Cuetzalan.

4.2.3 Promotor comunitario en Ixtacamaxtitlán, Puebla

6. Miguel Aquino. Promotor comunitario

“¿La formación? ¡Hijole!, mucho tiene que ver con tus raíces”.

El área rural donde nació Miguel Aquino, en 1978, es una zona en la que se observa el altiplano mexicano y se empieza a extender la Sierra Norte de Puebla. Las elevaciones de las montañas aparecen lejanas desde el punto de vista de Texocuiupan, sus cimas dibujan la cúpula celeste en contraste con los colores de la vegetación bosquesina, la tierra de laderas fértiles bordeadas de duro tepetate. La amplitud del paisaje y la vida campesina seguramente impactaron en la subjetividad de Miguel quien pudo aprender de los ciclos de trabajo agrario en cada estación a la par que realizaba su formación escolarizada. Aunque su concepción de educación la relaciona principalmente con el trabajo en el aula por su formación de Licenciado en Educación por la UPN, ser educador es una faceta que realiza sobre todo en procesos de capacitación en zonas rurales, más que en la docencia.

Como actividad cotidiana Miguel cultiva el campo en su “ranchito familiar”, como le llama, que es propiedad de sus padres, quienes por la edad ya no lo trabajan. Ahí uno puede encontrar siembra de milpa diversificada, árboles frutales, magueyes y tinas de acuacultura en invernadero, así como un invernadero más pequeño con el que está por producir fresas. También, tiene un sistema de captación de agua de lluvia con el que surte unas tinas de acuacultura a partir del techo de una bodega, y otra parte la dedica a experimentar produciendo hongo zeta. Él continúa usando caballos y arado para barbechar la tierra. También cuenta con dos cerdos y algunas borregas, y con una trituradora de forraje para alimentar a sus animales. Todos estos “emprendimientos”, como los llama, ejemplifican lo que ha gestionado con diversos productores (me dice que más de 200) con quienes trabaja como asesor y gestor de recursos ante diferentes instituciones del gobierno y privadas desde 2006. En su formación está presente la herencia cultural campesina, que es el lugar de donde él parte,

De la experiencia de acompañar siempre a mi papá en el campo. Desde chavito, junto con mis hermanos le estábamos siempre ayudando a arar la tierra, a labrarla, a sacar la semilla de la mazorca, mmm... Y todas las actividades que se tienen que hacer desde un campesino minifundista, porque esa es la palabra que aprendí se usa para las personas que sólo producen para la autosubsistencia. Y bueno, sería por obligación o sería porque no teníamos otra (ríe)... o por cultura, porque la cultura al menos aquí de este pueblo es que los hijos deben de apoyar a sus papás. (Miguel Aquino, entrevista, 15 de agosto de 2018)

Para Miguel el aprendizaje por medio de la experiencia se genera desde la infancia, y desde su punto de vista no se contrapone con “el tema de los derechos humanos” dice él, pues eso permite apropiarse del

trabajo y las prácticas “del mundo en que nació”. También reconoce que recibió el apoyo de su familia para estudiar y que fue hasta la preparatoria “cuando ya empecé a tener un poquito de sentido de autonomía y de decidir por mí mismo [...] en la prepa del CESDER”.

El recorrido de tres horas que hacía en bicicleta descendiendo de Texocuijpan y desplazándose hasta Zautla no era un esfuerzo, pues le motivó el aprender a trabajar en equipo, y hacer entre todos lo que en su casa le tocaba hacer entre sus hermanos con su papá, “como uncir la yunta y barbechar, echarle el avío a la mula [...] para ir a traer pastura, como ponerle los ajuares al burro o la mula e ir con mi papá al monte y cortar lo trozos con un serrote y cargar... la leña”, no fueron actividades pesadas. Este proceso le fue relevante, pues lo que para muchos era trabajo pesado para Miguel era un disfrute al hacerlo en equipo, “como el recreo... y sí me gustó mucho la prepa. Y ahí es donde yo aprendí algo valioso de hacer el trabajo en colectivo... Y de hacer tus roles y la designación de actividades”.

Lo que ha sido significativo y valioso para Miguel de su formación en una escuela alternativa es el aprendizaje del “trabajo colectivo y la toma de decisiones”, y también, lo que ha dejado una huella indeleble en la vida de Miguel y que dice con emoción: “¡y sí!, el estudiar la prepa en el CESDER fue como un parteaguas de la perspectiva de vida [...]. Se me abrió el abanico de colores [...] cuando llegué al CESDER, pues había frutales, pues hay para aprender de todo ¿no? Que no lo sentí como una formación de prepa, lo sentí, no sé, como un espacio de experimentación. ¡Y eso me gustó!”. También, señala que adquirió una mirada crítica sobre las relaciones de clase y la explotación laboral, pues su padre “aparte de campesino fue albañil” y este oficio “es muy matado, muy mal pagado. Entonces, yo pensé que siempre podía existir otro modo de vida, otro modo de vivir”. Este interés por hacer transformaciones también se sembró en esta etapa, pues se “cautivó” por los talleres de investigación que le permitieron indagar la causa de muchos procesos locales y formas de trabajar con la gente, y comprender que “de la filosofía en la educación que nos dio CESDER es que empezamos a ser críticos y autocríticos”. Estos aspectos marcaron la vida de Miguel, junto con los talleres productivos, en los que identifica que surge su interés por:

El tema del emprendedurismo, el tema de hacer algo productivo y convertir esa idea en empresa y que esa empresa se vea como la traducción de beneficios al mejoramiento de vida de las personas. Y el otro es la metodología de investigación como herramienta para acercarte a la realidad que quieres. [...] Porque una cosa es lo que se ve como espejismo, lo que se ve superficialmente, pero cuando te metes a investigar el porqué de las cosas es cuando ves las diferentes aristas, las diferentes dimensiones y su correlación entre estas dimensiones. Entonces puedes sacar una conclusión y poder actuar en consecuencia. (Miguel Aquino, entrevista, 15 de agosto de 2018)

Estas influencias de la formación en la profesión llevan a Miguel a tomar “la decisión de estudiar educación” en la UPN de Apetitlán, Tlax., más que por ser profesor, por la posibilidad de “descubrir” por qué hay clases sociales, y cómo es que estas se conformaron, y un tanto “en el sentido de Paulo Freire, comprender el origen de la opresión” y saber “quiénes son los de arriba”. Sin embargo, la formación de licenciatura, que concluyó en 2001, no cubrió esta expectativa. Este interés es una parte importante en las inquietudes

intelectuales de Miguel, que me mencionó tanto en conversaciones como en entrevistas, y dice, logró resolverlas de “forma autodidacta”.

En esta línea, él subraya que un término teórico que ha sido “muy importante para mí, fue la construcción social del conocimiento [...] porque permitió visualizar que la educación no estaba en el salón de clases”. Lo cual recupera en su tesis de licenciatura al escribir sobre las hortalizas como espacio educativo en el que se construyen conocimientos, se aprende de la experiencia “y además hay una productividad”. Esto afianza la idea de crear otras relaciones con el conocimiento y construirlo colectivamente, “eso significa que a nivel de seres humanos a nivel de personas podemos construir el conocimiento que mejor nos convenga y actuar sobre ello”. Esta propuesta es también su primera experiencia como docente en la telesecundaria de su comunidad, en donde logró “la aceptación con los padres de familia y a nivel zona” y en la que pudo reconocer su vocación como educador rural y su facilidad para articular su fascinación por el campo con sus conocimientos y experiencia en CESDER.

Este interés de Miguel en los temas educativos lo enfoca en propuestas para salir de la pobreza, incluso experimentando aspectos de ingeniería industrial, que al ubicarlo en las realidades rurales se da cuenta que se puede adaptar a “tener una empresa familiar que se llama microempresa. Ahí descubrí la palabra microempresa”. Por lo que su primer trabajo fue “un negocio familiar” que le permitió conocer herramientas de producción y mercadeo, además le proporcionó el orgullo de “crecer económicamente [y], a nivel familiar, en los lazos afectivos”.

Pasaron años para que Miguel optara por trabajar como profesor, y cuando esto sucedió se decepcionó mucho del sistema educativo público, pues dice que la forma de entrar era “comprando una plaza, en el DF”, por lo que decidió esperar a que le tocara una mejor oportunidad. Esta no se dio por nueve años, tampoco insistió, pero la primera ocasión que se empleó como docente fue cubriendo un interinato en Apizaco por medio del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En esta escuela estatal se exigió recordar sus lecciones de la licenciatura y no repetir lo que él criticaba de la “formación cognitiva”, por lo que intentó hacer procesos en los que los niños “hicieran narrativa [...]. Dibujen a su familia, pero de manera escrita”, y generar una escucha atenta para con ello conocer su contexto y problemáticas. También intentó hacer otras actividades reflexivas con su grupo, lo que le generó tensiones con la directora que le señaló “no te salgas del esquema”. Divertido, recuerda que al ser un periodo de tres meses tuvo margen para hacer lo que quiso. Esta experiencia se repetiría cuatro años más tarde en otro interinato, en el que estuvo a punto de obtener una plaza permanente:

Era una clave de una maestra ya fallecida que tenía en resguardo esa clave el sindicato. ¡Yo no sabía, hasta después! Y a mí me dijeron: –te vas de interinato–. Ya sabía de mis trámites en la SEP y llego, me presento [...], ya estoy feliz ya estaba en mi escuelita. Esto fue en Santa Ana, ahí cerca de la montaña en una comunidad rural, estaba más bonito. Y llevaba tres días, ya estaba todo listo, ya me habían dado mi orden de adscripción. [...] Ya nada más faltaba darme de alta para la nómina, y ya. (Miguel Aquino, entrevista, 15 de agosto de 2018)

Sin embargo, recibió una propuesta por parte de un programa de educación del estado de Puebla, la Universidad para el Desarrollo (UNIDES), y decidió tomarla al ignorar que podría haber obtenido una plaza. “Y me dicen: –oye está esta oportunidad para la UNIDES, son tres espacios para cargos de supervisores–”. Él dice que no se arrepiente, porque recorría la Sierra Norte, pero esta experiencia no le gustó, pues se percató que los programas tenían poca asistencia, además vivió la vigilancia y coerción del gobierno estatal para controlar sus acciones: “te vigilaban todos tus movimientos, te vigilaban todo: con quien te relacionabas con quien hablabas. [...] Es que UNIDES siempre fue el brazo de la estructura del gobierno para operar políticamente [...] y en los actos del gobernador teníamos que estar presentes... haciéndole al teatro”.

Le tocó ejecutar el piloto del programa “Yo sí tengo secundaria”, que fue un convenio entre el Instituto Estatal para la Educación de Adultos (IEEA) y UNIDES para que la gente acreditara el nivel “sólo con un examen en línea”. Para él tenía una lógica distinta a lo que concibe como educación, le parecía una práctica fraudulenta del gobierno y la calificó de “¡nefasta!”. Sus críticas al modelo y la ética de la forma en que se operaba el programa las externó a su superior. Tales no fueron bien recibidas, le exigieron que sólo hiciera la logística y lo reprendieron por externar su postura con sus compañeros. La situación llegó a un límite cuando con amenazas le retuvieron parte del salario y lo condicionaron a que continuara con su trabajo y que realizara prácticas proselitistas:

Me mandaron a traer de la dirección general: –ni modo que vas a tirar la toalla, esto es nada más una prueba. Sí, pero no. Quédense, busquen a otra persona, yo no doy el ancho para esto, busquen a una persona más competente tal vez, pero ni va con mis principios, ni va con lo que considero como educación, ni es la forma, ni los modos de hacer educación. [...] Ni económicamente, ni moralmente, ni educativamente me estoy desarrollando aquí. Todo lo contrario–. [...] Y finalmente quien fue mi contacto para que fuera ahí me buscaba: –oye necesitamos armar grupos para el PRD–. Los grupos que son sumatorios en sus coaliciones. –No pues gracias, pero no–. Y ya me salí. (Miguel Aquino, entrevista, 15 de agosto de 2018)

Con estas experiencias Miguel afirmó que no quería ser empleado y se sintió motivado a impulsar sus proyectos de emprendedurismo, primero retomó con su familia la microempresa y sumó el desarrollo de proyectos productivos como “campesino, pero con la oportunidad de producir sus propios alimentos de manera diversificada”. Luego, como profesionista independiente junto con otros colegas del CESDER constituyen, en 2009, una asociación civil llamada “Sinergias, Jóvenes y Desarrollo, A.C.”, la cual por su forma jurídica es sin fines de lucro y trabaja con “sectores y regiones de escasos recursos; comunidades indígenas y grupos vulnerables por edad, sexo o problemas de discapacidad”⁵⁸, y con la cual da formalidad a su trabajo de gestión ante el sector público y privado. Aquí empezaron a impulsar proyectos culturales con jóvenes, que concluyeron su ciclo. También en este tiempo se entera de la MPS, por su amigo Justino.

Paralelamente, inicia el trabajo de gestión investigando en las dependencias “los programas que existen”, además identificando “las reglas de operación”, esto también fue un aprendizaje fuerte: reconocer que también “hay intereses” en la “asignación de recursos y que “finalmente es un negocio de los

⁵⁸ Tomado de documento interno de “Sinergias, Jóvenes y Desarrollo, A.C.”, proporcionada por Miguel.

funcionarios [...] en todos los niveles y en todas las áreas”. Sin embargo, piensa que se pueden hacer cambios trabajando con la gente de base, y participa en programas que tienen componente de capacitación. Un ejemplo que menciona con agrado fue un proceso en San Mateo Ozolco, a las faldas de los volcanes, en el que se articuló con dos organizaciones, PRODUCE y la Casa de los Soles, en el que para impulsar el trabajo colaborativo para la producción comercial de maíz azul orgánico y sus derivados se incluyó un componente de género, Miguel fue “para desarrollar los talleres de equidad de género y empoderamiento”, con mujeres y hombres indígenas. “Metimos el tema de la dignificación de la vida... ¿y cómo vivir de manera digna?”. Él realizó talleres con los principios de participación del CESDER, pero reconoce que le hacen falta herramientas para organizar procesos de cambio de más largo plazo y abordar la complejidad del tema de la “equidad de género” y sobre “las relaciones de poder”.

Miguel me ha relatado diferentes experiencias en que lo contactan como gestor de recursos, en las que ha apoyado a más de doscientos campesinos de la región, al facilitar la realización de proyectos acuícolas, pecuarios y agrícolas. Para fortalecer estos procesos ha intentado generar una red local de aprendizaje entre pares, contactando a quienes ya tienen experiencia en los proyectos o que hacen procesos experimentales en sus cultivos con otras personas que están iniciando. Algo que me mencionaron repetidamente las personas que visité con Miguel en la zona, es que organizó un encuentro de intercambio de prácticas campesinas en Tepexoxuca, que les fue valioso. A su vez, en 2015, inicia sus estudios de posgrado en la MPS, lo que influyó para generar este encuentro como un “artilugio” para compartir saberes.

Como parte de su formación, también ha seguido procesos informales, para contar con herramientas que solicitan en las instancias de financiación. Este es el caso del diplomado sobre “incubación” que es un requisito de capacitación que pide el Instituto Nacional del Emprendedor en coordinación con la Secretaría de Economía para “dictaminen válido o no el apoyo”. Miguel lo ha tomado para hacer la traducción de los términos y la lógica para “armar un plan de negocios”. Así, además de la gestión, la asesoría técnica, y el seguimiento, realiza capacitaciones para las personas que no tienen la cultura de usar internet o el recurso para tomar y pagar la certificación y conseguir con ello desarrollar su propuesta. De esta forma se ha profesionalizado como intermediario entre las disposiciones gubernamentales y las y los campesinos, y lo que hace es “rescatar cierta información para elaborar el plan de negocios y la metodología”. Para Miguel estas propuestas son educativas y una oportunidad para aprender:

Ya sea que son financiadas o no, pero al menos ya saben por dónde entrarle con el tema del negocio, y eso ya es mucha ventaja, entonces les abre horizontes de dónde comprar, dónde vender, dónde adquirir insumos, dónde hacer su proceso de contabilidad, cómo hacer sus presupuestos o estrategias de venta, o puntos de mercado o nicho de mercado. Entonces, [...] estoy acompañando a estas personas. (Miguel Aquino, entrevista, 15 de agosto de 2018)

En nuestras conversaciones Miguel se cuestionaba si lo que hace es o no educación y también sobre la necesidad de hacerse de más herramientas sobre la perspectiva de género para un trabajo adecuado con

grupos de mujeres y con indígenas, como el último en Teteles, Pue., financiado por OXFAM⁵⁹: “hace falta que fortalezca los liderazgos del grupo y delegue los procesos”, lo que contrasta con la experiencia de Iván, que ha aprendido que los procesos deben ser apropiados culturalmente por los grupos. Estas reflexiones implican generar procesos más horizontales. También ha recibido una invitación a Colombia para aprender los procesos decoloniales con campesinos, que va a aplicar en su trabajo y le implica nuevos aprendizajes.

4.2.4 Docente de educación preescolar en Valle de Tepeaca, Puebla

7. Selene⁶⁰. Profesora de preescolar

“Yo quería llegar a cambiar el mundo, el contexto de una forma muy radical”.

Durante una tarde lluviosa realicé la entrevista con Selene, quien, como cada día, luego de concluir su jornada laboral regresa de una localidad que se ubica a hora y media de la ciudad de Puebla. Ese agosto inició su trabajo en la misma escuela del año anterior donde la habían ubicado luego de un proceso conflictivo y violento que vivió en su segundo trabajo como docente de preescolar. Ahora viaja diariamente a la comunidad rural donde da clases, para regresar por las tardes a su casa en la ciudad. Selene tiene veintisiete años; aunque su experiencia como docente es reciente, lo que ha vivido la ha llevado a madurar rápidamente su forma de querer hacer transformaciones en su entorno. Se hace evidente su pasión por la educación al escucharla hablar de los procesos vividos como profesionista y al externar preguntas ruidosas que me interpelan como educadora. Es maestra normalista en segunda generación, su mamá tiene más de treinta años como docente. Selene, me dice que ha decidió seguir en el sistema educativo oficial por la posibilidad de “hacer grietas” desde el ejercicio de su profesión. En su narrativa se va articulando sus primeros años de trayectoria con su proceso de formación de posgrado.

En 2013 Selene egresó de un Instituto Normal en la capital del estado de Puebla como licenciada en educación preescolar. En esta etapa de formación profesional, además de aprender bases teórico pedagógicas, le fue “inculcada” la importancia de tener la autoridad en el grupo y con los padres y madres de familia, como principios para ser “una buena maestra”. Ella obtuvo su primer trabajo “a los dos meses de egresar de la normal en la periferia de la ciudad”, en una zona marginada de la colonia Jorge Murad, espacio donde la Secretaría de Educación Pública (SEP) operaba un programa que se llama “Yo sí voy al preescolar”, con el que atendían a niños de la central de abastos. Al poco tiempo le toca fundar un preescolar oficial como resultado del trabajo: “[en] este proyecto, [...] empezamos con 20 niños y salimos con 90”. Esta primera experiencia es para ella algo que la marcó, al confrontarse con una realidad para la que “no

⁵⁹ Refiere a la Oxford Committee for Famine Relief, (Comité de Oxford para ayudar a la hambruna). Surge en 1942, luego de la Segunda guerra mundial para mitigar el hambre. En la actualidad es una confederación de organizaciones en defensa de los derechos humanos que trabajan en noventaicuatro países, entre ellos México desde el 2008. Fuente: www.oxfamMexico.org

⁶⁰ Por motivos de seguridad el nombre de la egresada ha sido sustituido por un seudónimo, así como los nombres de los lugares donde ha trabajado y de algunos proyectos.

tenía las herramientas para enfrentar todo lo que yo ahí viví”, por lo que se interesa por conocer otros proyectos, modelos, “manuales sobre educación comunitaria y encontré el Montessori que está en Cuetzalan, de la Tosepan” y también en continuar su formación escolarizada.

Ante esta vivencia decide “estudiar algo más” y entró a una maestría en pedagogía en la UPAEP, por lo que el primer año de trabajo en el preescolar recién abierto lo acompaña de sus estudios en un posgrado que pensó le ayudaría a encontrar estas herramientas: “pero no me convenció ni me llenó en absoluto: [...] tocaron temas de teoría crítica, historia de la filosofía y pedagogía, pero no hablábamos del sentido de la formación humana, del sentido de vivir, de existir, ser el sujeto, no existe”. Sin embargo, por su articulación con el proyecto de primaria Tosepan Kalnemachtilyan, la “orientaron para conocer la UCI y el CESDER”. Elige estudiar la MPS, pues tenía la necesidad de entender cómo articular sujeto y contexto en su práctica educativa, de saber cómo trabajar en contextos rurales donde “la cotidianidad de mis alumnos era bien distinta al ritmo de la ciudad. Entonces me gustó, [...] me gustó mucho la vida del campo, las tradiciones y yo sabía que a final de cuentas son niños bien distintos y familias distintas a las de la periferia de la ciudad”. Ella dice que los primeros módulos de la MPS le hicieron resonancia: “ahí hablaban algo sobre la pedagogía del amor, y entonces eso me daba esperanzas”.

El siguiente trabajo que la SEP asignó a Selene para cubrir un interinato está ubicado en la cabecera de uno de los seis municipios que conforman la zona llamada el “triángulo rojo”, en los que se da el robo de combustible. El mismo año que entra a la MPS llega a esta localidad a la que se fue a vivir, y cursa todo el primer año a la vez que da clases a su grupo de preescolar. Para ella este contexto de violencia es impactante, y encausó sus acciones en la intención de incidir en el horizonte de vida de sus estudiantes, simultáneamente reflexionó su práctica con lo que leía en los primeros módulos de la MPS sobre el sentimiento de rabia...

Por la violencia cotidiana que se vivía en la comunidad y también sin saber al principio cómo enfrentarme a todos esos problemas cotidianos, no sólo de la educación como tal, sino de la vida cotidiana. Entonces, fui deconstruyendo mi papel y todos mis saberes que tenía de la Normal [...] en la maestría. Y pues, se me hicieron fácil muchas cosas en la comunidad, [...] yo quería llegar a cambiar el mundo, el contexto de una forma muy radical. Y, en el texto de John Holloway de *La digna rabia*, pues ya me sentía, así ¿no?, súper enrabiada y realmente no sabía cómo manejar las cosas con mi colectivo docente, las mamás de mis alumnos, el gobierno. [...] Entre frustración, contradicción, me sentía muy desestabilizada, ya tenía ganas de renunciar incluso. [...] La ola de violencia se empezó a ver mucho más fuerte, entonces me tocaron balaceras, incendios [...] por el robo de combustible, esta es un área que está militarizada, había toque de queda a las nueve de la noche. (Selene, entrevista, 28 de agosto de 2018)

En el caso de Selene, ante la realidad que la rebasa y el contraste que tiene con las propuestas de la pedagogía del sujeto buscó implementar algunas propuestas alternativas como proyectos de transformación, junto con sus compañeras, para influir en la comunidad educativa del preescolar a la vez que también buscó contar con otros referentes para abordar la violencia de género con las jóvenes madres de sus estudiantes.

Por parte del sindicato se mete un proyecto que se llamaba Estado de contingencia y me tocó hacer junto con otras compañeras un proyecto. Lo hicimos y lo propusimos. Y otro que se llama “La pedagogía de la

urgencia”, sacamos el concepto de la metodología Waldorf y leyendo a Rudolf Steiner. Fue como, –bueno, ¡nos urge hacer algo! ¿Y nosotros que estamos haciendo?–. Entonces, fue un método, una estrategia de hacer una cultura de paz. Entró, pero como siempre: trámite, burocracia, se quedó en papel y nunca trascendió. Y en la escuela sí lo llevamos a cabo: hicimos huertos, murales, talleres de foto y empecé con un círculo de mujeres que fue lo que empezó a mover un chorro. (Selene, entrevista, 28 de agosto de 2018)

De esta forma, aunque en el preescolar el aprendizaje cooperativo funcionaba para los niños al interior de la escuela, distingue que no bastaban los elementos teóricos, lecturas y textos feministas que algunas de sus compañeras de la MPS le proporcionaron para abordar la violencia de género. Al compartirlos con las madres de sus estudiantes se percata de que lo que “les decía no tiene nada que ver absolutamente con su contexto real”, y que sin embargo eran necesario trabajar el tema. Esto lo confirma en los primeros días luego de compartir las lecturas en el círculo de mujeres, cuando recibió reclamos de un padre que fue confrontado por su esposa ante su maltrato y ante el cambio de actitud de las madres con ella. “Entonces, era muy difícil y fue muy difícil realmente no sabía cómo hacerlo, todavía no tenía las herramientas para el contexto”. Sin embargo, sin dejar de buscar alternativas para incidir en la transformación de las inequidades sociales entre géneros, recurre a una propuesta de SEP y la UNESCO, que se llamó “ciencia para niñas” que trataba de “ciencia aplicada, pero con un enfoque de género”, con el propósito de que “nosotras como maestras estamos abriéndoles las puertas a las niñas para en el futuro sean científicas, porque en la estadística son los varones los que están en estas áreas”.

Estas inquietudes la llevan a tomar un seminario con enfoque de género en Puebla, que combinó con su proceso en la MPS, y en el que ella encontró la forma de articular y debatir ambos abordajes sobre las “estructuras de poder”, entender como se ha instituido el patriarcado, abordar las transformaciones de las relaciones de poder y construir herramientas teóricas para enriquecer su práctica. Ella me explica que:

En el seminario de feminismo [...] algunas lecturas de Foucault, por ejemplo, eran las mismas de la maestría, pero cuando yo las leía con la mirada de María del Carmen que era desde el feminismo totalmente. Las estructuras de poder, bueno yo las estoy viendo aquí en la parte del tema feminista y en la maestría lo estamos viendo cómo romper el poder en el sistema de educación. Entonces, era encontrarme con las dos corrientes. Para mí fue muy rico, porque era la información de ella con puras compas del foro, junto con la maestría. (Selene, entrevista, 28 de agosto de 2018)

Sus acciones para incidir también las canalizó al participar en una asociación civil de promoción de la cultura de dicha localidad, con la que participó en diversas tareas como cursos y talleres en la casa de la cultura, de radio comunitaria, de “rescate de vestigios” arqueológicos, entre otras. Esta asociación se adhirió a la sexta declaración de la selva Lacandona y al CNI, y empezaron a realizar acciones de concientización sobre el derecho al agua⁶¹. En la localidad en que vivía Selene realizaron un foro sobre la política del agua en el parque central, hecho que desató la represión de la policía municipal, ya que “en cuanto vieron el banderín del CNI, llegó la policía, nos sacaron del parque, nos dijeron que corriéramos porque nos iban a perseguir,

⁶¹ En el sexenio 2011-2017 del gobierno del estado de Puebla se dio un proceso de privatización del servicio de agua potable en la capital del estado en 2014 y en los municipios a partir de una reforma a la Constitución del Estado de Puebla en enero de 2017, lo que desató diversas protestas y acciones legales. Fuente: consultada el 14/08/2019, <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2017/03/7/buscan-llevar-la-corte-privatizacion-del-agua-en-puebla>.

que qué fines teníamos, que si no sabíamos porque el presidente municipal había firmado. ¡Una represión horrible! Pues, salió lo de la privatización del agua en Puebla y como la lista es publica salió el presidente municipal” entre los setenta y tres que están de acuerdo. Lo que desata otra serie de amenazas a los integrantes de la asociación y a Selene:

Me robaron el teléfono el mismo día que me siguieron en una camioneta y me amenazaron los dos tipos de la presidencia que yo ya los había visto ahí, eran regidores de algo, y pues, muy trajeados muy arreglados. Yo estaba cubriendo doble turno en la escuela porque me pidieron que cubriera a una maestra que se fue de incapacidad en la tarde [...], me ofrecieron cubrir el doble turno. Entonces, salía de la escuela hasta las 6 o 7 y ya estaba oscureciendo. Ese día en la mañana me roban mi teléfono y tenía GPS, lo localizo en la compu y me sale justo en la casa de la prima del presidente. Ella era mamá de dos de mis alumnos. Entonces, pues ella siempre quería saber en qué andaba y de la asociación, y me preguntaba, llevaba a los niños. Y, pues, hasta que me robó el teléfono, después de lo del foro sobre la privatización del agua y yo tenía fotos ahí sobre talleres. Y, no sé, para ellos era como si yo fuera una terrorista ¿no?, casi, casi. [...] Me salgo de la escuela, una camioneta se me empareja, se bajan, me preguntaron si yo era la maestra [Selene], “sí”. Luego, luego sentí miedo [...]. “Pues tú no tienes nada que hacer acá, para la otra te vamos a quemar, así que ya no estás con tus mamadas”, ¡así! Me insultaron, ¡me dijeron cosas horribles! Yo quedé en shock. Entonces, pues, bueno. Le hablaron a mi abuelita para extorsionarla, le dijeron que yo estaba secuestrada. Yo llamé de la escuela a mi mamá [...]. Ahí ella sabía que las cosas estaban bien. [...] Yo no quería decir nada en la escuela de que me habían amenazado, porque era como un acto de resistencia para mí el quedarme. Pero al final era jugar con mi vida. (Selene, entrevista, 28 de agosto de 2018)

Al siguiente día Selene informó a su directora, quien ya le había hecho comentarios sobre irse del pueblo al terminar el ciclo escolar, pues consideró que su activismo ponía en riesgo su vida. Además, porque había desapariciones constantes y no había tolerancia, sino represión, para quienes se atrevían a expresar su indignación. Esto lo afirma porque en días pasados también habían amenazado a otra maestra de secundaria “la bañaron en gasolina en la esquina de la parada del camión [...], le dijeron que a la otra le daban el cerillo [...] “a la otra te quemamos”, como reacción a un “proyecto de poesía con los chicos de la secu’ sobre violencia en [el pueblo] [...], ese mismo día que colgaron las lonas”.

Todo este proceso se diluyó burocráticamente primero al retirarla de la zona para ubicarla como Apoyo Técnico Pedagógico del “área técnica de preescolar” en las oficinas estatales de la SEP y con advertencias de la “directora de educación preescolar” quien tenía un expediente con fotos de Selene cuando volvió a participar en un festival cultural sobre el agua. Además, en el área jurídica la intimidaron sobre continuar con su activismo al decirle que: “a la siguiente me cesaba por no acatar las reglas, me leyeron así toda la ley... no sé qué, soy un servidor público, yo no puedo estar en ningún movimiento político de absolutamente nada, ni en las asociaciones civiles”⁶². Las advertencias sobre perder su trabajo la llevaron a permanecer el resto del ciclo escolar en las oficinas de SEP.

⁶² Al consultar la ley de Educación Pública del Estado, el Artículo 109 “sobre las infracciones de quienes prestan servicios educativos”, indica en su inciso XVI que se aplicarán infracciones por “Realizar actividades políticas partidistas en el interior de planteles escolares”, no indica prohibiciones a otro tipo de actividades políticas o de participación social, por lo que pueden ser amenazas infundadas con el fin de desalentar su activismo.

En agosto de 2017 surge la oportunidad de integrarse a un precolar en el que la directora estaba “comisionada” y le encargan la dirección además de ser docente frente a grupo. Nuevamente, regresa a un municipio de los Valles Centrales que está en la zona del triángulo rojo, y las autoridades escolares le hacen “advertencias” sobre no quedarse a vivir en la comunidad, y regresar a su casa en Puebla al terminar su horario de trabajo. Con todo y estas tensiones Selene ha retomado su labor con las niñas y niños y a partir de lo que se ha apropiado en la MPS y en otros espacios de formación, al realizar procesos educativos colaborativos, creativos, agroecológicos y comunales, que me narró y constaté en las fotografías que comparte en redes sociales. Ella asevera que las huellas que ha dejado la MPS le han permitido:

Reconstruir completamente mi sentido, como un sujeto, [...] reconstruir todo mi actuar dentro de las comunidades en las que estoy, no solo educativas sino en la comunidad como tal. [...] A mí me ha servido para caminar con más templanza en mi profesión. Entonces donde yo solo veía rabia y violencia hacia mis alumnos, empecé a encontrar que esas mujeres toda su vida han sido violentadas, tampoco tienen otra forma de estar en el mundo. Entonces, empecé a conocer la empatía desde otro modo. [...] Esta señora que está tratando así a este pequeño ha vivido el doble o el triple de violencia que está ejerciendo sobre su pequeño. Y, entonces mi papel ¿cuál es? También acogerla a ella, también abrazarla a ella y proporcionar herramientas para que ya no maltrate a su hijo, es realmente lo único que yo puedo hacer. Pasé de un estado de rabia permanente a un estado de empatía [...] en la cual ya tengo mucha información que no me permite seguir actuando del mismo modo como el que actuaba antes [...] pues todo es en torno a un pensamiento colonizado y a una educación completamente colonizada. Entonces, pues, como reconstruyendo qué quiere el sistema de nosotros, ahí yo entendí la metáfora de hacer las grietas. (Selene, entrevista, 28 de agosto de 2018)

Este cambio de mirada hacia las y los otros también la hace ser crítica con las estructuras de poder que aparecen como contradicciones también en los espacios alternativos como el CESDER y la UCIRED y otros, a los que les atribuye aún mayor compromiso y la necesidad de ser “corresponsables”. Selene propone asumir que ante la violencia es necesario revisar lo que nos está pasando para plantear “un plan de acción”, “no negar el pasado”, no negar nuestras estructuras patriarcales en las instituciones y también “en la corresponsabilidad siempre hay señalamientos, ‘¿sabes qué?, lo que estás haciendo, creo que no está bien, creo que no es correcto’, repensarnos”. Dadas sus primeras experiencias de trabajo en contextos violentos, su interés por hacer transformaciones al proponer una práctica educativa política e innovadora, su postura radical y de esperanza agudiza su mirada crítica ante las relaciones de poder desde lo más sutil a lo evidente.

4.2.5 Promotoras comunitarias en Coatepec, Veracruz

8. Sylvia Almeida Leñero. Promotora de vivienda

“Pero ¿qué tiene que ver la arquitectura con la pedagogía? Aunque usted no lo crea ¡mucho!”.

La arquitectura y la educación se cruzaron en la vida de Sylvia Almeida sin haberlo planeado. El asumirse educadora llegó con la reflexión que se dio en la escritura de su tesis de maestría en la MPS según me ha dicho en diferentes conversaciones. Durante la entrevista esta implicación profesional aparece continuamente en su relato de trayectoria formativa, así como la pasión con que busca hacer del derecho a

la vivienda el derecho a una vida digna articulando una estética del deseo. Esta faceta no la habría logrado sin su vehemente empeño por escuchar y traducir los códigos técnicos de la construcción a un lenguaje asequible a personas de colonias populares y zonas rurales e indígenas. Madre de dos jóvenes profesionistas y esposa, su vida cotidiana discurre entre Coatepec y Xalapa, Ver. principalmente ahora que trabaja en el Ayuntamiento de Xalapa, en tanto su trabajo previo de asesoría técnica y capacitación para autoconstrucción de vivienda lo ha realizado por más de treinta años con diferentes organizaciones en colonias populares y localidades de Ciudad de México, Tabasco, Veracruz, Puebla y, recientemente, en Oaxaca luego de los sismos de 2017.

La influencia de su formación en la Escuela Nacional de Arquitectura Autogobierno aportó a Sylvia una mirada aguda sobre la arquitectura social y una curiosidad que le llevan a indagar en otras disciplinas “sociales y biológicas” para pensar los espacios que nos dan cobijo y relacionarse con las personas. Sin embargo, su labor como educadora surge al egresar de la UNAM como licenciada en arquitectura, en su primer empleo con proyectos de vivienda popular luego del sismo de 1985. Sylvia se integró a la organización Centro de la Vivienda (CENVI) por invitación de un profesor de la licenciatura al inicio de 1986 en “una asociación civil en la Ciudad de México. Tenía mucho trabajo así con dar asesoría a grupos organizados” como la “Unión de Colonos y Solicitantes de Vivienda Libertad”. En ese entonces las posibilidades para construir casa fueron muy difíciles, “muchos de ellos habían sido damnificados y se ve la presión de resolverlo, [...] venía un proyecto caminando, era la construcción de más de 1000 casas, 1097 casas, en un predio que habían obtenido vía FONHAPO⁶³ mediante un crédito”.

Estas circunstancias llevan a que se propicie la participación de la gente realizando procesos autogestivos que requirieron capacitación y asesoría técnica, en momentos en que miles de personas apremiaban una casa, pues también acudieron a esta organización residentes de otras colonias periféricas que están en el Estado de México, y es cuando su profesor, Alejandro Suárez Pareyon, quien había notado sus habilidades didácticas, le pide que les brinde explicaciones sobre los elementos constructivos. Sylvia atendió individualmente a dos personas,

Pero al ratito ya no eran dos, eran cinco, diez, quince, o sea cuando me di cuenta ya tenía un grupo, y así empezaron. No me había dado cuenta que tenían facilidad para explicárselo, quien lo vio fue él. Y tuvieron que pasar muchos años. [...] Cuando me estaba asesorando para esta tesis [de la MPS] yo le decía: –pues es que te diste cuenta–, y él decía: –¡pues claro! –. (Sylvia Almeida, entrevista, 9 de septiembre de 2018)

El germen de aquel trabajo de asesoría técnica, que inició a los veinticinco años, ha marcado la vida de Sylvia. Se empeñó en que aquello aprendido a partir de la lógica y “un montón de números” debía hacerse accesible a obreros, trabajadoras domésticas y amas de casa: “fue la parte más compleja porque era explicar esta parte técnica muy fría de números y traducirlo a un lenguaje totalmente coloquial. Y ahí fue donde yo

⁶³ Fondo Nacional de Habitaciones Populares (FONHAPO), fue creado en enero de 1985. Fuente: <https://centrourbano.com/2016/04/04/fonhapo-cumple-35-anos-de-construir-habitat-en-mexico/>

me agarré del cuerpo humano, porque a mí se me hace que el cuerpo humano tiene la estructura ideal, como que nos enseña mucho”. De esta forma generó un método innovador, que no nombró como tal, pero que fue mejorando con el fluir de sus capacidades pedagógicas y alimentó a partir de indagar, “consultar, preguntar, prepararme” con el paso de los años: “no fue de la noche a la mañana, fueron cosas que se fueron incorporando poco a poco, mucha gente me fue aportando. Siempre andaba yo consultando y entonces en esas consultas había nuevos elementos y esa fue como la parte educativa más importante que tuve”.

Su formación a lo largo de más de treinta y tres años de práctica profesional con sentido social se ha nutrido de diferentes perspectivas. Sylvia inició estudios de posgrados que quedaron truncos, ella refirió: urbanismo, “arquitectura bioclimática y después intenté varias en ese ámbito entre lo bioclimático y culturas constructivas que se refiere a los materiales locales, pero ninguna me gustó”. Asimismo, señala que amplió su “panorama de la vivienda” gracias a un curso de Economía rural y solidaria que tomó en Teocelo, Ver., para comprender que no solamente se trata de contar con dinero para mejorar las condiciones de la vivienda, sino de “vínculos con las cooperativas de campesinos” que no sólo se preocupan por producir y hacer comercialización sino por generar lazos de colaboración, así como la perspectiva de género que asimiló al acompañar a diferentes organizaciones. Parte importante de su formación es su experiencia con diversas organizaciones al aprender a partir de las preguntas, la escucha y la colaboración, así como su apertura al diálogo intercultural al comprender otras formas de concebir la vivienda en diferentes culturas; entre las que refirió en la entrevista están grupos urbano populares, nahuas, popolucas, totonacos, mixes y zapotecos.

Durante su trabajo en CENVI a Sylvia le asignan documentar los procesos realizados a lo largo de los años por medio de un “manual de procedimientos”, lo que fue importante en su siguiente empleo y da base para vislumbrar la capacitación del diseño de vivienda como un método. Ella decidió emigrar al estado de Veracruz, pues “le tocó nacer” en Ciudad de México, pero afirma que sus raíces familiares son jarochas. Al llegar en 2000 se integró a la Unión de Colonos y Solicitantes de Vivienda de Veracruz (UCISVE), que es la organización “hermana” del movimiento de vivienda en Ciudad de México, que en Veracruz nace en 1997⁶⁴. “Inicialmente en estas épocas del movimiento [...], estuve haciendo capacitación”, y promoviendo procesos autogestivos⁶⁵. Explica que el proceso que realizaba en CENVI, en el diseño participativo de

⁶⁴ En conversación Sylvia contextualiza el vínculo de la organización CENVI y los movimientos de solicitantes de vivienda, éstos nacieron en la década de 1980, y lo primero que buscaron fue terrenos para construir, por su parte, la Escuela Nacional de Arquitectura Autogobierno, que surgió a raíz del movimiento estudiantil de 1968 y en los setenta era un movimiento fuerte, dio origen a muchas organizaciones que impulsaron vivienda social, de ahí su articulación. Ella, dice que viene de estos procesos, cuando el movimiento estaba consolidado en la UNAM y le toca su declive, pero “de esa escuela nacieron muchas asociaciones civiles que tratan de llevar esa filosofía” (Sylvia Almeida, comunicación personal, 5 de septiembre de 2018).

⁶⁵ Según indican Villavicencio y Durán (2003) es en la década de 1979 que el Estado empieza a destinar recursos considerables para la construcción de vivienda social, y que esto llevó a crear diversos organismos específicos de alcance nacional para su administración como INFONAVIT, FONHAPO, entre otros. Para la década que va de 1988 a 1997 la oferta de vivienda social ofrecida por el Estado en México toma principalmente tres formas, como “vivienda terminada, vivienda progresiva, terreno con servicios”, las cuáles se asignaban a sus beneficiarios diferenciando la “actividad económica que desempeñaban los jefes de familia (obrero asalariado, empleado del estado, trabajador por cuenta propia, etc.)”. Las autoras destacan que la demanda de vivienda de los sectores más desfavorecidos “se satisfacía por la vía de las colonias populares de autogestión” a través de grupos organizados “representados por un líder social”. Fuente: Villavicencio, J. y Durán, A. M. 2003. Treinta años de vivienda social en

vivienda, la gestión y ahorro de dinero, el manejo y cuidado de los materiales de construcción por parte de los beneficiarios y el control de bodega terminó siendo un área de procedimientos. En UCISVER funcionó muchos años, en los que comprendió que la gente siente que no percibe que puede aspirar a un lugar digno para vivir, al no entenderlo como un derecho, por lo que restringe la imaginación de lo que se puede “desear”:

Me invitan a hacer un manual de procedimiento y después me dicen que lo ponga en práctica. Ponerlo en práctica es... ahora vamos a involucrarnos con la gente para el diseño de esa vivienda. Y, en el diseño, pues, una: el lenguaje. Pero, también, la otra es que a todos nos cuesta mucho trabajo sentir que merecemos un lugar cómodo, digno, agradable y vemos la limitante del dinero muy fuerte [...] de que los pobres así vivimos [...]. Una de las premisas de este programa de la vivienda, fue que se diseña una casa terminada. (Sylvia Almeida, entrevista, 9 de septiembre de 2018)

La UCISVER, como movimiento popular, estaba funcionando bajo la figura legal de la asociación Pobladores A.C., donde Sylvia continuó vinculándose con otras organizaciones y grupos en la promoción de la vivienda, ahí integra la metáfora del cuerpo humano para explicar los principios estructurales y de reflexión de las posibilidades de bienestar al tomar decisiones en la construcción, mismas que, tal vez ante diferentes condicionamientos, hacen que no se consideren necesarios como la orientación de la casa, la ventilación de las habitaciones, el hacer construcción progresiva, la posibilidad de tener espacios privados y comunes en la casa, y aquellas que se relacionan con la división genérica del trabajo doméstico donde motivó se tome en cuenta la voz y necesidades de quienes lo realizan al considerar la “composición de la familia, las posibilidades del terreno...”. Sylvia se preocupó por cuestionar las relaciones de poder en estos espacios, desde la concienciación de la vivienda y el agua como derechos en la relación con el Estado, el colocarse como profesionista en una relación horizontal con la gente y valorar sus saberes, hasta las relaciones cotidianas:

Desgraciadamente, es una industria muy, muy tramposa en todos los niveles, desde el más alto nivel, desde el que te vende una casa, hasta el que te acarrea el material, ve la forma de robarte. Igualmente, como principalmente son las mujeres las que participan, las que ahorran, las que están dispuestas pues es de quien más abusan [...]. Y, entonces, es quitarle un poco de poder al albañil y más que decirle qué saben o qué no saben, es darles los principios estructurales. O sea, que la gente, los solicitantes manejen esos principios básicos de cómo le hacemos para que la casa no se caiga, y se va a gastar donde se tenga que gastar y no desperdiciar donde no se requiera. (Sylvia Almeida, entrevista, 9 de septiembre de 2018)

A partir de los espacios de reflexión y negociación que Sylvia propuso desarrolló de forma más sistematizada su método que compartió con otras organizaciones y por el cual la invitan a colaborar constantemente. Sylvia empuja muchos procesos en diferentes estados, por ejemplo, en el 2009 impulsó “una extensión, en Tabasco”, de Pobladores A.C.: “la inicié y ya otras personas le dieron continuidad”. Para el año 2010 terminó la relación de trabajo de tiempo completo en Pobladores A.C., pero continuó dándoles asesoría técnica, así como a diferentes organizaciones vinculadas con sus programas, entre ellos el CESDER

la Ciudad de México: nuevas necesidades y demandas. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. vol. VII, núm. 146 (028). Barcelona: Universidad de Barcelona, <[http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146\(028\).htm](http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146(028).htm)> [ISSN: 1138-9788]

en Puebla, en Veracruz con un colectivo “que nunca me soltó en Minatitlán, ¡no aceptaron a otra persona!”, con CAMUCAFI y en Servicios para el Desarrollo Comunitario A.C. (SIDECA), entre otros⁶⁶. “En todos estos procesos en que yo he participado se le da un peso muy fuerte al diseño de la vivienda con la gente”.

En este vínculo con CESDER Sylvia se entera de la MPS y se integra a su segunda generación en 2010. Como arquitecta su perfil era un tanto inusual en el grupo de promotoras y promotores comunitarios, pero a lo largo del proceso de formación empieza a asumirse educadora y a acompañar la fase de separación de Pobladores A.C. con la reflexión de su práctica, a “empalabrarla” teóricamente, al nombrar aspectos que ha desarrollado con una visión crítica y humana, y posteriormente al asentarla en su trabajo de grado como una narrativa de la evolución de su práctica educativa innovadora, mismo que defiende en octubre de 2016. Su relación con las comunidades de aprendizaje de los posgrados del CESDER y UCIREC continuó en el siguiente año, cuando se integra a la Maestría en Prácticas Narrativas, donde reconoce que “la gente es experta de su vida” y el valor de revelar historias no dominantes, lo cual alienta nuevas preguntas a integrar en su trabajo educativo. El sentido de comunidad de aprendizaje va más allá de la profesionalización, para Sylvia esta formación ha sido un andamio en momentos de crisis “algo que me ha dado mucho oxígeno”.

Uno de los desafíos constantes en su trabajo ha sido impulsar la responsabilidad del Estado con el derecho a la vivienda, lo que ve como parte de su lucha cotidiana: “se ha luchado mucho para hacer incidencia en las políticas públicas y entonces no es nada más el trabajo de Sylvia, sino el trabajo de Sylvia junto con Pobladores y [de] Pobladores junto con otras organizaciones” y profesionistas críticos que se han conformado en la Red de Productores Sociales de Vivienda, quienes buscan “tener un contrapeso, pues somos una hormiga contra Sansón, pero por lo menos ven que ahí estamos”. También ha buscado llevar estas reflexiones a los espacios de trabajo más recientes como la Universidad Veracruzana, en donde trabajó en un área técnica y a poblados en Oaxaca, donde vio el abuso de poder con la demolición de casas luego de los sismos del 2017, en la Sierra del Istmo de Tehuantepec.

El sismo sí fue un quiebre muy duro porque cuando me habla esta mujer todavía puedo hacer esas cosas, me sentí vieja, me sentí toda... entonces como que sí me animó mucho, me fui a Oaxaca. Renuncié [a la universidad] [...]. Me invitan a participar en este rollo de la vivienda, al sur del Istmo ya casi llegando a Chiapas, muy cerca de la zona del epicentro. [...] Había mucha descoordinación por el gobierno, pero también la interna, no se sabía ni cómo actuar. [...] Me proponen que me vaya a Guevea de Humboldt, ese municipio es la sierra del Istmo. [...] Había llegado el gobierno [...] a tirar todas las casas de adobe, aunque tuviera aquí una rayita. (Sylvia Almeida, entrevista, 9 de septiembre de 2018)

Esta fue una experiencia a la que Sylvia se integró por parte de Casa y Ciudad A.C., cuando la invitan a integrarse al proyecto de reconstrucción luego de los sismos de septiembre de 2017, misma que ha marcado la comprensión de Sylvia sobre la descomposición del gobierno y de la sociedad: “veo una realidad mucho más fuerte de la que había esperado”, pues el gobierno tira las casas de adobe “a pesar de que había familia,

⁶⁶ Con las dos últimas organizaciones pude observar sus actividades de capacitación con grupos mixtos y de mujeres en los municipios de Cosautlán de Carvajal y Teocelo, Ver. y escuchar el relato sobre el vínculo de colaboración y acompañamiento de las personas con quienes ha colaborado.

que había todo un rollo cultural, por lo que estaban ahí, estaban ahí sus hornos, porque la gente está muy acostumbrada, es parte de su cultura hacer pan”. Ella narra que el gobierno obvió los procesos culturales, la población no podía comprar ningún material tradicional ni reusar los adobes de sus casas:

Los dueños de las casas de material suben el precio a lo que se les da la gana, porque [la gente del pueblo] solo pueden canjear cemento por pasar la tarjeta. [...] ¡Se los daban carisísimos! [sic], 500% más alto. [...] El gobierno no hizo nada, yo me fui a quejar, ¡valió gorro todo lo que moví! [...] Había una tristeza, mucha gente había salido de las casas, se habían metido donde podían. Murió más gente después del sismo que en el sismo. [...] A adultos mayores, no hablaban español y llegó el nieto y les quitó la tarjeta y les quitaban hasta el terreno y dejaban a los abuelos ahí. [...] Historias, ¡no, no, terribles! [...] El gobierno federal censó todas las casas que a su criterio estaban dañadas, quien evaluó fue gente que no eran técnicos, o sea pudo haber sido el chofer, el secretario, el portero [...]; les daban 30,000 pesos por cada casa que tumbaban. El adobe se puede recuperar, el adobe es un material muy noble. [...] Pues, ¡la tiraban!, se llevaban la tierra y la echaban a la barranca. [...] ¡Una falta de humanidad terrible! Y mi trabajo era ofrecer mi asesoría técnica. [...] Mi trabajo fue más bien de psicólogo, porque llegué a escuchar. [...] Fue muy duro, ¡muy, muy duro! (Sylvia Almeida, entrevista, 9 de septiembre de 2018)

Durante este proceso en Oaxaca Sylvia enfermó de salmonela, regresó a Coatepec a atenderse, pero las secuelas de la enfermedad la tuvieron en reposo por más de un mes y dejó este trabajo. Me aclaró que su vínculo con Pobladores A.C. es permanente y se integra cuando hay algún proyecto de vivienda en marcha. A la vez, por sus años de experiencia ha tejido una red de vínculos de colaboración y trabajo que le permiten sostenerse al realizar talleres y asesoría con otras organizaciones, como lo es la organización Servicios Integrales para el Desarrollo Comunitario A.C. en la que fomenta “el mejoramiento del espacio habitable, mediante la práctica del diseño colaborativo”, y dónde pude observar cómo imparte sus talleres. Al iniciar el 2019 empezó una faceta nueva en el ayuntamiento de Xalapa como funcionaria pública en la subdirección de Promoción de la Organización Ciudadana donde entre sus actividades está la colaboración con el Instituto Veracruzano de la Vivienda.

9. Ingrid Estrada Paulín. Promotora comunitaria

“Nosotros decimos que la meliponicultura y el aprender con las abejas es un oficio”.

La diversidad de las especies de abejas, su función en los ecosistemas y la relación que como humanos tenemos con ellas conforman conocimientos que Ingrid Estrada Paulín de 33 años se ha apropiado a lo largo de los últimos cinco años de trabajo en la asociación civil Iniciativas para la Naturaleza A.C. (INANA) y que integra con otros aspectos de su formación como psicóloga y educadora. INANA se ubica actualmente en Coatepec Veracruz, dónde Ingrid co-organiza y coordina el quehacer educativo de la Escuela de Abejas Nativas y de proyectos de meliponicultura con un sentido de conservación y con enfoque de cuenca a partir de la construcción de comunidades de aprendizaje y de redes de colaboración. Su trabajo cotidiano se extiende a los municipios que conforman la cuenca del río Antigua en las laderas del Pico de Orizaba. Ingrid asegura que su formación ha sido fincada en sus trabajos más que en la educación formal, por lo que en su trayectoria formativa y profesional afloran intereses por aprender aquello que le permita romper esquemas

academicistas para que cualquier persona comparta e integre diferentes conocimientos. Se sumó a la sexta generación de la MPS para “colectivizar el conocimiento y generar nuevas formas de educación”.

Ingrid nació en 1985 en el entonces Distrito Federal, donde creció y cursó su educación básica y media en escuelas “tradicionales”; es hija de padres profesionistas y su madre ha realizado un trabajo profesional en organizaciones de la sociedad civil y el gobierno. Su familia decidió migrar a la ciudad de Querétaro, donde cursó la licenciatura en una universidad privada. Aunque Ingrid me indica que no sabía la profesión de su mamá, al igual que ella, decide estudiar psicología, pero identifica que lo que le influyó más para esta decisión fue el haber tomado un diplomado en tanatología “con tendencia budista, creo que han sido de los ejes que más me han movido, en cuanto al trato más humano, ver la vida, pero también la muerte cómo influye eso en nuestra formación, en nuestra vida cotidiana”. Ha cursado diversos estudios en espacios informales, además del anterior, me comentó que recibió talleres de educación popular con la asociación IMDEC, en Guadalajara, como parte de uno de sus primeros trabajos, pero también identifiqué en el sitio web de INANA que ha optado por hacerse de herramientas del “teatro participativo” y más recientemente sobre temas de medio ambiente, sustentabilidad y huertos urbanos.

Ya que su formación de licenciatura estuvo “muy dirigida a psicoanálisis” el paso para iniciar su primer trabajo hacia el final de la carrera estuvo relacionado con un proyecto para niños que fomentaba “espacios creativos” llamado “ESPLAY” donde trabajó en verano y fines de semana y que era promovido por “Fundación Queretana”. Al terminar su carrera permanece en dicho proyecto y se integró a otro programa que se llamaba “La Aventura de la Vida”, con el que trabajó en diferentes “comunidades de Querétaro y de Guanajuato, ahí fue cuando empecé a entrarle a la parte de la educación y el trabajo con chavitos en primarias” públicas. Este trabajo que realizó por año y medio le “gustó un montón”, pero valoró “el gran esfuerzo” que hacen maestros y maestras, ella dice admirada: “¡los maestros mis respetos, pero yo no puedo trabajar con sesenta niños! [...] Yo na’ más estaba una hora con ellos y así, ¡me quedaba afónica!, pero también, pues, porque era jugar y estar platicando realmente con los chavitos y un montón de preguntas”.

El interés por continuar su formación de posgrado nace de esta experiencia y ella reconoce que su vida habría sido “otra tirada” si hubiera estudiado “la maestría en la UNAM de Neuropsicología”. Ingrid afirma que ha sido más relevante su experiencia laboral, pues su “formación más bien ha sido en los trabajos” que en su mayoría han sido vinculados a organizaciones de la sociedad civil, como en su siguiente etapa como integrante de la asociación civil La Casa del Bosque, enfocada principalmente a proyectos de educación y género. Aquí la experiencia laboral, que inició en 2010, fue en escuelas públicas de nivel bachillerato en el estado de Querétaro a través de un proyecto llamado Construye T. Este fue un diseño del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que coordinó “La Casa del Bosque” a nivel nacional, pues “ganamos la convocatoria” y fue motivado por la decisión federal, en el periodo de Vicente Fox y luego con Felipe Calderón, de quitar “las materias de humanidades en las currículas, meten esto como

suplemento, pues, para que los chavos no estén tan mal”. Ella me comenta que el equipo de trabajo era “sobre todo, el puente entre los estudiantes y las autoridades” para generar y autorizar proyectos que se definían junto con los y las jóvenes:

¡Está bien chido! porque los chavos sacaban clubs de teatro, de música, de literatura, después, junto con Construye T entraron los círculos [...] de lectura y llevábamos libros y de ahí se hacían como las rondas, leíamos algunos capítulos o así. Y, ya de ahí lo platicábamos ¿no? Y de ahí ellos iban armando su proyecto, entonces se juntaban entre varios y decíamos: –no pues nosotros... lo nuestro es la música, entonces vamos a hacer que la feria de no sé qué–. Y, así, dependiendo de las escuelas era como iban saliendo. Había unas mucho más alejadas y con mucho más problemáticas, donde sí no era tan fácil hacer el vínculo porque los directivos eran mucho más estrictos: –¡ah no!, es que este grupo de los traviesos o de los irresponsables–, ¡pues cuáles! nada más eran más despiertos. (Ingrid Estrada, entrevista, 5 de septiembre de 2018)

Para Ingrid Construye T fue un proyecto donde siente que ese interés por hacer transformaciones se logra, lo que deja ver cuando afirma que “sí hubo cambio en los chavos, y más en zonas como mucho más cerradas como Querétaro, como Guanajuato y en zonas mucho más marginadas”, y en el que se afianza su afinidad por la educación. Sin embargo, al cambiar la administración del gobierno estatal con un partido de ultra derecha este proyecto es asignado a otras “asociaciones civiles más cuadradas y algunas hasta católicas y religiosas”, por lo que su asociación fue desplazada. Ingrid participó por dos años y medio en el programa que ya tenía ocho años funcionando, termina cuando cambian las reglas de operación federales y estatales. “Nuestras conclusiones, al final, cuando quitaron Construye T fue que, pues claro, estaba siendo un impacto [...] porque íbamos muy bien, teníamos muy buena respuesta, tanto para el PNUD como para las escuelas. [...] Porque además también tratábamos muchos temas de sexualidad”. Ella percibe que estos gobiernos “ultraconservadores” limitaron su funcionamiento, en tanto las integrantes de la asociación deciden fundar INANA, para “trasladar toda esa experiencia de Casa del Bosque”.

El siguiente trabajo que ha impactado a Ingrid en su perspectiva del aprendizaje fue en el Instituto Queretano de la Mujer, en el refugio de mujeres realizando una labor de psicología clínica y terapia de movimiento. “Por las mañanas atendía la línea telefónica de Vida sin violencia”, además de otra actividad relevante que realizó con una compañera que “es profesora de expresión corporal y junto con la parte de psicología hicimos mancuerna y estuvimos trabajando con un enfoque de arte-terapia con las mujeres. Entonces eso, a mí, creo que fue de lo que más me cambió la perspectiva del mundo”. Ella y su colega diseñaron el programa tomando en cuenta el contexto de violencia de las mujeres y de “hacer con el arte un medio de expresión y un medio para no revictimizarse”. Sin embargo, para la sensibilidad de Ingrid el trabajo sobre temas de violencia por más de dos años la “saturó muchísimo y por salud personal” decidió salir del Instituto. No dudo que fue una experiencia que la colocó de forma radical ante las posibilidades de construir relaciones de alteridad transformadoras y de la cual, me contó, retoma estas herramientas en su práctica educativa presente para aplicarlas en el trabajo con grupos.

De forma paralela INANA ya se había trasladado a Coatepec. Dos de sus fundadores se enfocaron en el trabajo de apicultura y medioambiente específicamente con abejas nativas. Para Ingrid fue un momento

decisivo elegir INANA entre las diferentes opciones que tenía, para empezar otra etapa de trabajo en la que fue aprendiendo la meliponicultura⁶⁷ desde la práctica:

Decido salirme de Querétaro. Entonces empiezo a buscar por dónde moverme y así fue que me vine para acá, hace casi cuatro años. Y justo, estaba empezando este proyecto que estamos ahorita terminando [el rediseño del contenido para la Escuela de Abejas Nativas], entonces me subí a la ola, así, a surfearla durísimo, desde que llegué. Y, por eso es que, como que, la meliponicultura pues ya se me hizo más... practiqué tanto que ya es un oficio, y sigo aprendiendo [...]. Pero me adelanté en el camino, en el sentido práctico. (Ingrid Estrada, entrevista, 5 de septiembre de 2018)

Ingrid ha insistido en que la forma en que empezó el trabajo en la Escuela de Abejas Nativas⁶⁸, con la primera generación del diplomado, en 2014, fue por su interés en los procesos educativos “tanto para aprender como para posibilitar, o facilitar espacios”. Como en INANA ya se venía trabajando con la meliponicultura, tanto explorando los procesos locales y generando redes con personas interesadas en aprender, hacer prácticas de conservación o de rescate de abejas y continuarían con el diplomado, desde su interés por la educación, Ingrid se integra al área de formación que es una de las principales vocaciones de la asociación. En este espacio retoma las herramientas de trabajo “desde el cuerpo, desde ~~como~~ otras formas de aprendernos [...]. Empecé a vincular lo que estábamos por aprender con alguna actividad física o corporal en equipos y manejando esta idea que desde el cuerpo es como mejor aprendemos. No todo cabeza”. De esta forma realiza un nuevo trayecto de formación en el que combina la facilitación de las actividades educativas, en el diplomado y talleres, con su propio proceso de aprendizaje sobre el mundo de las melipónidas y desarrolla otras relaciones con el conocimiento.

Ella también buscó ampliar sus herramientas al hacerse cargo de la coordinación de la siguiente generación del diplomado y luego de todo el programa de la Escuela de Abejas Nativas. Fue entonces que Ingrid se integró a la MPS por recomendación de su amiga Raquel, una de las fundadoras de INANA, quien ya había participado en dos de las comunidades de aprendizaje de la UCIRED: “Raquel entra a pedagogía del sujeto, pero despuesito empieza la de Prácticas Narrativas [...] y me dijo: –oye, es que está buenísima Pedagogía–, y ya fue que le entré”. En el registro en línea de la UCIRED, al que recurrí para recuperar sus expectativas del momento para estudiar la MPS, ella indica los siguientes motivos:

Colectivizar el conocimiento me parece la mejor herramienta para generar nuevas formas de educación; creo que este tema en nuestro país es urgente llevarlo al debate y sobre todo a la creación de nuevos

⁶⁷ La meliponicultura se refiere al manejo sistematizado “de las abejas nativas sin aguijón [...] del género *Melipona*” (González 2012, 34, la cursiva es del autor), que ha sido una práctica presente desde la época prehispánica en culturas asentadas en zonas tropicales de bosque y selva de la región definida como Mesoamérica. En México las regiones en que las prácticas de meliponicultura tienen una “importancia significativa” son la Península de Yucatán, “la Sierra Norte de Puebla (Cuetzalan), las Huastecas (sobre todo la Potosina), el Totonacapan en Veracruz” (35). Fuente: González, Jorge. 2012. La importancia de la meliponicultura en México, con énfasis en la Península de Yucatán. *Tópicos de Interés* 5 (1): 34-41. UADY. Recuperado: <http://www.ccba.uady.mx/bioagro/V5N1/Articulo7.pdf>

⁶⁸ Ingrid me señala que en 2017 realizaron un cambio en el nombre de la escuela, su antecedente fue Escuela de Meliponicultura que, como subrayó, luego cambiaron a: “Escuela de Abejas Nativas, porque la meliponicultura sólo es la crianza de abejas nativas y nosotras no solamente queríamos hablar de crianza, nosotras queríamos hablar de abejas y de por qué a todos nos tiene que importar que las abejas existan”. De este modo el equipo INANA amplió su visión de los procesos de formación y de colaboración, lo que se reflejará en el capítulo sobre las prácticas educativas (ver cap. 5)

espacios donde podamos ser sujetos de cambio, me interesa mucho tener experiencias en espacios que se interesan en provocar la reflexión, el debate sobre cómo estamos aprendiendo, desde donde, y para qué. Tengo la expectativa de que enriquecerá en gran medida mi práctica y mi quehacer cotidiano dentro y fuera de la A.C. (Fuente: Base de datos interna, UCIRED, octubre 2015)

Lo que fue decisivo para entrar a la MPS era su responsabilidad con los proyectos educativos y el antecedente de algunas lecturas de los módulos a los que asistió Raquel, quien le platicaba de los encuentros y de la dinámica de comunidad de aprendizaje. Posteriormente, también se empieza a hacer cargo de otras funciones en la organización como la gestión, difusión y vinculación: “para el 2016 yo coordiné, empecé a coordinar el proyecto en su totalidad. No sólo la escuela, sino todo el proyecto. Y todo el proyecto estamos hablando de una red de meliponarios que hasta la fecha somos 18, tres viveros rústicos y la siembra de, pues fácil, 4000 árboles al año, más o menos. Y pues, toda la parte de difusión y la parte educativa con la escolita”. También participa en el desarrollo de recursos educativos.

En cuanto a la elaboración de materiales, ésta también ha sido una función importante para los proyectos formativos, lo que Ingrid realiza de forma articulada con sus colegas de INANA, un pedagogo y una “dibujanta”, con quienes genera contenidos educativos apropiados y materiales adecuados a los grupos de mujeres y hombres campesinos, indígenas o de zonas urbanas que participan en los diplomados o en diversos talleres. Dicho proceso también la ha llevado a aprender sobre las formas de articular sujeto y contexto en diferentes aspectos de su práctica. Entre las perspectivas que permiten hacer dicha articulación está el “enfoque de cuenca” que habilita en el reconocimiento e identificación de los cambios de ecosistema en un territorio ordenado por los afluentes de agua, el uso del suelo, los “cultivos y la vida campesina”, el territorio biocultural, la biodiversidad, la vida urbana y los efectos de las actividades humanas.

Ingrid me dio una explicación amplia de cómo organiza los procesos y diseñan los materiales educativos de la “escolita” a partir de este enfoque, lo que se enriquece a través de los momentos de reflexión de la práctica del equipo de INANA y repercute en modificaciones y mejoras en cada generación (estos aspectos de la práctica educativa de Ingrid se ampliarán en el capítulo 5). Me interesa destacar cómo la formación en la MPS que articula educación y trabajo, teoría y práctica, toma concreción en la dinámica de un equipo que aporta sus talentos y compromisos. En lo que Ingrid me ha relatado pude percibir la conexión con la metodología de comunidades de aprendizaje y ciertas ideas y prácticas que recupera de la MPS. También, me ha emocionado la riqueza de su propuesta innovadora de educación como proceso que recoge la especificidad de los sujetos, que responde a la diversidad de orígenes y prácticas de sus participantes y en el que imprimen una ética y estética de cuidado y acogida que hace asequible los contenidos lo que facilita que la experiencia y conocimientos de sus participantes se integre.

En el presente etnográfico está por concluir la quinta generación del diplomado y por cumplir cinco años de iniciada la Escuela de Abejas Nativas, en tanto la formación de Ingrid es un proceso que considera es permanente y que continúa en esos “ires y venires de la vida”, junto con sus compañeras y compañeros de INANA, a la que considera una comunidad más grande integrada por todas aquellas personas que se

suman a los proyectos que promueve la organización (rescate de abejas nativas, viveros agroecológicos comunitarios, meliponarios demostrativos, redes de investigación y colaboración, etcétera) pues parte de su empeño es continuar aprendiendo “con las abejas” y enriquecer el oficio de meliponicultura, que “hay que irlo construyendo día a día, y pegarte con la gente que, pues, ya tiene toda la vida haciéndolo”.

Conclusión sobre las trayectorias de formación

A partir de la documentación de las trayectorias de formación de nueve egresados y egresadas de la MPS se aprecia la articulación entre el sujeto y sus procesos formativos con su ejercicio profesional. A lo largo de los relatos se muestra el tejido de vínculos entre la formación y la práctica, en tanto se dio cuenta de la búsqueda de sentido ante la reflexión de los procesos tempranos, la escolarización y el ejercicio laboral.

Tanto egresadas como egresados están insertos en dinámicas complejas que están en dependencia de los contextos sociohistóricos y de coyunturas particulares, que se acompañan de un proyecto personal y/o colectivo que les guía. Las narrativas, en su conjunto, mantienen una dialéctica entre lo individual y lo social. Esta mirada diacrónica alimenta la comprensión por los aspectos que configuraron procesos significativos en el quehacer profesional. Reconocer a los educadores como sujetos requiere conocer aspectos de su vida y contexto, en este sentido Rockwell y Mercado (1988) recalcan que la briografía es relevante en el estudio de la práctica educativa, pues permite comprender los contextos institucionales, sociales y la selección y apropiación de diferentes saberes y elementos durante su vida.

De forma general, afirmo que se encontraron evidencias de la relación entre su formación con su compromiso profesional y los valores construidos en su trayectoria. Destacan puntos de ruptura que generaron marcas en su práctica, y o rutas que conforman horizontes de futuro. Se ha podido constatar que no se puede asumir que la formación escolar es la única fuente para constituirmos sujetos pedagógicos comprometidos, pues como dice Garcés (2013, 13) “no hay páginas en blanco sino páginas densamente saturadas y que en ellas es donde se libra hoy el combate del pensamiento”. Entre otros hallazgos surge la noción de identidad⁶⁹ como rasgo que destacan, sobre todo, los egresados de procedencia rural e indígena. El paso por la etapa de formación de posgrado contribuyó a alimentar un pensamiento emancipatorio, de resistencia y apuestas por la construcción de otras relaciones pedagógicas, que emergen en los relatos de prácticas educativas alternativas. También se hace evidente la apropiación del lenguaje y contenidos de la pedagogía del sujeto en el discurso de los educadores. En el presente capítulo no se profundizó en dicho aspecto, en tanto la reconfiguración de la práctica es materia del siguiente capítulo.

⁶⁹ Al respecto, adelanto, ya que este tema se discutirá en el siguiente capítulo, que el génesis del tema de la identidad es una noción que generó mayor interés en las ciencias sociales a lo largo del siglo pasado (Almeida y Sánchez 2014) y tomó fuerza con la influencia de las políticas multiculturales adoptadas en los Estados-nación y con los movimientos reivindicativos indígenas. Desde la antropología de la interculturalidad se explica que se ha conformado una “gramática de la diversidad” vinculada a “heterogéneas y conflictivas estructuras de identificación” (Dietz y Mateos 2011, 33).

Luego de presentar las narrativas de trayectoria formativa, en el siguiente capítulo realizaré, en primer lugar, su análisis desde una mirada *etic*; en segundo lugar, respondo a las interrogantes sobre la reconfiguración de la práctica a partir de los resultados de la aplicación de entrevistas estructuradas sobre este tema realizadas a los y las colaboradoras, y aspectos relevantes recogidos en mi diario de campo para comprender, en el presente etnográfico, prácticas educativas que subvierten el orden establecido.

Capítulo 5. Reconfiguración de prácticas educativas en los intersticios del Estado

En el capítulo anterior plasmé las narrativas de egresados y egresadas de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa (MPS) a partir del relato de sus trayectorias formativas en el que se mostró la articulación entre sujeto, formación y práctica educativa. Los relatos han dado cuenta de la conformación de subjetividades que optan por realizar prácticas educativas alternativas en el medio rural e indígena y permitieron la emergencia de categorías *emic*, para integrar el análisis *etic* desde un movimiento inductivo, diacrónico y polifónico. De esta forma, en la primera parte del presente capítulo analizo las trayectorias formativas de las/os nueve colaboradoras/es de forma global, para profundizar el vínculo entre formación, subjetividad y resignificación de la práctica educativa.

El análisis de la formación es necesario para apreciar la dinámica de reconfiguración de la práctica. En las siguientes dos secciones me doy a la tarea de profundización de evidencia en un marco temporal que parte del proceso de formación y egreso de la MPS y se sitúa en el presente etnográfico. En la segunda parte, analizo categorías centrales -práctica educativa, reflexividad, apropiación y resignificación de la práctica educativa- que permiten dar cuenta de los procesos de transformación del sentido de ser educador y educadora a la luz del dato etnográfico. Algunas implicaciones de dichas transformaciones colocan la experiencia en el centro del proceso de apropiación de saberes y abarcan la confrontación de conocimientos dominantes y alternativos en la cotidianidad del ejercicio profesional. Esta evidencia resulta del análisis de los datos sustentados en entrevistas y observación participante registrada en el diario de campo.

Este proceso es también la base del tercer apartado, en el cual coloco en diálogo el dato con la teoría, en una fase analítica que me ha permitido posicionar una categoría central, *prácticas educativas en los intersticios del Estado*, es decir aquellas que en los bordes del orden instituido generan rebeldías, reivindican autonomías y hacen grietas para abrir paso a una educación rural alternativa a la producción de ciudadanos homogéneos. Así, integro categorías emergentes que me permitieron explicar el fenómeno y ante ello posicionarme teóricamente. Las que adquieren mayor relevancia empírica surgidas de la práctica cotidiana de las y los colaboradores son: colocar al sujeto y su contexto como un aspecto central de procesos educativos éticos; y hacer visibles relaciones de poder en contextos interculturales, que alienten relaciones de dignidad para fortalecer proyectos educativos transformadores.

5.1 Las huellas de la formación en la práctica educativa: subjetividades e identidades

Las trayectorias de los nueve educadores vividas en comunidades rurales e indígenas inmersas en diferentes conflictividades y procesos históricos y estructurales partieron de una muestra intencionada que identifica

diversidad de prácticas y espacios de educación rural⁷⁰. Con el propósito de analizar las trayectorias a través de sus primeros espacios de socialización, los procesos escolarizados y los trayectos laborales reviso lo vivido por las y los egresados. Para ello me apoyo en la formación de redes semánticas de categorías *emic*, que surgieron a partir de la codificación de entrevistas, que permiten explicar el vínculo de la trayectoria formativa con la práctica. En primer lugar, identifiqué las tendencias y rasgos característicos de la formación atendiendo al contexto de origen, la autodescripción, los procesos de escolarización de cada egresado de lo que indican ha dejado una marca o una huella y lo que ha resultado una categoría emergente: la identidad, que a partir de las entrevistas constaté su carácter de proceso en construcción. En segundo lugar, abordé la elección de carrera, los momentos iniciales de su vida laboral y las tensiones para realizar prácticas educativas alternativas.

Para fines del análisis distingo dos grupos, uno de cuatro docentes y otro de cinco promotores/as, su género y ubicación por región (ver tabla 5.1). Entre los docentes tres hombres comparten la experiencia institucional y contextual del Bachillerato Indígena CESIK en Huehuetla aglutinados por el interés en procesos reivindicativos de derechos étnicos y una docente que trabaja en la región del Valle de Puebla en un preescolar estatal de una comunidad rural. El grupo de cinco promotores y promotoras se encuentra en la Sierra Norte de Puebla y en la región central de Veracruz. En la primera región colaboraron conmigo tres promotores y en la segunda dos promotoras. Todos han trabajado o trabajan en organizaciones de la sociedad civil: actualmente tres realizan su práctica educativa en una asociación civil, uno está en una cooperativa indígena y otro más en una institución gubernamental.

Tabla 5.1. Ocupación, lugar de trabajo y ubicación por región de las y los egresados colaboradores

Docentes		Promotore/as comunitarios	
Preescolar estatal	Bachillerato Indígena autonómico	Asociación civil	Cooperativa indígena, Asociación Civil, Dependencia de gobierno
Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
1	3	2	3
Valle de Puebla	Sierra Norte: Huehuetla	Centro de Veracruz: Coatepec	Sierra Norte: Cuetzalan, Jonotla e Ixtacamaxitlán

Fuente: Elaboración propia

- a. “¿La formación? Ahora sí que tiene mucho que ver con tu origen”: origen familiar, étnico y ámbito rural/urbano como pertenencia e influencia en la práctica laboral

El primer espacio de socialización y aprendizajes de las y los colaboradores fue su familia y comunidad de origen donde existen diferencias en cuanto a la ubicación geográfica, pues cinco colaboradores son

⁷⁰ Cfr. Cap. 1

originarios de zonas rurales-indígenas, en tanto, de espacios urbanos del centro de la república lo son tres mujeres y un hombre originario del estado de California, en los Estados Unidos de América. Estas diferencias de origen en el caso de un docente y dos promotores, cuyos padres son hablantes de lenguas originarias, los llevó a ser poseedores de al menos dos referentes culturales: el adquirido en el interior de su familia, y la formación en el nivel básico como contacto y socialización con la cultura dominante. Un caso singular es el del colaborador que recalca la importancia de haber tenido en su vida diversas etapas de habitar en zonas rurales y que su padre, de origen bengalí, le inculcó su valoración por los entornos rurales y sus componentes culturales y el uso de su lengua. Así como Antonio y Sentiopil, Taku representa la experiencia de biculturalización en su origen, la que se amplió a otras culturas con sus elecciones como profesionista para integrarse laboralmente a espacios rurales e indígenas fuera de su país. En cuanto a los primeros, el contraste está en quedarse en su región para fortalecer estos rasgos culturales.

Varios egresados distinguen que su ámbito de procedencia y las marcas del origen cultural cobraron relevancia en su infancia y juventud, y se tradujeron en el interés expreso de habitar los espacios rurales para contribuir con su trabajo profesional. En el caso de los seis egresados varones, quienes proceden de familias campesinas o indígenas, reivindican su pertenencia como algo que les llevó a momentos decisivos para elegir qué tipo de práctica profesional realizarían o definir los propósitos de ésta vinculados a la defensa y reconocimiento de sus prácticas socioculturales como la lengua y tradiciones de su grupo étnico o del territorio. Aparecen también condiciones de fronteras desdibujadas en la identificación con sus comunidades de origen y de autoadscripción. En el caso de las egresadas, procedentes del ámbito urbano, sólo Sylvia hizo referencia a su procedencia familiar “jarocha” como pertenencia, en tanto las tres expresaron que al convivir o vivir con las personas del ámbito rural decidieron vincularse laboralmente con quienes lo habitan o incluso vivir en sus lugares de trabajo para integrarse con las personas de la localidad como una forma de contribuir a partir de conocer sus formas de ver el mundo.

La pertenencia es una condición emergente que, como señala Medina, surge del “discurso de la identidad, pues ésta se establece a través de redes que instauran los puntos de relación entre los sujetos y/o actores, en consecuencia, funcionan como marcos y estructuras dinámicas que producen representaciones y acciones colectivas” (2009, 237). De esta forma, el lugar de origen ha sido referencia identitaria al integrarse laboralmente en procesos de trabajo ciertamente interculturales que no están faltos de tensiones y negociaciones, ya sea simbólicas o materiales. Este aspecto es vinculante con otras herencias referidas en las trayectorias como se verá en el siguiente subapartado.

b. Influencia de las prácticas comunitarias de colaboración y servicio en la práctica profesional

Existe una red semántica de mutua influencia entre el origen étnico y familiar, la influencia de las actividades comunales y las prácticas de servicio comunitario de parientes con el tipo de práctica educativa. Su relevancia surge a partir de los testimonios de los y las colaboradores/as sobre el impacto que causó la

experiencia de la actividad familiar en su introyección de aspectos como: percatarse que se es heredero de saberes culturales diferentes a los de la cultura dominante, observar y participar de actividades comunales y de reciprocidad con algunos de sus integrantes, aprecio por el estatus social que distingue algún familiar por su profesión o contribución a la comunidad. En este sentido se dieron relatos de cómo viven, se apropian y resignifican prácticas comunales que se vinculan con el significado que dan al trabajo colectivo. Tal es el caso de los docentes en Huehuetla y los promotores originarios de Ixtacamaxtitlán y Huauchinango.

Se puede leer entre líneas el sentido de orgullo por pertenecer a una familia de personas que han aportado a su comunidad o a su país como revolucionarios, maestras, músicos, campesinos, integrantes de una organización o miembros prestigiosos de su comunidad en cuyo caso buscaron que la actividad laboral esté entramada con sus legados. Al haber estado presente el servicio comunitario en las prácticas familiares o de su lugar de origen o residencia valoran o estimulan procesos educativos que se vinculan con la vida en comunidad. Esto se manifiesta en referencias a su participación en prácticas de faenas, mayordomía, danzas rituales o trabajo voluntario como resalta en dos docentes y tres promotores en la Sierra Norte. Como ejemplo de su influencia en la práctica educativa actual está la inclusión curricular de la lógica comunitaria, presente en los pueblos originarios, en espacios como el CESIK, la Tosepan y los talleres de Historia del Totonacapan y la Huasteca.

En cuanto a las egresadas, una promotora y una docente eligieron la misma profesión del familiar más cercano, su mamá, aunque no expresan abiertamente su influencia en la elección de carrera, pero si es una referencia en su contexto próximo. Por otro lado, estas dos egresadas han integrado actividades con lógica comunal en sus prácticas debido a la influencia formativa de otras etapas presentes en sus contextos de trabajo al considerarlas pertinentes culturalmente y una aportación a sus procesos educativos.

Cabe señalar que en egresados como Iván, Taku o Pablo, quienes viven en grupos distintos a los de su origen étnico, hay una búsqueda por formar parte de una comunidad⁷¹ o de participar en procesos comunales motivada por sentidos afectivos, aspiracionales y prácticos como: generar confianza, respeto e integrarse a los grupos sociales en los que se trabaja, mejorar las relaciones personales y sociales al interior del mismo, crear un ambiente de colaboración y convivencia en los proyectos, o articularse y colaborar con colegas y con la comunidad para impulsar proyectos, innovaciones y su apropiación mediante procesos educativos. Este último aspecto es una búsqueda permanente en al menos ocho de los y las egresadas.

⁷¹ Los procesos de integración a la comunidad encierran una idea de “formar parte de” la organización comunitaria totonaca, al participar de sus instituciones (los ejemplos que proporcionaron fueron el servicio a través de los cargos, la participación en faenas o en actividades de festividad religiosa), como espacio que organiza la vida en fines de valor comunes que generan un vínculo en la forma de vida que han adoptado (Heller 1977, 74), esta acción desdibuja modos del multiculturalismo con antagonismos o dicotomías (adentro/afuera) que han buscado la “escencialización identitaria” (Dietz 2011, 56).

- c. *“En la educación secundaria no nos permitían ni siquiera portar el traje típico, ni siquiera portar alguna insignia totonaca, en este caso, ni siquiera hablar el totonaco”*: la escolarización como experiencia de discriminación étnica y lingüística

De los egresados de procedencia rural e indígena cuatro de ellos narraron experiencias discriminatorias en el espacio escolar, que cuestionan y que los marcaron al punto de que actualmente reivindican la permanencia del uso de su lengua náhuatl y totonaca en su región de origen, la Sierra Norte de Puebla, y denuncian cuando no se hace efectivo el derecho a su vigencia e impulsan procesos de revitalización de las misma y de elementos culturales de su origen étnico. Además, se reconocen como pertenecientes a su grupo étnico-cultural y/o buscan formar parte de colectivos de trabajo en estos mismos. En el caso de las colaboradoras de origen urbano no hacen énfasis en esa etapa de formación como algo que las haya influido.

El sistema educativo, en la etapa en que la mayoría cursó la educación básica, entre 1983 y 1995, se encontraba con las políticas de educación bilingüe bicultural que en su aplicación daban continuidad a la ideología de convertir al indio en mestizo y castellanizarlo como función de la institución educativa pública, y ante dichas “condicionantes culturales” (González Apodaca 2008, 24) otorgaban el poder a los docentes para ejercer maltrato y discriminación como forma de coerción para eliminar los rasgos étnico culturales que estaban en competencia con la cultura dominante. En el periodo de Miguel de la Madrid se generó un proyecto “respetuoso de la pluralidad de nuestro país [que] no se puso en marcha” (Martínez B. 2009, 2) principalmente por la obstrucción de maestros opositores. En este sentido, dos egresados indican las tensiones y angustia que vivieron para aprender otra lengua diferente de la materna, en tanto dos más refieren que en sus familias de origen ya no les tocó aprenderla, aunque sus padres o abuelos aún eran hablantes de su lengua originaria.

El contraste con las egresadas que provienen de escuelas urbanas convencionales y que no destacan su formación en las primeras etapas de vida está relacionado también con una experiencia de clase diferencial entre quienes provienen de familias campesinas, radicadas en el campo, o quienes sus padres laboralmente están en otros sectores como comerciantes, profesionistas o docentes, radicados en la ciudad.

- d. *“Aprendí una cosa más valiosa que es el trabajo colectivo y la toma de decisiones”*: el paso por escuelas alternativas o con perspectivas críticas

Otro aspecto de la escolarización es la influencia del paso por escuelas alternativas o con una perspectiva crítica y de respeto a la diversidad, elemento que cuatro de los egresados ubicados en la Sierra Norte destacan en su paso por el nivel básico en Cuetzalan y medio superior en Zautla y Huehuetla en los proyectos educativos autonómicos, así como los rasgos interculturales de la Normal Rural Estipac en Jalisco, en contraste con quienes han estudiado en escuelas convencionales que no hicieron referencia a estas etapas o lo hicieron destacando el papel sugestivo de algún docente. Un rasgo presente en la formación en estas escuelas es el trabajo colectivo, que cuatro de los egresados destacan como aspectos presentes en su práctica

actual. Una egresada y un egresado reconocen influencias significativas en el curso de su formación de nivel superior por la perspectiva crítica y social de sus escuelas como son quienes estudiaron en la UNAM y la ENAH.

Así, en el caso de los egresados en la Sierra Norte, el paso en diferentes momentos de escolarización por escuelas con rasgos de educación intercultural y rural que fomentaron la integración de saberes locales campesinos y de las culturas originarias en relación con los contenidos de los planes oficiales fueron elementos que generaron procesos de toma de conciencia de relaciones interculturales, la valoración de lo propio como culturas campesinas e indígenas y que infundieron la posterior apropiación de los procesos locales como ámbitos para su trabajo profesional. Algo que también mencionan como alentador y significativo fue el tipo de relación ética de alteridad⁷² con ciertos profesores y profesoras, y de la práctica de una filosofía educativa que contrastaron con las prácticas en otros espacios, como Sentiopil y Miguel. En el caso de otros tres promotores, una promotora y dos docentes, refieren la influencia que recibieron de profesores al mostrarles una perspectiva crítica del mundo o que los alentaron al identificar sus capacidades y reconocerlas, dichas mediaciones fueron descritas como acciones tendientes a su desarrollo humano. El reconocimiento y aliento de los docentes que fueron una influencia ética en su vida, independientemente del tipo de escuela al que asistieron, contrasta con lo referido en la sección anterior por Antonio, Sentiopil e Iván, quienes vivieron procesos de discriminación y maltrato.

Tres egresados de las escuelas alternativas de educación básica y media superior en Cuetzalan, Huehuetla y Zautla indican que fue decisivo el impacto de esta etapa escolar, porque aprendieron aspectos que se vincularon con su vida cotidiana, como fue la integración del arte con los problemas locales, el uso de la lengua originaria en los procesos educativos, el análisis de clase y la problemática del campo respectivamente, asimismo convivir como comunidad de aprendizaje y vida. Resultado de la escolarización en proyectos alternativos están también los elementos de la revitalización de la lengua y el servicio comunitario como se hizo evidente en Sentiopil y Antonio, que tuvieron esta influencia en la educación básica y media superior respectivamente. Más adelante profundizaré en ello (ver 5.2).

Cabe mencionar que escuelas como CESDER, las telesecundarias de San Miguel Tzinacapan, el CESIK y la Normal Rural Estipac, mantienen elementos de la educación rural socialista que se impulsó en el periodo posrevolucionario, pues entre sus fundamentos está presente la pedagogía de Anton Makarenko,

⁷² Tanto en el sentido en que los egresados cuentan sus experiencias como estudiantes y como educadores al referirme a la *relación ética de alteridad* retomo una categoría desarrollada en la pedagogía del sujeto, basada en los estudios de Melich (1995, 150), sobre la filosofía de la educación de Emmanuel Levinas, quien concebía la educación como un acto ético de *responsabilidad por el otro*, en el que “el Otro paraliza el poder del Mismo” para no eliminarlo o dominarlo, de lo contrario “al desaparecer el otro muere la ética, y sin ética no hay educación posible [...] Sin la ética la educación –en sentido estricto– queda destruida” (150), por lo que expresa la colonización de la educación por el “adocctrinamiento y la domesticación”. Por otro lado, se suma la categoría de “*relación*”, relevante en la práctica educativa que Freire (1970) propone, la cual refiere a aproximación, cercanía o articulación. Ésta es, al mismo tiempo, categoría analítica y actitud, cuya síntesis permite problematizar las relaciones con sujetos, objetos y el mundo, así como integrar principios de una “práctica de enseñanza, que al ser crítica y creativa, conlleva la posibilidad de aprendizajes significativos” (Santiago 2002, 141).

en las que se brindó el aprendizaje de oficios, y de la escuela activa de Dewey por la articulación entre las actividades escolares y las de la comunidad⁷³. El CESDER, con su propuesta de vinculación educación-trabajo, además retoma aspectos de la educación popular y de las formas organizativas comunales, por lo que se instituyó el trabajo colaborativo, la democratización de la vida escolar a través de las asambleas y la asignación de responsabilidades de convivencia en comunidad. En la vinculación entre el CESDER y el CESIK, en la historia institucional del último destaca el momento en que sus primeros docentes acudieron al CESDER para recibir asesoría y capacitación para el diseño de su modelo educativo y curricular, por lo que coinciden en diversos elementos pedagógicos y de cultura escolar comunitaria (Briseño 2018). Esta influencia es más evidente en las aspiraciones de Antonio y Pablo que tienen una formación dentro del CESIK en lo escolarizado y/o laboral, y en Miguel que cursó el bachillerato en CESDER, quienes dan espacio a procesos de resistencia cultural o de producción agrícola que permitan la defensa y reproducción del grupo social.

- e. *“Es apostar por la otredad, en esa incertidumbre”*: aprender de la diversidad cultural, lingüística y el encuentro de alteridad

También existe una relación entre el paso por escuelas alternativas con el trabajo colectivo y el aprendizaje en contextos de diversidad cultural que repercute en la apertura a la convivencia intercultural. Enlazado a la formación escolarizada alternativa, está la convivencia intercultural presente en escuelas de nivel básico y medio superior y en la Normal Rural para propiciar la valoración de la diferencia en la convivencia en lo que reportan dos docentes y un promotor. También en espacios no formales se ha dado este aprendizaje a través del trabajo voluntario en comunidades de la Sierra Norte, por parte de un docente del CESIK y una docente en el Valle de Puebla o del trabajo con organizaciones indígenas de un promotor y de las dos promotoras en la región central de Veracruz. Así también lo expresaron dos egresados que tienen cargos en organizaciones indígenas, uno por sus antecedentes de trabajo en CONAFE y el otro en su relación con docentes en formación de la Sierra Norte y del país, quienes asimilaron la experiencia desde la vivencia de prácticas culturales, formas diversas de ver el mundo e incluso el choque que se da al intentar imponer su subjetividad entre sus compañeros. Estas experiencias generaron su integración, aceptación o tensión con las comunidades campesinas e indígenas que permiten mediar las barreras del ser de dentro o de fuera, de la pertenencia étnica, el respeto y/o la desconfianza.

Aunque este aprendizaje también genera la tensión de la extrañeza ante el encuentro de alteridad, en contextos de diversidad hay quienes manifestaron la toma de conciencia de sí ante el otro o la reflexión de la mirada externa a las formas establecidas en las comunidades indígenas que imponen el aprendizaje de ciertos protocolos sociales o modos de interacción que pueden ser una forma de cerrarse a dicha diversidad,

⁷³ Entre los fundamentos de la escuela rural mexicana y las normales rurales en dónde se formaba a los docentes que ahí trabajarían, Padilla (2009, 89-90) señala que estaban presentes las formas organizativas de la colonia Gorki, fundada por Anton Makarenko y las influencias de Dewey en Moisés Sáenz.

y explicables ante la carga sociohistórica del mestizaje. En tanto, también se dieron expresiones de un aprendizaje de los usos y costumbres rituales y de servicio comunitario como forma de integrarse a la cultura local o regional totonaca y huasteca en dos docentes y un promotor, dicho proceso también se articula con tensiones identitarias en procesos de pertenencia, acogida o exclusión al interior de los grupos étnicos.

Este encuentro con lo diverso también conjugó los procesos de producción e integración de conocimiento con posturas epistémicas de reconocimiento o discriminación. Un elemento común en todas las trayectorias es un compromiso con la integración de diversos saberes, colaboradores y colaboradoras mencionan la combinación de elementos locales, ya sea simbólicos o concretos, con los conocimientos “disciplinarios”, “científicos” o del currículo oficial en su trabajo educativo, y en el caso de una promotora surgió la recuperación de la memoria para visibilizar saberes ancestrales. Esta discusión ampliamente difundida por Santos (2006) a la que llama ecología de saberes, es una propuesta que busca el diálogo entre saberes y en ello una postura intercultural en la producción de conocimiento.

f. “*Se empujaron muchas cosas*”: compromiso con el servicio comunitario y búsqueda por contribuir. Un aspecto que enlaza lo referido en los puntos anteriores (b, c, d, y e) es la marca de actividades de servicio comunitario subjetivadas como un propósito por favorecer a la comunidad de origen, de acogida o, percibida de forma más amplia, la sociedad nacional. Esta búsqueda por contribuir también tiene relación con el reconocimiento de que el trabajo puede aportar a los procesos de los grupos o la gente con quienes se trabaja, lo que es vivido por las y los egresados como una forma de autorealización y de implicación por el mundo.

La idea del compromiso refiere a una disposición a “*ser puestos en un compromiso* por un problema no previsto que nos asalta y nos interpela” (Garcés 2013, 63 cursivas de la autora), lleva a una condición de estar implicados en una situación que no está en nuestro control, “que nos excede y que nos exige, finalmente, que tomemos una posición” (Garcés 2013, 64), dicha posición está en la dimensión de la responsabilidad, de responder por algo que nos transforma, ante lo que no tenemos una resolución asegurada. Parte de la formación se integra por la percepción de logros y fracasos en tanto individuos y colectivos y otorgan sentido a cada ciclo de la trayectoria, por ello en las narrativas se identificaron códigos comunes como el “*compromiso con el servicio comunitario*”, “*la búsqueda por contribuir*” o “*se empujaron muchas cosas*” que sintetizan el sentido de responsabilidad al cumplir un compromiso, o como marcadores de logro al impulsar procesos educativos.

Diferentes sentidos están presentes. La reciprocidad por un beneficio recibido, como Pablo y Antonio que fueron becados para estudiar la Normal y a cambio regresaron a Huehuetla a dar su “servicio” al bachillerato indígena; o Taku que en su afán de conocimiento y experiencia de vida en comunidad se compromete brindando años de servicio en el CESIK; o Sentiopil que participa en diferentes actividades de formación para mejorar las capacidades de los cooperativistas o que brinda capacitación en diferentes municipios para generar los estudios de ordenamiento territorial para la defensa legal de los territorios; o

Sylvia que se adentró en la sierra itzmeña para apoyar en la reconstrucción luego de los sismos, aportando más allá de las obligaciones para las que fue contratada; o Selene, quien buscó aportar a la transformación de situaciones de violencia en contextos adversos; o Miguel e Iván que promueven diferentes formas de apropiación de proyectos productivos; también Ingrid, con una educación que concientiza sobre la relación con formas de vida que permiten la supervivencia del ser humano. Así, en cada una y cada uno de ellos se pueden identificar modos de contribución al otro.

En la búsqueda por contribuir también se generan procesos de sentido por crear o identificar lo común, lo que une con otros más allá de la identidad, de esta forma el sentido de contribución se vive también en otras formas de subjetivación del cambio social, como en las egresadas que en los diferentes lugares en los que colaboran integran procesos de toma de conciencia sobre las condiciones de vida y las posibilidades que los sujetos tienen para transformarlas con los actos cotidianos. Ejemplo de ello son las actividades educativas del diplomado de abejas nativas de Ingrid, o el modelo educativo para autoconstrucción que ha creado Sylvia, o las actividades extraescolares dirigidas a las madres de familia que ha propuesto Selene.

g. “*Significar lo común*”: sentidos de conformación de comunidad y articulación con otros educadores

Se puede identificar formas de negociar y significar el compromiso político, referido anteriormente, con procesos colectivos de colaboración, de articulación con otros educadores y su referencia a nociones de comunidad. El caso específico de los egresados en Huehuetla permite ilustrarlo. En torno al CESIK y la OIT, se concreta una red de educadores que se sostiene principalmente por vínculos de colaboración, compromiso social y amistad, que es flexible en tanto los integrantes transitan diferentes espacios de trabajo para lograr su sostenimiento, pero que se aglutinan en torno a un proyecto cultural de ejercicio de derechos humanos y reivindicaciones del pueblo totonaco. Esta red inició con Antonio y Pablo en su etapa de formación en la Normal Rural Estipac, se ajustó en los procesos de conflicto y rearticulación del proyecto escolar del CESIK, para reconfigurarse con la integración de nuevos profesores. La condición de trabajo voluntario, no remunerado económicamente, ha generado cierta inestabilidad en la permanencia de los docentes, pero el componente del compromiso con el servicio comunitario ha ampliado la red haciéndola objeto de transformación y readaptación, flexible en tanto se integran otros educadores, como Taku, y asumen la dinámica de colaboración que alude a una noción de elección⁷⁴ (Heller 1972).

Para González Apodaca, “la *comunidad* constituye en realidad un constructo simbólico maleable, al que se atribuyen significados y prácticas diversas, acordes a los contextos donde se insertan los sujetos” (2008, 153). Esta significación se manifiesta en las referencias de Pablo y Taku a la comunidad en la que supone la presencia de padres, madres, estudiantes, docentes y la OIT, en ciertas circunstancias son los

⁷⁴ Agnes Heller distingue dos tipos de comunidad, aquella en la que se nace y permite la formación del individuo, en tanto la comunidad de elección se presenta ante la disolución de la anterior, pues a partir de la revolución burguesa “crece a menudo sin comunidad alguna e incluso vive así toda su vida” (1972, 110).

docentes quienes encarnan el núcleo de dicha comunidad y otras más son los docentes con los amigos del proyecto. Este aspecto flexible de la comunidad está también alimentado por las nociones a las que Pablo alude como “hacer lo común” o “hacernos comunes”, o su insistencia en la búsqueda o visibilización de la comunidad, es decir de esa red de apoyo y colaboración dispuesta a defender el proyecto cultural que mitiga su condición de migrante, evidente al ser cuestionado en algunos momentos por personas de la propia localidad. La condición de vidas móviles hace porosos los cerramientos de la identidad étnica o establecerse en lugares de seguridad. En las acciones de este egresado podemos ver un compromiso político en el que “recuperar la idea de un mundo común no es una forma de escapismo utópico” (Garcés 2013, 14), sino que implica a quienes se sienten en común con éste.

En este orden de ideas, para integrantes como Pablo y Taku su implicación en prácticas étnicas rituales, festivas y de reciprocidad que demandan participación y presencia en la localidad, permiten negociar lo común y desdibujar su condición de migrante o fuereño. Desde el anclaje en discursos y prácticas comunales, el proyecto educativo también se constituye proyecto político aglutinante de intelectuales indígenas y no indígenas fuereños y locales que se identifican por su disposición a contribuir con éste. No obstante, las disputas históricas de la institución han propiciado la desconfianza como forma de cuidado y la condición de fuereño da ocasión a la sospecha hasta que la acción y la implicación atenúan esos límites, lo cual constaté en mi propia experiencia como investigadora. La condición de “ser de fuera” ha sido una tensión vivida por Iván con incertidumbre, incluso ha sido un elemento que influye en momentos decisivos para permanecer en algún puesto de trabajo; en el caso de Selene, ha implicado el confrontarse con las dinámicas violentas en las localidades donde ha trabajado y matizar estrategias de incidencia.

En egresados como Miguel, Sentiopil y las promotoras en Coatepec, Ver., se da otro matiz al sentido de comunidad que permea su quehacer, normalmente refieren a una comunidad definida por su ubicación en un territorio independientemente de su filiación étnica. En tanto la noción de comunidad puede adquirir diferentes sentidos, de forma general se puede apreciar en egresados y egresadas que al referirla aluden a su “voluntad de ser colectivo” (Maldonado 2002, citado en González Apodaca 2008, 152). Por otro lado, también al declarar el compromiso por el “mundo común” (Garcés 2013) se despliega la necesidad y apertura a articularse con otros educadores, lo que también ha sido un aspecto destacado en la mayoría de los y las egresadas, ya sea en equipos concretos de trabajo, en proyectos interinstitucionales, en colectivos de lucha y defensa de proyectos etnopolíticos o en redes de profesionistas u organizaciones que buscan incidir en políticas públicas.

- h. *“Donde se pone el corazón como educador”*: elección de profesión, vocación, interés en la educación y por hacer transformaciones, primeras experiencias de trabajo e identidad profesional

Me parece importante mostrar algunos procesos relacionados con las etapas iniciales del ejercicio de la profesión y el tipo de intereses y valores que destacan los egresados; Rockwell (1995, 26) señala que “las

relaciones y prácticas escolares [educativas en general] dentro de las cuales se inician los maestros contribuyen de manera fundamental en su formación”. En primer lugar, las diferentes motivaciones por estudiar determinada carrera son marcadores del posterior ejercicio de la práctica. Si bien tenemos entre las y los egresados sólo cuatro personas que eligieron específicamente carreras para ejercer como docentes, las y los promotores que en su trayectoria de formación tuvieron acercamientos a procesos educativos descubrieron sentidos, valores o habilidades que les marcaron y que les hacen elegir desempeñarse en este ámbito en procesos educativos informales, como claro ejemplo está la experiencia de Sylvia que hizo de la asesoría técnica un proceso pedagógico. En la elección de la profesión en el caso de Pablo con su interés por “conocer más allá” de su pueblo y retribuir con su servicio, el descubrimiento de la dimensión práctica de la interculturalidad en la convivencia cotidiana en Antonio, Pablo y Taku, el interés de Miguel por explicar el origen de la diferenciación social y mejorar las condiciones de vida de los campesinos, así como el de Selene, Iván, Sentiopil y las dos promotoras que buscaron superar las visiones instrumentales de la educación, fueron fines axiológicos que les llevaron a descubrir su vocación como educadores.

Un egresado comentó que dejó su “corazón en sus primeras experiencias de trabajo”, acompañado de referencias a hacer su trabajo con pasión, afinidad a la que también refiere una egresada. La afectividad⁷⁵ es un aspecto que también modela actitudes, reconfigura compromisos, posturas y preferencias dejando marcas en la práctica educativa. La vivencia de esta dimensión generó que fuera difícil separarse de sus primeras experiencias laborales para dos promotores, quién fue voluntario en CONAFE, otro que trabajó en SEDEPAC A.C., y los profesores del CESIK quienes lograron lazos de amistad y colaboración localmente que dieron sentido de comunidad a su trabajo. Los cinco manifestaron que los lazos afectivos y el sentido de comunidad fueron factores de peso para desear quedarse. El quehacer educativo está integrado de relaciones pedagógicas donde la experiencia de responsabilidad por otros conlleva procesos afectivos y de reconocimiento de la vulnerabilidad o problemáticas del otro, están cargados de la comprensión de necesidades y sentimientos de las personas con quienes se trabaja, hay solicitud ante su dolor o angustia.

Egresados y egresadas manifestaron su interés por la educación como una forma de contribuir “con su granito de arena” a atenuar los problemas sociales. Estas preocupaciones, en los casos de docentes como Antonio, Pablo, Taku y Selene, o de promotores como Sylvia, Ingrid Iván y Miguel, les llevan a procesos de indagación, implicación, experimentación e innovación en su práctica educativa. Para Ingrid y Sylvia sus primeras experiencias con la irrupción de la corporalidad en sus dinámicas de trabajo con la gente les abrió perspectivas de innovación educativa que se arraigaron a lo largo de su trayectoria profesional.

En las primeras experiencias también se hace presente que hay marcas al confrontarse con las circunstancias del trabajo o con mandatos sociales y culturales. La discriminación por realizar prácticas

⁷⁵ En la pedagogía del oprimido Freire asienta el diálogo como una práctica amorosa vinculada a la dimensión de la responsabilidad por el/lo otro: “Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres [y mujeres], no me es posible el diálogo” (Freire, Pedagogía del oprimido 1970, 109).

étnico-culturales genera una reacción de resistencia y reivindicación de las mismas, por ejemplo, en los procesos vividos por dos promotores, Iván y Sentiopil, y un docente, Antonio. Igualmente, esta inclinación lleva a tomar posturas radicales ante las prácticas educativas que no consideran pertinentes o son parte de tramas de corrupción y control social, como son diferentes experiencias vividas por Iván, Selene, Sylvia, Miguel, Pablo y Antonio. Específicamente, a Iván, Miguel y Selene las problemáticas de relaciones de poder y violencia los llevan a comprender y querer transformar estas dinámicas en sus espacios de trabajo y en el contexto de las personas con quienes trabajan, llevándoles a reconocer la necesidad de contar con herramientas teórico-metodológicas para abordar procesos socioculturales de diferenciación como el género, la etnia y la clase.

Estos procesos que partieron de diferentes espacios de socialización, necesidades y selección de valores forman parte de la configuración de su subjetividad que les llevó a romper con determinaciones estructurales de lo definido comúnmente como educativo y generar un proceso de construcción de una identidad profesional⁷⁶ como educadores, enlazada con el devenir de la creación de proyectos compartidos, en los que entran en juego el sentido que dan a sus saberes, sus habilidades y prácticas. Como proceso dinámico personal y social, la constitución de esta identidad profesional inicial más adelante les encaminó, en la mayoría de los casos, a la construcción de una identidad colectiva en su articulación con otros actores.

Estos aspectos se encaminan a otro de los elementos presentes en la formación: la necesidad de realizar estudios que alimenten su profesión al integrarse a la escolarización en el nivel de posgrado.

- i. *“Esa era una comunidad, [...] es algo que yo vi ahí... pues, que está el gesto de acoger”*: por qué elegir la MPS como espacio de profesionalización de posgrado

En otros estudios que se enfocan en la trayectoria profesional de egresados de posgrado educativo adquiere importancia el “mejorar la preparación y el estatus profesional” (Jiménez-Vásquez 2011, 84) para analizar la movilidad profesional y las posiciones ocupadas dentro de las instituciones. En contraste, este estudio – con un enfoque centrado en la formación y su articulación con la práctica educativa– atiende a la contribución que la formación de la MPS hace a los sujetos en tanto actores sociales históricos y su proyecto étnico-político. Por ello es relevante señalar que se observaron cuatro tendencias en las referencias que hacen colaboradoras y colaboradores en la elección de los estudios de posgrado:

- sí se da el sentido sobre mejorar la preparación, sin embargo, no se expresó que esta obedeció al interés por la movilidad laboral, aunque esta pueda ser una consecuencia, en su lugar, en la mayoría de los casos se enfocaron en su interés por contar con herramientas para abordar los desafíos recurrentes enfrentados en el espacio profesional que no brindó la formación de licenciatura;

⁷⁶ La constitución de la identidad se integra por las experiencias del individuo en sus múltiples relaciones por lo que es un proceso subjetivo, cultural e históricamente situado, por ello “la identidad profesional” se caracteriza por relaciones del sí mismo como biografía y de la interacción e “intercambios con los demás”(Rámila D. 2011, 851) en la que la perspectiva de su posterior desenvolvimiento influye, por lo que no es permanente, sino constantemente negociada y dinámica.

- se valoró la formación alternativa de posgrado enfocada al medio rural e indígena por considerarla más adecuada a sus contextos y para el tipo de sujetos con quienes se trabaja, por ello se eligió la propuesta de la MPS como estrategia para comprender la conflictividad social y política presente en sus contextos y construir capacidades para abordarla de forma concreta en su espacio laboral;
- que los contenidos alimenten los sentidos que se dan a la práctica, contruidos o condicionados en otras etapas formativas, fue un factor de peso en su elección. Esto se distingue por la valoración sobre el posicionamiento político del posgrado: centrado en los sujetos, en la transformación de su práctica educativa, el interés por sus relaciones y procesos socioculturales cotidianos de luchas políticas diversas y de justicia epistémica; por lo que también valoran que brinda conocimientos y herramientas que tienen aplicación directa en los proyectos políticos en los que participan como sujetos sociales;
- en los casos de dos egresados y tres egresadas refirieron que habían iniciado estudios de posgrado en otros lugares, por lo que compararon los contenidos y propósitos y se da una valoración positiva a la decisión de terminar sus estudios en la MPS debido a la pertinencia de los contenidos.

De acuerdo a los relatos de las trayectorias, la elección de la MPS también se relacionó con los contenidos del currículo, con la articulación de teoría y práctica, con el carácter crítico y emancipatorio de la propuesta pedagógica, el perfil autonómico de las organizaciones que lo imparten y los vínculos que se han tejido con otras organizaciones en la región de la Sierra Norte y en otros lugares del país. Ejemplo de este último aspecto es que los egresados refieren que se enteraron del posgrado por recomendaciones de activistas, académicos o colaboradores de sus proyectos en Ciudad de México, Coatepec, Ver., o diferentes municipios de la región Sierra Norte. Además, cuando se refieren al espacio rural en que se imparte la MPS se nota el interés en asistir cada mes a pesar de la distancia geográfica entre sus lugares de residencia y Zautla. Una interpretación es que la formación generó un aliciente que trasciende lo instrumental, que en su caso podría resolverse con el ofrecimiento de otros posgrados físicamente cercanos.

Los elementos descritos forman parte del proceso permanente de construcción de la subjetividad, presente en la relación dialéctica entre procesos individuales y colectivos y la necesidad de dar sentido a procesos de transformación personales y colectivos vinculados a un proyecto político, lo que Zemelman llama la voluntad de construcción (Zemelman 1997, citado en Cornejo e Insunza 2013, 75). Esto se aprecia claramente en el caso de la elección de la MPS por docentes y promotores, en contraste con Miguel, quien no refiere proyecto político, sino que fue de utilidad para integrarse en un programa gubernamental.

j. *“La autonomía, sí puede ser”*: luchas, reivindicaciones, límites y proyecto

La autonomía ha sido un tema presente sobre todo para quienes trabajan en organizaciones de la sociedad civil e indígenas, como integrantes de las mismas o como promotores o gestores que acompañan o facilitan procesos educativos y de capacitación. El realizar proyectos o procesos educativos que respondan a

necesidades locales o con características comunitarias ha llevado a disputas y negociaciones para lograr espacios con margen de independencia para ser definidos autónomamente. Esto ha generado una tendencia en los educadores pertenecientes a pueblos originarios a realizar prácticas educativas que etnifican la diferencia resaltando aspectos identitarios como marcadores entre lo propio y lo ajeno.

Los procesos de defensa del territorio en los que participa Sentiopil como sujeto colectivo, al representar a la Tosepan Titataniske y reivindicar los derechos del pueblo masehual, son parte de la lucha por el reconocimiento de la autonomía territorial en la que se exalta una identidad regional pluriétnica (Dietz y Mateos 2011, 131) integrada por los pueblos “tutunaku, masehual y mestizo”. Educativamente se concretan en los talleres de ordenamiento territorial que realiza como COTIC con pueblos de otros municipios o en la organización de diversos seminarios, coloquios o talleres sobre temas vinculados al patrimonio biocultural dentro de la Tosepan y con proyectos educativos identitarios para el “Yeknemilis”.

Discursivamente la autonomía está presente en la trayectoria de Iván Cruz en sus reflexiones sobre el acompañamiento de las agencias de desarrollo u ONGs a los procesos organizativos de colectivos, cooperativas u organizaciones indígenas. También, en su referencia a prácticas habituales de gestores que hacen el trabajo de intermediarios ante las instituciones gubernamentales o de cooperación al desarrollo que generan dependencia, así como a la intervención de los partidos políticos y sus prácticas clientelares de las que subraya contradicciones recurrentes de intermediarios y colectivos indígenas organizados insertos en estos procesos. Estas reflexiones forman parte de una mirada diacrónica a sus experiencias de práctica educativa que le han permitido prefigurar su interés en alentar la autonomía de los colectivos indígenas campesinos, lo que se ha configurado en un proyecto a ser compartido con otros.

En el caso de Pablo, esta preocupación también formó parte de los cuestionamientos que realizó a los procesos históricos de la OIT y la advertencia sobre la necesidad de poner límites a la intervención de los partidos políticos en la organización para mantener su independencia en la toma de decisiones y proteger la autonomía del bachillerato totonaco. Este último, como proyecto cultural, es el ámbito que da sentido a su horizonte de futuro como educador y sujeto colectivo de la OIT. Esta dimensión también está presente en la búsqueda de la autodeterminación de los pueblos originarios en su territorio, con su participación en la UNITONA y el Tiyat Tlali en los procesos de defensa del territorio como proyecto colectivo y regional.

En los casos anteriores tenemos referencias a la noción de autonomía circunscritas a un marco legal nacional e internacional que reconoce la autodeterminación como un derecho de los pueblos originarios, vinculado a demandas de los movimientos indígenas por ejercer este derecho en su relación conflictiva con el Estado en diferentes niveles de gobierno (federal, estatal o municipal). En el ámbito regional la organización indígena en la Sierra Norte de Puebla enfrenta disputas legales ante y con el Estado, que beneficia a capitales privados, y con empresas extractivas por el control de los recursos naturales lo que ha generado coaliciones de habitantes de territorios municipales y la participación de organizaciones locales. En la escala local, se confronta en disputas por ejercer los derechos como pueblos originarios ante “los

grupos de poder mestizos, muchas veces caciquiles” (López Bárcenas 2005, 117), también integrados por indígenas y coaligados con los partidos políticos para, como alude Pablo, “golpetear” los proyectos autonómicos.

En el ámbito organizativo, también se enfrentan a tensiones para lograr la autonomía. Por ejemplo, el caso del CESIK, como proyecto educativo autonómico mantiene su independencia de las instituciones de gobierno encargadas del sistema educativo nacional y por ello no está atado a su supervisión administrativa y programática, lo que le permite plantear innovaciones curriculares en función de las necesidades, condiciones e intereses de la comunidad educativa. Logra la certificación de sus estudiantes al contar con un registro como bachillerato adscrito a una universidad estatal, la BUAP, con la que se vincula únicamente a través de un convenio y la ventanilla de control escolar. Esta posición conlleva una “marginalidad sistémica [que] se expresa en una gran precariedad económica, dado que estos proyectos de educación comunal propia son iniciados y mantenidos con recursos de las comunidades y de las familias campesinas cuyos hijos e hijas asisten a estas escuelas comunitarias” (Dietz y Mateos 2011, 132). De forma que mantener su autonomía implica limitaciones en las condiciones materiales que permitan su permanencia y asumir la responsabilidad que el Estado tiene para garantizar la educación pertinente en los jóvenes.

En el caso de quienes trabajan en ONGs, tienen la problemática de los ciclos de duración de los programas de desarrollo y compensatorios en tanto dependen de los presupuestos gubernamentales tienen la tensión de ser seleccionados para la asignación de recursos en actividades de impulso a la vivienda como las que desarrolló Sylvia o de proyectos productivos como los que gestiona Miguel. En este caso sólo las organizaciones que cuentan con una base colectiva de aportaciones o fondos revolventes tienen cierto margen de independencia económica que permite la toma de decisiones sin depender totalmente de la voluntad del Estado. En estos casos la noción de autonomía refiere a un marco político y económico.

Finalmente, también refiero el ámbito escolar en el que la autonomía de la práctica docente se efectúa en la cotidianidad del preescolar rural y las escuelas bilingües en que laboran Selene, Pablo y Antonio, la cual depende de la eficacia o deficiencia de las autoridades educativas en su vigilancia e interpretación de la aplicación de las normas oficiales, “pues el margen entre la normatividad y la cotidianidad escolar abre la posibilidad de generar prácticas alternativas” (Rockwell 2009, 36). Por ejemplo, en esta deficiencia de la acción gubernamental de la SEP Antonio refirió que nunca ha recibido la visita del supervisor escolar en su escuela multigrado, ubicada en una comunidad alejada de la cabecera municipal de Hueytlalpan.

Para concluir esta sección, cabe señalar que las trayectorias de las y los egresados se caracterizan por una diversidad de acontecimientos sociales, históricos y culturales en los que se generan experiencias también diversas conformadas activa y procesualmente por los sujetos, que están condicionados por marcos estructurales y socioculturales. He mostrado la relación de esos marcos con su formación a lo largo de

diferentes etapas y procesos coincidentes y contrastantes, que influyen en la conformación de valores y sentidos de la práctica.

La formación, como un proceso de reflexión de la acción y de escolarización también, puede interpretarse como una “línea errante” que no sigue una trayectoria predeterminada en la que lo cotidiano es el espacio para subvertir lo dominante. Esto se puede entender en concordancia con Rockwell quien toma la idea de “lo cotidiano” de Agnes Heller (1977 citada en Rockwell 1995, Rockwell y Mercado 1988) para integrar el estudio de diversas actividades, de sujetos particulares, que se conforman en “procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural”, en el que la institución educativa se sitúa “desde el horizonte cultural que circunscribe a cada localidad” (1995, 7). Más recientemente la autora pone en perspectiva la idea de lo cotidiano al analizar diferentes visiones de la temporalidad y la cotidianidad en lo escolar (que retomo para los diferentes ámbitos de lo educativo presentes en esta investigación), entre ellas la de Michel de Certeau de quien destaca “la noción de *itinerarios*, concebidos como líneas errantes, [...] inaprensibles por las estadísticas, líneas de vida que no necesariamente siguen una trayectoria prescrita” y refiere que hay “huecos invisibles” y “camino difíciles de administrar” situando lo cotidiano desde quienes lo viven (Rockwell 2018, 28).

Para Rockwell estas visiones permiten conocer mejor “*lo cotidiano* en los diversos ámbitos educativos” (2018, 28) para situar tanto la práctica como los procesos de formación en dimensiones múltiples y ampliar el horizonte vital de los sujetos que no queda atado a lo rutinario, sino que permite comprender procesos volitivos (decisiones, elecciones, proyectos) para no reproducir la homogenización que imprime la racionalidad clasificatoria de la ciencia, de las normas y tramitas administrativas de los poderes instituidos y abrir la mirada al trabajo cultural de los múltiples espacios de lo educativo.

Se pueden ver estas líneas errantes, en trayectorias de formación como las de Sylvia, Selene o Pablo, que tomaron cursos informales o participaron en comunidades de aprendizaje sobre temas que les permitieron reflexionar las relaciones de sumisión/dominación; Sylvia con el taller sobre Economía social y solidaria, Selene con el grupo feminista que dialogaron sobre Foucault, y Pablo con talleres de Procesos históricos de los pueblos mesoamericanos. Esto abrió la mirada a las relaciones establecidas en su ámbito laboral, para cuestionarlas críticamente y/o generar rupturas con la normalización de esas relaciones. Estos ejemplos muestran itinerarios de formación de profesionistas que rompieron con la gestión típica y adecuada para la reproducción de profesiones enfocadas en el interés individual y mercantil.

Es relevante notar que la práctica educativa de las y los egresados no es homogénea ni corresponde a concepciones cerradas a lo escolar. Fue relevante, metodológicamente, el paso inductivo que partió de la recuperación de puntos de ruptura, marcas y momentos decisivos que al ser reflexionados y recuperados por las y los colaboradores permitió comprender el devenir de la formación en la práctica educativa presente. Además, se identificaron diversas tensiones, las cuales se analizarán en el siguiente apartado, ya en la relación con la transformación de sus prácticas a partir de su paso por el posgrado.

5.2 Transformar los sentidos del ser educador o educadora: reflexividad, apropiación de saberes y la resignificación de la práctica educativa en el paso por la MPS

La educación es acontecimiento, encuentro que nos transforma. No es fácil. Educar con sujeto es el aprendizaje siempre incierto, siempre incompleto de la alteridad, es querer saber y reconocer que el otro me exige saber de él, es reconocer lo imposible de saberlo, es salir hacia él con solicitud, al mismo tiempo que enfrentar su interpelación, es intentar no cosificarlo, no despojarlo de sí mismo con la mirada para mirarlo como el “carente de...” al que tengo que educar, formar, modelar de acuerdo a una idea de lo que es ser sujeto. (Berlangu 2010, 2)

5.2.1 Concepciones sobre la práctica educativa y el lugar de las y los egresados de la MPS

Una dificultad a bordar en la definición de la práctica educativa es que en los estudios que he revisado ésta se presenta como categoría central de investigaciones en escuelas o en el aula, pero en las definiciones se alude a la “práctica docente”, a la “práctica pedagógica”, “práctica de la enseñanza”, la mayoría enfocadas en el maestro o docente y situada en el espacio escolar. Estos diferentes conceptos dependen del enfoque epistemológico y disciplinar, desde este último he encontrado diferentes aproximaciones principalmente en las ciencias de la educación, la pedagogía, la filosofía educativa y la antropología educativa.

Por lo anterior asumo que intentar hacer una conceptualización de la práctica educativa de las y los egresados que abarque su diversidad de prácticas es asumir la complejidad, pero también los lazos comunes que atan sus experiencias como educadores, en este caso su formación en la pedagogía del sujeto. Desde la tradición de innovación educativa del CESDER y UCIRED se apela a la práctica educativa en su devenir experiencial y situacional, en la que se expresa la dimensión política con y desde los pueblos campesinos e indígenas y los movimientos populares (ver 2.1.1). En ella coinciden propuestas de la Educación popular, de otras corrientes pedagógico-filosóficas y de disciplinas de las ciencias sociales, en un ejercicio constante de diálogo con propuestas epistémicas disruptivas y comunales, de la sociedad civil y la academia. Coloco en diálogo enunciaciones a la práctica educativa, descritos desde las propuestas de los programas formativos de las organizaciones (Berlangu 2015, Berlangu 2010, Navarro 2016), con algunas de las definiciones propuestas en la Educación popular latinoamericana y las de la antropología educativa mexicana, estas últimas están referidas en el capítulo del estado de la cuestión (capítulo 1).

De esta forma, desde una mirada funcional y de la institucionalización de la educación en el sistema educativo, se habla de práctica pedagógica como una “praxis social” en la que median los significados, percepciones, creencias y acciones del maestro en su relación con tres esferas, primero la de su comunidad educativa, segundo, la de la administración, política y normativa de la institución y, en tercer lugar, la del proyecto educativo del país (Fierro 1999, citado en R. Moreno 2017, 202).

Brumat y Baca (2015), desde una mirada antropológica, señalan que la práctica pedagógica está circunscrita al contexto del aula y es superada por la práctica docente como ámbito de su desarrollo por implicar un cúmulo “de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas”, que abarcan “desde las “planificaciones del trabajo áulico a las actividades de asistencias alimenticias, de salud, legales, de colaboración con documentación de los alumnos u otras” (Achilli, 2001, citada en Brumat y Baca 2015, 5).

Otras autoras también muestran la práctica educativa como un espacio de la formación constante del educador. Desde las ciencias de la educación Sañudo (2006) explica, con Vygotsky, que la práctica es un proceso dialéctico entre el significado, la acción y el entorno de la interacción social y acota que “una práctica educativa está conformada por acciones que intencionadamente propician la (trans)formación de los sujetos que intervienen” (25). Asimismo, destaca que el sujeto para “comprender, enfrentarse y decidir” sobre la práctica educativa pone en juego el significado, entendido como un elemento que el sujeto constituye a partir de sus “supuestos, saberes, creencias, valores y prefiguraciones de los haceres, en este caso referidos a los procesos educativos” (20).

Autoras como Baraldo (2010), que estudia la acción educativa de los movimientos sociales, reconocen la importancia de actualizar la educación popular, “una tradición olvidada en la pedagogía”, para enriquecer y dotar de novedad a las ciencias sociales y reconoce “el carácter educativo de todo proceso de lucha y organización colectiva”, por lo que recupera el principio educativo del trabajo como “contribución del materialismo histórico [...] más ampliamente, la de la praxis humana como principio y experiencia formativa fundamental” (Baraldo 2010, 174-175).

En la antropología educativa mexicana autoras como Rockwell comprenden la educación “como un entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos que siempre rebasan la instrucción formal” (2007, 175). En este sentido la cultura es una dimensión inherente propia de las prácticas educativas, por lo que los aspectos de acción y discurso forman parte de éstas y permiten su abordaje. Al indagar en las prácticas educativas de ciertos sujetos con referentes culturales similares, generados por el proceso de formación de posgrado en la MPS, recupero de su comprensión de educación la idea que ésta como práctica cultural va más allá de la “instrucción formal”. También, integro el señalamiento de María Bertely (2000) para comprender a la educación como un ámbito de lucha y negociación que se conecta con procesos socio-históricos y políticos locales, regionales y globales.

Para aproximarme a una concepción que aliente el análisis de la práctica educativa de los egresados y egresadas de la MPS, recupero a Paulo Freire (1970, 2002), quien concibe que “la educación verdadera es *praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*”, (2002 [1969], 7, cursivas del autor). Para Freire la educación debe permitir la integración del ser humano a su realidad por lo tanto la práctica educativa es una dimensión necesaria de la práctica social, es histórica y tiene historicidad, por lo

que tiene que ser reflexionada. Afirmar en la práctica la relación del hombre y la mujer con el mundo es una postura ontológica y antropológica que el pedagogo coloca para la acción concientizadora sobre el poder transformador del sujeto en la dimensión cultural de la que es partícipe “por su poder creador” (Freire 2002 [1969], 30). Con tal sencillez indica la relevancia del papel activo de quienes están en el proceso educativo y del intercambio de posiciones educador y educando en una relación de mutuo aprendizaje, en la que para ser sujeto, y por tanto libre, han de mantener una “permanente actitud crítica” para no generar cosificación o ajuste “al mandato de las autoridades anónimas y adoptar un yo que no le pertenece” (Freire 2002 [1969], 33). Esto conlleva un aspecto central en la postura eminentemente política de Freire, el diálogo que “es una relación horizontal de A más B. [...] Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza” (104).

El papel de la conciencia y de la reflexión es indispensable para el proceso de transformación o reconfiguración de la práctica educativa, la cual es una acción intencionada. En la práctica educativa están presentes los significados otorgados a teoría y práctica que median la acción, la reflexividad sobre la interacción de la acción y el ambiente permiten construir nuevos significados sobre la experiencia.

La convergencia de la propuesta de la pedagogía del sujeto con Freire sobre la reflexión de la práctica educativa lleva a que se le plantee como una búsqueda de concienciación de la acción. Por ello Berlanga (2015, 2013) propone hacer “desplazamientos” para transformar la educación al concebirla como relación y encuentro con el otro. De este modo, la práctica es un acto de conciencia y de intención en el que es necesaria una postura ética que rompe con propuestas o modelos educativos prescriptivos, pues en el encuentro no se predetermina el resultado, no hay objeto a modelar, hay responsabilidad por el otro y esto lleva a una reconfiguración del ser educador, quien más que instruir muestra, comparte lo que sabe y se sabe incompleto, por lo que esta postura ética está cargada de intencionalidad. La pedagogía del sujeto propone que se haga de la educación el espacio para “el florecimiento del sujeto” (Berlanga 2013). Navarro, por su parte, sintetizó en sus estudios sobre la interculturalidad experiencial del CESDER (Navarro 2016, Navarro y Saldívar 2018) la propuesta de práctica educativa:

Algunos aspectos a considerar en toda práctica educativa, de acuerdo con Berlanga (2005), son: a) la intencionalidad: se refiere a que la práctica educativa tiene que ver con la idea de transformar, de construir un mundo mejor y más justo; b) la cotidianidad: es el reto de hacer el proceso educativo siempre desde un aquí y un ahora; c) la relación pedagógica: considerar al otro como persona o como personas y no como categorías o abstracciones; d) el poder: reconocer y hacer consciente que en las prácticas educativas está presente el poder y la posibilidad de transformarlo; e) la interculturalidad: cómo lograr que la interculturalidad sea realidad; es decir, cómo “interculturalactuamos” y no solo plantearlo como una preocupación teórica. (Navarro y Saldívar 2018, 4)

Navarro entiende con Bárcena, que la práctica educativa como actividad humana es social y se hace en colaboración con otros, además reconoce su dimensión ontológica por ser un espacio para la exploración del tipo de educador que se desea ser y para el autoconocimiento, es “a la vez individual y social, a la vez privada y pública, tiene una connotación política, en un sentido primario y fundamental del término”

(Bárcena, 2005, citado en Navarro 2016, 56). Por lo tanto, también es espacio para sí y para con los otros, en el que la experiencia cotidiana y la intencionalidad llevan a la permanente formación del educador.

Se ha señalado diferentes conceptos sobre la práctica educativa y se reconoce que se ha dado por sentada su significación en diversos estudios, en tanto se ha dado mayor concreción al concepto de práctica docente, por la centralidad que han tenido investigaciones en espacios escolarizados, por lo que en este apartado se situó y clarificó su sentido en el ámbito de este estudio. Asimismo, a continuación, se aborda la noción de resignificación de la práctica educativa para colocarla a la luz de los datos etnográficos sobre el quehacer educativo de las y los egresados y su transformación a partir de su formación en la MPS.

5.2.2 Resignificación de la práctica en los egresados y egresadas de la MPS

Al colocar la dimensión social e individual de la práctica educativa en la que la experiencia, la reflexión y la intencionalidad apuntan a procesos de transformación de los sujetos es pertinente retomar a Sañudo (2006). Hago la advertencia que no pretendo desarrollar lo que ella presenta de manera fiel, pero sí recuperar sus reflexiones enfocado a la transformación de prácticas con educadores, a sabiendas que los contextos disciplinares varían, pero señalo las afinidades. La autora aporta la noción de significado en la constitución de la práctica educativa, relevante para comprender a qué me refiero con su resignificación y enlazarlo con la idea sobre la conciencia histórica del sujeto para transformar el mundo, que subyace en la propuesta de la MPS. Sañudo explica que:

Una mediación que facilita el proceso de transformación del hacer del educador es una nueva significación o una *resignificación* de la práctica. Implica, en principio, un proceso de conciencia, re- flexión y autorregulación para comprender el estado actual de la práctica en función de las acciones que la constituyen, e intentar significar estas acciones y sus relaciones de tal manera que redefinan su articulación como un sistema complejo. (2006, 20, las cursivas son mías)

La idea de la complejidad a la que alude se basada en premisas de Morin que no abordaré, sin embargo, reconozco junto con la autora que “la construcción del significado redefine, complejiza y se complementa por el conocimiento en la práctica” (Sañudo 2006, 39), mismo que deviene de los procesos de interacción y adecuación del educador en “la experiencia educativa” y con la teoría, por ello son necesarias estrategias de “autoregulación metacognitiva” (46) en contextos educativos concretos. La autora interpela por la dirección de dichos cambios (21). La pregunta por la dimensión política de la práctica educativa, por la orientación de su transformación, es decir: ¿qué sentido(s) dar a la *resignificación* de la práctica educativa?

Nuevamente recurro a la historia de prácticas educativas del CESDER y la UCIRED y a los sujetos que forman parte medular de ella, los y las egresadas, para indagar la respuesta. La propuesta misma de la MPS es parte de “un proyecto vivo, actual: un espacio abierto de producción de pensamiento que va resignificando la práctica educativa mediante la acción-reflexión-transformación” (Berlanga 2010, 1). Para hacer central lo que se plantea en la MPS sobre las transformaciones de la práctica educativa del medio rural

e indígena como ámbitos de una práctica emancipadora que se coloque en la posibilidad del *hacer-nos sujetos*, sería preponderante resignificar los sentidos sobre el conocimiento, la relación pedagógica, el proceso de producción y apropiación⁷⁷ del conocimiento y la lógica mercantil instrumentada en la educación, como se mencionó en el capítulo 2. Es decir, que la “re-significación de la práctica educativa” apunte a transformar (Berlangu 2015, 2):

- i) la concepción del *conocimiento*, “al colocar en el centro la experiencia”;
- ii) la *relación educativa*, al visibilizar el “entre” como acontecimiento ético para reconocer que “los que participamos en el acto educativo somos expertos en nuestras vidas y, por tanto, las relaciones que sostenemos parten del principio ordenador de que ‘todas las inteligencias son iguales’, y ello significa que los intentos de configuración de subjetividades emancipadoras [buscan] una elaboración de lo común” (3);
- iii) la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se dirija a la conformación de comunidades de aprendizaje desde el encuentro de alteridad; y,
- iv) la lógica empresarial instaurada en un vínculo educativo de servicio al cliente hacia un giro a “la lógica del don” (4-5), del tacto y la hospitalidad.

Como esta investigación busca identificar la influencia de la MPS, me ubicaré en lo que ellos y ellas describen fueron aprendizajes y significados relevantes para reflexionar su práctica educativa en vinculación con su quehacer cotidiano y cómo estos les permitieron resignificarla. Así, indago lo planteado en la pregunta de investigación: *¿las y los egresados de la MPS a partir de la resignificación de sus prácticas educativas pueden proponer conocimientos alternativos a los dominantes y en sus prácticas y discursos cuestionan el poder en las relaciones pedagógicas a partir de elementos de la interculturalidad crítica?*

Cabe la aclaración que no hay la intención de evaluar, sino por el contrario, de colocar la experiencia y las voces de quienes han protagonizado estos procesos para conocer prácticas situadas que se confrontan con contexto complejos y su alcance para negociar o realizar prácticas educativas alternativas. Señalo que, en las entrevistas y conversaciones, las egresadas y egresados destacaron aspectos en los que la MPS generó cambios en sus ideas sobre la educación, contribuyó con la reflexión de la práctica educativa y que, dada mi experiencia como parte del programa de formación, pude constatar la apropiación de conceptos y términos aprendidos en la pedagogía del sujeto a partir de su discurso. Incluso hubo referencias a categorías teóricas o empíricas que les permiten reflexionar su práctica, de las que cito algunas que fueron mencionadas por las colaboradoras y colaboradores en el relato de sus trayectorias, como: “hacer lo común”, “comunidad de aprendizaje”, pedagogía de la incertidumbre, “la pedagogía de la amorosidad”, “hacerse sujeto”, “qué me-nos pasa”, “crítica a la lógica de la crueldad”, “afianzar el encuentro”, “colocarnos como sujetos”, “violencia epistémica y justicia epistémica”, “el sujeto negado”, “el grito”, “la digna rabia” entre otras.

⁷⁷ Con apropiación refiero a procesos culturales en los que se “sitúa la acción en la persona, en tanto que él o ella toma posesión y utiliza los recursos culturales disponibles” (Rockwell 2018 [1996], 141), por ello en esta investigación me refiero a una relación con el conocimiento o saber, como “actividad de aprendizaje que implica transformación de espacios, prácticas o procesos y de las personas que aprenden” (Maldonado 2016, 28), que varía al responder a procesos históricos y culturales que modifican el trabajo del educador o educadora, por ello debe considerarse como un proceso colectivo, que atraviesa lo individual (Mercado 1991, 60), y situacional y que por tanto es relacional.

No es propósito de este trabajo desarrollar estas ideas, en tanto cobra importancia dar cuenta de las percepciones sobre los aprendizajes relevantes, los nuevos o renovados significados y sentidos que generaron con el proceso que han integrado a su práctica educativa a partir del paso por la MPS, enlazados con aquellos que han generado huellas en su formación, recuperando el proceso dialógico entre práctica, teoría y reflexión, metodología clave en la resignificación de la acción educativa.

5.2.2.1 *El paso por la MPS: cambios, aprendizajes y significados*

Los egresados y egresadas explicaron diferentes aprendizajes que fueron claves para *resignificar* su práctica educativa o que les dejó una huella como educador/a, que van desde ideas que se enlazan con sus conocimientos previos o con interrogantes que se han planteado en su práctica, categorías que permiten explicar sus procesos colectivos e individuales, asombros de otras formas de hacer y entender la educación, herramientas conceptuales y prácticas, hasta cambios personales. Como muestra de la resignificación de la práctica educativa, a continuación, integro diferentes testimonios que dan respuesta sobre lo que los y las egresadas consideran aprendizajes relevantes, cambios y logros, enlazado a referencias sobre procesos intencionados de reflexión de la práctica que se realizan en su cotidianidad.

Ilustración 5.1. Escuela Primaria Indígena Nueva Creación, en la comunidad de La Tranca, Junta auxiliar de Zitlala, en el Municipio de Hueytlalpan, Pue.



La serie de fotos muestra la infraestructura de la escuela comunitaria de CONAFE, que brindó un aula para los dos grupos de la escuela primaria indígena multigrado, en tanto que Antonio junto con los padres de familia erigieron un aula provisional para los grados de cuarto a sexto, mientras la SEP asigna recursos para construir una escuela adecuada. Así como el aula, la celebración de la graduación de su primera generación se realiza con organización y recursos comunales. Fotos: Yunuen Manjarrez, 2018.

Los sentidos que se da a la noción de sujeto, como lo propone Zemelman, es la del sujeto histórico, “como condensadores de historicidad [...] entendida en una doble acepción: como fruto del pasado y como presente que contiene las posibilidades del futuro” (1992, 12). Egresados como Antonio, en su escuela como maestro bilingüe, alienta esta capacidad de sus estudiantes y de la comunidad educativa con la que trabaja, él me indicó que ha “podido resignificar” la idea de “hacer-nos sujeto”⁷⁸ y le ha dejado huella:

⁷⁸ Esta es una categoría transversal en los planes de estudios de licenciatura y posgrados del CESDER. Reconoce la singularidad del individuo y el potencial de la constitución de sujetos colectivos, por lo que es el tema central del primer módulo de la MPS: “Hacer-nos sujetos, sujetos rebeldes. O el propósito central de lo educativo”.

Yo siento que en la cuestión de hacerse sujeto, o sea, el de tomar las riendas de nuestro destino en nosotros mismos. [...] Siento yo que es eso. Porque, al final de cuentas, creo que los jóvenes, los niños en este caso, van creyendo que son ellos los que tienen que hacer algo para modificar. Si algo no les gusta ellos tienen que hacer algo, no lo tienen que esperar de mí, no lo tienen que esperar de sus papás, no lo tienen que esperar de alguien más: ellos. Si algo no les gusta, ellos tienen que modificar, tienen que reconfigurar, tienen que hacer algo para que esto que no les gusta cambie, para su bien, para bien de todos. (Antonio Méndez, entrevista, 08 de julio de 2018)

Otro egresado, Sentiopil, que es actor nodal en su organización para el impulso de procesos educativos y de formación y participa activamente en la defensa del territorio, indica que algo reiterativo en la maestría es hablar del *sujeto* y desde el sujeto, lo que coincide con ideas previas por su proceso formativo como integrante de una cooperativa, aunque con un lenguaje diferente propio del cooperativismo, en donde también es importante la persona, más allá de lo económico:

Poner a la persona en el centro como un sujeto [...] contra este asunto de la cosificación, que ya en el análisis la cosificación también se puede erradicar de diversas formas. Entonces creo que es la gran aportación en mi caso, pues, esa reflexión tiene que irse a la práctica. En mi caso todo tengo que aterrizarlo a la práctica porque si no, no funciona. (Sentiopil, entrevista 12 de agosto 2018)

Esta idea le ha permitido resignificar el sentido de la relación con otras culturas, desde su vivencia como sujeto histórico para abrirse a la inclusión. Por ejemplo, en una ocasión le pidieron dar un discurso sobre los derechos de los niños indígenas y dice que no pudo separarlos de los derechos de la infancia, pero señaló que el Estado no cumple con su obligación de formar a profesores bilingües suficientes y de integrar contenidos adecuados culturalmente. En su discurso hacía una denuncia del Estado, a la vez, recuperó su explicación del momento de inflexión en que, con todo y la carga histórica de la Colonia, decidió ser incluyente y pensarse como sujeto colectivo pues el contexto en su organización es de interacción entre gente de origen totonaco, náhuatl y mestizo:

Me atreví a hablar porque me tocó invitar a los chavos de Xoxolulco [...]. Me acuerdo que siempre está el nosotros, somos indígenas y no nos consideran... entre los programas siempre estamos excluidos. [...] Entonces, en otro momento yo solamente pensaría en los pueblos, pues, que es la lucha que me ha tocado desde chico, hablarles: -los pueblos somos-. Pero ahora desde esta reflexión de que todos somos personas, [...] aunque en la historia nuestra de los pueblos nos negaron [...], creo que esas cosas deberían de pesar. Por eso me gusta esta filosofía de pensar en el sujeto, siempre en el sujeto, el sujeto colectivo, el sujeto de otras formas y entonces eso me ha gustado mucho, cambia, pues, mi visión. (Sentiopil, entrevista 12 de agosto 2018)

Otras egresadas también han resignificado conocimientos previos o confirmado valores de su práctica educativa como promotoras, como Sylvia e Ingrid, y reconocen la necesidad de transformar los modos de relacionarse con otros. En el caso de Ingrid, refiere que, en el proceso de formación de la MPS, al participar en los conversatorios de la comunidad de aprendizaje, escuchaba a “compañeros y compañeras que vienen de este régimen más estricto” de educación escolarizada, lo que la hacía sentirse afortunada porque en su formación no estuvo “en enfoques tan cerrados”, y en sus trabajos había “aprendido y fortalecido esta parte de no ser tan dictadores”. Me cuenta que en cada módulo se asombraba de ello y que hizo consciente su propia posición de poder como facilitadora de procesos educativos en la Escuela de Abejas Nativas:

Si no lo tomas en cuenta te puedes desviar a otros niveles de poder. Creo que la maestría reforzó [reconocer] todos estos modos, porque ya venía tomando enfoques más direccionados y abordé con otra relación hacia quienes les quieres compartir algo y me hizo escuchar más a quien quiere compartir. La escucha activa también la tenía un poco por haber estudiado psicología, pero no te lo apropias tanto, la escucha activa la tienes más por un deber, esa es una de las cosas que más me asombraron y me gustó saber que no era totalmente nuevo, pero me reforzó muchas cosas que venía trabajando. (Ingrid Estrada, entrevista 13 de septiembre de 2018)

Para Sylvia, que cuenta con más de treinta años de experiencia como educadora y asesora en organizaciones de la sociedad civil, la MPS le aportó un sustento a su trabajo y le reforzó la idea de la utopía, que ella había concretado en la construcción de casas que fueran adecuadas para las mujeres, a quienes considera que pasan más tiempo en este espacio, y por ello siempre abordó el “sueño” y el “deseo” como categorías válidas en los procesos que ella impulsaba para enseñarles a diseñar desde un cuarto hasta una casa:

Me apropié, el rollo de la utopía, me creía que las cosas podían ser posibles. [...] la utopía viéndolo en los términos en los que está planteado, porque no nada más es soñar es hacer que eso se haga, pues, que eso sea posible. Y eso yo creo que sí me lo apropie mucho porque como que le dio carnita, le dio sustento a lo que yo ya creía [...] para que el sueño sea posible. Y mucho yo lo hago con las mujeres para diseñar todos los espacios agradables. [...] Tanto la utopía como superar el miedo a equivocarse creo que es mucho sobre la educación. Entonces, ahí viene el deseo y bueno hay muchas lecturas que hablan de esos tantos intentos que hay por hacer las cosas y que puede no funcionar. (Sylvia Almeida, entrevista 12 de septiembre de 2018)

Tanto Sylvia como Pablo y Miguel refieren que un aprendizaje del que se apropiaron fue del *reconocimiento*, una idea que propone Honnet que abarca tres esferas, “el amor, el derecho y la solidaridad”⁷⁹. Esta última está en el ámbito social y les ha permitido, por un lado, a nivel personal apreciar y valorar su labor y, por el otro, al reconocerse estar atentos a sus actos para darse cuenta si lo que están haciendo tiene el sentido que han buscado dar a su práctica, hacer conciencia del cuidado y atención hacia los otros como ética del cuidado a la dignidad y lucha contra el menosprecio. Pablo dice sobre la esfera del amor:

Aprendí que el amor, lo que para mí es reconocer que todos amamos y el amor... Bueno, desafortunadamente la sociedad capitalista las versiones que te dan son o muy posesivas o muy vanidosas o muy extractivistas. [...] O sea, el acto de pedagogía del sujeto es un acto de amor, pero es un amor entendido como el ceder para ser nosotros, para reconocernos [...] porque yo reconozco tu humanidad y sé lo que duele el que te marginen. (Pablo Ramírez, entrevista 9 de agosto 2018)

Estos procesos, también han llevado a reconocer contradicciones en la práctica, como Miguel, quien nota que, aunque su acción es desde una lógica comunitaria y de capacitación, la parte de traductor de las disposiciones gubernamentales para conseguir recursos para los campesinos como parte de las gestiones ante las ventanillas de gobierno, está en el marco de la reproducción neoliberal de la economía, de la competencia y la corrupción. En entrevista con Miguel me comentaba que las lecturas de Judith Butler, sobre *Las vidas lloradas*, le dejaron una marca “muy fuerte” y la violencia que refleja en sus textos le hicieron reflexionar sobre diferentes formas de dominación:

⁷⁹ Honneth, Axel. 2010. *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz Editores, (Trad. Judit Romeu Labayen). El autor plantea que el reconocimiento es esencial para la justicia, tanto reconocer individuos como grupos y muestra que los movimientos sociales tienen este propósito.

Miguel: Lo contraste con las lecturas de los marcos de guerra, considero que donde estemos siempre hay marcos de guerra, siempre jaloneo de intereses, sometimiento, en cualquier ámbito de nuestra vida siempre habrá quien quiera dominar cierto sector. Yo me siento culpable porque estoy planteando la dominación de un sector.

Yunuen: ¿En qué sentido sientes que contribuyes en eso?

Miguel: En dividir más a la gente, esa fue mi primera percepción. Después que tuvimos lecturas más armoniosas, más dulces sobre la educación, considero que, sí estoy inmerso en la educación, pero realizando actividades ejecutivas y haciendo comunidad... El tema de comunidad y comunalidad, que son diferentes es lo que marco, creo que es lo que me gustó de contribuir a las actividades económicas fomentando la comunalidad de aprendizaje, cooperación, en estos esquemas que de alguna manera se preestablecieron, estoy en el entorno que me gusta. (Miguel Aquino, entrevista 16 de agosto de 2018)

De manera similar, hay referencias a la “deconstrucción” como personas y como educadores como un aprendizaje y un logro gracias a la posibilidad de observar y reflexionar el papel que desempeñan dentro de una organización o una escuela y reconocer errores y procesos con buenos efectos. En sí mismo el proceso de deconstrucción como sujetos en su situación política e histórica ha dejado huella en la transformación de prácticas educativas y en cómo se colocan ante las relaciones laborales, que refieren tanto Selene, en su rol de docente, como Iván en su rol de gerente de una organización. Ambos aprecian las reflexiones y lecturas al realizar sus estudios en la MPS como elementos claves de la transformación de sus acciones y del lugar desde donde tomaban decisiones en su trabajo, sobre todo ante situaciones de tensión interna o de violencia (ver 4.2.2 y 4.2.4).

De la misma forma, Selene valora el proceso mismo de comunidad de aprendizaje de la MPS como un espacio que le permitió generar redes, conocer otras experiencias de diferentes educadores procedentes de muy diversas regiones del país y aprender de la vivencia de una *interculturalidad experiencial* que le ha dado nuevos significados a procesos colectivos de formación que van más allá de visiones individualistas, estas nuevas experiencias son formas de “agrietar el sistema”, aunque considera que aún hay necesidad de profundizarlo en las organizaciones:

Tengo tintes acerca de la educación intercultural, porque en la maestría hemos tenido visitas de maestros y maestras rurales, indígenas, hablantes de diferentes lenguas que nos han platicado acerca de sus experiencias en cuanto a la educación dentro de sus comunidades y eso a mí me ha abierto el panorama. [...] Me dio sentido de pertenencia... mirar el mismo espacio, un mismo espacio en donde hay personas que tienen un enfoque, un camino hacia otro mundo posible. Creo que eso es lo más importante: las redes que se hacen dentro y como, a pesar de toda la contradicción, estando dentro del CESDER y de la UCI [...] nos da esperanza estar ahí, porque creemos que es posible, porque en los matices pues al final se está agrietando. El CEDER y la UCIREDA agrietan. (Selene, entrevista, 28 de agosto de 2018)

Al igual que Selene, como docente Taku recuperó aprendizajes que le aportaron contrastes y coincidencias de su práctica cotidiana con las ideas y propuestas de la pedagogía del sujeto, pues el proceso de la MPS alienta a que la formación permita la relación dialéctica entre práctica y teoría para alimentar la práctica. Él me explicó que le dejó una marca en su proceso de formación: “nos decían que no hay que hacer un paréntesis a la vida para hacer la educación, o para educarse o educar, para mí era poder hacer los dos procesos paralelos. [...] Poder estar en los dos espacios y que se retroalimente esas resonancias”. Como se

presentó en el capítulo anterior Taku, como integrante del CESIK, participa en una dinámica de trabajo que integra los saberes locales y la reivindicación de la cultura, por lo que propuso un cambio en la dinámica de organización de clases, en el CESIK, a través de un proyecto integrador que se lleva todo el ciclo escolar, el cual conectó con contenidos de la maestría y con subversiones al sistema disciplinario en la escuela:

Una es la parte es la crítica a la colonialidad del conocimiento en eso de la forma de impartir las materias. Ya está presente en lo que se hace en el modelo, pero tal vez es posible hacerlo más implícito con ese contraste de las materias occidentales y las materias propias, y [explícito con] algunas críticas, cosas que se rescatan en la maestría como: una crítica de los horarios, las formas de evaluación, los tiempos, el tiempo pedagógico y el tiempo escolarizado. He ido rescatando cosas bien concretas, para tener propuestas del proyecto integrador, retomo de ahí cómo hacer la comunidad de aprendizaje, los talleres pedagógicos, u otros espacios de reflexión. (Atish Chakravarti, entrevista, 7 de julio de 2018)

En cuanto a cambios y concientización que notaron en el proceso están principalmente aspectos subjetivos, compromisos y fortalecimiento de su formación: resignificar la educación, transformar la relación con los otros y en ello las relaciones de poder, la percepción de las desigualdades, la interpelación por la corresponsabilidad o el compromiso por la crítica social y la autocrítica, aprender de la experiencia de construcción de comunidad e integrarlo a sus procesos, “entender” y resignificar su posición en y con el mundo, posicionarse de otra forma ante el grupo con el que trabajan, sentir que se cuenta con más “sustento” para tomar decisiones y argumentarlas, hasta comprometerse con el proceso formativo de otros educadores para fortalecerlos y “cuidar la casa común”, entre otras. Los siguientes testimonios son ejemplos de cambios que reconocen las y los egresados se produjeron en su paso por la MPS:

Como persona fíjate que es algo que yo arrastro, no es que lo cambié, pero empecé a reconocerlo. Porque si no lo tengo en cuenta lo puedo volver a hacer: es que hay un deseo de poder, que en el fondo lo que arrastra es una tendencia a poseer. [...] En mi memoria corporal está y esa violencia que yo no deseo a veces yo la reproduzco de manera sutil. Me he dado cuenta con mis compañeras, ellas me dicen: es que tú eres a manera de bromear muy sexista [...] me pega más y me frustra más saber que pude haberlo prevenido. (Pablo Ramírez, entrevista 9 de agosto 2018)

Me ha servido para mirarme desde otra perspectiva, lo que te decía sobre mis límites morales: antes era fácil hablar de... para mí era muy fácil hablar de congruencia y señalar la congruencia y ahora no puedo hacerlo, casi no puedo, ahora me gusta hablar de corresponsabilidad y mirarme a mí misma a través de este espejo de mis propios límites. [...] Ha sido un proceso en el cual me encuentro conmigo misma y con el mundo... y pues es esto de la corresponsabilidad, nos pide ser responsable con lo que estás aprendiendo, leyendo, criticando. Después de tantas, tantas herramientas tienes una gran responsabilidad de ponerlo en práctica. (Selene, entrevista, 28 de agosto de 2018)

Con Toño hicimos esa reflexión –¿qué más hay de diferente si quitáramos materias propias?, ¿sería un bachillerato como cualquiera? –. No, ahí había elementos del currículo oculto. La pedagogía crítica no nada más dice son las materias o contenidos, sino que más cosas complementan: la evaluación, la relación de los sujetos que están ahí, la relación crítica con la sociedad. A mí me ha ayudado a entender cuál es el posible impacto a la sociedad y la trascendencia de lo que hacemos y de ahí poder intencionar otras cosas, nuevas iniciativas. (Atish Chakravarti, entrevista, 7 de julio de 2018)

Todo lo de la maestría me dio sustento, ya tengo una razón de porqué dije no o porqué sí o la decisión que haya tomado, pero eso es algo importante que me apuntaló, me permitió tener una toma de decisiones mucho más clara en el proceso de los talleres y con la gente. Aparte de este sustento, yo creo que me permite entender qué estaba pasando con las organizaciones. [...] Pocas son las personas y mucho menos las

organizaciones que yo he visto que se cuestione y mucho menos que quiera cambiar. [...] En poca gente hay reflexión y escucha y a mí lo que me ha aportado es esa capacidad. (Sylvia Almeida, entrevista 12 de septiembre de 2018)

Ser un poco más crítica, [...] esa es una de las cosas que han cambiado en mí y se han transformado en el sentido de estar tan cerca de alguien que tiene una mente muy crítica, él haberlo vivido en la maestría siento que mis antenitas están más en percibir desigualdades o en percibir sensaciones que me genera... entrar a una clase donde estén maestros y alumnos, sentir el rechazo, pero comprender que son formas que tenemos muy arraigadas, quitarlas, así como te quitas un suéter, no es tan fácil. En la escuela lo hemos vivido [...], sin embargo, luego se va haciendo una comunidad y es algo que también viví en la UCI, [...], un mismo grupo colectivo, se siente bonito cuando vas y lo reconoces. Porque no era solamente tener al de al lado, más bien compartir algo. Es algo que implementamos en la vida cotidiana y es de las cosas que más fortalecen la relación de personas, pedagógica y reflexiva. (Ingrid Estrada, entrevista 13 de septiembre de 2018)

Estas mediaciones entre acción- reflexión, reconfiguración teórica y vuelta a la práctica han generado nuevas significaciones de su labor educativa. Mediante el proceso metodológico de comunidades de aprendizaje de la MPS los espacios de reflexión de la práctica educativa se han incorporado como un ejercicio necesario, lo que para la mayoría de egresados se ha convertido en herramientas útiles, que abordo a continuación.

5.2.2.2 Aprender de la experiencia: la apropiación de la reflexividad en la práctica cotidiana

La mayoría de los egresados y egresadas han indicado que la reflexión individual y colectiva de la práctica educativa, vivida en la comunidad de aprendizaje de la pedagogía del sujeto, es una herramienta que han integrado, de una u otra forma a su cotidianidad. Conversar, dialogar, escribir, escribirse y leerse son formas de pensarse y mirarse en diálogos recurrentes.

Tanto Selene, como Taku, Pablo y Sylvia llevan o llevaron un “diario de resonancias” sobre su práctica que enriquece su reflexión. A Sylvia le permitió incluir en su tesis de la MPS reflexiones a su práctica que surgieron a lo largo de la maestría, a Taku y Selene integrar sus resonancias en la escuela, y a Pablo tener un espacio para “platicar” consigo mismo en un ejercicio metacognitivo. Este último comenta: “la intención es colocar al sujeto y decir: - este soy, esto es lo que hago, me gusta o no me gusta-” y observar su proceso en “muchos ámbitos”, pues como afirma aprendió que releer lo que ha “elaborado... es bueno”. En los otros casos, Iván, Antonio y Sentiopil no indicaron que lleven algo por escrito, sino que se basan en sus planeaciones y en evaluaciones de cierre con las personas que participan en los procesos que impulsan (lo que es una herramienta heredada de la Educación Popular) y en conversaciones informales.

El caso de Antonio es una reflexión individual, pues señala, un tanto en términos de evaluación, que “el supervisor nunca se ha parado en mi escuela para valorar si lo que hago o lo que no hago está bien. Y con eso te digo todo”. En una mirada a lo que la maestría ha contribuido a la reflexión de la práctica, Iván señala que fue gracias a este proceso que pudo reconocerse en la etapa conflictiva como directivo de la última ONG en que trabajó, lo que no había logrado antes: “entro a la maestría y comienzo a repensarme y también a fortalecer esta idea de la necesidad de que nos reconozcamos como sujetos y en principio yo. [...]

Me ayudo a procesarlo a darle nombre a lo que quería hacer, a configurar lo que quería hacer, centrarme en la relación y no necesariamente en el resultado”.

En el caso de Sylvia, descubrió en el proceso de escritura de su tesis que había desarrollado un método innovador y que ha aportado a su campo disciplinario, pero sobre todo a descubrirse como educadora y recuperar su experiencia: “mi práctica educativa sí tiene una reflexión, pero la maestría lo apuntala. El haber escrito la tesis fue un deseo de escribir mi práctica. Desde antes que empezara la maestría, quería documentar todos esos procesos. Me sirvió mucho como reflexión, fue una gran herramienta”. Hay quienes han creado espacios de reflexión colectiva, como Selene que ha desarrollado un blog junto con otra docente y con quién se reúne para conversar sobre sus hallazgos, avances, problemas y generar soluciones juntas:

Con ella es con quien puedo compartir temas como de impacto social: “¡oye! fíjate que hay tantas mamás que están siendo violentadas. ¿Y tú qué haces? ¿Cómo le estás haciendo?... No, pues, que tal niño muestra índices de violencia sexual y cosas muy graves que a veces, pues, ¿con quién hablas? Y el sistema realmente no nos da absolutamente ninguna herramienta para abordarlo. (Selene, entrevista, 28 de agosto de 2018)

Asimismo, tanto Pablo como Ingrid y Taku buscan los espacios colectivos para revisar los procesos de formación y organizativos que impulsan. Por ejemplo, Taku me dice que a partir del proyecto integrador tienen reuniones contantemente, pues ahora hacen el espacio del trabajo colectivo por áreas disciplinares, en las que se articulan los docentes de las materias propias y las oficiales, por lo que un primer momento es para valorar lo vivido en las sesiones anteriores y otro planear lo que viene, esto les ha dado mejor resultado en la planeación, logística y reflexión del proceso. Por su parte, Ingrid me explicó el proceso que hacen al término de cada módulo del Diplomado de la Escuela de Abejas Nativas y una dinámica usual del equipo:

Intentamos, después de cada módulo, valorar cómo nos fue. Digo intentamos porque no se le da tanto tiempo, y cuando se lo damos salen muchas cosas y muchas propuestas para el siguiente. [...] Hay veces que solamente lo platicamos, hay veces que nos damos un momento para escribir qué cosas nos asombraron y después leemos nuestros papelitos: si tuvimos algo en común y lo que tengamos que modificar proponer estrategias para mejorarlo. (Ingrid Estrada, entrevista 13 de septiembre de 2018)

En el caso de Pablo me dice que además de su trabajo de escritura y reflexión individual, él crea “su experiencia gracias a los demás colegas”, pues un espacio que propicia son las asambleas en el ámbito de su trabajo como parte de la directiva de la OIT: “pequeñas asambleas, el siempre razonar con los otros”. Me da como ejemplo el espacio que se dio el primer día de los festejos de “los 29 años de vida de la Organización Independiente Totonaca Sociedad de Solidaridad Social”, realizado el 21 y 22 de julio del 2018 en Huehuetla, en que se reunieron la directiva, los integrantes del Juzgado Indígena Totonaco y socios y socias de la organización. Fueron alrededor de setenta personas para hacer un recuento de su proceso histórico y el horizonte de futuro. Realicé observación participante en esta actividad, gracias a la invitación de Pablo y que me trasladé con Iván Cruz desde Cuetzalan. Al concluir las actividades del Foro-conversatorio del primer día, que llamaron “Los procesos organizados, posibilidades que agrietan en colectivo las estructuras

del proyecto capitalista-neoliberal”, realizamos una reunión con Pablo un grupo pequeño de asistentes, amigos –entre ellos Iván Cruz, colaborador de esta investigación– y el investigador Nicolas Ellison⁸⁰.

Esto lo refiero para señalar que, además de observar la asamblea de la organización, me quedé por la tarde y noche como parte de esa “pequeña asamblea” para reflexionar la experiencia. El día 21 de julio, en un primer momento se explicó la dinámica del día: el ritual de oración a los cuatro rumbos, el espacio de foro en cuatro grupos que deliberarían misma cantidad de temas y la asamblea en plenaria, para luego participar en la comida que ofrecieron las anfitrionas del lugar en que se realizó la actividad: la Casa Misión de las hermanas Carmelitas descalzas, que son aliadas de la OIT y el CESIK. Yo me integré al grupo que hablaría sobre “derechos indígenas y educación”. Pablo propuso una dinámica de conversatorios para responder a preguntas sobre “los logros y lo que falta por lograr” en la organización, con el propósito que se rotara más la voz y que cada equipo sistematizara la reflexión grupal, que luego se presentaría en la sesión plenaria. Así, luego de estas actividades que resultaron de mucho interés etnográfico y que no desplegaré aquí, nos quedamos para dar nuestro punto de vista a Pablo y Marco (integrante de la directiva, egresado y docente del CESIK). Pablo lo rememora y dice con tono cómplice: “es como ese día que estábamos en la noche, esas son como las que yo visibilizo más. Piensan, los otros piensan y podemos decir cómo avanzar”.

5.2.2.3 *Conocimientos en tensión: alternativos y dominantes*

La influencia de la MPS en la postura ante la educación

Iniciar este apartado me ha generado una gran tensión, la tensión que trae el decidir, más que elegir, qué integrar de las muchas aristas que representan la conformación de sus posturas sobre la educación, que es la suma de lo observado y lo dicho sobre su práctica. Esta práctica educativa ¿se opone o se adhiere, a qué?, ¿a qué se contraponen estas prácticas? ¿De qué fuerzas estamos hablando? Seguramente antes que decir lo que dicen, de decir lo que hacen quienes han colaborado en esta investigación desde una perspectiva de antagonismo, es significativo decir a qué son distintas sus prácticas y saberes en lo educativo.

Al iniciar la investigación me propuse pensar en la oposición entre conocimientos dominantes y alternativos, pero el trabajo de campo me mostró que más que fuerzas opuestas entre lo que veía como dominación a partir de las instituciones y la ideología *vis a vis* sus resistencias, está la fuerza concreta del ejercicio del poder llamado Estado, que él explica con la categoría de gobierno (1991 [1978]) contra el pensamiento que accede a procesos de subjetivación crítica ante lo que Foucault llama el disciplinamiento y el control. Dicha forma de ejercicio de poder puede ser claramente explicada con las formas legales y de supervisión implementadas por el sistema educativo o las normativas de programas gubernamentales presentes en su trabajo cotidiano y las destrezas para eludir o negociar.

⁸⁰ Antropólogo francés del CEMCA que hace investigación con el pueblo totonaco y la OIT.

Aunque los egresado/as reconocen la forma de poder y vigilancia del Estado, a partir de la objetivación de las personas, los procesos o los recursos, a su vez encontré estrategias para evadir el control, para la reflexión ante las relaciones de poder y para cuestionar la normalidad impuesta a los procesos educativos, como formas de resistencia al pensamiento convencional. En términos de Foucault, hay una relación indisoluble entre ejercicio de poder y resistencia (Giraldo Díaz 2006, 118). También, encontré expresiones en que lo dominante es lo convencional, es lo rutinario y normativo, pero al mismo tiempo procesos de reflexión al “darse cuenta” de esos condicionamientos, de resistencia, de prácticas distintas, prácticas alternativas, prácticas reivindicativas de la diversidad, de la diferencia, de la cultura, prácticas críticas ante las relaciones de poder, ante el olvido y la desigualdad; encontré baches de sentido, dudas, resignación, contradicciones y también creatividad, posicionamientos transformadores e innovadores. Asimismo, encontré algunos desplazamientos propuestos en la MPS, como la reiteración e implicación del y con el sujeto puesta en la relación educativa y el compromiso. Es decir, no hay una reproducción ideológica de la pedagogía del sujeto, sino resonancias⁸¹ que modifican, amplían o inauguran sentidos del quehacer educativo, de la relación pedagógica, de la relación con el conocimiento, de recuperar la memoria y la experiencia, etcétera.

Como se ha mostrado en el capítulo anterior las prácticas educativas que realizan los y las egresadas están ante diversas tensiones, las primeras surgen en los procesos de formación, en las condiciones y elecciones que han tomado para asumirse educadores, la formación misma en los procesos de trabajo que al reflexionarse fueron conformando su práctica actual. A éstas se suma lo que han integrado o han resignificado de su formación de posgrado en la pedagogía del sujeto, por ello coloco la pregunta por su postura ante la educación, cuya reflexión aporta a la comprensión de la *resignificación* de sentidos que dan a su labor como educadores. En su propia narrativa fui descubriendo los antagonismos, oposiciones y paradojas ante prácticas y conocimientos dominantes que coexisten con prácticas que contribuyen a la formación de sujetos. Así, más que abordar las formas de poder presentes en sus prácticas educativas, muestro sus posturas ante la educación. Recupero, primero, lo dicho por los docentes sobre su postura ante el sistema educativo, en segundo lugar, a los promotores, para diferenciar sus ámbitos laborales.

Las expresiones de la y los docentes también deben entenderse en un marco estructural de cambio de alineación del Estado sobre su responsabilidad ante la educación y de injerencia de intereses económicos en la educación pública iniciada en las décadas de los ochentas y noventas (Aboites 2012), que ha impactado tanto en la asignación de recursos como en la orientación que se ha dado a los contenidos de la educación pública y a la normatividad jurídica de la educación en todos los ámbitos y niveles que incluye la integración de cánones empresariales. Esta situación está latente en un contexto complejo en el que el Estado-nación ha reducido su interés por atender a la población campesina en el marco de la implementación del sistema

⁸¹ En la pedagogía del sujeto el término “*resonancia*” refiere a procesos de apropiación de conocimientos en los que entra en juego la subjetividad, cuando una categoría, idea fuerza o contenido genera eco en la persona al relacionarlo con su experiencia.

político económico neoliberal. En este sentido las y los campesinos en México son un sujeto pedagógico vigente (Berlanga 2017b) olvidado en los contenidos y objetivos del sistema educativo, los educadores del medio rural e indígena se insertan en un espacio social en el que no existe un proyecto de educación rural (Rosas 2006), y por tanto los programas de formación de educadores para este ámbito están en procesos de marginación o de asimilación a las políticas multiculturales de educación.

Los cambios estructurales generaron en la educación que regula el Estado, según lo explican autores como Torres (2019), “que se desvirtúe una auténtica educación democrática mediante resignificaciones y manipulaciones de conceptos como ‘calidad’, ‘excelencia’ y ‘competitividad’, que promueven organismos como la OCDE o el Banco Mundial”. Para el autor el discurso empresarial neoliberal ha tenido impacto en las políticas educativas por lo que desde las estructuras globales de poder se lleva a aceptar “visiones de la realidad que son las acertadas” enlazando “el modelo económico, político y social y el modelo educativo”. La educación neoliberal trae consigo una visión “conservadora y neocolonialista” sobre las relaciones sociales que “des-socializa” y no concibe la “interdependencia” (Torres 2019)⁸² entre los humanos y con el mundo. Opuesta a una educación emancipadora que “propone que los seres humanos nos educamos entre sí con la mediación del mundo” (UCIRED 2012, 27).

En este marco, y luego del proceso de formación en la MPS una egresada y tres egresados tienen las siguientes posturas ante la educación oficial pública en la que ejercen como docentes. En el caso de Selene, ella abiertamente está en contra del sistema, pero su estrategia ha sido usar el sistema a para los propósitos críticos de su práctica en la que reconoce el contexto rural y las condiciones de vida de sus estudiantes y sus familias. Para Pablo, su crítica a la exclusión de la comunidad en la educación oficial muestra las contradicciones de la aplicación oficialista de los derechos a la educación y los derechos de los pueblos originarios, en contradicción a lo que promueve en su práctica. Por su parte, Antonio busca que sus estudiantes se asuman protagonistas de su destino y sepan que organizándose pueden hacer cambios, en su apuesta por el sujeto colectivo, al adecuar un lenguaje emancipador a la edad de sus estudiantes de primaria. Por su parte Taku, como parte del CESIK, rechaza la adopción del concepto de interculturalidad que, desde su punto de vista, tiene un sentido funcional⁸³ que implica una adhesión a prácticas verticales de educación por su connotación oficialista y multicultural, en contraposición a su práctica específica que reivindica el sentido autónomo del “bachillerato comunitario, porque surge desde los procesos de la comunidad”.

Tomo el caso de Selene, maestra de preescolar, para ejemplificar la radicalidad de su postura y la creatividad de su táctica, ante la normativa y en el contexto de violencia en que realiza su práctica educativa:

Mi postura política es contra el sistema, bajo el agua en mi planeación utilizo los términos del modelo educativo oficial, de los programas que me dan, porque son los requerimientos oficiales. Pero, en mi

⁸² Torres, Jurjo. 2019. Educación neoliberal. El discurso de excelencia y las prácticas de des-socialización”. Conferencia presentada en *la Facultad de Filosofía y Letras (ISSUE)* de la UNAM, Ciudad de México, 10 de febrero de 2019.

⁸³ Esta interpretación corresponde con la de Catherine Walsh (2012) sobre la interculturalidad funcional, esta enunciación corresponde con la visión liberal que reconoce la diversidad cultural pero oculta las relaciones asimétricas y de dominación.

práctica cotidiana hay muchísimas grietas y me invento muchas estrategias para poder usar al mismo sistema a mi favor y a favor de los niños y las niñas y de la misma comunidad. (Selene, entrevista, 28 de agosto de 2018)

Selene identifica de dónde procede su posición y cómo influyó la MPS:

Siempre tuve una sospecha de que todo estaba mal, pero decirlo así críticamente: no, no está mal, ¡está por la chingada! No hay nada que reproducir, ni que salvar del sistema. Pues, fue... sí, fue la maestría en un enfoque a partir del módulo... todos, pero más específico en el de epistemología, acerca de por qué nos piden que nosotros enseñamos a los niños esto de la producción: producir consumir, producir consumir. Ven a los niños y las niñas sólo como un número más y no como seres. Entonces la maestría me sirvió para darme cuenta de eso y también [...] para deconstruir toda mi idea acerca de la educación pública, yo la romantizaba mucho. [...] Lo veo como una grieta: soy una grieta, una falla en el sistema. (Selene, entrevista, 28 de agosto de 2018)

En lo que explica de su postura me argumenta que está en contra de reproducir el modelo educativo sin aplicar un juicio crítico, en contraste con lo que percibe que el sistema educativo ha logrado en muchos docentes, entre estos sus compañeras. Con ellas también ha buscado la forma de “poco a poco” hacer grietas, con la estrategia de usar proyectos escolares que ya existen para plantear actividades formativas que alienten la creatividad, el gozo y la mirada a diferentes opciones de vida. Ella ve en la escuela pública la “oportunidad para poder hacer grietas”, lo que le hace estar ahí es llevar otra mirada del mundo “a muchas niñas y muchos niños que no tienen acceso a otra cosa” y con los que tiene “la oportunidad de *estar*”. Explica:

[Es] una oportunidad, una grieta en cada escuela en la que he estado para proporcionar otras herramientas a los niños. No hablar de política, no hablar, incluso de violencia con ellos, sino simplemente manifestar otra mirada del mundo a como ellos la conocen. Cuando tú preguntas al inicio del ciclo escolar con niños ya grandes, niños de segundo, tercero, preguntas “¿qué quieres ser cuando crezcas?” Muchos te dicen que quieren ser huachicoleros, chachicoleros, robateros, robachicos, ladrones, narcos, respuestas que dices: –¡esto sólo pasa en la tele!–, pero es real. ¿Por qué? Porque es lo que está a su alcance, porque tienen al tío que es huachicolero y que tiene dinero y les apoya toda la familia, incluso. Para los niños no hay otro mundo más que ese que han experimentado. Creo que las escuelas públicas son una oportunidad muy, muy grande para proporcionar otra mirada del mundo. Hacerles saber que ¡sí! ¡que otro mundo es posible!, que pueden hacer otra cosa. Entonces, mi postura política en cuanto a la reforma o el sistema como tal, en el fondo lo único que quiere el sistema es que logremos iniciar el camino hacia la producción, que nos convirtamos en reproductores del capital. (Selene, entrevista, 28 de agosto de 2018)

Selene reconoce que no puede cambiar las situaciones de vida de sus estudiantes, ante este panorama le da esperanza la incidencia de su trabajo al escuchar que surgen percepciones de horizontes de vida diferentes. Ella expresó que lo conciben así por el proceso educativo que hace con niños y niñas a través del juego, el arte y diferentes “artilugios” en los que impulsa su creatividad al colocar el contexto en que viven, como en “el taller de mural o el de fotografía comunitaria”, un proyecto de hortalizas, etcétera, que ha permitido que al final de ciclo escolar le digan que cuando sean grandes quieren ser pintora/es, bailarinas o cirqueros, “y cosas que su familia ve como imposibles porque no está dentro de sus posibilidades”. Su testimonio permite contrastar conocimientos que entran en tensión con los que promueve el Estado.

Otro ejemplo, que está en contraste con uno de los propósitos del Estado en los programas educativos oficiales en la última reforma, es la integración de la educación socioemocional, la que Selene ve como una imposición de la lógica del “*coaching* empresarial” que mueve las emociones, “las fibras más sensibles de

los niños y las niñas, incluso de las familias”. Percibe que esta idea de estar “siempre felices” es una manipulación en la que no hay “un sentido de crecimiento humano, están hacia un sentido de crecimiento hacia el capital”, pues exigen a maestras y maestros integrar el “sentido de la educación socioemocional, [...] un sentido emocional saludable para poder orientar a los niños y las niñas”, cuando en estos planteamientos no hay herramientas que permitan entender estructuralmente sus condiciones de vida.

Como docentes Antonio, Pablo y Taku coinciden en su postura en un cambio de mirada a la educación que resultaría subversivo para un sistema que tiene planes curriculares homogéneos en todo el territorio nacional, al incluir la participación de la comunidad en el proceso educativo. En términos de conocimientos relevantes, se puede ejemplificar lo que Pablo explica de su postura. Él cuestiona del sistema educativo la “marginación” de la comunidad en la definición de contenidos, negar su participación más integral en el proceso educativo y que se indique a los maestros que son los que deben “resolver eso. [...] Acabo siendo la culpa de uno porque la justificación es como a ti te paga para hacer eso tienes que saber hacerlo”, cuando los contenidos no tienen nada que ver con su realidad. Le interpela “la cosificación” que se hace de los niños y niñas en los planes de estudio al no considerar su contexto y su situación de desigualdad estructural. Igual que Selene, problematizan la normalización de la convivencia escolar que no aborda las problemáticas reales de violencia que hay en diferentes lugares del país. Pablo lo ejemplifica con: “el manual de convivencia escolar que solamente es un librito que nos dan, pero de qué sirve si estructuralmente el Estado no resuelve un problema más de desigualdad que si hay” y tampoco aporta elementos para abordar cómo apoyar a los niños que sufren violencia intrafamiliar, problemática presente en su escuela –dato surgido en conversación informal, problemática para la que él y sus compañeras y compañeros concuerdan que urgen herramientas–.

Por otro lado, entre las y los promotores comunitarios identifiqué dos tendencias. Una de ellas es que, aunque sus prácticas no están inmersas en el sistema educativo oficial, el haber construido una perspectiva crítica de éste también les ha contribuido a, por un lado, reconocer y entender otras realidades que están en relación estrecha y conflictiva con dicho sistema, así como los propósitos desarrollistas y extractivistas de las políticas económicas y de asistencialismo; y por otro, identificar qué cambios y contribuciones pueden hacer para proponer o fortalecer los elementos distintivos que abordan en sus prácticas alternativas, sobre todo, estar alertas de no reproducir formas de negación del sujeto presentes en las relaciones estructurales de poder. Por ejemplo, en el caso de Ingrid, Sylvia y Miguel.

Ingrid menciona que un conocimiento relevante fue adentrarse a un ámbito que ahora le es ajeno, pues aunque reconoce las “desigualdades en la educación” por sus primeras experiencias de trabajo en escuelas públicas, al ir a la maestría se amplió su comprensión de la complejidad de los procesos de los docentes en resistencia, de Chiapas y Oaxaca: “en una esfera mucho más grande, el escuchar a los maestros y maestras compañeras, me abrió un pensamiento más crítico al saber que hay realidades no solamente más fuertes, [...] sino que las viven cotidianamente” y que su reclamo es auténtico. Esto contrasta con la forma en que los medios han presentado la lucha de los maestros disidentes ante las reformas educativas.

Por su parte, Sylvia que comprendió mejor las condiciones de los campesinos, aunque en su práctica incluye a los sujetos desde su contexto, el abordar la idea de la educación como vida cotidiana “todo un módulo, en que se leyó a Blanca Rubio, sobre explotados y excluidos [...] fueron lecturas que me abrieron los ojos”. Ella recuerda que: una ocasión en un conversatorio “en el caracol una compañera más allegada al campo decía que lo había sentido en carne propia”, y reconoció que por ser de la ciudad ignoraba el dolor de esa forma de explotación, lo que le permitió reflexionar qué es “vivir la injusticia” y a partir de ese plano intersubjetivo de la conversación recuperar la experiencia para comprenderla y la teoría para analizarla.

En el caso de Miguel afianzó su crítica a la educación que imparte el Estado, para él ésta es “funcional a los intereses del Estado a los propósitos del sistema económico neoliberal” y refiere que en su práctica “las personas te lo dicen en el mismo sentido” con otras palabras. Él suma su crítica a la percepción de las y los campesinos con quien trabaja, “la gente adulta” que siente que: “esta educación les está perjudicando, porque se está segregando la relación campesina, es un tema que para muchas personas es de pena, es como decir que campesino es sinónimo de pobreza, los atrasaditos. ¡Hasta dónde se ha llegado!”. Él ve con dolor que la formación convencional genera aspiraciones a “una vida diferente que no sea el campo”, pues los jóvenes eligen profesiones que no se relacionan con la vida de sus padres y abuelos, y que esto es un fin presente “en las prácticas educativas de Estado”, que niega al sujeto campesino al borrarle de los contenidos de la escuela. A esto él suma los intereses del mercado que a través de los medios de comunicación y “la mercadotecnia bombardean el entorno cultural de la gente y proyectan la vida sofisticada” de la ciudad. Sin embargo, él reproduce procesos neoliberales con la gestión de proyectos en que el lenguaje del empresariado genera aspiraciones individualistas y centradas en “ser emprendedor”, que ocultan lógicas más solidarias.

Otra tendencia, fue afianzar o resignificar sus perspectivas sobre la educación. En los casos de Iván y Sentiopil, afianzaron el sentido de la educación como contribución a liberar al oprimido. Iván lo dice así:

Creo que la educación, y en efecto lo tengo más claro con la maestría, debe de contribuir a liberarnos de muchas cosas, en principio de los condicionamientos a los que estamos sujetos y en la medida que somos parte de un grupo o una comunidad dada, tengamos la posibilidad de dejar de estar en esa posición que nos adjudicamos. Por ejemplo, cuando nos dicen pobres e indígenas pues nos la creemos. Hay una frase muy bonita de los totonacos: “nos dominaron con el nombre de indios”⁸⁴, [...] justo nos habla de la posibilidad de reinterpretar nuestro mismo nombre y más que cambiarlo, ser nosotros de acuerdo a nuestras posibilidades, no sólo lo que ya está dado o construido, pues la posibilidad creativa tiene ese sentido y la educación de contribuir a que eso se logre. (Iván Cruz, entrevista 10 de agosto de 2018)

Esta perspectiva que presenta Iván presupone procesos de descolonización del pensamiento, en este caso aún se asume la imposición colonial de apelativos inventados como el de indígena. Sin embargo, este mundo de vida que aún aparece en su lenguaje puede ser trazado por otro horizonte con su reconocimiento a crear sentidos políticos emancipadores para subvertir este orden alienante a través de la educación.

⁸⁴ La referencia a esta frase está contenida en las comunicaciones de la OIT, misma se lee: “Si con el nombre de indios nos humillaron con el nombre de indios nos levantaremos y liberaremos”. Ver anexo 4 con el pronunciamiento de la organización generado en el foro conversatorio de su aniversario número veintinueve.

Conocimientos alternativos a la lógica del Estado

Sin ser exhaustiva, recupero otros conocimientos que egresados y egresadas han hecho práctica educativa y que han sido significativos al responder qué conocimientos logran aplicar de lo que aprendieron en la MPS y qué consideran están en tensión con la lógica del Estado⁸⁵. En sus comentarios está presente la resistencia ante el sometimiento a las fuerzas homogenizantes y de reconocimiento de la diversidad. La pedagogía del sujeto realiza una articulación teórica en la que se discute la individualización, la explotación, la opresión, el despojo y otras formas de negación del sujeto y dominación. No toma una sola corriente teórica para explicar las relaciones de poder. Este es el sentido que se ha dado, proponer diferentes “ideas fuerza” que hagan resonancia en las interpretaciones de la propia experiencia pedagógica de sus estudiantes para la creación de una ética, es decir de la afirmación de la vida. Por ello, presento tendencias sobre conocimientos alternativos que reflejan esa apropiación de las “ideas fuerza” y su expresión en la práctica.

Un ejemplo está en la reflexión que presentó un equipo de promotoras en el taller con egresados que realicé en el curso de verano de la UCIRED-CESDER durante mi trabajo de campo, cuando en su presentación oral dieron la siguiente respuesta (ver figura 5.1) sobre aprendizajes logrados en la MPS que aplican en su práctica educativa en la que emerge las posibilidades del trabajo colectivo:

Figura 5.1. Relatoría de la reflexión en equipo durante el taller con egresadas/os del 25 de julio de 2018

Pregunta 2: ¿Qué herramientas o conceptos de las aprendidas en la maestría pueden aplicar en su práctica educativa y cómo choca con lo institucional?

- Luz desde lo colectivo aplica la narrativa, la escucha y principalmente la idea de que “todos somos expertos en nuestra propia vida”.
- Rocío considera que la idea de la digna rabia es necesaria para continuar participando en lo colectivo para reactivarlo.
- Ambas encuentran que valorar la experiencia y la vida cotidiana ha permitido hacer comunidad, continuar con proyectos y seguir realizando actividades que cuestionan el sistema.

Fuente: Elaboración propia retomada de las notas realizadas en un papelógrafo por egresadas de la MPS

Una tendencia presente en tres colaboradores, Ingrid, Iván y Pablo, fue la referencia a conocimientos que aplican en la transformación de las relaciones pedagógicas, los tres han incorporado a su cotidianidad la idea del “entre” de la relación de alteridad en educación. Esto hace referencia a cambiar la forma en que se encarna la relación educador-educando para hacerla más horizontal y dar-se, como donación, como “acontecimiento ético” que busca elaborar lo común. Al respecto Pablo dice que el gesto de: “poner tu vida frente a otros y decir: –esto es lo que tengo-, es un acto de valentía, sencillez y franqueza que evita sentir que estás por encima de los demás. Es el don”.

Para Ingrid la idea de colocarse en “el entre” de la relación pedagógica ha sido una incorporación en el modelo de trabajo de “la escuelita” que ya forma parte permanente de sus procesos. En ellos, por ejemplo,

⁸⁵ Hasta ahora he presentado la idea del Estado como una forma de poder que se manifiesta en normas y leyes, sin embargo, Foucault explica que existen varios poderes, es decir “formas de dominación que operan localmente [...] que poseen su propia modalidad de funcionamiento, procedimiento y técnica” y que se debe “intentar localizarlos en sus especificidades históricas y geográficas” (Foucault 1976, 4-3), en tanto Eric R. Wolf, lo llama “*poder estructural*”, retomando el sentido de Foucault, que se ejerce para hacer posible ciertos tipos de comportamiento (1989, 586).

proponen a cada generación expresar corporalmente el tipo de escuela que quieren y luego “nombrarla” entre los y las participantes con quienes: “pasamos a reflexionar estas formas de educar, llevar el aprendizaje... creo que es algo que me regaló la UCI que retomé mucho”. En el caso de Iván lo aplicó en su relación con las integrantes de la última organización en la que trabajó, donde intentó generar otro tipo de relación que no fuera la de patrón-empleado-subalterno, al colocarse en una relación más horizontal, “romper la estructura vertical”, e intentar procesos colectivos al “descolocar” su lugar de poder como gerente para alentar una mirada crítica a “las relaciones de poder como sujetos”, aunque sintió que no pudo lograrlo, también le permitió mostrarles inercias creadas por la normativa de proyectos asistenciales y proponer “algunos valores cooperativistas como la democratización de la toma de decisiones”.

En la dimensión epistémica abordar la producción de conocimiento fue un aspecto disruptivo en sus prácticas. Una idea que integró Miguel fue la de los desplazamientos epistémicos y lingüísticos que lo llevó a proponer que en el trabajo en grupo la gente nombre su experiencia y se den espacios de escucha y aprendizaje mutuo, como en el conversatorio que organizó con productores campesinos de la zona de Ixtacamaxtitlán y Zautla, para generar espacios de intercambio de prácticas agrícolas experimentales y de saberes, y que me refirieron tres campesinos y un acuicultor cuando Miguel me llevó a visitarlos en diferentes localidades del municipio de Ixtacamaxtitlán.

Este aspecto, Ingrid también lo ha integrado en los diplomados, “el caracoleo”, es decir hacer pequeños grupos llamados caracoles para conversar sobre la propia experiencia y colocarla como parte de los contenidos que articula con los temas de sus módulos en la Escuela de Abejas. Iván y Taku lo llevan en su análisis de las relaciones de poder para generar procesos de “descolonización del pensamiento”, como dice el primero, de “tener presente el pensamiento de la gente”, como afirma el segundo. En específico,

Taku lo aplica a partir del modelo del CESIK:

Ilustración 5.2. Estudiantes del CESIK observan una galería de fotos durante taller de reflexión del ciclo escolar



Foto: Yunuen Manjarrez 2018

En la materia de organización acción comunitaria se abordan formas de organización, autogobierno y autogestión, retomamos la lógica organizativa del pueblo totonaco que es distinta a la del capitalismo, la forma de organización dentro de la comunidad es de ayuda mutua... un principio es mandar obedeciendo. (Atish Chakravarti, entrevista, 7 de julio de 2018)

Otro matiz de esta dimensión epistémica es la forma en que los pueblos viven en y con el territorio, y participan de un saber biocultural que abarca dimensiones simbólicas y espacio-temporales, en contraposición a lo que Sentiopil señala: “la ceguera del Estado no ve que en los territorios hay vida, hay sujetos colectivos que no son considerados para la toma de decisiones [...]. Primero se pondera el capital antes que la persona”. Esta dimensión del conocimiento es transversal en las actividades de formación que organiza o imparte

Sentiopil. Esto lo observé en la Tosepan Titataniske: estuve presente en un taller que abordó los derechos bioculturales y del territorio que se dio con la participación de diferentes organizaciones locales, integrantes de la comunidad y jóvenes de bachillerato y licenciatura, el cual se organizó en articulación con dos universidades aliadas y organizaciones de defensa de los derechos ambientales; también lo observé en un taller de ordenamiento territorial al que acompañé a Sentiopil en la localidad de Huitziltepec, municipio de Tuzamapa de Galeana. También en la charla que impartió al grupo de la licenciatura en Gestión Territorial e Identidad Biocultural en el campus de la BUAP en Cuetzalan.

Esta forma de producción y recuperación de conocimientos y memoria histórica desde el territorio y la experiencia es un saber práctico incorporado por INANA al trabajar desde la perspectiva de cuenca en los diferentes programas que realizan. Ingrid y el equipo de la organización promueven procesos educativos sobre y de conservación de las melipónidas “no para una lógica de producción mercantil”, sino de conocimiento sobre la relación de interdependencia de los seres humanos y el medio ambiente. En INANA han generado materiales para abordar el conocimiento del territorio, los ecosistemas y distinguir acciones que protegen o matan a “las abejas y otros seres que hacen la polinización de lo que comemos”, que son mediaciones para recuperar el saber de los campesinos, campesinas, viveristas, cafeticultores, y demás participantes. Primero abordan el territorio y al final del proceso “entrar al nido” de las abejas. Cabe señalar que este proceso colectivo de aprendizaje también ha generado una apropiación de los propósitos de la organización que se reflejan en la creación de una red de viveros educativos y experimentales para la crianza, conservación e investigación de las especies de melipónidas de la cuenca del río Antigua, que es el territorio concreto de impacto de su trabajo, y que se ha extendido a algunos municipios aledaños.

Hacer desplazamientos en la educación es un conocimiento mencionado reiteradamente, el apropiarse de las palabras y resignificarlas, o el usar esta estrategia para promover acciones que permitan realizar los propósitos educativos alternativos, pero usando el lenguaje de la normativa oficial para desplegar la narrativa propia de una práctica que pone al sujeto y su contexto en el centro. Se ha descrito ya en el caso de Selene al exaltar el juego como una forma de aprender. Con Sylvia lo observé al recuperar la corporalidad para traducir la construcción o ampliación de la vivienda en proyectos que permitan el acceso a un bienestar, a la salud, a la equidad entre los géneros en la toma de decisiones sobre cómo usar los recursos; y también lo hace Pablo, al referir la estrategia para mantener la autonomía del proyecto cultural del CESIK:

Para mí los conocimientos que se oponen a la lógica del Estado en primera son... pues no sé si esté bien decirlo, pero sería jugar con lo que dicen que debemos de ser. Yo lo aprendí. Nos dicen que debemos ser escuela, pues somos escuela ¿no?, pero somos comunidad. Nos dicen que debemos tener cursos, pues tenemos cursos, pero en realidad lo que debemos de tener son encuentros. Nos dicen que debemos de dar matrícula, pero para nosotros es la comunidad de la pedagogía. Creo que eso es muy bueno porque sí las debemos acatar, sí lo hacemos. O sea, [...] nosotros sí podemos avanzar sin dejar de narrar lo que estamos haciendo y tener la capacidad y madurez de entender que también tenemos que narrárselo en sus palabras al Estado. (Pablo Ramírez, entrevista 9 de agosto 2018)

Estos conocimientos venidos de la experiencia, la reflexión y la reconfiguración teórica de las y los educadores, docentes y promotora/es, son denuncias hacia ciertos procesos cotidianos de la escuela, principalmente, y de los espacios de formación de la ONGs, en dónde el Estado mantiene la lógica de políticas que ven de forma homogénea a individuos y grupos, que entra en contacto con mundos de vida diversos y choca con horizontes de humanización que le son divergentes. Los educadores que trazan dichos panoramas, y que buscan hacerse de herramientas para realizar prácticas educativas alternativas a las propuestas por los saberes dominantes, proponen conocimientos y herramientas que entran en tensión con las disposiciones normativas de la educación oficial y con la lógica mercantilista del sistema político económico. Hacer educación en estas condiciones es un desafío permanente, en ambos sentidos, ante y dentro de las estructuras de poder para alentar procesos de transformación de la educación hacia la conformación de otras subjetividades.

5.3 Crear, ocupar y oscilar en intersticios del Estado para prácticas educativas alternativas

La idea de *prácticas educativas en los márgenes del Estado* tiene que ser matizada desde múltiples miradas. Por un lado, clarificar que el Estado promueve procesos pedagógicos a través del ejercicio de la ley. El proyecto pedagógico del Estado es la nación, un determinado proyecto de nación circunscrito en un territorio, delimitado por fronteras que surgen de procesos históricos, económicos y políticos. Para legitimar su autoridad la condición es la igualdad jurídica. Este es el distintivo del Estado liberal, “el requisito de que el gobierno trate a todos aquellos a su cargo como iguales”, lo que genera “el estatus de ciudadano liberal” (Katzneson 1994, citado en Asad 2008, 2006).

Por otro lado, para la producción de ciudadanos el Estado requiere de la homogenización de los habitantes de dicho territorio. Entre las diversas mediaciones para tal producción está la regulación e institucionalización de la educación. La escuela como creación moderna representa un espacio privilegiado para la transmisión cultural de la idea de nación y la conformación de ciudadanía y que tiene como efecto la “producción de la individualidad moderna” (Mitchell 2015, 171), tarea que también se ha delegado a ciertas ONG, según Hale (2007). En este apartado, en primer lugar, abordo la discusión sobre este proceso y en el segundo subapartado enlazo la propuesta de prácticas educativas en los intersticios del Estado a datos etnográficos en un nivel micro para mostrar la acción del sujeto al crear, ocupar u oscilar en tales espacios.

5.3.1 Del ciudadano homogéneo del multiculturalismo a la acción intersticial de educadores críticos

La categoría de ciudadanía a partir de la igualdad jurídica es una abstracción que, para Tischler (2013), refiere a “personas homogeneizadas como iguales ante la ley [...] donde las diferencias de clase y género han desaparecido” y en que también se hace abstracción del “antagonismo social que las constituye” (184-185). Desde el análisis marxista que realiza el autor “la abstracción-homogenización que se encuentra en la

figura de la ciudadanía es central en la dominación del capital. Sin este proceso de abstracción, del cual son parte el Estado y los partidos políticos, sería muy difícil ejercer la dominación” (185). De esta forma campesinos y campesinas, integrantes de pueblos originarios, amestizados o mestizos, son abstraídos en su definición jurídica de ciudadanos y por tanto asimilados a esa igualdad jurídica y práctica en políticas asistenciales como pobres y en las políticas educativas como desposeídos de saberes, cultura e historia.

La situación del campesino como sujeto pedagógico en su relación con el Estado ha tenido una trayectoria histórica, en el último siglo en México, en la que su presencia se ha ido desdibujando. Según señala Calderón, en la etapa de gobiernos posrevolucionarios el “problema del indígena” pasó a ser el “problema de la vida rural” (2018, 33) que destacó la diferencia cultural como atraso al contrastar lo rural y lo urbano, éste se atendió a través de “experimentos sociales” (Calderón 2018) dentro de un programa de educación rural del gobierno federal en las décadas de 1920 y 1930, que buscó que el campesino, ya sea indígena o mestizo, se integrase a la civilización como parte de la formación del Estado. Esta etapa dio paso al indigenismo, en la década de 1940, que tuvo el objetivo de reforzar una identidad nacional mestiza desde la SEP, apoyado con la escolarización, alfabetización y castellanización, dirigida a “civilizar” a los indígenas e impulsar políticas educativas integracionistas para atender el “problema del indígena” (Dietz y Mateos 2011).

Esta etapa podría diferenciarse por su atención al campesino y proyectos educativos indigenistas en contraste con su desdibujamiento. Como parte de la “crisis del indigenismo institucionalizado que empieza en 1982 con la adopción formal y real del neoliberalismo como política oficial del Estado mexicano” (Korsbaek y Sámano-Rentería 2007, 196). En la SEP, en la década de los ochentas se oficializó en la educación primaria un sistema de tipo bilingüe y bicultural, que continuó durante los noventas con la “biculturización del currículum” (Dietz y Mateos 2011, 74). Lo que fuera la educación rural tanto en nivel básico como medio se trasladó a proyectos como las escuelas Multigrado, las Telesecundarias y los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CEBTA) y en educación superior se ha enfocado principalmente a ingenierías de tipo agrícola enfocadas a la agroindustria. Actualmente, el gobierno iniciado en 2018 enuncia, en el Programa Nacional de los Pueblos Originarios 2018-2024, que habrá una “nueva relación del Estado y los pueblos indígenas: [...] comunidades y pueblos originarios y afromexicanos”, en la que se les reconoce como sujetos de derecho público con lo que establece el respeto y reconocimiento de sus derechos⁸⁶ y delega esta relación al recreado Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI).

A casi un año de iniciado en México el primer gobierno de izquierda de este milenio -autodenominado la cuarta transformación- ha puesto en entredicho esta nueva relación que expresa en el papel el respeto y garantía de los derechos de pueblos originarios, cuando las formas de consulta para la autorización de

⁸⁶ Programa Nacional de los Pueblos Indígenas 2018-2024. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Publicado el 21 de diciembre de 2018, consultado el 03 de noviembre de 2019 en: <https://www.gob.mx/inpi/es/articulos/programa-nacional-de-los-pueblos-indigenas-2018-2024-mexico-185839?idiom=es>

megaproyectos de infraestructura transgreden los mecanismos legales y normativas para realizar dichas consultas con la población afectada directamente con su implementación. Por ejemplo, en abril de este año se delegó la convocatoria de la consulta a pueblos originarios de Oaxaca y Veracruz para autorizar (contar con el consentimiento previo, libre e informado) el proyecto del Corredor transístmico a una institución diferente del INPI, la SHCP, una dependencia incompetente legalmente para realizarla⁸⁷, y en su operación no se respetaron tiempos de difusión de información sobre los proyectos y los lugares de consulta no estaban en los poblados afectados. Esto lo denuncian diversas organizaciones indígenas en Oaxaca y Veracruz ante la prensa internacional. Así, la relación política y económica no muestra grandes cambios cuando se da continuidad a procesos extractivistas y megaproyectos de infraestructura con inversión estatal y extranjera que atraviesan territorios indígenas, y tampoco hay un posicionamiento contra el extractivismo transnacional y nacional. La pregunta es: ¿ésta es la tónica de la nueva relación del Estado con los pueblos originarios?

En tanto avanza el proyecto neonacionalista de Andrés Manuel López Obrador, se puede ver que indígenas campesinos aún carecen del reconocimiento de facto de sus derechos por la libre determinación y defensa de sus territorios. Situación que forma parte de un largo proceso de abandono del campo. Armando Bartra reconoce este proceso conflictivo:

Los pueblos originarios están siendo avasallados porque a las juventudes campesinas e indígenas se les quitó la esperanza en el futuro desde hace décadas. Los gobiernos neoliberales, treinta y tantos años ya, defundaron al campo mexicano. Empezaron a arruinar a los campesinos y las nuevas generaciones empezaron a emigrar primero a Estados Unidos, lo sabemos: eran medio millón al año los que se iban a esa nación. Ahora ya no porque ahí no hay empleo. Esta crisis de la economía campesina y esta crisis de vitalidad de las comunidades agrarias las hace frágiles, y ahora viene el golpe de muerte, el golpe final: las ofertas de las mineras, de los proyectos urbanísticos o turísticos, que quieren ocupar esos territorios.⁸⁸

El riesgo es que desde una visión neoindigenista se caiga nuevamente en las reivindicaciones de derechos culturales y políticamente “deseables” y se renueven procesos de asimilación y negación, ahora ante una nueva enunciación del desarrollo y de una relación incierta de reconocimiento de la diversidad cultural y de aplicación de las leyes que protegen sus derechos. Ante esto cabe preguntar: ¿cuál es el lugar de la educación culturalmente adecuada y pertinente para pueblos originarios y población campesina? El INPI en su programa sectorial ya ha planteado objetivos para el “impulso a la educación intercultural y comunitaria”, pero a la fecha su articulación con instancias educativas oficiales y los resultados de las adecuaciones implementadas en la reciente reforma educativa –del 15 de mayo de 2019- aún no son visibles.

Mientras se da respuesta a lo anterior, lo que observé en los espacios de trabajo de las egresadas y egresados fue que aún está presente la impronta de las políticas neoliberales de educación y para el campo, pues mi trabajo etnográfico se realizó en el 2018, en la coyuntura de las elecciones federales. Estas políticas que generaron situaciones socioeconómicas adversas han acometido contra la existencia de la clase

⁸⁷ Miguel Alfonso Meza *Indigenismo simulado*. El País, publicado el 9 de mayo de 2019, consultado el 03 de noviembre de 2019 en: https://elpais.com/internacional/2019/05/09/mexico/1557364435_294505.html

⁸⁸ Armando Bartra. “Foro abierto para discutir los 100 días”. Entrevista por Coumba Vértiz. *Revista Proceso*. 14 de marzo de 2019. Consultado el 05 de noviembre de 2019 en: <https://www.proceso.com.mx/575287/foro-abierto-para-discutir-los-100-dias>

campesina (Bartra 2010). En tanto un proyecto de educación rural queda en el olvido del gobierno con la entrada de las políticas multiculturales, hacia finales del siglo pasado, dio paso al proyecto de educación intercultural. En el gobierno actual la educación intercultural aparece en el programa para pueblos indígenas 2018-2024, donde se indica que se va a “promover la educación integral e intercultural en todo el sistema educativo” (INPI 2018, 44), sin que la información publicada defina aun su implementación y alcances. Sin embargo, cabe recuperar el señalamiento de Dietz y Mateos sobre el discurso y sobre la “interculturalización escolar” para entenderles como expresiones del “proyecto identitario de Occidente” (2011, 30), que ha generado respuestas con sistemas educativos oficiales dirigidos a grupos minoritarios, proyectos autónomos y reivindicativos y procesos de teorización académica críticos, entre otros.

En este marco se pueden reconocer posturas y discursos heterogéneos desde los proyectos oficiales, la academia y los diversos sujetos que realizan proyectos alternativos o autónomos. Los autores señalan que “solo paulatinamente y en los márgenes del sistema educativo mexicano [...] aparecen alternativas discursivas que superan el sesgo paternalista, asistencialista e indigenista o normalista” (Dietz y Mateos 2011, 162). Por ello es importante situar que el Estado moderno ha mantenido un proyecto cultural que con el reconocimiento en la constitución del “carácter pluricultural” de la nación, en 1992, se sumó a las medidas sobre la diversidad promovidas internacionalmente, como señalan Dietz y Mateos:

El origen tanto del discurso como de la práctica de la interculturalización escolar se halla en el multiculturalismo, aquel precario y siempre provisional conjunto discursivo que pretende integrar el amplio abanico de nuevos movimientos sociales contestatarios bajo un horizonte político-societal común (Dietz, 2007). Y precisamente por proceder de las nuevas capas medias, de las emergentes élites intelectuales de las minorías étnicas, culturales, de género o sexuales, su primer y principal destinatario y adversario es la institucionalidad establecida del Estado-nación. (2011, 30-31)

Para estudiar y abordar el proyecto cultural educativo del Estado mexicano en el marco del neoliberalismo me será útil la categoría de *multiculturalismo neoliberal* de Charles Hale (2007) y su planteamiento de la articulación entre este proyecto y el reconocimiento de los derechos culturales reclamados por los movimientos indígenas. El autor lanza una pregunta central que me permite avanzar en la respuesta a mis inquietudes sobre el abandono del campo:

¿Qué significación puede tener el hecho de que, [...] en la misma iniciativa de reforma Constitucional de 1992 el Estado mexicano reconoció el “carácter pluricultural” de la sociedad (Artículo 4) y eliminó la piedra fundamental de la histórica reforma agraria de la revolución (Artículo 27)? ¿Será que ambas iniciativas forman parte de un paquete de políticas único y coherente? (Hale 2007, 298)

Esto le permite a Hale (2007) identificar algunos elementos del multiculturalismo neoliberal que considera peligrosos para los movimientos indígenas de reivindicación de derechos culturales y políticos, al ubicar la coincidencia histórica de la respuesta a demandas por derechos de los indígenas, integrados constitucionalmente a nivel nacional por diferentes países en América Latina y a nivel internacional proclamados por la Organización Internacional del Trabajo con el Convenio 169, en contraposición al rechazo de otros derechos, (como la tenencia de tierras comunitarias) así como la actuación de diferentes

actores involucrados en este proceso. En este marco Hale entiende que el multiculturalismo neoliberal se ha inclinado a la aprobación y reconocimiento de una serie de derechos culturales indígenas adecuados y a la imposición de límites a otros (2007, 289).

Específicamente Hale se refiere a los derechos que son aceptables y otros que no lo son. Entre los primeros se encuentran los derechos culturales, que no están en contradicción con la agenda de los derechos universales de corte liberal y que recuperan el “espíritu de igualdad intercultural” como son la educación, la lengua, la cultura, el impulso a leyes y políticas contra la discriminación y derechos como la ciudadanía con el trasfondo de “un sujeto político culturalmente homogéneo” (Hale 2007, 293). Entre los que no son adecuados el autor identifica aquellas manifestaciones de acción política que resultan radicales por hacer frente a las injusticias y desigualdades que profundiza el capitalismo neoliberal, ciertas formas de lo que significa ser indígena y aquellos referidos a la defensa de los derechos colectivos por la tierra.

Para definir cuál es el proyecto cultural del neoliberalismo Hale recupera a Assies quien distingue que el neoliberalismo no sólo refiere a las políticas económicas o a la disminución de la intervención del gobierno (“reforma del Estado”), pues también abarca las políticas sociales reguladoras, redistributivas, financieras y de servicios “determinadas por un proyecto cultural” (Assies 2000 et al., citado en Hale 2007, 296). Las políticas de ajuste social que se derivan de este proyecto han tenido impacto en tres sentidos: al involucrar a organizaciones de la sociedad civil de forma creciente en estas políticas las integra y las transforma; segundo en “la reactivación de la comunidad como agente eficaz en la reconstitución del sujeto-ciudadano indígena” (Hale 2007, 301) con alcances discursivos y articulación con el proyecto neoliberal; y en tercer lugar, con la paulatina eliminación de políticas de educación para el campo.

De este modo los vínculos de entidades no estatales, como las organizaciones de la sociedad civil (que van desde las cívicas, eclesiales, voluntarias, no gubernamentales hasta comunitarias) con el Estado que las toma para delegarles la tarea de atender asuntos de carga social y los procesos políticos y económicos, en el marco de la filosofía neoliberal, ha reforzado el papel del individuo generando lo que Hale llama el “ciudadano neoliberal” (2007, 300-301).

El autor llama la atención a la oposición de “la ética individualista” con la de “culturas ancestrales” como parte de la pugna del multiculturalismo. En esta lógica, Hale indica cómo el Estado al reconocer entidades colectivas las reformula con eficacia para recrear su retrato al depurar de posturas radicales y estimular su acción⁸⁹ en tareas de “*formación de sujetos* que de otro modo tendría que realizar el mismo Estado”, subraya que en el neoliberalismo ésta es una tarea disciplinaria que cubre “la *ONG profesionalizada*” (2007, 301, énfasis añadido). Con el presente análisis se identificará lo que caracteriza a ONGs que no alcanzan a ser asimiladas por el Estado, al participar de espacios no alineados a la ideología neoliberal y recupero las prácticas de egresados que como educadores participan de proyectos autónomos.

⁸⁹ Desde el voluntarismo hay una dependencia concreta y material a recursos que hacen susceptibles a las organizaciones a asimilar los objetivos del proyecto cultural neoliberal.

Con esta distinción, la aproximación al papel de la sociedad civil realizado por el análisis antropológico de Hale aporta a mi discusión teórica con la idea de “la formación de sujetos” (2007, 298), pues contribuye al estudio del papel de la sociedad civil organizada en los espacios en que el Estado mexicano se retira de la responsabilidad educativa de la formación de sujetos en el ámbito de la educación rural, con la acotación de que es posible distinguir el espacio de acción que queda desmarcado de la producción de ciudadanos homogéneos.

Esta responsabilidad, por ejemplo, la ha tomado el CESDER y la UCIREL como organizaciones no gubernamentales (ONG) que realizan la maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa (MPS) con la formación de educadores para el medio rural, que forma parte de mi universo de trabajo. Este posgrado se inserta en procedimientos normativos-jurídicos de validación oficial por parte de una institución de gobierno como es la Secretaría de Educación Pública, pero sus procesos y acciones de formación de sujetos no se realizan bajo los parámetros ideológicos y pedagógicos de la educación que promueve el Estado mexicano. Se distinguen tres diferentes niveles de relación con el Estado: dentro de sus márgenes, en los márgenes y fuera de los márgenes, y se pueden verificar por el grado de interacción con la forma concreta de poder llamado gobierno y con su proyecto de producción de individuos “ciudadanos neoliberales”.

Desde mi punto de vista son las prácticas y los procesos de formación en lo cotidiano -como contenidos, discursos, diseños curriculares, metodologías y formas de interacción entre los que integran la relación pedagógica- que se encuentran al margen, y los procesos de trámites burocráticos y acreditación de los programas educativos ante la SEP están dentro de los márgenes de la institucionalidad del Estado, por ello recupero la idea de Berlanga (2015, 2) de ubicar las acciones formativas de la MPS como un “*proceso en los márgenes del sistema educativo*”. Si bien Berlanga ya había anunciado el lugar de las prácticas educativas de la MPS, ubicándolas en los márgenes del sistema, desde esta investigación situó el análisis en un plano micro y coloco las prácticas educativas alternativas en los intersticios del Estado. Esto se puede observar en las prácticas de los egresados, que están contribuyendo a la conformación de sujetos desde su contexto concreto e histórico, lo que se contrapone a la producción de ciudadanos homogéneos, por lo que se pueden considerar como prácticas educativas que ocupan, crean o generan intersticios⁹⁰ al Estado, al encontrar vías para contenidos alternativos. También se muestra en procesos de formación al elegir espacios alternativos que aportan a su proyecto ético-político.

La reflexión que hace Rockwell sobre el espacio para acción recalca la idea de lo intersticial para acciones cotidianas que intencionadamente rompen con la homogenización:

⁹⁰ Diversos antropólogos del Estado (Das y Poole 2008, Asad 2008, Trouillot 2011) y sociólogos que estudian el binomio Estado-capital (Holloway 2011, Makaran 2018, Tishler 2013), así como de la antropología educativa (Dietz y Mateos 2011, Rockwell 2018) utilizan la metáfora de los márgenes y de los intersticios para cuestionar la solidez del Estado, en ambos casos para referir a las expresiones y posibilidades que surgen desde las iniciativas colectivas e individuales de resistencia y cuestionamiento al orden instituido y estudiar dichas expresiones. Me interesa la postura de los segundos pues expresa la capacidad creativa de los sujetos para crear grietas al sistema (Holloway 2011).

Estas personas subordinadas a un orden impuesto tienen márgenes de maniobra, reacción y contestación, y despliegan *tácticas* para oponerse a las *estrategias* racionales y científicas utilizadas por quienes controlan las instituciones dominantes. Esto les permite tomar y abandonar sitios, fragmentar el espacio, descubrir resquicios y atajos. Se mueven, caminan, se salen de la órbita y muestran esa inteligencia que es inseparable de todas las luchas populares. (Rockwell 2018, 28)

Me es importante acotar que desde la antropología del Estado autores como Trouillot (2011), Das y Poole (2008), Asad (2008) han conceptualizado los márgenes del Estado, al proponer etnografías que den cuenta de su alcance, sus límites o su fluidez, es decir que buscan mostrar que el Estado no es un objeto estático. Sin embargo, usar la metáfora de los intersticios y los márgenes no tiene el propósito de mostrar la población que es marginal, ilegible o de estudiar los límites del Estado y sus prácticas, sino que, a partir de este señalamiento sobre la insuficiencia del Estado como contenedor cultural, la existencia de relaciones de poder asimétricas puede ser leída críticamente para desplegar prácticas y procesos de resistencia en que se subvierte el orden establecido y, en este caso, las formas de reproducción de subjetividades homogéneas. En este sentido resignifico la afirmación de Trouillot (2011, 160) acerca de que “nuevos procesos y prácticas que parecen rechazar o eludir la forma estatal –como los nuevos movimientos sociales- se deslizan en los intersticios abiertos”. Pero matizo el sentido con la propuesta intersticial de Holloway (2011) que subraya la iniciativa y el poder colectivo de estos movimientos para crear grietas desde la vida cotidiana y la de Rockwell (2018) sobre la insubordinación de los sujetos para “descubrir resquicios”. Sumo a la expresión elocuente de Gaya Makaran:

No estamos partiendo de la definición del ‘margen’ entendido como la exclusión social, una calamidad que debe ser resuelta a través de las políticas estatales de inclusión, compensación o asistencialismo, sino que, al contrario, queremos ver los márgenes como espacios de una posible resistencia a la incorporación etnográfica por el binomio del Estado y el capital”. (Makaran 2018, 196–97)

5.3.2 Prácticas educativas alternativas para construir otras subjetividades

En este subapartado, a partir de la discusión previa sobre los intersticios del Estado, presento dos categorías emergentes en la investigación que permiten mostrar prácticas educativas alternativas que, desde mi punto de vista, alientan procesos de subjetivación diferenciada al proyecto identitario estatal. Con la primera abordo prácticas educativas de algunos egresados y egresadas que sitúan al sujeto para integrar el contexto en sus contenidos, en algunos casos los testimonios muestran cómo se colocan ante la relación pedagógica como parte del vínculo intersubjetivo. Con la segunda muestro la creación de espacios, como grietas o intersticios, desde el cuestionamiento a las relaciones de poder.

5.3.2.1 Sujeto y su contexto para el fortalecimiento de subjetividades transformadoras

Aunque los egresados están en estructuras oficiales o de ONGs que requieren de recursos del Estado, su acción abre espacio para prácticas en los intersticios del Estado. Por ejemplo, quienes trabajan en escuelas oficiales deben entregar diseños y reportes didácticos y estadísticos que llenan los requisitos de la SEP y de

sus supervisores, pero en el aula, en sus proyectos pedagógicos o en la ética de las relaciones con estudiantes y comunidad educativa hay un intersticio que ocupan para proponer prácticas alternativas. Doy cuenta de situaciones en las que Selene, Pablo y Antonio crean y ocupan intersticios para realizar prácticas educativas alternativas dentro de la escuela oficial o evaden el control institucional estructurado en la SEP por documentos, currículos y la acción de supervisión escolar. En éstas el contexto en el que viven sus estudiantes está presente y con ello inciden en su subjetivación al brindar experiencias educativas diversas.

Un modo de subvertir el orden del “ciudadano liberal”, transversalizado en los contenidos de la primaria bilingüe multigrado, que Antonio ha generado con sus estudiantes de primaria, es reflexionar los marcos legales a la luz del contexto y las circunstancias que enfrentan los territorios totonacos actualmente.

Recupero fragmento de entrevista con Antonio Méndez (8 de julio de 2018):

Toño: En el aspecto de educación cívica siempre, siempre remarcan que las acciones que uno haga tiene que estar apegadas a cierta normativa, a ciertas circunstancias, a leyes y muchas veces yo les hago ver a los niños, con ejemplos clave, de cómo a veces las leyes no llenan las circunstancias propias de la comunidad. [...] Por ejemplo, yo les digo: –ustedes tienen que defender su idioma, su lengua, su entorno, es que tienen que defender su agua, tienen que defender su zona–. Luego dicen: –la Constitución dice así... el artículo 27 dice que todos los bienes son bienes de la nación. ¿Tons, por fin, pues es nuestro o es de la nación?–. Entonces, siento que hay muchas cosas que nosotros tratamos de hacer en nuestra escuela, en las escuelas, pero que se contraponen con la cuestión oficial. Porque la cuestión oficial siempre se atiene a lo que es legal, ¿no?, según ella.

Yunuen: ¿Por qué pasa, a veces, por encima de los derechos de los pueblos?

Toño: Por encima de los derechos, pero justificando lo otro, en beneficio de otros que no son nuestros.

En un contexto similar, pero con estudiantes de los primeros tres grados de primaria, Pablo ocupa los contenidos de la propuesta curricular para integrarlos en dos sentidos: su propio proceso de alfabetización del idioma totonaco y el integrar el contexto de los niños y niñas, a través de una articulación de lectura del entorno y escritura en totonaco. Esta experiencia para él es una resonancia de Rancière,⁹¹ sobre Jancotot, al dar clases en una lengua que él no domina. Pablo me dice sobre su relación con los niños y niñas en torno a su “proficiencia lingüística” (Martínez B. 2014, 87) con el totonaco: “ahora sí que yo estoy en un proceso de alfabetización totonaca, y a veces pues sí son rudos, pero yo sé que no le entiendo todo, pero también les pregunto y me ayudan y lo elaboramos siempre”. Así, altera el “orden explicador” (Rancière 2007 [1987], 18) y traza una relación de horizontalidad y aprendizaje mutuo que invierte la lógica de la desigualdad intelectual entre maestro y estudiantes. Él refiere que:

En el programa hay una materia que se llama parámetros curriculares, es todo un proyecto que va por grados y que te permite elaborar fichas, álbumes de tu comunidad de palabras, de números. Yo con eso me apoyé. Lo que veo es que no está muy bien, le falta contextualizarlo. Y eso es lo que hay en mi propuesta, contextualizar, decir: –con los recursos que tienes, no busques nada de afuera, o sea, apropia

⁹¹ Jacques Rancière presenta una lección sobre “emancipar las inteligencias” al narrar la “aventura intelectual” de Joseph Jancotot, político y docente francés, quien en 1818, periodo de la *Restauración* en Francia, se exilió en los Países Bajos y consiguió una plaza como maestro de literatura en la Universidad de Lovaina, donde impartió clases de literatura francesa sin hablar el holandés a estudiantes que no hablaban francés: “Hasta entonces, él había creído lo mismo que creen todos los profesores concienzudos: que la gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a los alumnos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia. [...] En pocas palabras, el acto esencial del maestro era explicar [...] En el orden explicador, en efecto, por lo general se necesita una explicación oral para explicar la explicación escrita” (2007 [1987], 15-19).

lo que sí tienes en el entorno en tu lengua—. Lo empecé hacer con las hojitas, las semillas y los niños empezaron a distinguir eso. Lo que me pegó mucho es que como no dominan al cien el idioma yo traté de hacer ese ejercicio, de desplazarme epistemológicamente, porque una cosa es que medio le entienda y otra es que le entienda realmente para hablar de eso. (Pablo Ramírez, entrevista del 10 de agosto de 2018)

Por su parte, Selene ha innovado en su práctica al proponer estrategias lúdica y narrativas para estimular la lectoescritura, en ello también se opone a procesos disciplinarios de los cuerpos y del impulso creativo aplicados a niños y niñas de tres años, como con el aprendizaje por medio del “método silábico” que aún le pide la directora y las madres de familia, actividades que implican “repetición, estando sentados todo el día”. Un fragmento de entrevista con Selene es elocuente para mostrar formas en que le es complejo hacer propuestas que sitúen a sus estudiantes desde su contexto y justificarlas ante la supervisora, lo que denota este oscilar entre sus propuestas alternativas y la aplicación normativa de contenidos fijados por el Estado:

Ya estoy aprendiendo a utilizar el modelo a mi favor y a utilizar el lenguaje que quieren escuchar, pero me encontré muchísimo con —¿qué es esto?, ¿de dónde lo sacaste?, ¿esta actividad con qué campo se relaciona? Pues con todos. Pero aquí no dice—. Más que nada la problemática es estructural, que la gente, las directoras y las supervisoras quieren que, en el plan, en la hoja que tienes impresa, diga en qué página estás citando la actividad que estás haciendo. Eso para mí ha sido un reto. [...] Por ejemplo, el taller de mural o el de fotografía comunitaria que quería hacer ¿cómo lo meto?: —No sé en qué de sus campos lo puedo encajonar, pues es que al final es integral. Pues bueno, voy a hacer un proyecto transversal en el cual voy a utilizar referentes del lenguaje, porque van a comunicar oralmente qué ven por medio de una foto y van a contar cuántos niños y niñas son—. ¡Es súper absurdo! Pero se tiene que hacer. Esa es la parte estructural. (Selene, entrevista 28 de agosto de 2018)

En el bachillerato Kogyom, sus propuestas pedagógicas alternativas no pasan por estas tensiones institucionales, sin embargo, enfrentan presiones en su relación con el entorno inmediato. Por un lado, hay la expectativa de las familias sobre la influencia de la escuela en la expulsión de las y los jóvenes de sus comunidades y, por otro, ser señalados desde la diferenciación interétnica por otros jóvenes. Los profesores reconocen que esto se debe al proceso de asimilación al proyecto identitario del Estado (Dietz 2012) de muchos jóvenes de la comunidad. Taku explica que:

A veces hay una crítica muy fuerte a la educación y creo que es importante tomar en cuenta que aquí muchos dicen que justamente los que van a la escuela son los primeros que empiezan a desconectarse de su cultura, o en un tiempo los papás: —como mandamos nuestros hijos a la escuela lo primero que hacen es alejarse y ya no regresar y ya no interesarse por lo que nosotros queremos que aprendan—. Y ese era uno de los motivos que fundó el CESIK, buscaban una educación que no hiciera eso, pero aun así los chicos pasan por otros niveles. (Atish Chakravarti, entrevista 07 de julio de 2018)

A su vez, Taku reflexiona sobre la tensión que representa para los y las jóvenes el participar de una escuela alternativa que denota diferencias con los procesos de los bachilleratos locales. El equipo de docentes, del cual forma parte Taku, ha abordado la problemática con una estrategia de articulación con otros bachilleratos alternativos (ver ilustración 5.3), la cual describe a continuación:

Se empezó a hacer vínculo con el BTNC [Bachillerato Tecnológico Nahuatl Cuauhtlatoatzin] [...] es un bachillerato en Cuetzalan que tiene un modelo parecido pero basado en la cultura náhuatl y hacíamos algunos encuentros de educación con ellos. [...] Empezamos a hacer reflexiones, encuentros, donde juntamente entre los profesores analizamos esas cuestiones de cómo, dentro o fuera del sistema, hacer una

educación alternativa. Y con los jóvenes era sobre sus experiencias en ese tipo de escuela y compartir esas cuestiones de reflexión de identidad, saber la importancia de la cultura, sobre su educación como tal, los propósitos de la educación, los efectos que trae. [...] Eso fue uno, primero con ellos y después con otras escuelas. Y lo más reciente fue el encuentro [...] cuando vinieron cuatro bachilleratos. [...] Por eso se hacen esos encuentros para que los chicos y también los profes vieran que no somos los únicos en ese intento. Más con los jóvenes, se comparan con los que optan por asistir a otras escuelas, dicen –¿Por qué somos los raros, por qué somos los diferentes? Pero si las demás escuelas están estudiando otras cosas ¿A poco a nosotros no nos interesa?–. Nos presentan ese tipo de temas, y [...] a veces ellos se cuestionaban o nos cuestionábamos en esa parte de ser diferentes, pero ya cuando encuentras otros que están en ese mismo cuestionamiento dices: –¡ah!, sí podemos hacer fuerza o no estamos mal–. (Atish Chakravarti, entrevista 07 de julio de 2018)

Ilustración 5.3. Trio juventud huasteca del CESIK durante el Encuentro Nacional de Bachilleratos Disruptivos.



La fotografía se ubica en un aula del CESIK, como memoria del evento que organizó su comunidad educativa en Huehuetla, Pue., el 1 y 2 de junio de 2018, del que fueron anfitriones. En ella retrata a estudiantes del CESIK integrantes del trio Juventud Huasteca que toca para sus invitados y atrás la lona muestra el nombre del evento y los logos de los bachilleratos asistentes. Foto: Archivo del CESIK, 2018.

Otra contribución a esta toma de conciencia de los jóvenes sobre el valor histórico y político de su proceso educativo es que en el primer grado investigan sobre la historia del CESIK, esto me lo platicaron dos jóvenes tutunakus en conversación informal⁹². Ellos refieren, entre otras cosas, que pudieron conocer “la lucha de la OIT, cómo surgió, cómo los apoyaron desde la Pastoral Social”, el vínculo con las Hermanas Carmelitas en Huehuetla. Esto ha permitido que las y los jóvenes se apropien del proyecto etnopolítico en el que están formándose y, por ello, actividades como el encuentro de bachilleratos les permite socializar sus reflexiones sobre su estancia en el CESIK, afirmar su identidad y valorar su cultura. Un estudiante me lo expresó así:

Estando aquí pues es totalmente diferente que me despertó, por decirlo... porque la verdad yo estaba encerrado en la idea de que ya no es bueno hablar la lengua. O sea, que me daba pena hablar el totonaco, pero siempre como que tenía en el corazón que no debería hacer eso, pero en mi actitud no podía cambiarlo.

⁹² Conversación informal realizada el 25 de junio en las instalaciones del CESIK

[...] Después me vine a esta escuela y como que empecé a reflexionar todo lo que me decían de allá o todo lo que yo pensaba en aquellos tiempos... pues yo quería perder, por decirlo, mi cultura. [...] Yo me di cuenta también, por ejemplo, en este encuentro que tuvimos este mes de junio, el Encuentro de bachilleratos disruptivos, cuando les estuve platicando a algunos alumnos y como que se quedaron sorprendidos y dije: –no pues la verdad esta escuela sí me ha dado mucho [...]. Sí, siento que sí me apoyó muchísimo y entonces... pues, ora sí estoy a mi disposición de que también debo ayudar aquí–. (Carlos Sánchez, comunicación personal 4 de julio de 2018)

Estas referencias a los procesos del CESIK son muestra de los intentos del sistema de aniquilar saberes culturales y de procesos permanentes de interculturalidad conflictiva (Gasché 2008) y del papel de los docentes, como Taku y el colectivo docente del Kgoyom, que asumen su responsabilidad ética al no ignorar estos procesos contrapuestos de formación de ciudadanías en los que la diferenciación abre paso a procesos de etnogénesis (De la Peña 2000, citado en Kreisel 2017, 42) en espacios de una cultura escolar comunitaria (Briseño 2018) que permite a los jóvenes reconfigurar sus sentidos de pertenencia al realizar prácticas políticas situadas de su cultura (Bertely 2007, 21). De esta forma encontramos en Taku una praxis que se deslinda de la dominación del Estado, no sólo institucional, sino también ideológica y que busca de forma colectiva mantener los sentidos de la autonomía del proyecto educativo etnopolítico.

Otra forma de abordar el sujeto y su contexto y desde una educación rural alternativa Ingrid me explicó el proceso pedagógico de la anterior generación del Diplomado de abejas nativas, se toma en cuenta los saberes de las familias de campesinos y de los diversos participantes, y adecuan sus estrategias al grupo:

Te comentaba que a la anterior llegaron más campesinos... pues todas estas dinámicas de escritura y la reflexión escrita, pues muchos no escribían, entonces sí se ha tenido que ir jugando más, hacerlo en parejas, la persona que no lo escribe lo platicó y alguien más como testigo externo lo apunté y se lo lea para que lo trabajen desde ahí. (Ingrid Estrada, entrevista 13 de septiembre 2018)

Ilustración 5.4. Actividades del Diplomado de abejas nativas organizado por INANA



Ingrid habla, con participantes de la quinta generación, sobre la relación del ecosistema con las melipónidas al momento de recolectar los sustratos para construir su colmena, al tiempo que sostiene un pedazo de colmena natural, durante el módulo de cierre del Diplomado de abejas nativas, el ocho de diciembre de 2018. Foto: Yunuen Manjarrez, 2018.

En la foto de arriba, que tomé durante el Diplomado, Ingrid muestra una colmena natural de abejas melipónidas y otra de una artesanía de barro que permite recuperar la miel y el propóleo. Frente a ella integrantes de INANA, y algunos de los asistentes al módulo de la quinta generación del diplomado atienden la explicación y se preparan para el momento esperado durante los cuatro módulos anteriores: "entrar al nido". El equipo de INANA ha usado esta lógica para primero compartir saberes sobre el territorio, la cultura, la biodiversidad, la agroecología, las interrelaciones humanas y, sólo entonces, abordar las prácticas de la meliponicultura. Esta lógica se opone a las prácticas neoliberales que todo mercantilizan en contraste con las múltiples relaciones de colaboración que han cultivado regionalmente que han permitido generar una red de dieciocho meliponarios, tres viveros rústicos y la siembra de 4 mil árboles al año.

Me ha parecido muy relevante compartir un extracto de la entrevista a Ingrid Estrada, en que relata la confección cuidadosa de los materiales educativos con los que funcionan los procesos de educación alternativa, en los que puedo afirmar que está presente una de las categorías emergentes en este estudio: "el sujeto y su contexto". Esta es una de tantas prácticas que toman en cuenta el conocimiento a través de la experiencia, la conversación, la historia local y la diversidad que realiza desde su trabajo pedagógico.

Ilustración 5.5. El morral pedagógico en y del Diplomado de abejas nativas



Foto: Yunuen Manjarrez 2018.

Ingrid me muestra el paquete de materiales que han sido construidos en el proceso de cuatro generaciones del diplomado. Éste ha sido realizado a partir de la experiencia de la gente, sus aportaciones y la investigación que INANA ha realizado desde el 2011, principalmente en Veracruz, en las cuencas de los Ríos Antigua y Jamapa. Me platica sobre su mirada a sus prácticas educativas a partir de una pintura al óleo plasmada en una manta plastificada, que usa en los diplomados y talleres y los demás materiales que están en un morral de manta, mientras que yo sigo su atenta explicación:

Ingrid: Es este, ahorita todavía está como en su última fase, pero quiere ser un cuadernillo de facilitación para trabajar. [En ese momento, saca el morral y los materiales que lleva dentro. Conforme muestra me explica lo que significan las fichas y los diagramas que hay en las diferentes hojas]. Este es un juego que se llama el juego de las cuencas [...]. Es así, un juego de tela y al rededor están pues las dos cuencas. Este es el Pico y el Cofre de Perote y un montón de cultivos, vida, campesina, y demás, y el centro, el nido de las abejas... Entonces, nuestra forma de ver las cosas es: primero tienes que mirar al rededor para después poder mirar una colmena por dentro. [Me muestra el dibujo en el que en el centro está la colmena con abejas nativas al rededor, y tal como lo describe un paisaje que se despliega en la circunferencia].

Yunuen: O sea, ¿tienes que tener presente el contexto?

Ingrid: Exacto. Nuestros temas fuerza son: "abejas, biología y biodiversidad", "abejas, identidad cultural, territorio biocultural", "abejas, polinización, cuerpo, salud, soberanía alimentaria y vida", eh, "abejas e

interrelaciones humanas" y "prácticas de la meliponicultura: entrar al nido". Entonces, en un momento ideal, donde tuvieras tú una posibilidad de estar trabajando con un grupo con seguimiento, pues haces esto. Pero si no, pero tienes un grupo en el que quieres hablar de polinización, pues le entras al tema fuerza tres. Puedes jugar con todas estas actividades que tiene ¡de tocho morocho! O sea, tiene lecturas, también trabajamos con los códigos...

Yunuen: ¡Ah sí! ¿Estos códigos hablan también de las abejas?

Ingrid: Los mayas son la única civilización que dejó escrita la relación con las abejas, las abejas nativas de Yucatán. Este... entonces, bueno éste es apenas el borrador, pero es hablar de culturas... o movimientos culturales y memoria de la meliponicultura que en muchos lugares se está perdiendo.

Yunuen: Ajá. O sea, ¿todo esto es una construcción de INANA, de los conocimientos que fueron recuperando ustedes?...

Ingrid: Y después, entran Martha, Thomas y nosotras cuatro, ya éramos como el equipo pedagógico...

Yunuen: O sea, ¿Raquel, tú, Thomas y Martha? ... Entonces, todo este conocimiento que ayer me decías –pues aquí las prácticas las hemos recuperado de los mismos totonacos, del pueblo totonaca–, ¿ese proceso de investigación y de recuperación de la memoria lo hicieron también ustedes?

Ingrid: Ajá.

Yunuen: ¿Y eso sigue en construcción? ¿O cómo es ese proceso?

Ingrid: Sí, sigue. Porque, además nosotros decimos que la meliponicultura y el aprender con las abejas es un oficio, entonces hay que irlo construyendo día a día, y pegarte con la gente que, pues, ya tiene toda la vida haciéndolo. Entonces, con estos encuentros anuales (al que estás invitadísima a venir, ahora en septiembre es el cuarto encuentro) ... Ahí es el máximo momento en que tenemos contacto con otras formas. Fue dónde nuestra mirada fue cambiando a: no es la meliponicultura, sino las meliponiculturas. O sea, cada lugar su forma de hacer las cosas, cada lugar sus soluciones, cada lugar sus problemáticas.

5.3.2.2 *Hacer visibles las relaciones de poder*

Me pregunté sobre la práctica educativa de egresados y egresadas en el sentido de su potencial para crear intersticios ante lo dominante, también me acerqué a su cotidianidad para observar si en sus prácticas y discursos cuestionan el poder en las relaciones pedagógicas, lo que vinculé con la propuesta de la interculturalidad crítica (Estermann 2014, Walsh 2012). Es de interés esta aproximación pues integra el análisis de la dominación de etnia, clase, género y raza cuya formulación se ubica en el contexto de los debates sobre la colonialidad/decolonialidad en América Latina –que no abordo en este trabajo–.

Aunque encontré en sus prácticas y relatos estos cuestionamientos, no necesariamente egresados y egresadas cuentan con herramientas para afrontar la problemática de las relaciones de dominación de género. Son principalmente las egresadas quienes han buscado hacerse de herramientas para el análisis e incorporación de la perspectiva de género en su trabajo ante la cultura machista que han enfrentado como mujeres y profesionistas. Ingrid desde su trabajo en un refugio de mujeres violentadas, Sylvia al integrar reflexiones sobre las cargas de trabajo en el hogar y dar herramientas técnicas a las mujeres en los talleres de vivienda para que se sientan capaces de administrar y dirigir la construcción, y con Selene al contar con elementos para comprender el ejercicio de poder patriarcal e implementar talleres con las mamás de sus estudiantes. En tanto, los egresados al enfrentar situaciones laborales o comunitarias en que están presentes desigualdades de género o se realiza trabajo con mujeres dicen no contar con herramientas suficientes. Asimismo, detecté en al menos tres egresados que prefieren no abordarlas aludiendo a los condicionamientos propios y los culturales del entorno inmediato y para evitar la conflictividad resultante

de “no saber cómo” trabajarlo (Taku, Pablo e Sentiopil). Otros dos egresados (Miguel e Iván), que tienen aproximaciones a este enfoque reconocieron que les es importante profundizar. En el caso concreto de Miguel observé en un taller en La Unión Mexcaltepec, en el municipio de Ixtacamaxtitlán que con todo y que ya ha utilizado el enfoque, en talleres concretos sobre género con hombres y mujeres, reproduce temas de dependencia y aun no distingue procesos genéricos de asignación de dobles y triples jornadas de trabajo hacia las mujeres que participan de los proyectos que gestiona y para los que brinda capacitación.

Efectivamente egresados y egresadas han incorporado el cuestionamiento a las construcciones racializadas y de deshumanización devenidas de un orden colonial (Walsh 2012, 62). Para Walsh el uso del término interculturalidad parte de diferentes contextos y propósitos políticos, por lo que propone tres perspectivas para diferenciar su sentido: la relacional, la funcional y la crítica. La primera, en sentido amplio refiere a las relaciones entre personas o grupos de culturas diferentes, sin mostrar la problemática de las asimetrías y la dominación, y se limita a la interacción interpersonal (Walsh 2012). La perspectiva funcional tiene origen liberal, reconoce la pluralidad cultural, pero con fines de inclusión de la población en la sociedad dominante, sin analizar histórica y socialmente las causas de las desigualdades y el poder (Walsh 2012). Esta perspectiva resulta útil para nombrar las prácticas, discursos y proyectos afines al multiculturalismo neoliberal. En cuanto a la interculturalidad crítica, su propósito es cuestionar “profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo [...] parte del asunto del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello” (Walsh 2012, 65); este enfoque confronta las relaciones de dominación de clase, género y sexualidad.

En tanto esta perspectiva no está integrada en la MPS, pues como se ha señalado hay una transversalización de la interculturalidad experiencial, en un sentido relacional, y se abordan las relaciones de poder desde otras perspectivas, hasta la etapa de mi trabajo de campo, la articulación entre las variables de “clase social, cultura/etnia y género” (Estermann 2014, 357), no se ha propuesto como parte de los contenidos del posgrado, a excepción del grupo de trabajo de Moxviquil en Chiapas que lo ha transversalizado al menos con cuatro generaciones. Pude observar en Zautla, durante el curso de verano de 2018 de las maestrías del CESDER-UCIRED, la conflictividad vivida ante situaciones de interacción en los que se solicitó a asistentes y equipo coordinador integrar la mirada de género, ante lo cual también asumo mi responsabilidad. Asimismo, Selene, en entrevista, me hizo saber de situaciones en las que ha visto necesario que se reflexione sobre las relaciones de poder de género tanto en lo teórico como en la práctica cotidiana de asesores, coordinadores/as y estudiantes desde “la corresponsabilidad”. Como se mostró en su trayectoria, para realizar una práctica emancipadora en contextos de violencia se requiere de herramientas metodológicas adecuadas que permitan abordar la problemática considerando el contexto y tiempos de la comunidad. Ella expresó que desde su intención por hacer transformaciones abordó el tema:

Luz, una compañera de la maestría que su formación es en una perspectiva de género, nos empezó a presentar textos e historias que a mí me movían mucho. Llevó [...] los textos de “Mujeres que corren con

lobos”. Entonces, yo se los llevé a la escuela con las mamás de mis alumnos. Y, tres días después llegó un señor a decirme que había golpeado a su esposa porque le había gritado que no le iba a volver a pegar él a ella. Dijo que de dónde había sacado esas ideas y pues obviamente –la maestra Selene, la local, la jipi, la rara, la feminista–. Entonces, yo me daba cuenta cómo cambiaba el acercamiento de las mamás hacia mí, con menos confianza en lugar de más y en un choque de realidad completamente, porque lo que yo les decía no tiene nada que ver absolutamente con su contexto real. Entonces, era muy difícil y fue muy difícil, realmente no sabía cómo hacerlo, todavía no tenía las herramientas para el contexto. (Selene, entrevista, 28 de agosto de 2018)

En otros momentos del trabajo de campo, ahora en la región centro de Veracruz, pude observar estrategias que Sylvia e Ingrid aplican cotidianamente para abordar las relaciones de poder. En el caso de Sylvia, ella ha abordado tanto los aspectos de las prácticas de corrupción de los funcionarios de gobierno como las relaciones de género que es un aspecto en lo que ha buscado incidir, pues da cuenta de esa desigualdad cotidiana que viven la mayoría de las mujeres con quienes trabaja: “ahora sí que hay patriarcados desde los hijos, los padres, en todos los niveles”. Este es un fragmento del diario de campo, durante la observación del taller con mujeres que realizó Sylvia Almeida, el 12 de septiembre de 2018:

En el taller en Cosautlán de Carvajal, Ver., Sylvia explicó a las mujeres que asistieron su metáfora del cuerpo como la casa, para infundir la idea de merecimiento de un lugar cómodo para vivir, que va más allá del derecho a la vivienda y que independientemente de los programas de vivienda, ella integra el derecho a la salud y la posibilidad de hacer cambios en las relaciones de género. Esto es lo que busca transmitir en sus talleres de vivienda. (En el camino hacia Cosautlán conversé con Sylvia y Gaby –de la ONG que organizó el taller: CAMUCAFI– sobre la forma en que el gobierno hace dependiente a la población a la que distribuye recursos, por intermediación de las ONG, para sólo ver el papel económico del programa y buscan “empoderar” a sus beneficiarios, pero no cambian las condiciones estructurales que generan hacinamiento y pobreza en comunidades rurales). Sylvia expresó a las mujeres que: "A todos nos cuesta mucho trabajo sentir que merecemos un lugar cómodo, digno, agradable y vemos la limitante del dinero muy fuerte". Luego se hacen las presentaciones y comenta que van a reflexionar lo que lograron con CAMUCAFI y el programa de vivienda, así también retoma los materiales didácticos con los cuales trabaja la reflexión sobre las necesidades y funciones de la distribución de la casa para que sea saludable.

Ilustración 5.6. Taller de vivienda en San Miguel Tlapexcatl, municipio de Cosautlán de Carvajal, Ver.



Sylvia reflexiona las condiciones para una casa saludable por medio de metáforas del cuerpo y ocupa un material didáctico en el que va pegando los órganos y las extremidades al muñeco, les dice a las participantes del taller: “¿Por dónde entra el aire a nuestros cuerpos?... ¿Qué hace esa función en una casa? Las ventanas”. Foto: Yunuen Manjarrez 2018.

A través de preguntas Sylvia indaga el recuerdo de las mujeres sobre el proceso de los talleres y conocer la valoración sobre el cambio en la calidad de vida que se logró con el programa que hizo CAMUCAFI. Ellas empiezan a hablar, primero el cambio que ocurrió en la figura de los maridos, los hijos, los “vecinos” y los albañiles, en su percepción de la capacidad y el rol de las mujeres para decidir, conocer el proceso y

gestionar el recurso recibido con el conocimiento técnico que ellas recibieron en los talleres. El gobierno, por extensión de las acciones de la asociación civil “Pobladores”, no buscó propiciar ningún tipo de reflexión sobre el cambio que una mejor vivienda tiene para la convivencia en la familia, y cómo una casa con otra distribución ha permitido que se tengan buenas relaciones, sin embargo, en la secuencia de interrogaciones que hace Sylvia hay una intención de concientizar en cómo las mujeres se miran a sí mismas. Propicia la reflexión de cómo tuvieron “mucho que ver con esos cambios”, sobre todo por el trabajo que hicieron para lograr la construcción de la casa, desde el cuidado de los recursos para que no se desperdicien, participar con las organizaciones que intervinieron para llevar este programa de vivienda a sus socias y hacer que “el gobierno cumpla la función que le fue asignada en la Constitución de brindar el derecho a la vivienda” como indicó Sylvia. Al preguntar sobre –¿qué fue lo importante de participar en el proyecto, más allá de la necesidad, por ejemplo, de un baño? –, se dio este diálogo:

Mujer 5: (es una mujer mayor). Ya se supera uno más, yo pienso. Porque antes tenía yo mi cocina de tabla. Entonces después cuando vino Doña Gaby y usted Sylvia, ya dijo que traía una arquitecta, entonces dijo: –Sylvia, ella va a diseñar las casas, cómo van a ser–, y yo le dije: –a mí me precisa mi cocina–. Pues eso es lo que hice y yo me siento tranquila, ahorita ya. Eso es lo que quería tener. ¡Mucho, mucho, en mucho nos ayuda! Aunque pusimos dinero, pero fueron los apoyos los que nos animaron, entonces empezamos a luchar también, para tenerlo.

Sylvia: ¿Y cómo es esa lucha?

Mujer 5: De andar ahí cuando nos mandaron a traer, de ir a los talleres. Lo que dieron eran pláticas y Doña Gaby decía va a haber juntas, que sí íbamos. Y uno se empezaba a animar más, porque decía “Ahora voy a madrugar más, porque voy a tener mi junta o mi taller”.

Sylvia: ¿Y si yo las viera ahora en su casa qué las vería haciendo?

Mujer 5: Pues me vería más tranquila en mi cocina, (...) pues antes era de cartón y se venían los aguaceros y andaba corriendo tapando. Ya no me daría pena en su humilde casita, porque yo sí la tenía antes de tablas y con cartón, y mi cocina de humo, y pues a veces sí da pena. Y ahorita ya no. (risas de las participantes) Ya se pueden venir los aguaceros y no se mete el agua. Antes era de cartón y no más estaba uno esperando a los aguaceros y a veces los granizos. Y a tapar las goteras. [...]

Sylvia va recuperando con ejemplos las funciones del cuerpo y comparando con la función que las habitaciones tienen en la casa con las de los órganos del cuerpo. Y esto es la metáfora que sirve para recordar que lo que se buscó es tener una casa sana, y que por ejemplo la función de los riñones se asemeja con los lugares donde se usa agua. Pregunta quién de la familia está más tiempo en los lavaderos, ante esto las presentes responden que son las mujeres. Sylvia con ello incluye el tema de que si son las mujeres que realizan todo este trabajo, se merecen tener un “lugar cómodo, agradable” y que lo merecen por todo el trabajo que hacen en la casa.

Mujer 3: A la cocina...

Sylvia: ¿Y cómo estaba la cocina? ¿Recuerdan qué parte de nuestro cuerpo decíamos que es la cocina? Para recordar hace el ejercicio demostrativo con la relación entre el estómago y la cocina.

Mujer 2: Casi siempre estamos metidas en la cocina.

Mujer 4: Un montón de tiempo estamos en la cocina.

Sylvia: Y en la cocina ¿qué se hace en todo ese tiempo?

Mujer 1: En la cocina pasamos todo el día, se hace limpieza, se hace de comer, comemos, nos ponemos a lavar trastes, después otra vez a hacer de comer para la cena, y volver a comer y volver a lavar los trastes. ¡Nombre es todo el día de que no tenemos descanso! (todas ríen y asientan)

Sylvia: En la cocina llegan con el mandado, lo acomodan, la comida se pica y se muele y se bate...

Mujer 1: Se fríe...

Sylvia: Ánde, pues todo eso también hace nuestro estómago. Eso también lo platicamos, ¿se acuerdan? Que se asemejaba con el estómago el hacer todo lo que hacemos. ¡O sea que el estómago siempre está trabajando!

Y así continúan, comparando y reflexionando la necesidad de tener la cocina adentro de la casa, de tener pasillos para tener privacidad, y dar el espacio a cada quien, en la casa, incluso que el hecho de vivir con la suegra no les permitía esa privacidad y cuando construyeron sus casas lo lograron. [...]

Sylvia: ¿Y qué dice esta experiencia de ustedes? ¿Qué les dice de sí mismas?

Mujer 1: Un gusto que nos tomaran en cuenta como mujeres y nosotras saber para qué lo ocupamos.

Mujer 8: Y que nos hace como que valernos más. Porque antes decían que el que valía más era el hombre.
Mujer 7: Sí, sí. Pues igual ahorita ya hay más diálogo con la pareja.

Para concluir esta sección etnográfica, integro aspectos de la clase de Historia de la Huasteca y el Totonacapan que impartió Iván Cruz en Jonotla, Pue., en las que la presencia de una interculturalidad crítica con variables de clase y cultura/etnia están en articulación con conocimientos dominantes y alternativos.

Aquí retomo fragmentos del diario de campo y notas de la observación de clase del 17 de agosto de 2018:

Esta clase es una de las sesiones semanales de “Historia del Totonacapan y la Huasteca”, que forma parte del Taller Huasteco de Jonotla impulsado por el gobierno del Estado de Puebla dentro del “Programa de desarrollo Cultural de la Huasteca”, y que a su vez promueve la Dirección General de Culturas Populares. Es la segunda clase a la que asisto con Iván en la biblioteca pública de Jonotla.

Observé en la clase que introdujo comentarios sobre los procesos de conquista y colonización, y cómo de estos procesos vienen las raíces de la música huasteca. De esta forma integró los aspectos técnicos de la música y los instrumentos, los estéticos con la presentación de las diferentes melodías o canciones y la construcción de los instrumentos, así como lo histórico en diferentes momentos de la clase, no separando un momento específico para lo histórico, sino articulado durante la sesión completa. Estas acciones sintetizan aspectos de una interculturalidad crítica en torno a orígenes étnicos y de clase inscritos en el origen de la música tradicional como los sones y los huapangos huastecos. Aunque en esta clase no hay menciones más profundas de esos momentos, en otras clases los ha introducido, pues Iván me mencionó que había iniciado con los procesos de poblamiento de la huasteca, el totonacapan, y de América en tiempo de la conquista y la colonia y que se fue dando cuenta de la importancia de vincularlo con la historia de la música gracias a una pregunta que le hizo una de las niñas de su curso. Este día, en el curso él muestra las herencias musicales en la huasteca al historizar, es decir, darle carácter de histórico, instrumentos y canciones y relacionar la producción de la música con las condiciones de vida de los esclavos y los indígenas. Esta es una forma de abrir un espacio de reconocimiento de las formas de dominación.

El ejercicio de historizar la música identificando los ritmos y los instrumentos antiguos que ya habían visto la clase anterior les propone se dispongan al goce y la forma de participar es como si se tratara de una “trivia”, pues van enunciando los instrumentos o preguntando por los que no identifican: “La abuelita de la mandolina”, “la abuelita de la guitarra”.

Iván señala el instrumento con el que se hacen las percusiones: “el cajón peruano” y otro que hace sonidos graves “son instrumentos que vienen de África, que vienen de la población que trajeron en la época de la... -hace una pausa para que respondan- conquista”. Iván les aclara el nombre de la siguiente canción que ya tiene letra “es una Petenera del estado de Guerrero”. Así van escuchando y observando las imágenes que muestran los instrumentos, en algunos momentos Iván hace señalamientos de los mismos: “marimbón y cajón” son las percusiones que señala, “estos son instrumentos antiguos [...] él tiene una vihuela antigua [...] son instrumentos que vinieron de África”. Al concluir la canción Iván pausa el video y retoma el diálogo sobre los instrumentos:

Juan: Ahí está el... ¡El maribón! Está al lado del cajón –señala una caja con teclas de metal al centro-.

Iván: Así es, ¡exacto! Ese señor trae el marimbón... Bueno, pues fíjense, ellos están tocando con puros instrumentos, salvo la vihuela, con puros instrumentos antiguos y recordemos que la vihuela antigua o guitarra barroca, es un instrumento europeo, pero el cajón y el marimbón son instrumentos africanos. Y eso llegó con la conquista y después con la colonia. Ayer vimos algunas fotos ¿se acuerdan?

Juan: -interrumpe- ¿Entonces el marimbón sí deriva del nombre de la marimba?

Iván: Son primos. El maribón y la marimba son primos. Tienen formas de construcción distintas, pero en realidad tienen la misma función: son instrumentos bajos. Fíjense un marimbón –señala la imagen- y...

Juan: -completa la oración- ...también hay una abuelita de la marimba...

Iván: Marímbula, se llama. El xilófono es primo de la marimba –pone un video y muestra el instrumento-. Luego pone otros videos de instrumentos de percusión pequeños “la kalimba, suena bonito, como la parte aguda de la marimba” y el “marimbol”. Lo que busca es que se den cuenta de que los instrumentos tienen una historia, que hay familias de instrumentos y que su desarrollo acompaña la historia del poblamiento

de América, de la huasteca y del totonacapan. Por lo que en su siguiente intervención retoma esta idea sobre la distribución del poblamiento de América:

Iván: Bueno, vamos a regresarnos un poquito. ¿Se acuerdan que ayer les mostré un mapa de la población africana y como se fue distribuyendo en toda América? Pues este instrumento – señala la kalimba en la pantalla de la computadora-, con diferentes variantes, su uso está muy extendido y por eso es que lo encontramos hasta en Uruguay [...] Entonces pues se extiende en toda América ¿no? Desde México hasta Chile. Imaginémos esa cantidad de población que llegó y que trajo consigo su música... Ahora, la “Petenera” que escuchamos... ¿ya la habían escuchado?

Niños y niñas: ¡No!

Iván: Bueno es una “petenera” mixteca, de la Sierra de Guerrero. ¡A ver! – En ese momento Iván toma su jarana y canta una estrofa de la canción-.

Ameyali: ¿Qué es una petenera?

Iván: ¡Buena pregunta! ¿Qué creen que es?

Niña: Una sirena...

Iván: En realidad este es otro género musical que, así como la “Jota” llegó hace tiempo, [...] y que como la gente se empezó a apropiarse de ello se convirtió en un son huasteco.

Así continúan los siguientes 20 minutos de la clase con la reproducción de canciones del siglo XVII y XVIII, con las que van identificando los instrumentos al escuchar el audio reproducido en la computadora. También proponen formas de bailar las melodías al ir identificando los diferentes ritmos con transiciones de lo sosegado a lo alegre. También muestra diferentes versiones de una misma melodía o diferentes géneros interpretados con los mismos instrumentos antiguos o en sus versiones más actuales. Las niñas y los niños, de forma activa y entre silbidos y sonidos melódicos que producen con la boca y chasquidos, van preguntando o señalando los instrumentos que identifican y las diferentes formaciones de los tríos, agrupaciones o ensambles de músicos, así como haciendo las pausas para escuchar a la vez que mueven su cuerpo y/o pies al ritmo que escuchan.

Ilustración 5.7 Taller de Historia de la Huasteca y el Totonacapan en Jonotla, Pue.



Iván con niños y niñas de Jonotla y Epatlán dialogan sobre los elementos que integran en la representación del altépetl de su localidad. Foto: Yunuen Manjarrez, 20 de julio de 2018.

Este es un proyecto del que puede decirse es parte de las políticas multiculturales de reconocimiento de la diversidad, sin embargo, los intersticios que ocupa Iván para diferenciar de la política identitaria del Estado es la historización del poblamiento y otros aspectos de la pertenencia étnica que abordó con los niños en otras clases, en las que también ha historizado el poblamiento de Epatlán y Jonotla Pue., localidades en las que viven los niños participantes. Por ejemplo, en la primera clase que observé realizaron el dibujo del Altépetl de su localidad, y ahí mismo Iván me contó que en la clase anterior les explicó la forma precaria que vivieron los indígenas, cómo se empezaron a enfermar y a morir por las condiciones de trabajo que les impusieron los españoles, quienes decidieron traer población de África como esclavos, con lo que confronta las versiones históricas oficiales higienizadas de procesos de dominación y sumisión

deshumanizantes que explican la experiencia actual de creolización de la música huasteca. Para integrar estos contenidos Iván genera planeaciones de clase de acuerdo al interés, preguntas y dinámica del grupo, que no son supervisadas.

Conclusión

A lo largo de los tres apartados del capítulo se han revelado las posibilidades para la configuración de subjetividades alternativas al proyecto identitario del Estado. Este proceso es evidente en los y las protagonistas de este trabajo de etnografía educativa en el que se ha mostrado diversos matices del vínculo entre la formación de las y los educadores con el carácter creativo, sus acciones por fortalecer habilidades y capacidades para hacer o alimentar prácticas educativas emancipadoras y los propósitos transformadores de las condiciones de desigualdad en su contexto.

Es de destacar lo que se observó en las trayectorias de formación con educadores y educadoras que buscaron alimentar su formación al reflexionar sus procesos y elegir espacios educativos que fortalecieron su profesión. En sus trayectos se mostró que han optado por cursos informales, espacios de diálogo y la formación de posgrado. En algunos casos concretos se dio el interés por aprender cómo abordar las relaciones de sumisión/dominación y vincularlo al tipo de relaciones instituidas en su ámbito o contexto laboral, lo que amplió su panorama crítico sobre las formas de reproducción de dichas relaciones, para tomar iniciativas que aporten a transformarlas. En otros, el comprender los contextos en que realizan su práctica y contar con herramientas para incidir en ellos. Adquirir estos elementos críticos generó rupturas con la normalización de relaciones verticales. Estas son líneas errantes, que aluden a la noción de itinerarios, presentes en la formación de profesionistas que además buscaron programas escolarizados convencionales y rompieron con esa gestión adecuada para la reproducción de profesiones enfocadas en el interés individual y mercantil, al colocarse en horizontes que apostarían a procesos colectivos de equidad y justicia social.

Las alternativas que ocuparon en su trayecto formativo también suponen una diversidad de *itinerarios* de formación, concepciones distintas sobre el ejercicio cotidiano de la educación y prioridades diferentes en cada ámbito de trabajo, lo cual es relevante al haber reunido a educadores que realizan prácticas disímiles, tanto por las diferentes historias y prácticas institucionales y organizativas de sus lugares de trabajo como por las mediaciones que han conformado a cada egresado/a. Por ello se evidenció en sus trayectorias las tensiones, negociaciones y compromisos que conformaron sus subjetividades, en las que la formación alimentó procesos de autonomía, lucha, reivindicaciones y la convicción por significar y construir lo común.

Se mostró que en los procesos de configuración de las subjetividades de egresados y egresadas como educadores había una búsqueda para alimentar sus proyectos colectivos o individuales, y que la formación de posgrado alimentó otros sentidos de ser educador y educadora a través de los procesos de la comunidad de aprendizaje en pedagogía del sujeto, en los que se valora la experiencia como conocimiento válido, se alienta la reflexión y resignificación de la práctica educativa en la que se coloca la interpelación del mundo. En los testimonios se pudo dar cuenta de aprendizajes significativos y conocimientos que generaron cambios, principalmente en las relaciones de alteridad en se asume la responsabilidad por el otro en la

relación pedagógica, lo que ha sido uno de los propósitos centrales en la MPS: elaborar juntos este tipo de transformaciones.

Más allá de posturas autocomplacientes o de pensar en una valoración de los alcances del posgrado, lo que se ha buscado mostrar son las apropiaciones concretas de conocimientos alternativos que pueden ser puestos en práctica en sus ámbitos laborales. En ello fueron reveladores los testimonios que muestran un cambio en la relación con el mundo y con el sistema en que su hacer cotidiano se despliega: al cuestionar el poder instituido y el propio como educador para no normalizarlo, ubicar al sujeto en el centro, resignificar la diferencia y la diversidad en las relaciones y crear alternativas, a su vez, para la construcción de otras subjetividades, lo que les ha alentado a integrar el papel de la comunidad, la utopía y del amor, como dimensión del reconocimiento, en sus prácticas y proyectos educativos. Asimismo, se dio cuenta de transformaciones generadas por la metodología de comunidad de aprendizaje y la vivencia de la interculturalidad experiencial, lo que a su vez ha sido integrado a su práctica por las y los egresados.

Se mostraron tensiones presentes en articular estos conocimientos alternativos y algunas estrategias para evadir o no limitarse por los lineamientos de las instituciones de gobierno educativas o de desarrollo, así como ciertas prácticas reproductoras del ciudadano neoliberal que aún no se miran. En los contextos socioculturales de su trabajo la forma estatal no sólo es definida por la estructura de gobierno, sino también por la reproducción simbólica, ideológica y material de relaciones de poder, las y los egresados han buscado en su práctica la inclusión curricular de la lógica comunitaria presente en los pueblos originarios en espacios como el CESIK y la Tosepan, así como algunos rasgos en los talleres de Historia de la Huasteca y Totonacapan y en el Diplomado de abejas nativas, e integrar en las escuelas o ONG espacios de capacitación o reflexión sobre las relaciones de sumisión-dominación de género (por las egresadas) y etnia abriendo grietas para dar espacio a conocimientos alternativos a los dominantes y para relaciones éticas de alteridad.

Considero que la categoría de *prácticas educativas en los intersticios del Estado* ha sido fundamental para dar cuenta de estas y otras prácticas descritas arriba, alternativas o convencionales, insertas en los procesos político-económicos del multiculturalismo neoliberal. Sin embargo, hacer visibles relaciones de poder en contextos interculturales y de educación rural aún resulta desafiante cuando se colocan elementos de la interculturalidad crítica, como la intersección de las categorías de etnia, clase y género, indispensables para aspirar a relaciones de dignidad, descolonizar conocimientos y prácticas opresoras y fortalecer proyectos educativos emancipadores desde pedagogías subversivas que alienten proceso de humanización distintos en los complejos contextos socioculturales y políticos que vivimos.

Consideraciones finales

La realización de la presente investigación con egresados y egresadas de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa, posgrado que impulsa el CESDER y UCIREL ubicados en la Sierra Norte de Puebla, obedeció al interés de conocer sus prácticas educativas me permitió colocar el tema de la educación rural alternativa como una práctica vigente en diversos espacios y contextos sociales y culturales; así como problematizar las posibilidades de las y los egresados de desplegar los conocimientos y habilidades que les aportó la formación de posgrado en las organizaciones o instituciones en que trabajan considerando la acción situada de su labor educativa y la trayectoria formativa previa. A lo largo de cinco capítulos integré diferentes dimensiones de este cruce temático que muestran las acciones de los sujetos y la relación con sus procesos formativos con la realización de prácticas educativas alternativas en los intersticios del Estado.

La perspectiva de un ejercicio profesional como educadores y educadoras que reivindican la vigencia de los y las campesinas e indígenas, adultos, jóvenes, niños y niñas como sujetos pedagógicos, fue analizada en las trayectorias formativas y la práctica educativa de nueve egresados y egresadas de la MPS desde una perspectiva antropológica de la educación (Bertely 2000, Dietz 2012, Dietz y Mateos 2011, González A. 2008, Martínez B. 2014, Medina 2009, Rockwell 2007, 2009), en la que articulé la propia de la pedagogía del sujeto (Berlangua 2010, 2011, 2013, 2015, Messina, Serrano y Comunidad 2017) y la etnografía doblemente reflexiva (Dietz 2012, 2017, Dietz y Álvarez 2014). La riqueza de este articulado teórico-metodológico me permitió evidenciar etnográficamente la inseparable relación entre cultura, educación y política con la formación de sujetos capaces de estar y salir de los márgenes (Berlangua 2015, Hale 2007, Zemelman 1992) y crear intersticios al Estado (Holloway 2011, Trouillot 2011, Rockwell 2018 [1996]), de estar con y en el mundo (Freire 1970, 2002 [1969]) para la acción política educativa alternativa.

Como mostré en los capítulos centrales de la tesis, la práctica educativa es una construcción sociocultural, política e histórica (Berlangua 2010, Rockwell 2007) que conforma subjetividades, por lo que di cuenta de cómo las y los egresados de la MPS construyen trayectorias en las que optan políticamente por hacer transformaciones en ámbitos de educación rural. Estos ámbitos no están acotados a las aulas escolares sino situados en diferentes espacios sociales en los que confluyen interacciones de diversidad de sujetos colectivos, personas y entramados histórico-políticos de relaciones interculturales asimétricas que no superan las herencias coloniales de dominación, explotación, negación, extracción de riqueza y patriarcales al estar subsumidas en políticas neoliberales, extractivistas y neoindigenistas que se entrecruzan con el proyecto identitario del Estado (Dietz y Mateos 2011).

Las prácticas de educación rural alternativa se configuran como acciones contestatarias y subversivas envueltas en múltiples tensiones, en que es necesario resistir las variadas formas de dominación estatal y capitalista, ante el marco de la producción de subjetividades neoliberales como práctica cotidiana del Estado. A pesar de que el Estado ha reconocido la conformación multicultural de la nación y de la promoción de

derechos adecuados (Hale 2007) para los pueblos originarios, como la educación, la cultura o la lengua, éste limita derechos que considera inadecuados, como la libre determinación y las decisiones debidamente informadas sobre los territorios y la tenencia comunal de la tierra. En tanto dichas prácticas son espacios de lucha y confrontación, pero también lo son de esperanza y búsqueda del vínculo común para hacer-nos sujetos otros, para desplegar prácticas educativas que parten de la relación intersubjetiva, de otras formas de entender la producción de conocimiento válido y relevante, como la experiencia compartida del mundo para hacer transformaciones y de rebeldía ante lo que hoy oprime y explota.

A través de la documentación de la acción ético política de las y los egresados que colaboraron en el estudio, se encontró que se ubican desde la lógica empresarial-neoliberal, hasta la ética del aprendizaje colectivo y reivindicativo de lo campesino e indígena, el cuestionamiento de los ámbitos de normalización de culturas de violencia y corrupción que no permiten el ejercicio de derechos fundamentales y las tramas de las cooperativas y ONGs que avanzan y retroceden en los límites de la injerencia de los partidos políticos o de agentes gubernamentales, entre otras fronteras que demarcan dichos contextos sociales e institucionales.

Por ello una formación centrada en la resignificación de la práctica educativa tiene sentido político, en el ámbito de la educación rural e indígena, para transformar los sentidos sobre el conocimiento al hacer desplazamientos epistémicos, la relación educativa que visibiliza el vínculo de alteridad, el proceso de producción y apropiación del conocimiento, así como la lógica mercantil asimilacionista instrumentada en la educación. Estos fueron los elementos de resignificación que identifiqué en el discurso y la práctica de las y los egresados durante mi trabajo de campo, donde identifiqué experiencias relevantes y significativas que muestran el potencial emancipador de una educación con sujeto, que se teje e irradia más allá de la región donde nace la tradición de innovación educativa del CESDER.

Cabe señalar, también, la apropiación de estrategias reflexivas en las y los egresados sobre las contradicciones y yerros inherentes a los condicionamientos sociales, culturales, políticos y económicos que están presentes en la práctica profesional. En esta investigación el análisis no me llevó a clasificar o encasillar a las y los sujetos, pues “el sujeto que se forma está lejos de toda coherencia y uniformidad” (Maldonado 2016, 274), sino que consideré la formación como un proceso permanente. Por ello, considero indispensable abrir espacios al interior de los proyectos y los movimientos socio-etno-políticos para la deconstrucción de micro-poderes que limitan su potencial democrático y emancipador en el que se pueda vivir y respetar plenamente las diferencias, no sólo desde la mirada de la etnicidad, sino también de los privilegios genéricos y de clase.

Los procesos de formación de las organizaciones que impulsan la MPS se articulan al contexto regional, con propuestas pedagógicas que hacen vigente como sujeto pedagógico a campesinos e indígenas. En este sentido coloqué la experiencia de educación autonómica del CESDER, como parte de una tradición de innovación educativa que se ha irradiado a diferentes lugares y que conforma parte de la historia de la

educación rural en México. Revisar los antecedentes de la MPS permitió visibilizar en el ámbito de la educación rural y la antropología educativa mexicana procesos de formación de educadores poco analizados y situar su contexto histórico y sociopolítico. Mi mirada desde dentro del proceso, también hizo posible conocer matices que revelan el valor de generar procesos formativos con sujeto al partir de la construcción de comunidades de aprendizaje. Mostrar estos procesos históricos de conformación del posgrado y las características de los sujetos que transforman su práctica fue una oportunidad para reconocer la importancia de prácticas innovadoras de formación de educadores que atienden la diversidad del ámbito rural.

La relevancia de situarme como investigadora y como parte del proyecto de formación de posgrado se hizo patente en el capítulo metodológico, en el que articulé mi voz desde la experiencia previa y mi propia formación para hacer el trabajo de investigación. Dado mi involucramiento y la metodología doblemente reflexiva fue posible distanciarme y recuperar la voz de los protagonistas, las y los egresados colaboradores de la investigación y enlazar comprensiones y significados, gracias a la práctica de una etnografía educativa que se extendió más allá de la escuela. Considero que lo anterior, en articulación con la metodología multisituada es un aporte a la antropología educativa y sociocultural.

A continuación, doy respuesta a la pregunta central de la cual se derivaron el objetivo general y los particulares que me guiaron durante el proceso de investigación. En el análisis de los objetivos recuperé las reflexiones emanadas de los capítulos desarrollados. Por último, presento reflexiones en la mejora de los contenidos y prácticas de la MPS y propuestas de líneas de investigación futuras.

En el proceso investigativo, inicialmente, revisé elementos sociohistóricos de la formación de educadores para comprender histórica y políticamente las condiciones en que ésta se da de forma convencional y alternativa para colocar el horizonte de la formación especializada para educadores del medio rural e indígena. Por ello, un punto de partida del trabajo fue la construcción del estado de la cuestión en que integré el análisis de investigaciones que abordan la formación de educadores en el nivel superior del medio rural e indígena, principalmente en posgrado, así como el estudio de las trayectorias formativas de sus egresados y si éstas se articulan con la práctica educativa. Ante la escasez de estudios sobre el tema, amplíé la pesquisa a trabajos sobre egresados de licenciatura y generé dos líneas de análisis: a) sobre instituciones o escuelas de gobierno y, b) sobre proyectos educativos autonómicos y de la sociedad civil. Conforme se desarrolló la investigación, los enfoques teóricos identificados en la consulta de bibliografía y las discusiones teóricas me llevaron a la riqueza del campo de la antropología educativa mexicana, principalmente, y de la latinoamericana. Por tanto, el estado de la cuestión documentado no sólo responde a una pregunta inicial e intuitiva sobre las aportaciones de la antropología educativa mexicana, sino que también me permitió reconocer que se ha constituido en un campo necesario, dinámico y amplio para la mejora de la política pública educativa.

La construcción del *estado de la cuestión* me permitió identificar la necesidad de abrir una línea de investigación que aborde la temática aquí planteada, así como aportaciones a: 1) la valoración de las

sistematizaciones, investigaciones y teorización de la tradición de innovación educativa del CESDER como referentes de la Educación popular actualizada y revitalizada, que integran evidencias de educación intercultural experiencial y de educación rural en los márgenes del sistema educativo; 2) situar la investigación antropológica educativa más allá del aula, al articular múltiples procesos en donde lo educativo no se ciñe a los espacios escolarizados o los procesos institucionalizados, sino que abarca dimensiones de lo social, en los que la apropiación de la educación y la lucha por alternativas educativas han generado prácticas diversas para resignificarla desde lo local y abordar las tensiones implicadas en estos procesos; 3) identificar que al relacionar la práctica educativa en diferentes esferas, como la gubernamental y la autonómica, se visibilizaron resistencias que se dan al interior y exterior de la institucionalización de lo educativo; y 4) la caracterización de la educación rural alternativa, a partir de las experiencias y las voces de autores y autoras de los trabajos recopilados demuestran la existencia y vigencia de prácticas de educación rural e indígena alternativa en relación conflictiva con el Estado y sus políticas educativas.

A partir de las narrativas *de trayectorias formativas de las y los egresados* de la MPS, *identifiqué elementos que han ido configurando sus subjetividades como educadores*. En el capítulo 4, *Trayectorias formativas de egresados y egresadas de la MPS: narrativa, sujetos, compromisos y tensiones*, presenté relatos desde una perspectiva *emic* de las y los colaboradores en las que encontré evidencias de la relación entre su formación con su compromiso profesional y los valores construidos en su trayectoria, en el conjunto de las narrativas mantuve la dialéctica entre lo individual y lo social desde una mirada diacrónica, que me permitió identificar los aspectos que configuraron procesos significativos en el quehacer profesional, compromisos, valores y horizontes de futuro. Con ello demuestro la articulación entre el sujeto y sus procesos formativos con su ejercicio profesional.

Asimismo, pude constatar diferentes dimensiones que influyeron en la constitución de sujetos pedagógicos comprometidos, a través de filiaciones étnicas, familiares y laborales, así como decisiones y puntos de ruptura que conformaron subjetividades de educadores que eligieron realizar su práctica en el medio rural e indígena y vincularse a proyectos etnopolíticos colectivos, o como individuos, para incidir en procesos de transformación social. En el apartado *Las huellas de la formación en la práctica educativa: subjetividades e identidades*, di cuenta de lo anterior mediante el análisis de las trayectorias formativas que partieron de la articulación de códigos *emic*, al conformar categorías emergentes sobre los procesos biográficos enlazados a la elección de su profesión y su práctica educativa actual.

La articulación *emic-etic* en esta investigación fue un logro, resultado de la vinculación de la metodología doblemente reflexiva, con elementos de la teoría fundamentada, que me llevaron a identificar categorías explicativas de la articulación entre trayectoria formativa y práctica educativa. Con ello identifiqué que los contextos de la socialización temprana en la familia, la comunidad y las ocupaciones laborales de parientes cercanos, son improntas que atraviesan las biografías y se vinculan con categorías emergentes como *identidad y pertenencia*, sobre todo en contextos de diversidad. También logré explicar

la elección de compromisos étnicos, genéricos y de clase en la práctica actual, como resultado de la emergencia de tres categorías: a) *la escolarización como experiencia de discriminación étnica y lingüística*, b) *el paso por escuelas alternativas o con perspectivas críticas*, y c) *aprender de la diversidad cultural, lingüística y el encuentro de alteridad*.

En esta misma lógica de influencia semántica, hice visibles las características del tipo de práctica que realizan las y los egresados y que sintetizan el sentido de responsabilidad, al cumplir un compromiso, y de reciprocidad, entre éstas identifiqué: “*compromiso con el servicio comunitario*”, “*la búsqueda por contribuir*” y “*se empujaron muchas cosas*”. Igualmente, encontré *sentidos de conformación de comunidad y articulación con otros educadores*, como elementos que les permiten afrontar el conflicto y tensiones en proyectos o propuestas educativas reivindicativas de derechos y de autonomías; la búsqueda por *lo común* o la conciencia de estar y ser en un mundo común, fue también una constante que fomenta la deconstrucción y reflexión sobre las relaciones de alteridad; y, la conformación de una *identidad profesional* en las primeras experiencias de trabajo, que se vinculó con la decisión de continuar su profesionalización al elegir una formación de posgrado alternativo.

Concluyo que la trayectoria formativa de las y los egresados de la MPS se caracteriza por diversidad de acontecimientos sociales, históricos y culturales en los que se generan experiencias, también diversas, conformadas activa y procesualmente por los sujetos, que están condicionados por marcos estructurales y socioculturales. Mostré la relación de esos marcos con su formación a lo largo de diferentes etapas y procesos coincidentes y contrastantes, que influyen en la conformación de subjetividades que se colocan desde el compromiso, valores y sentidos de la práctica con sujetos del medio rural e indígena.

En lo que respecta al análisis de *la resignificación de práctica educativa de las y los egresados generada en su paso por la MPS*, pude ratificar que se dieron transformaciones del sentido de ser educador y educadora por quienes *asumieron posturas críticas ante la educación homogeneizadora, se apropiaron de saberes para reflexionar y alimentar prácticas de educación rural alternativa* y, en éstas, han impulsado la generación y circulación de *conocimientos alternativos a los dominantes*. Por lo que concluyo que la formación de posgrado de la MPS y la acción intencionada de reflexión de la práctica por parte de los sujetos logran transformaciones en los sentidos y prácticas de las y los educadores. Los diferentes perfiles profesionales permitieron conocer la diversidad de prácticas que involucran procesos educativos en el espacio rural y aspectos que enriquecen y alimentan su propia formación, justamente, al ampliar horizontes mediante la vivencia de una interculturalidad experiencial.

Lo anterior lo evidenció en el desarrollo del apartado 5.2, *Transformar los sentidos del ser educador o educadora: reflexividad, apropiación de saberes y la resignificación de la práctica educativa en el paso por la MPS*, en donde mostré el entrecruzamiento de diferentes dimensiones de la práctica educativa que es dinámica, situada, histórica e intersubjetiva y de la formación de posgrado. Dada la movilidad de los

egresados, consideré extender el trabajo de campo a sus contextos locales, así como al ámbito regional en que entran en juego múltiples relaciones y procesos que les configuran subjetivamente, de este modo incursioné en la cotidianidad de su práctica educativa para identificar las influencias y apropiaciones de su formación en la MPS, que fueron confirmadas en conversaciones y entrevistas.

En el trabajo de campo no estudié la institución escolar o las culturas organizativas, pero mostré que docentes y promotores están permeados por la cultura escolar u organizacional que influye en su acción al trabajar en escuelas, organizaciones indígenas o en ONGs, con lo cual a partir del cuestionamiento o aceptación de dicha cultura surgen prácticas educativas subversivas, de resistencia o adaptación. Esta apreciación rompe con concepciones de cultura cerrada y determinada y coloca la experiencia del sujeto como elemento que configura su formación e influye en su contexto desde su discurso y acción.

De esta forma, en el apartado referido, tomé las categorías de práctica educativa (Berlangua 2015, Berlangua 2010, Freire 2002 [1969], Navarro 2016), reflexión de la práctica (Freire 2002 [1969]), resignificación de la práctica (Sañudo 2006), y apropiación (Rockwell 2018 [1996], Maldonado 2016, Mercado 1991) para dar cuenta de la transformación de los y las egresadas en el proceso de formación de la MPS y cómo ésta contribuyó a explicar la reconfiguración de la práctica, de conocimientos y aprendizajes significativos que logran aplicar en su trabajo. Precisamente, egresados y egresadas expresaron que resignificaron su práctica a través del aprendizaje de conceptos y categorías teóricas, de reflexiones y nuevos significados que se apropiaron, así como de la experiencia de la comunidad de aprendizaje de la pedagogía del sujeto y de la interculturalidad experiencial, entre otros aprendizajes metodológicos, que emplean en sus centros de trabajo o de actividad política.

Una aportación a este resultado fue la referencia a aprendizajes experienciales que integraron a su cotidianidad, así como la reflexividad de la práctica, la cual generaron y continúan generando con herramientas de escritura, lectura y colaboración con otros educadores. Otras evidencias de transformación de sus prácticas fueron las tensiones entre conocimientos alternativos y dominantes que les llevan a posicionarse críticamente ante la educación convencional y la reproducción sistemática de currículos descontextualizados, la falta de atención del Estado a problemáticas que se viven en espacios educativos marginados y en los contextos de violencia e injusticia en zonas rurales azotadas por el crimen organizado en los que eligen realizar acciones concientizadoras o, el promover procesos formativos para la defensa de los territorios, entre otras.

Hacer educación en estas condiciones y contextos es un desafío permanente, en ambos sentidos, ante y dentro de las estructuras de poder para alentar procesos alternativos de educación encaminados a la conformación de otras subjetividades distintas a las pretendidas por el Estado. En conclusión, estos procesos, herramientas y saberes mostraron el proceso dialógico entre teoría y reflexión de la práctica que comprobó transformaciones en sus percepciones, conocimientos y sentidos que llevaron a la resignificación de la acción educativa.

Otro hallazgo se generó mediante el análisis de *la reconfiguración de las prácticas educativas* de las y los egresados, al constatar que este proceso derivó *en el fortalecimiento de propuestas educativas alternativas, en prácticas y discursos en los que está presente el cuestionamiento al poder en las relaciones pedagógicas*, incluso en casos en que algunos de ellos llegan a *integrar elementos de la interculturalidad crítica*. Dichas prácticas y discursos *están en oposición a la lógica del Estado, que busca asimilar a la población indígena y campesina como ciudadanos neoliberales*.

En relación directa con lo anterior, realicé un análisis teórico, apoyada principalmente en Berlanga (2015), Holloway (2011), Makaran (2018), Rockwell (2018) y Trouillot (2011), que me permitió colocar la categoría de *prácticas educativas en los intersticios del Estado*, como el posicionamiento clave para interpretar la *reconfiguración* de la práctica de egresados y egresadas en concordancia con su posicionamiento crítico ante la educación y su intencionalidad de no reproducir la homogenización y asimilación a través de la producción de ciudadanía neoliberal.

De los datos empíricos en que me apoyé para evidenciar su acción subversiva seleccioné dos categorías presentes en el trabajo de campo, que tienen el potencial para alentar la construcción de subjetividades alternativas al proyecto identitario del Estado: 1) *sujeto y su contexto* y, 2) *prácticas que visibilizan las relaciones de poder*. Con la primera, mostré prácticas en que el sujeto y su contexto se integran en los diseños y planes curriculares o contenidos de las propuestas educativas. En cuanto a la segunda, manifesté que el tema es transversal en la reconfiguración de la práctica de egresados y egresadas, sin embargo, coloqué la postura de la interculturalidad crítica como alternativa que intersecta categorías de género, etnia y clase por su valor heurístico para explicar las relaciones de dominación-sumisión. Esto no significa que las y los egresados dominen el tema y lo expongan en sus clases o talleres, sino que cuestionan este ejercicio de poder, para que las personas con quienes trabajan se apropien de elementos o herramientas para comprender su propia experiencia e intentar generar un distanciamiento que aliente a no reproducirlas y a ser críticos ante ellas.

Las diferentes posiciones de las y los egresados ante el Estado, en tanto sus prácticas se desarrollan en instituciones estatales, ONGs o proyectos autónomos, fue la de crear u ocupar intersticios como acciones que desafían la reproducción del ciudadano multicultural promovido por el neoliberalismo, es decir aquellas que se colocan contra la homogenización y asimilación cultural de grupos y personas que eligen realizar conscientemente procesos educativos alternativos, en los que reivindican derechos colectivos e individuales no adecuados para el Estado. En estos actos de desobediencia epistémica (UCIRED 2017) es que la palabra “alternativo” cobra sentido revolucionario, al abrir espacios para ser con el mundo y estar en el mundo, en este caso para prácticas pedagógicas que colocan en el centro el acto intencionado de hacer-nos sujetos.

Sin embargo, también las tensiones y las presiones de los cambios políticos nacionales fueron una coyuntura que impactó en la práctica para restringir la creación de intersticios, en límites fronterizos donde se puede leer ese estar dentro del sistema al reproducirlo o fuera al generar alternativas. Hay un rejuego en

las instituciones educativas en que restricciones normativas, condiciones laborales, materiales y políticas exponen los límites para la acción intersticial, como en los escenarios de violencia que inclusive se hace presente en las aulas, pero que no impide que en espacios micro, como la relación pedagógica, se subvierta el orden dado. Los casos sintomáticos y representativos son los docentes de escuelas oficiales y los promotores que se vinculan con programas gubernamentales que están condicionados, pero que buscan hacer del aula o el taller comunitario su espacio para prácticas educativas más críticas. Los casos emblemáticos de autonomía e independencia para la definición de sus prácticas son los promotores que trabajan en INANA, Tosepan y el Bachillerato CESIK de la OIT que, como se mostró, crean grietas al sistema y cotidianamente generan estrategias para ocupar los intersticios creados.

Con las evidencias mostradas es posible reconocer que la hipótesis de investigación fue útil en el estudio de las prácticas educativas en los intersticios del Estado. En efecto, *las y los egresados de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa realizan prácticas educativas que evaden los planes oficiales (contenidos y diseños curriculares), cuentan con estrategias para reflexionar críticamente su acción pedagógica, cuentan con discursos que promueven la conciencia de clase, género y etnia contra la producción estatal de un ciudadano multicultural, y crean espacios formales o informales con otros educadores para promover proyectos educativos alternativos*, por lo que afirmo que entre los y las egresadas de la MPS *existen prácticas educativas que ocupan intersticios del Estado*.

Dado lo anterior y ante la luz de los procesos de formación de las y los egresados de la MPS y sus prácticas educativas en los intersticios del Estado, otra conclusión es que, si realmente se aspira a que la educación sea un factor de cambio y transformación de las condiciones sociales y de vida de la población de contextos rurales e indígenas, es relevante trabajar con contenidos apropiados, ética y políticamente relevantes en la formación de educadores. Lamentablemente, la educación rural ha perdido relevancia en la perspectiva de las políticas estatales y ha prevalecido un sistema de formación homogenizante, discriminatorio y colonial que no hace válidos los derechos constitucionales que reconocen la pluriculturalidad. No obstante, organizaciones, colectivos y grupos autónomos la han retomado para ejercer justicia epistémica integrando contenidos y modelos pedagógicos pertinentes y desplegando diversos procesos educativos que amplían los espacios áulicos y hacen relevante la realidad social y biocultural de los contextos de sujetos campesinos e indígenas. Todas estas experiencias micro tienen mucho que enseñar a nivel macro sobre educación intercultural crítica aterrizada en la experiencia cotidiana, más allá de lo prescriptivo o funcional (Walsh 2012), para ser culturalmente pertinentes.

Para cerrar el presente apartado, reconozco que de entre las experiencias presentadas hizo falta considerar las de educadoras de pueblos originarios para contar con su perspectiva desde un lugar de

enunciación que puede mostrar otros matices a prácticas educativas alternativas en el ámbito rural. Sin embargo, por términos de tiempos no fue posible incluirlas, deuda que deseo saldar en próximos trabajos.

Considero, de igual modo, como una limitante que el contexto particular de cada egresado/a no pudo ser retratado más extensamente por las características del trabajo de etnografía multisituada en un tiempo muy acotado. Sin embargo, la densidad de la narrativa de las y los egresados nos ha transportado a diversos procesos formativos en lugares del estado de Puebla, Veracruz, San Luis Potosí, Hidalgo y Oaxaca, en tanto me trasladé en dos áreas territoriales principales, la Sierra Norte de Puebla y la región centro de Veracruz, dando cuenta de elementos significativos de las condiciones en que realizan su práctica.

En este proceso de investigación he querido hacer visible mi lugar como parte del equipo de coordinación de la MPS y no podría dejarlo pasar al cierre de este proceso. En esto destaco dos aspectos: en primer lugar, decidí hacer un paréntesis al lenguaje de la MPS y el ejercicio pedagógico que ha dejado huellas en mí para intentar una distancia que me permitiera cierto extrañamiento al situarme en la práctica antropológica. Sin embargo, no puedo ocultar la pasión y la emoción que el proceso de investigación me trajo y que agudizó mi mirada al dato empírico presente en las prácticas observadas y las narrativas de las y los egresados, al captar y registrar rasgos y lenguaje que forman parte del marco teórico experiencial de la UCIRED. En este sentido, el contrapeso que me acompañó en el proceso de análisis fueron las contribuciones de la antropología educativa mexicana, así como las múltiples experiencias autonómicas y colaborativas de Educación popular en México y América Latina que tejen redes para reconocer-nos en empeños conjuntos y propuestas educativas otras. Espero contribuir a ambas con esta investigación.

En segundo lugar, de esa distancia también echo mano para hacer recomendaciones y reflexiones sumándome a las voces de las y los egresados. En este sentido, además de las peticiones directas sobre transversalizar, en los diferentes módulos del plan de estudios, más aspectos sobre comunalidad e interculturalidad (yo agregaría interculturalidad crítica), realizadas sobre todo por quienes trabajan en contextos de diversidad cultural, están aquellas sobre la forma de integrar curricularmente los feminismos y la perspectiva de género en el proceso de formación. Ello es imprescindible en pedagogías críticas y alternativas para contribuir a la deconstrucción de relaciones de poder no sólo pensadas en el aula o la comunidad, sino en el lugar y punto de partida al que apelamos siempre desde la pedagogía del sujeto: “la primera persona del plural”. En ello hay mucho que aprender de las mujeres egresadas y estudiantes, profesoras y asesoras permanentes e invitadas del CESDER y UCIRED, así como en la experiencia de Moxviquil con su apropiación de la pedagogía del sujeto en clave feminista. Mirada imprescindible, también, para contar con herramientas y metodologías que en su aproximación a relaciones patriarcales y machistas en espacios de diversidad partan de procesos educativos de tacto y cuidado que consideren el sujeto y su contexto. ¿Podemos aprender esto juntos y juntas?

Esto me lleva a recomendar se dé continuidad a una línea de investigación sobre egresados y egresadas de proyectos autónomos de formación de posgrado en educación que integre la mirada sobre una

formación con perspectiva de género. Será relevante conocer los procesos de formación y reconfiguración de la práctica de educadores y educadoras que participan en el posgrado en pedagogía del sujeto en Moxviquil, en Chiapas, como un punto de referencia de este tipo de formación. Así, mismo, indagar sobre las prácticas educativas de educadoras de diferentes orígenes étnicos en la Sierra Norte de Puebla y/o de otras latitudes para contar con estudios comparativos y contrastivos por género y región.

Requerimos reactivar espacios más abiertos y concurridos para valorar las recomendaciones de las y los egresados en la mejora de los planes de estudio. Ya que en los procesos instituidos en la MPS está presente la conformación de comunidad de interés para definir lo que se busca aprender junto/as, que es la sustancia que articula la comunidad de aprendizaje, es necesario fortalecerlo para integrar la problemática creciente de violencia y dominación de género y etnia que confrontan las y los educadores. Requerimos potenciar este proceso al transversalizar la perspectiva de género y la interculturalidad crítica. Estas reflexiones me llevan a proponer escuchar sus voces y entender el dolor de la sumisión y la violencia, la más sutil y la más cínica, desde un lugar donde el nosotros no redunde en la negación de lo singular y de las particularidades de las relaciones de género. Como educadores y educadoras no saber cómo hacerlo no nos exime de la corresponsabilidad de animar las preguntas para alentar esa capacidad de conjugar la esperanza.

Bibliografía

- Aboites, Hugo. 2012. "El derecho a la educación en México: del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI". *Revista mexicana de investigación educativa*, 17 (53), 361-389. Consultado el 28 de octubre de 2019.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200003&lng=es&tlng=es.
- Aguilar, Álvaro. 2002. "El Centro de Formación 'Kaltaixpetaniloan' (casa dónde se abre el espíritu, en náhuat) como instrumento educativo para impulsar el desarrollo sustentable en la Sierra Nororiental de Puebla." En "*Kaltaixpetaniloan*" ("*Casa donde se abre el espíritu*"), editado por Víctor Bacre y Álvaro Aguilar, 146-178. México: ITESM.
- Aguirre, Gonzalo. 1991. *Obra antropológica, IX Regiones de refugio: El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica/Gonzalo Aguirre Beltrán*. México: FCE, UV, INI, GEV.
- Almeida, Eduardo, y María Eugenia Sánchez. 2014. *Comunidad: interacción, conflicto y utopía: La construcción del tejido social*. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla, ITESO, BUAP.
- Alonso Guzmán, Lorena, Víctor Manuel Hernández Alarcón, y Edgardo Solís Carmona. 2014. "La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19 (60): 103-28.
- Asad, Talal. 2008. "¿Dónde están los márgenes del estado?". *Cuadernos de Antropología Social* (27): 53-62.
- Baronnet, Bruno. 2010. "De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México." En *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, coordinado por Saúl Velazco Cruz y Aleksandra Jablonska Zaborowska, 245-272. México: UPN, Serie Horizontes educativos.
- Baronnet, Bruno. 2013. "Movimientos sociales y educación indígena en América Latina". En *Educación e interculturalidad: política y políticas*, coordinado por Bruno Baronnet y Medardo Tapia, 129-150. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Beattie, J.H.M. 1975. "Comprensión y explicación en antropología social." En *La antropología como ciencia*, coordinado por José R. Llobera, 293-309. Barcelona: Anagrama.
- Berlanga, Benjamín. 2017. "Reforma educativa y educación rural en México". *La Jornada de Oriente*. 30 de junio de 2017. Consultado el 14 de marzo de 2018.
<http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2017/06/30/reforma-educativa-educacion-rural-mexico/>.

- . 2015. “Romper y subvertir el orden de lo educativo. Los modos de la comunidad de aprendizaje en los posgrados de la Universidad Campesina Indígena en Red en México”. Ensayo. Puebla: Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED).
- . 2013. “Venir siendo sujeto: la educación como lugar de florecimiento de una subjetividad que se pone a sí misma como sujeto”. *Universidad Campesina Indígena en Red*. Consultado el 20 de abril de 2018. www.ucired.org.mx
- . 2011. “Educar con sujeto, las posibilidades de la resistencia: lucha y prefiguración de otros modos de hacer educación”. Zautla: UCIRED/CESDER.
- . 2011b. “A propósito de la mirada y el cuidado en la elaboración de una pedagogía del sujeto”. En *Universidad Campesina Indígena en Red*. Consultado el 18 de Septiembre de 2017. www.ucired.org.mx
- . 2010. “Educar con sujeto. Pedagogía del sujeto y resignificación de la práctica educativa”. Ensayo. Puebla: Universidad Campesina Indígena en Red.
- Bermúdez-Urbina, Flor Marina. 2017. La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11 (1), 116-145. DOI: [org/10/18359/reds.1938](https://doi.org/10.18359/reds.1938)
- Bertely, María. 2007. *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, RIDEI, CIESAS.
- Bertely, María, coord. 2003. *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de la Investigación Educativa.
- . 2000. *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, D.F.: Paidós Mexicana.
- Bertely, María, Gunther Dietz, y Guadalupe Díaz Tepepa. 2012. *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE/ANUIES.
- Boege, Edgar. 2017. “El patrimonio biocultural y los derechos culturales de los pueblos indígenas, comunidades locales y equiparables”. *Diario de Campo, Cuarta época* 1: 39-70.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon, y Jean-Claude Passeron. 1991. *El Oficio de Sociólogo*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Bradley, Levinson. 2014. “La antropología de la educación estadounidense: Temas y tensiones en el conocimiento de un campo social.” En *Etnografías de la educación y conceptos de educación. Contextos múltiples de socialización y aprendizaje: un análisis desde la etnografía de la educación*, coordinado por Ángel Díaz de Rada, 63-69. España: Traficantes de Sueños.

- Briseño, Julieta. 2018. "Cultura Escolar Comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca". Tesis de Doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Sede Sur.
- Brumat, María Rosa. 2011. "Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana." *Revista Iberoamericana de Educación* 55 (4): 7.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688179>.
- Brumat, María Rosa, y Claudia Beatriz Baca. 2015. "Prácticas docentes en contextos de ruralidad. un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba." *Educación, Formación e Investigación* 1 (2): 1–16. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/7587/7044>.
- Calderón, Marco. 2018. *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933*. Zamora, Mich.: El Colegio de Michoacán.
- Cano, Amya, y Enrique Aguirre. 2018. *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. Ciudad de México: RIER, UPN, Editorial Nómada.
- Carrero, Virginia, Rosa Ma. Soriano, y Antonio Trinidad. 2012. *Teoría fundamentada Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual. Vol. 37*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Castillo, Nadia. 2015. "Interculturalidad y educación: el caso del Instituto Superior Intercultural Ayuuk." En *Conflictos y sujetos emergentes. Episodios en la transformación rural neoliberal*, coordinado por Antonio Fuentes, 105-130. Puebla: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego, BUAP.
- CESDER. 2017. La universidad con los pueblos de la Sierra: Una propuesta del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural. Documento interno. Zautla: CESDER.
- . 2013. *Documento Base. Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa*. Documento Interno, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural. Puebla: Documento Interno.
- . 2007. *Centro de Estudios para el Desarrollo Rural-Promoción y Desarrollo Social A.C.* Consultado el 13 de octubre de 2017. www.cesder-prodes.com
- . 2002 [1996]. *Educación para el medio rural. Una propuesta pedagógica*. Monterrey: Ediciones Castillo.
- Civera, Alicia. 2006. "La formación de maestros normalistas rurales en México, 1922-1945". En *La educación rural en México en el siglo XXI*, coordinado por Lesvia Rosas, 73-111. México: CEE, CREFAL y Ayuda en Acción.
- Clifford, James. 1991. "Introducción: Verdades parciales." En *Retóricas de la antropología*, coordinado por James Clifford y George E. Marcus, 25-60. Madrid: Ediciones Júcar.
- Coffey, Amanda y Atkinson, Paul 2003. *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.

- Curin-Gutiérrez, Felipe. 2016. “Geopedagogías de una educación en movimiento: los casos de la ULM en Santiago de Chile, y la UNISUR en Guerrero, México.” *Revista del Cisen Tramas/Maepova* 4 (2): 143–66.
- Das, Veena, y Deborah Poole. 2008. “El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas”. *Académica de Relaciones Internacionales* (8): 1-39.
- Dente, Liliana, y Daniel Brener. 2011. “Jóvenes y escuela: con estos pibes sí se puede.” En *Saberes y prácticas escolares*, coordinado por Silvia Finocchio y Nancy Romero, 63-83. Rosario: FLACSO, Homo Sapiens Ediciones.
- DeWalt, Kathleen M., y Billie R. DeWalt. 2011. *Participant observation. A guide for fieldworkers*. Maryland, USA: AltaMira Press.
- Díaz de Rada, Ángel. 2011. *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Madrid: UNED.
- Díaz Tepepa, Guadalupe. 2001. *Técnica y tradición: etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*. México: Plaza y Valdez.
- Dietz, Gunther. 2017. “Capítulo 8. La construcción e interpretación de datos etnográficos”. En *La interpretación: un reto en la investigación educativa*, coordinado por Ángel Díaz-Barriga y Carolina Domínguez, 229-262. Ciudad de México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- . 2012. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Dietz, Gunther, y Aurora Álvarez. 2014. “Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: Un ejemplo desde la Antropología de la Educación”. En *La Etnografía y el Trabajo de Campo en las Ciencias Sociales*. Cristina Oehmichen Bazán (ed.), pp: 55-89. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dietz, Gunther, y Laura Selene Mateos. 2013. “Una década de Educación Intercultural en México: debates entre empoderamiento indígena y transversalización de la diversidad.” En *Educación Intercultural a Nivel Superior: Reflexiones desde diversas realidades Latinoamericanas*, coordinado por Sergio Hernández, María I. Ramírez y Yunuen Manjarrez y Aarón Flores, 11-33. Puebla: UIEP, UCIRED y UPEL.
- Dietz, Gunther, y Laura Selene Mateos. 2011. *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB-SEP.
- Duch, Lluís. 2002. *Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.
- Estermann, Josef. 2014. “Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural”. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana* 13 (38): 347-368.

- Esteva, Gustavo. 2013. “La libertad de aprender: La Universidad de la Tierra”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 80: 39–50.
- Falzon, Mark-Anthony. 2016 [2009]. “Introduction: Multi-sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research”. En *Multi-sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research*, editado por Mark-Anthony Falzon, 1-24. New York: Routledge.
- FAO/UNESCO. 2004. “Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú”. *Depósito de documentos de la FAO*. Consultado el 04 de octubre de 2017. <http://www.fao.org/docrep/009/y5517s/y5517s00.htm>
- Ferry, Gilles. 1996. “Acerca del concepto de formación”. Instituto Nacional de Formación Docente. Seminario dictado en Universidad de Buenos Aires. Consultado el: 15 de julio de 2019. https://isfd147-bue.infod.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/241/ferrygilles_acerca_del_concepto_de_formacion_2.pdf
- Foucault, Michel. 1991 [1978]. “Governmentality [Gubernamentalidad]”. En *The Foucault Effect*, editado por Graham Burchell, Colin Gordon y Peter Miller, 87-104. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freire, Paulo. 2002 [1969]. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- . 1994. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- . 1970. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Gadamer, George. 1994. *Verdad y método II* (2ª ed., Vol. II). Salamanca: Sígueme.
- Garcés, Marina. 2013. *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.
- Gasché, Jorge. 2008 “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”. En *Educando en la diversidad*, coordinado por María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá, 367-397. Quito, Ecuador: Abya-Yala
- Geertz, Clifford. 1989. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- González Apodaca, Érica. 2014. Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario Ayuujk. *Revista mexicana de investigación educativa* 19(63), 1141-1173. Consultado el 09 de octubre de 2019. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400007&lng=es&tlng=es.
- . 2013. Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca: La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles educativos*, 35(141), 65-83. Consultado el 09 de octubre de 2019. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300005&lng=es&tlng=es.

- . 2008. *Los profesionistas indios en la educación intercultural: Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: UAM-I - Juan Pablos Editor.
- González, Aurora. 2003. *Crítica de la singularidad cultural*. México: UAM-Iztapalapa; Barcelona: Anthropos.
- González, Jorge. 2012. “La importancia de la meliponicultura en México, con énfasis en la Península de Yucatán.” *Tópicos de Interés* 5 (1): 34-41. UADY. Consultado el 16 de septiembre de 2019. <http://www.ccba.uady.mx/bioagro/V5N1/Articulo7.pdf>
- González, Sara Lua. 2015. “Piedra tras piedra construiré una escuela”: alianzas, negociaciones y estrategias de una red de proyectos educativos contrahegemónicos en la Sierra Norte de Puebla”. Tesis de maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Unidad Golfo, Xalapa, Ver.: CIESAS.
- Guber, Rosana. 2011. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Eds.
- Gupta, Akhil. 2015. “Fronteras borrosas: el discurso de la corrupción, la cultura de la política y el estado imaginado”. En *Antropología del Estado*, coordinado por Philip Abrams, Akil Gupta, Timothy Mitchell, 71-145. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económico.
- Hadad, Gisela. 2012. “Reflexividad científica y locus de enunciación: meditaciones desde una experiencia de trabajo de campo.” Ponencia presentada en VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata, La Plata, Argentina, 5 al 7 de diciembre. <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/vii-jornadas-2012/actas/Hadad-Gisela.pdf>
- Hale, Charles. 2007. “¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza? Gobernanza, derechos culturales y política de la identidad en Guatemala.” En *Cuadernos de Futuro No. 23. Antropología del Estado: Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, coordinado por María Lagos y Pamela Calla, 285-346. La Paz: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Hammersley, Martyn, y Paul Atkinson. 1994. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Haraway, Donna. 1991. “Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial”. En *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*: 313-346. Madrid: Ediciones Cátedra/Universidad de Valencia/Instituto de la Mujer.
- Heller, Agnes. 1972. *Historia y vida cotidiana*. Barcelona: Grijalbo.
- Hernández, Gloria, y Carmen Campero, Rosalva Canseco, Ana María Méndez, Gladys Añorve, Gabriela Díaz y Leticia Galván. 2013. “Educación con personas jóvenes y adultas.” En *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión: la investigación educativa en México, 2002-2011*, coordinado por Bertha Salinas, 225-302. México: ANUIES/ COMIE.
- Hernández, Sergio. 2014. “El CESDER y la UCIREN como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde instituciones de educación superior en México”. *Uturunku Achachi Revista de Pueblos y Culturas Originarias* 3 (Jóvenes indígenas en la Universidad –Diálogos Pluriversales):

- 45-67. Chile: Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades. ISSN 0719-1294. <http://uturunkuachachi.academialatinoamericana.org>
- Holloway, John. 2011. *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- Huerta Alva, María Guadalupe, Ignacia Serrano Arroyo, y Marco Antonio Comunidad Aguilar. 2008. *Zautla: de la Z a la A. Un ejemplo de autogestión del desarrollo social*. México: Grupo Gráfico Editorial, S.A. de C.V.
- Izcara Palacios, Simón. 2014. *Manual de investigación cualitativa*. Ciudad de México: Fontamara /Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Jiménez-Vásquez, Mariela Sonia. 2014. "Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala." *Perfiles Educativos* 36 (143): 30–48. [https://doi.org/10.1016/s0185-2698\(14\)70608-7](https://doi.org/10.1016/s0185-2698(14)70608-7).
- Jiménez-Vásquez, Mariela-Sonia. 2011. "Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de Maestrías en Educación del Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)." *Revista Iberoamericana de Educación Superior* ii: 76–100. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.3.28>.
- Jiménez-Vásquez, Mariela, y Maria Claudia Díaz Sánchez. 2009. "Un acercamiento a las trayectorias profesionales de los egresados de las Maestrías del posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala." En X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Ver.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0102T.htm>.
- Kreisel, Maïke. 2017. "Las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca – resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes." Tesis de doctorado, Universidad Veracruzana.
- Krotz, Esteban. 2002. *La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*. México: UAM-Iztapalapa, Fondo de Cultura Económica.
- Longa, Francisco. 2010. "Trayectorias e historias de vida: perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes." En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, 20. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.aacademica.org/000-027/90.pdf>.
- López Bárcenas, Francisco. 2005. *Los movimientos indígenas en México. Rostros y caminos*. Juxtlahuaca, Oaxaca: Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas, A.C.
- Maldonado, Korinta. 2011. El Juzgado Indígena de Huehuetla, Sierra Norte de Puebla. Construyendo la tonaqueidad en el contexto del multiculturalismo mexicano. En *Justicia y diversidad en América*

- Latina: Pueblos indígenas ante la globalización*, editado por V. Chenaut, M. T. Sierra, M. Hernández, y H. Ortiz, 487–503. México: CIESAS/FLACSO.
- Maldonado, Luis Carlos. 2016. “La configuración de la cultura escolar en el proyecto educativo de la UESA-LEMSC. Procesos de apropiación y resignificación de lo comunitario en contextos de conflicto”. Tesis de Maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Malkki, Liisa. 2007. “Tradition and improvisation in Ethnographic Field Research”. En *Improvising Theory Proves and Temporality in Ethnographic Fieldwork*, editado por Allaine Cerwonka y Liisa Malkki, 162-188. Chicago: Chicago University Press.
- Mallimaci, Fortunato, y Verónica Giménez. 2006. Historias de vida y métodos biográficos. En *Estrategias de investigación cualitativa*, coordinado por Irene Vasilachis de Gialdino, 175-212. Barcelona: Gedisa.
- Marcus, George. 2001 [1995]. “Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal.” *Alteridades*: 111-127.
- Martínez B., Elizabeth. 2014. “Relaciones interétnicas de niños indígenas desde un contexto escolar urbano”. En *Repensar la educación desde la antropología: sujetos, contextos y procesos*, coordinado por Elizabeth Martínez B., 65-103. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- . 2009. “La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías”. Ponencia presentada en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-COMIE, Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre.
- . 2000. Agentes de la modernidad: profesionalización y la representación de identidad étnica y comunal en San Pedro Zacán, Michoacán. Tesis de Maestría en Antropología Social, El Colegio de Michoacán.
- Martínez Luna, Jaime. 2010. Eso que llaman comunalidad. México: CONACULTA/Fundación Harp Helú/Secretaría de Cultura-Oaxaca. Consultado el 10 de diciembre de 2019. <http://www.mediafire.com/download/1c1a7d0r1i0299m/ESO+QUE+LLAMAN+COMUNALIDAD.pdf>
- Mateos Cortés, Laura Selene. 2015. “La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 37 (2): 65-81.
- Medina Melgarejo, Patricia. 2015. Presentación a “Movimientos ante la disyuntiva emancipadora y la alternativa cultural. memorias pedagógicas populares y críticas”. En *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*,

- editado por Patricia Medina Melgarejo, 163-166. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-C+B116-entro de Estudios Superiores de México y Centroamérica: Educación para las Ciencias en Chiapas: Juan Pablos Editor.
- . 2012. “Políticas interculturales en educación superior en México: ¿profesiones inter-culturales?” *Pedagogía y Saberes* (36): 9-31.
- . 2009. “A manera de cierre... Interculturalidad que busca nombrar “el inter” de habitar en frontera”. En *Educación Intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos disyuntivos políticas*, coordinada por Patricia Medina Melgarejo, 235-246. México: Plaza y Valdés, UPN, CONACYT.
- . 2008. *La formación de profesionales indígenas en México, en diálogo con Latinoamérica*. México: UPN, UNAM & CONACyT. CD-ROM
- . 2006. “Trayectorias de escolarización de indígenas maestros en el contexto rural: una larga historia en el debate actual “¡Y me fui de bilingüe...!” (Sujetos trasterrados)”. En *La educación rural en México en el siglo XXI*, coordinado por Lesvia Rosas, 359-403. México: CEE.
- . 2003. “ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión.” En *Educación, derechos sociales y equidad*, coordinado por María Bertely, 139-164. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Mèlich, Joan-Carles. 1995. “La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel Levinas.” *Enrahonar* 24: 145-154.
- Messina, Graciela, Serrano Ignacia y Marco Antonio Comunidad. 2017. *¿Qué formación? Relato desde historias de vida: La experiencia del CESDER*. Puebla, México: Fundación InteRed y Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo.
- Messina, Graciela. 2012. “Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: investigando prácticas de responsabilidad en una telesecundaria vinculada con la comunidad”. *RLEI* 6 (2), 137-165.
Consultado el: 18 de noviembre de 2017. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art6.pdf>
- Mignolo, Walter. 2016 [1995]. “La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales.” *Revista Chilena de Literatura* 47: 91-115. Consultado el: 14 de diciembre de 2018.
<https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/39564/41158>
- Mira Tapia, Alejandro. 2017. “Saberes escolares y estrategias interculturales en estudiantes y egresados del Instituto Intercultural Ñoñho”. *Anthropologica* 35 (39): 26–56.
<https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.002>.
- Mitchell, Timothy. 2015. “Sociedad, economía y el efecto del estado”. En *Antropología del Estado*, por Abrams Philip, Akhil Gupta y Timothy Mitchell, traducido por Marcela Pimentel, 145-187. México: Fondo de Cultura Económica.

- Molina Fuentes, Norma. 2014. “Los intelectuales indígenas en México hoy: paso sistema por el Sistema de Educación Superior, ejercicio de de la profesión y compromisos étnicos”. En *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*, coordinado por Sylvie Didou Aupetit, 189-211. México: UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC.
- Morales, María Del Coral. 2012. “Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela Telesecundaria Tetsijsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla”. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* 14: 18–43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121840002>
- Murillo, F. J., y Cynthia Martínez-Garrido. 2010. *Investigación etnográfica*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Navarro Martínez, Sergio. 2016. *Discursos y prácticas de la educación intercultural. Análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas*. Tesis doctoral, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Navarro Martínez, Sergio, y Antonio Saldívar Moreno. 2018. “La Propuesta del Cesder-Chiapas en la construcción de una interculturalidad experiencial”. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* 52: 1-21. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/798%0AResumen>.
- Noriega Luciano, Beatriz. 2017. “Comprensión del ser sujeto en la práctica educativa desde el encuentro: Sistematización de la experiencia de trabajo comunitario en dos organizaciones civiles”. Tesis de Maestría. Centro de Estudios para el Desarrollo Rural.
- . 2014. *Educación y encuentro: implicación de mí práctica educativa*. Zautla, Puebla: Sin publicar.
- Ornelas, Gloria. 2013. “La formación y la práctica en/de la diversidad sociocultural desde la cosmovisión de egresados de un posgrado educativo”. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Estigación Educativa, Guanajuato, Gto. 18 al 22 de noviembre.
- Padilla, Tanalís. 2009. “Las normales rurales: historia y proyecto de nación”. *El Cotidiano* 154: 85-93.
- Pérez Vejo, Tomás. 2017. “Raza y construcción nacional. México 1810-1910”. En *Raza y política en Hispanoamérica*, de Tomás Pérez Vejo y Pablo Yankelevich, 61-98. Ciudad de México: Bonilla Artigas Editores-COLMEX.
- Pérez, Zenaida. 2018. “Modo de vida comunal ayuujk, entre la permanencia y el cambio”. En *Pensamiento Indígena Contemporáneo*, coordinado por Francisco López Bárcenas, 75-92. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación. Consultado: 10 de diciembre de 2019. <https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/publicaciones/libros/fb/02-pensamiento-indigena-contemporaneo/>
- Pieck, Enrique, Graciela Messina y Colectivo Docente. 2008. *Nuestras historias*. Ciudad de México: INIDE/UIA.

- Popoca, Cenobio (2019). Prácticas y saberes docentes en educación básica rural. En Valeria Rebolledo y María Torres, Estado del Arte de la Educación Rural en México (2004-2014): 113-126. Ciudad de México: RIER, Universidad Iberoamericana. <https://doi.org/10.2307/j.ctv86dgct.5>.
- Popoca, Cenobio y Moscoso, José Antonio (2019). Didácticas específicas en escuelas rurales de educación básica. En Valeria Rebolledo y María Torres, Estado del Arte de la Educación Rural en México (2004-2014): 113-126. Ciudad de México: RIER, Universidad Iberoamericana. <https://doi.org/10.2307/j.ctv86dgct.5>.
- PueblosAmerica.com*. s.f. <http://mexico.pueblosamerica.com/i/san-andres-yahuitlalpan/> (último acceso: 11 de 09 de 2017).
- R. Moreno, Elsa Amanda. 2017. “Concepciones de práctica pedagógica”. *Folios* (16): 105-129. <https://doi.org/10.17227/01234870.16folios105.129>.
- Ramos, Oscar. 2015. “Internet y pueblos indígenas de la Sierra Norte de Puebla, México”. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Rancière, Jacques. 2007 [1987]. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rebolledo, Valeria, y Rosa María Torres. 2019. *Estado Del Arte de La Educación Rural En México (2004-2014)*. Ciudad de México: RIER, Universidad Iberoamericana. <https://doi.org/10.2307/j.ctv86dgct.5>.
- Restrepo, Eduardo. 2018. *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Reygadas, Luis. 2014. “Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico”. En *La Etnografía y el Trabajo de Campo en las Ciencias Sociales*. Editado por Cristina Oehmichen Bazán, 91-118. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- RIER. 2016. *Red de Investigación de Educación Rural*. CONACYT -Redes de Investigación, Octubre de 2016. Consultado el 23 de marzo de 2018. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/redes-tematicas-de-investigacion/carteles-octubre-2016/12913-red-educacion-rural/file>
- Rockwell, Elsie. 2018. “Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares”. *Cuadernos de Antropología Social*, n° 47: 21-32.
- . 2010. “Tres planos para el estudio de las culturas escolares”. En *Aprendizaje y Contexto: contribuciones para un debate*, compilado por Elichiry, N. Buenos Aires: Manantial.
- . 2009. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. 1a. Buenos Aires: Paidós.
- . 2007. “Huellas del pasado en las culturas escolares.” *Revista de Antropología Social*, 16: 175-212. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- . 1995. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

- . 1995b. “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela.” En *La escuela cotidiana*, de Elsie Rockwell, 13-57. México D.F.: Fondo de Cultura Económica,
- Rockwell, Elsie, y Ruth Mercado. 1988. “La práctica docente y la formación de maestros.” *Investigación en la escuela* 4: 65–78.
- Rosas, Lesvia y Arteaga, Paola. 2019. Organización multigrado. En Valeria Rebolledo y María Torres, Estado del Arte de la Educación Rural en México (2004-2014): 127-150. Ciudad de México: RIER, Universidad Iberoamericana. <https://doi.org/10.2307/j.ctv86dgct.5>.
- Rosas, Lesvia, coordinadora. 2006. Presentación a *La educación rural en México en el siglo XXI*, 7-18. México D.F.: CEE.
- Rosas, Lesvia. 2007. Maestros que transforman su práctica educativa. *Hacia una nueva escuela multigrado*, México. México, D.F.: CEE, CONACYT.
- Russell, Bernard. 1995. *Métodos de investigación en antropología. Abordajes cualitativos y cuantitativos*. Maryland, USA: Altamira Press.
- Salinas, Gisela, y María Victoria Avilés. 2003. “Formación de docentes en y para la diversidad.” En Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002, de María Bertely, 165-186. México: Consejo Mexicano de la Investigación Educativa
- Salmerón, Fernando. 2018. Desafíos de la educación intercultural en México para la incorporación de mujeres indígenas en proyectos de desarrollo local. Académico, México: CIESAS.
- Sandoval, Etelvina, y Ninfa Villegas. 2013. “Ser maestro: prácticas docentes en contextos escolares.” En Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2012, de Claudia Saucedo, Carlota Guzmán, Etelvina Sandoval y Jesús Galaz, 319-341. México, D.F.: ANUIES: Consejo Mexicano de la Investigación Educativa.
- Santiago, María Eliete. 2002. “La práctica pedagógica en la universidad con base en la pedagogía freireana: relato de una experiencia.” En Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas, de Ana María Saúl, 139-153. México: Siglo XXI Editores.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2006. “La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes.” *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social: 13-41*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sañudo, Lya Esther. 2006. “El Proceso de Significación de La Práctica Como Sistema Complejo.” En La Significación de La Práctica Educativa, edited by Ruth C. Perales Ponce, 1a ed., 19–53. México, D.F.: Paidós Educación.
- Saucedo, Claudia, Carlota Guzmán, Etelvina Sandoval y Jesús Galaz, coordinadores. 2013. *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México: COMIE/ANUIES.

- Secretaría de Educación Pública. 2014. “Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios Superiores Federales y Estatales.” *Subsecretaría de Educación Superior*.
<http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/>
- Señoriño, Orly Angélica, y Susana Mabel Cordero. 2005. “Reforma educativa en Argentina: Una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente”. *Redie* 7 (2): 1-23.
- Serrano, Ignacia, Marco Comunidad, y Guadalupe Huerta. 2008. *Zautla: de la Z a la A. Un ejemplo de autogestión del desarrollo Social*. Puebla: CESDER.
- Silva, Jimena. 2009. Aplicaciones del método biográfico: de memorias y olvidos. En *Métodos de investigación social*, de Paulina Salinas Meruane y Manuel Cárdenas Castro, 447-478. Quito: INTIYAN-CIESPAL.
- Tamachtini, A.C. 2012. *Tamachtini.ac*. Consultado el 13 de septiembre de 2017.
<https://www.facebook.com/Tamachtiniac/info>
- Tischler, Sergio. 2013. “Capítulo VII. Destotalización y sujeto. Notas sobre zapatismo y teoría crítica.” En *Revolución y destotalización*, de Sergio Tischler, 179-206. Guadalajara: Grietas Editores.
- Tiyat Tlali s/f. *Consejo Tiyat Tlali de la Sierra Norte de Puebla: por la defensa de la vida y nuestro territorio*. Consultado el 14 de agosto de 2019. <http://consejotiyatlali.blogspot.com>
- Trouillot, Michel-Rolph. 2011. *Transformaciones globales: La antropología y el mundo moderno*. Popayán: Universidad del Cauca,
- UCIRED. 2017. *Universidad Campesina Indígena en Red*. Consultado el 15 de octubre de 2017.
www.ucired.org.mx
- . 2015. “Módulo 3: Vida cotidiana y educación.” Material didáctico: guía de autoestudio. Puebla: Universidad Campesina e Indígena en Red, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural.
- . 2014. *Base de datos de registro de estudiantes*. Documento interno. Puebla, Puebla.
- . 2012. “Módulo 1: Hacer-nos sujetos, sujetos rebeldes: o el propósito central de lo educativo”. Material didáctico: guía de autoestudio. Puebla: Universidad Campesina e Indígena en Red, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural.
- UNESCO. 2014. *Educadores*. Consultado el 07 de marzo de 2018. <http://www.unesco.org>
- UNICAM-Sur, CEDRSSA. 2010. *Educación Rural Alternativa. Memoria del Primer Foro Nacional*. Editado por Carlos García Jiménez y Gabriela Rangel Faz. México: Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria.
- Velasco, Honorio, y Ángel Díaz de Rada. 1997. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Von Groll, Maren, Ulrike Keyser y Elías Silva. 2013. “Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural.” En *Multiculturalismo y educación 2002-2011*,

coordinador por María Bertely, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz, 152-183. México:
COMIE/ANUIES.

Walsh, Catherine. 2012. "Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas." *Visao Global, Joacaba* 15, (1-2): 61-74.

Zemelman, Hugo. 2005. *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*.
Barcelona: Anthropos.

———. 1995. *Determinismos y Alternativas en las Ciencias Sociales de América Latina*. Caracas: UNAM -
Nueva Sociedad.

———. 1992. "Educación como constructora de sujetos sociales." *La Piragua* (5): 12-18.

ANEXOS

ANEXO 1. INSTRUMENTOS

A) Guía de entrevista en profundidad a egresado/as de la MPS

Tema: Prácticas educativas de egresados de la MPS en los márgenes del Estado

1ª Parte

1. ¿Qué tipo de trabajo educativo realizas actualmente?
2. ¿Qué actividades educativas realizas en tu trabajo? ¿Con quién las realizas?
3. En tu interacción con las personas que trabajas (educandos) ¿qué quieres lograr?
4. ¿En tu trabajo impulsas una perspectiva intercultural en los procesos educativos? ¿Cómo la describirías?
 - a. ¿promueves actividades que permitan reflexionar las relaciones de poder?
 - b. ¿promueves contenidos que propicien la conciencia de clase?
 - c. ¿identificas si existen relaciones de dominación de género entre tus estudiantes? ¿qué haces para identificarlo y para que tus estudiantes reflexionen las relaciones en que están insertos (las que ejercen y en las que se someten)?
 - d. ¿promueves contenidos que propicien la conciencia sobre la pertenencia étnica?
 - e. ¿hablan o incluyen temas sobre derechos? ¿cuáles derechos promueven?
5. ¿Cuál es tu postura política actual ante la educación? ¿En qué ha influido la MPS en esa postura?
6. ¿Qué conocimientos que aprendiste en la MPS te han sido útiles para implementar en tu centro de trabajo? ¿Qué dificultades has tenido para poder desarrollarlos más plenamente?
7. ¿Qué consideras importante de lo aprendido en la MPS o de qué te apropiaste?
8. ¿Cuáles consideras que son los conocimientos que se oponen a la lógica del Estado que has logrado implementar? (articularlo con lo anterior)
9. ¿Me podrías decir qué cambios se generaron en ti a partir de tu proceso de formación en la MPS, como persona y educador? ¿qué logros has tenido en tu práctica educativa?
10. ¿Cuentas con estrategias para reflexionar tu práctica educativa?, ¿cuáles? ¿Las realizas sólo/a o con algunos colaboradores?
11. ¿Podrías decirme tu valoración de esa experiencia de formación? ¿en qué consideras que fue diferente a otras experiencias formativas? ¿Qué te aportó como persona y como profesional?
12. ¿Qué puntos de mejora recomendarías a la MPS?

2ª Parte (a criterio elegir las preguntas adecuadas al caso)

13. ¿Cuál es la relación de tu centro de trabajo con el gobierno? (para quienes están en ONGs)

14. ¿Qué tipo de directrices o procesos provienen de oficinas gubernamentales?
15. ¿Qué no te gusta de la orientación gubernamental en cuanto a normativas o contenidos educativos?
16. ¿Qué contenidos estás obligado a impartir que consideras no son adecuados para el contexto de tus educandos?
17. A veces puedes tratar un tema establecido como obligatorio, pero ¿lo haces desde otras perspectivas, diseños o contenidos alternativos? ¿qué tanto puedes modificarlo? ¿lo haces sólo/a o alguien más participa?
18. ¿Con qué propósito haces esas propuestas que no están contenidas en los planes oficiales (en el caso de escuelas públicas) o en los lineamientos gubernamentales (para ONG o quienes reciben recursos de dependencias de gobierno)? ¿qué es lo que buscas lograr?
19. ¿Qué estrategias tienes para conseguir tus objetivos alternativos?
20. ¿Se da una supervisión de funcionarios de gobierno para que cumplas con los planes oficiales de educación o capacitación?
21. ¿Tú o tu institución se articulan con otros educadores o instituciones para realizar actividades alternativas, diseños pedagógicos distintos o proyectos alternativos?
22. ¿Tienes formación en perspectiva de género?⁹³
23. ¿Cuál es tu valoración del proceso formativo en la MPS?
24. ¿Me podrías compartir una experiencia en la MPS en la que consideraste que era necesaria reflexionarla desde la perspectiva de género?

⁹³ Para el caso concreto de una egresada, por las características específicas de su labor y por una intervención pública en el curso de verano 2018 de las Maestrías de la UCIRED y el CESDER, ajusté el instrumento al agregar las preguntas 22, 23 y 24.

B) Cuestionario de datos demográficos para egresado/as de la MPS

Datos Demográficos

Te solicito que por favor completes la siguiente información demográfica que utilizare como datos estadísticos, si tienes algún comentario puedes hacerlo en la parte posterior.

Nombre: _____

Edad: _____

Estatus marital: Soltero(a) Casado(a) Unión Libre Viudo(a) Divorciado(a) Separado(a)

Número de Hijos(as) o dependientes económicos (especificar): _____

Vive con sus hijos(as)/padres/ tías/ tíos/primos(as)/ (identificar si es familia nuclear o extensa):

¿Renta o es dueño(a) de su casa o departamento? _____

Ocupación:

Nombre del lugar de trabajo:

ONG Dependencia de Gobierno Escuela Oficial Escuela Particular

Su trabajo es remunerado o voluntario: _____

¿Por cuánto tiempo ha trabajado en su actual empleo?: _____

¿Cómo definiría sus actividades educativas actuales?:

Trabajos anteriores:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Educación terminada: licenciatura/especialidad / maestría/ doctorado. Nombre de la licenciatura

Año de egreso de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa: _____

C) Diseño del taller con egresado/as de la MPS durante el Curso de Verano 2018

**Taller con egresados y egresadas de la
Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa.**

Zautla, Pue. a 25 de julio de 2018

En la biblioteca del CESDER, durante el curso de verano de las Maestrías del CESDER y la UCIRED

Actividad	Desarrollo	Duración
1er momento. Compartir la idea de mi proyecto de investigación y algunas hipótesis	<p>A. Porqué estudiar las prácticas de egresados de un posgrado alternativo que forma a educadores que trabajan en el medio rural e indígena.</p> <p>B. Partir de la curiosidad por conocer qué es lo que hacen y cómo lo hacen, así como identificar si es posible ocupar conocimientos alternativos a los dominantes y cómo lidian con la tensión en la relación con lo gubernamental.</p> <p>a. Una hipótesis es que tienen herramientas para reflexionar su práctica educativa y que se articulan con otros educadores para proponer diseños o propuestas educativas alternativas.</p> <p>b. Cuentan con conocimientos para cuestionar las relaciones de poder desde una interculturalidad crítica, es decir que analizan las relaciones de dominación de género, clase y etnia, pero pasan por muchas tensiones para aplicarlo.</p> <p>c. La última es que el Estado logra neutralizar sus conocimientos alternativos y críticos a la hora de realizarlos en el ámbito institucional.</p>	10 min.
2º momento. Porqué la educación rural	<p>Responder de forma individual y por escrito la siguiente pregunta (hojas de papel y plumas, opcional que anotan su nombre, anotar ámbito, lugar de trabajo y tipo de institución u organización):</p> <p>1. ¿Cómo conciben la educación?,</p> <p>2. ¿Por qué trabajar en el ámbito rural e indígena hoy?</p>	15 min.
3er Momento. Cómo es nuestra práctica educativa	<p>En caracoles de 5 personas, organizados por su ámbito educativo, responder a las siguientes preguntas; un integrante de cada caracol recoge la discusión en una relatoría para compartirlo en plenaria y todos los integrantes elabora respuestas con ideas fuerza en un papelógrafo que dividirán en dos (papelógrafo, plumones y hojas de papel):</p> <p>1. En el trabajo educativo con qué herramientas contamos para cuestionar las relaciones de poder en torno al género, la etnia y la clase social ¿cómo lo hacemos?</p> <p>2. ¿Qué herramientas, conceptos de las aprendidas en la maestría pueden aplicar en su práctica educativa y cómo choca con lo institucional?</p>	45 min.
Plenaria y cierre	Presentan la relatoría del momento 3 y de los esquemas del papelógrafo.	30 min.

Nota: Solicitar firma de hoja de consentimiento informado.

ANEXO 2. FAMILIAS Y CÓDIGOS GENERADOS DESDE ATLAS Ti

UH: Prácticas educativas de egresados MPS
File: [C:\Users\Yunuen\Desktop\Antropologi...\Prácticas educativas de egresados MPS.hpr7]
Edited by: Yunuen
Date/Time: 2019-11-18 21:56:30

Familias: 10; Códigos: 323; Códigos en familias: 154

Familia de código: Gubernamentalidad

Creado: 2018-11-08 12:09:51 (Super)

Códigos (11): [Asignar etiquetas a lxs educadores críticos] [Bloqueo de proyectos educativos adecuados] [Ciudadano neoliberal] [Disciplinamiento] [El Estado usa las demandas de los movimientos sociales para desarticularlos] [Gubernamentalidad: coerción a través de la retención de salario] [Gubernamentalidad: tácticas de los partidos políticos] [Gubernamentalidad: vigilancia de las normas sin ver contexto] [Manejo de las reglas de operación] [Traducción de la información gubernamental] [Vigilancia desde las instituciones]

Cita(s): 33

Familia de código: Identidad y cultura

Creado: 2018-11-17 18:07:55 (Super)

Códigos (21): [Aprender de la diversidad cultural] [Conflicto identitario] [Familia participativa en comunidad] [Identidad campesina] [Identidad étnica para fortalecerla] [Influencia del origen en la práctica profesional] [Jugarsela por la comunidad] [La vestimenta como identidad indígena] [Lugar de origen] [Origen cultural familiar] [Posición liminal de identidad] [Práctica educativa con lógica comunitaria] [Proyecto político-la propia cultura] [Proyectos productivos deben tener asidero cultural] [quiero estar en el territorio] [Recuperar prácticas identitarias para la subsistencia] [ser diferente] [Tensión al aprender otra lengua] [Transmisión de la cultura campesina] [Transmisión de saberes campesinos por los padres] [un proyecto del pueblo]

Cita(s): 120

Familia de código: Interculturalidad crítica

Creado: 2018-11-17 18:09:18 (Super)

Códigos (17): [Afianzar el encuentro] [Ciudadanía, formar para la] [Conflicto entre tradición y saberes occidentales] [Confrontación de lógicas] [Contradicciones al aplicar perspectiva de género] [Contraste del contexto rural y urbano] [Dar servicio a la comunidad] [Descolonizar el aprendizaje] [El Estado usa las demandas de los movimientos sociales para desarticularlos] [entender causas de clases sociales] [Interculturalidad dialógica] [Interés por la economía política y pueblos mesoamericanos] [Otras relaciones con el conocimiento] [Participación de mujeres] [Perspectiva de género] [Procesos de concientización] [Proyecto de la organización]

Cita(s): 110

Familia de código: Multiculturalismo

Creado: 2018-11-17 18:31:31 (Super)

Códigos (7): [Ciudadano neoliberal] [Educación homogenizante] [El emprendedurismo como algo propio] [El Estado usa las demandas de los movimientos sociales para desarticularlos] [el problema del campo] [Interacción adentro-afuera] [Traducción de la información gubernamental]

Cita(s): 51

Familia de código: Prácticas educativas alternativas

Creado: 2018-11-17 18:08:07 (Super)

Códigos (31): [Aplicar esquemas educativos tradicionales renovándolos] [Aprender de la cotidianidad] [Aprender de la diversidad cultural] [Aprender de la experiencia] [aprendí una cosa más valiosa q..] [Articulación con otros educadores] [Búsqueda por contribuir] [Colaboración] [Compromiso con el servicio comunitario] [Correr riesgos en la práctica] [Educación alternativa] [Ética de responsabilidad hacia el otro] [Formación en escuelas alternativas] [Herramientas y saberes alternativos] [Horizonte de futuro] [Impulsar la autonomía] [Intencionar lo colectivo] [Interés por hacer transformaciones] [Interés por la educación] [Práctica educativa con contenidos políticos] [Práctica educativa con lógica comunitaria] [Práctica educativa innovadora] [profes que motivan] [proyecto cultural] [Proyecto político-la propia cultura] [Proyectos formativos alternativos] [quiero estar en el territorio] [Retroalimentar otros procesos educativos] [son capaces de lograr lo que q..] [Sujeto y su contexto] [Superar la visión instrumental]

Cita(s): 282

Familia de código: Reflexión y reconfiguración de la práctica

Creado: 2018-11-17 18:08:32 (Super)

Códigos (24): [asumir una contradicción] [Cambiar las formas de relación laboral] [Contenidos educativos apropiados] [Contribución de la MPS a la reflexión de la práctica] [Cuestionar los sentidos de la práctica] [Dónde se deja/pone el corazón como profesionista] [Escucha atenta] [Falta de herramientas] [Formación en escuelas alternativas] [fortalecer los procesos organizativos] [Generar otra forma de ver las cosas] [Hacer lo común] [Horizonte de futuro] [Influencia de la formación en la profesión] [podía aportar algo] [Posicionamiento crítico ante la educación] [Proyectos productivos deben tener asidero cultural] [Reconfiguración de la práctica educativa] [Reconfigurar la comunidad] [Reflexionar la práctica] [Reflexión sobre la práctica de las ONG] [Significado relevante recuperado de la teoría] [Sujeto y su contexto] [Tensión con programas oficiales de educación]

Cita(s): 264

Familia de código: Relaciones de poder

Creado: 2018-11-17 18:09:02 (Super)

Códigos (19): [Agandalle de director] [Cambiar las formas de relación laboral] [Condiciones complicadas para el trabajo] [Conflicto de intereses-relación con el dinero] [Conflicto en la relación con beneficiarios] [Conflicto entre posturas distintas] [Conflicto entre tradición y saberes occidentales] [Confrontación de lógicas] [Confrontar directamente] [Dependencia a la asesoría] [Desigualdad en las interacciones indígenas-mestizos] [Experiencia de discriminación y maltrato] [falta de reconocimiento del ot..] [Límites para la autonomía] [Macho progre] [Posición ante los otros: lo que necesitan] [Reconocer las propias resistencias hacia el otro] [Relaciones de poder] [Relación de alteridad]

Cita(s): 138

Familia de código: Trayectoria formativa

Creado: 2019-06-27 17:18:15 (Super)

Comment: Son procesos de vida, "se busca conocer diferentes propiedades que conforman la evolución de un proceso" (Carrero, Soriano y Trinidad 2014, 37)

Códigos (47): [algo que me marcó] [Aprender de la diversidad cultural] [Aprender de los procesos organizados] [Aprender otra lengua] [aprendí una cosa más valiosa q..] [Articulación con otros educadores] [Autorrealización] [Búsqueda por contribuir] [Ciclo de trayectoria profesional] [Compromiso con el servicio comunitario] [Conocer más allá] [Construir la identidad] [Contraste del contexto rural y urbano] [Dejar a la familia] [Educación rural_reducido] [Empezar a trabajar] [ese esquema escolarizado ya no..] [ese tiempo fue de salir] [está el gesto de acoger] [Expectativas de empleo] [Experiencia de comunidad] [Experiencia de discriminación y maltrato] [Facetas de formación] [Falta de herramientas] [Familia participativa en comunidad] [Formación de licenciatura] [Formación en escuelas alternativas] [Formación informal] [Imposición del aprendizaje de otra lengua] [Influencia de actividades de familiar] [Influencia de la formación en la profesión] [Influencia del origen en la práctica profesional] [La MPS] [La Normal] [Momento decisivo] [Pérdida de la lengua indígena] [Posición liminal de identidad] [Preparatoria] [Primaria] [Proyectos formativos alternativos] [Quiebre o marca fuerte] [Reconocimiento social] [se empujaron muchas cosas] [Secundaria] [Tensión al aprender otra lengua] [Transmisión de la cultura campesina] [Vocación por ser educador]

Cita(s): 401

Familia de código: Valores para elegir trabajo-marcas

Creado: 2019-09-29 20:16:20 (Super)

Códigos (14): [algo que me marcó] [Aprender de la experiencia] [Aprender de los procesos organizados] [Conocer más allá] [Dejar a la familia] [Dónde se deja/pone el corazón como profesionista] [Empezar a trabajar] [Interacción adentro-afuera] [Interés por hacer transformaciones] [Interés por la educación] [Interés por los temas sociales] [no puede ser distinto] [Sobrecarga de trabajo] [Vocación por ser educador]

Cita(s): 146

Familia de código: Metodológico-técnica

Creado: 2018-11-17 18:05:41 (Super)

Códigos (6): [Aflora postura etic] [Consentimiento informado] [Efecto deferencia] [Entrevista no estructurada] [Pregunta de cierre] [Pregunta detonante de relato sobre trayectoria profesional]

Cita(s): 25

ANEXO 3. DISEÑO DE TALLER DE VALORACIÓN DEL CICLO ESCOLAR 2017-2018, REALIZADO CON EL EQUIPO DE DOCENTES DEL CESIK Y ESTUDIANTES⁹⁴

Sesión de autoevaluación del semestre/ciclo – viernes 29 de junio en el Centro de Estudios Superiores Indígena Kgoyom (CESIK)

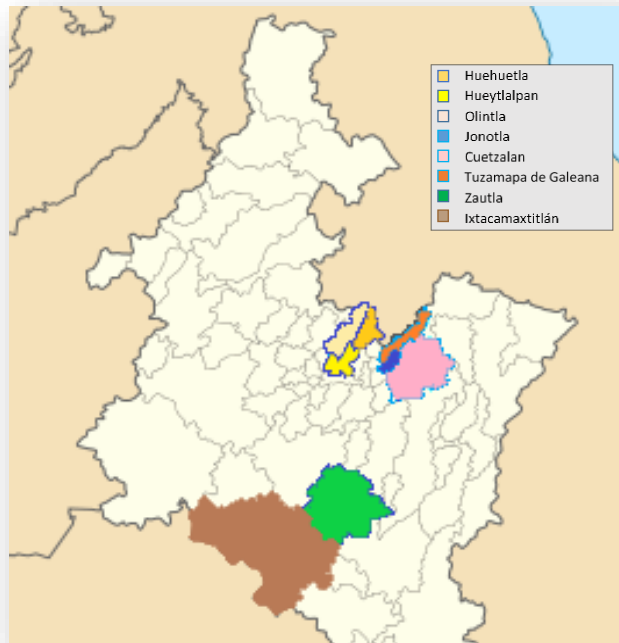
Tiempo / Lugar	Actividad	Materiales	Responsable(s)
Salones de 1° y 3° 9:30 a 9:45 (15 minutos)	<p>1. Galería</p> <p>Objetivo: recordar el proceso de aprendizaje que llevamos durante el ciclo escolar en los proyectos integradores.</p> <p>Los estudiantes recorrerán una galería de fotos de diferentes momentos del ciclo escolar, con las actividades y, principalmente, los proyectos integradores.</p> <p>En mesas se podrán revisar los productos finales existentes: recetarios y catálogos. Al ver las fotos y los productos propiciar la conversación con compañeros y profesores.</p>	20 fotos impresas, algunos del primer semestre y la mayoría del segundo semestre, pegadas en las paredes	<p>9:00 acomodar el espacio (todxs). Organización de mesas y productos finales: Taku y Marisol</p> <p>Imprimir y pegar fotos: Sarah y Amilkar</p> <p>Explicación de la actividad: Marisol Karla apoya con la relatoría</p>
Salón de 1° 9:45 a 10:45 (60 minutos)	<p>2. Autoevaluación</p> <p>Objetivo: que los alumnos puedan evaluar el propio aprendizaje y desempeño, más allá de las calificaciones.</p> <p>Se entregará un formato con los criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tareas y trabajos, participación, exposiciones, trabajo de campo, productos finales, convivencia -Cada alumno/a lo llenará de manera individual -Luego, se entregan papeles recortados en forma de hojas de árbol y frutos. -Cada alumno resumirá algunas de las observaciones de su formato en las hojas: <p>Hojas secas = dificultades Frutos = logros Hojas verdes = aprendizajes</p>	<p>Formato de autoevaluación</p> <p>Árbol: figura de raíz, tronco y ramas de papel color café, pegado en la pared</p> <p>Hojas verdes y secas, frutos (tradicionales) de papel de colores</p>	<p>Formato: lo elabora Yunuen</p> <p>Recortar hojas y frutos: Taku con Lola y Feli</p> <p>Elaborar y pegar el árbol: Alejandra</p> <p>Explicación de la actividad: Alejandra y Taku</p>

⁹⁴ Mi participación en el co-diseño y co-coordinación del taller fue parte del acuerdo de reciprocidad con el Consejo Directivo del CESIK por permitirme realzar parte de mi investigación en el CESIK con Taku Chakravarti.

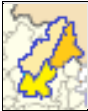



	<p>-Se pegarán las hojas y frutos a una estructura de un árbol el cual solo tiene raíz, tronco y ramas.: hojas secas abajo, frutos y hojas verdes en las ramas.</p> <p>Después de que todos peguen sus hojas, habrá 5 minutos para que todos miren el árbol y lean sus dificultades, logros y aprendizajes.</p> <p>Taku hará una breve síntesis con conclusiones acerca de lo que ahí quede plasmado.</p>		
<p>Salón de 1°</p> <p>10:45 a 12:00 (75 minutos)</p> <p>12 min</p> <p>8 min</p> <p>10 min: 5 min c/u</p> <p>20 min</p> <p>20 min</p>	<p>3. Conversatorio: Valoración del ciclo</p> <p>Objetivo: que los alumnos hagan la reflexión individual y colectiva sobre los aportes del modelo de aprendizaje en el CESIK.</p> <p>Se inicia con una dinámica de baile para identificar que como personas pensamos, sentimos, percibimos, resonamos</p> <p>Luego son 3 momentos, donde participan alumnos y maestros</p> <p>(i) Conversación conmigo mismo/a: escribir en libreta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué me llevo de las actividades que hicimos? - ¿Qué me sirve para la vida? - ¿Qué doy yo a la vida de mi comunidad? <p>(ii) Conversación en parejas:</p> <p>Compartir lo que cada uno escribió, luego identificar lo común de los tres aspectos:</p> <p>(iii) Dos parejas se unen para compartir lo que identificaron en pareja que es común y lo diverso que es más significativo, e identifican lo común del equipo para anotar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué nos llevamos? - ¿Qué me sirve para la vida? - ¿Qué doy yo a la vida de mi comunidad? (dividir el papelógrafo en tres partes y anotar las respuestas por separado) <p>(iv) Los equipos comparten con todos, y se abre a comentarios generales</p>	<p>Selección de canciones, computadora y bocinas</p> <p>Papel bond y marcadores para que los equipos escriban sus resultados</p>	<p>Coordina Yunuen</p>

ANEXO 4. RUTA ETNOGRÁFICA VISUAL⁹⁵ DEL TRABAJO DE CAMPO

REGIÓN SIERRA NORTE DE PUEBLA



Fuente: Wikimedia commons, 2019 [modificado por Yunuen Manjarrez]

	Municipios
	Huehuetla
	Hueytlalpan
	Olintla



Fotografías del centro de Huehuetla en dónde trabajan Pablo Ramírez y Taku Chakravarti. La primera muestra la vista de la iglesia y el Juzgado Indígena Totonaco de la OIT visto desde el zócalo. La segunda las instalaciones del Centro de Estudios Superiores Indígena Kgoiyom que se ubican junto a la presidencia municipal.

⁹⁵ Todas las fotografías presentadas son de mi autoría, tomadas durante el trabajo de campo entre junio y diciembre de 2018.



Izquierda. Actividades de bioconstrucción en el albergue del bachillerato CESIK. En la primera foto, maestros y estudiantes prepararan una mezcla a base de arcilla, paja y agua. En la segunda, estudiantes integran la mezcla a la estructura de bambú de la cocina del albergue. Junio 2018

Derecha. Taller de muralismo en que los estudiantes eligen los elementos a incorporar en su mural, guiado por una artista gráfica invitada. Junio 2018



Izquierda. Taller de valoración del ciclo escolar 2017-2018. Estudiantes de 2° grado del CESIK, presentan sus logros, dificultades y aprendizajes



Clausura del ciclo escolar 2017-2018 en el comedor del CESIK. A la izquierda los y las estudiantes realizan una representación de las tradiciones del pueblo tutunaku de Huehuetla. A la derecha se entregan reconocimientos a los docentes voluntarios que apoyaron durante dicho ciclo escolar. Junio 2018.

De derecha a izquierda. Vista de Chipahuatlán, municipio de Olintla desde el camino a Huehuetla. Pablo Ramírez en postura de *escucha atenta* con uno de sus estudiantes de 3er grado. Niñas del grupo de 3° ataviadas con vestimenta tradicional para el baile regional en la ceremonia de fin de cursos de la escuela primaria José López Portillo.



Izquierda. Niños y niñas caracterizados de nahuales, antes de presentar su bailable folclórico en la ceremonia de fin de cursos de la escuela José López Portillo en Citlala, Olintla. Junio de 2018

Derecha. Conversatorio por el 29 aniversario de la Organización Independiente Totonaca en Huehuetla, en casa Misión. Ofrenda a los cuatro rumbos, al fondo Iván Cruz. Al extremo izquierdo el Sr. Manuel Aquino, juez del Juzgado Indígena y uno de los fundadores de la OIT.



Izquierda. Integrantes de la OIT en el taller-asamblea “Los procesos organizados, posibilidades que agrietan en colectivo las estructuras del proyecto capitalista-neoliberal” el 20 de Julio de 2018. Pablo como secretario de la OIT realiza su labor comunitaria como educador al organizar un conversatorio para valorar los 29 años de vida del proyecto político-cultural en que reconocieron su incidencia en ámbitos de derechos y vida comunal.



Arriba. Iglesia de Zitlala, municipio de Hueytlalpan, Pue. Baile de los Viejitos realizado por niños de cuarto grado de la escuela primaria bilingüe multigrado Nueva Creación. Antonio Fuentes y estudiante de sexto grado como maestros de ceremonias en el evento de fin de cursos del ciclo 2017-2018. Junio 2018

	Municipios
	Jonotla
	Cuetzalan
	Tuzamapan de Galeana



Niños y niñas de Epatlán y Jonotla e Iván Cruz en el taller de Historia de la Huasteca y el Totonacapan, en la biblioteca pública de Jonotla, Pue. Julio de 2018



En Jonotla, el grupo de niños de Epatlán escuchan indicaciones, por parte de Iván Cruz, para realizar actividad de expresión corporal, como parte del taller de Historia de la Huasteca y el Totonacapan, en la biblioteca pública de Jonotla, Pue. Agosto de 2018



Taller de Instituciones tradicionales y convencionales, para reflexionar desde un punto de vista político el patrimonio biocultural de la región de Cuetzalan, en las instalaciones de la Tosepan Titatanisque. Los temas abordados con integrantes de la comunidad fueron: rituales y fiestas, territorios y producción, organización política y económica, y salud y alimentación.



Sentiopil en las instalaciones del Kaltaixpetaniloan, de la Tosepan Titatanisque, en Cuetzalan del Progreso, realiza la memoria del taller de Ordenamiento territorial, que dio a integrantes de la cooperativa que viven en la localidad de Huitziltepetl, municipio de Tuzamapan de Galeana, Pue. Agosto de 2018

		Municipios
	Zautla	
	Ixtacamaxtitlán	



Actividad del taller de muralismo en que asistentes al Festival de Verano 2018, de las Maestrías del CESDER y UCIRED, participan en la elaboración del mural al costado de la biblioteca del CESDER. Julio de 2018

Integrantes de la séptima generación de la MPS, del equipo de UCIRED, posan para su foto de grupo al concluir su proceso de formación de posgrado. Foto realizada durante las actividades del Festival de Verano 2018 de las Maestrías del CESDER y UCIRED, en Zautla, Pue. Julio de 2018





Actividades de comunidad de aprendizaje en la MPS durante los talleres del Festival de Verano 2018 de las Maestrías del CESDER y UCIRED, en el auditorio y las canchas de basquetbol del CESDER. Julio de 2018.

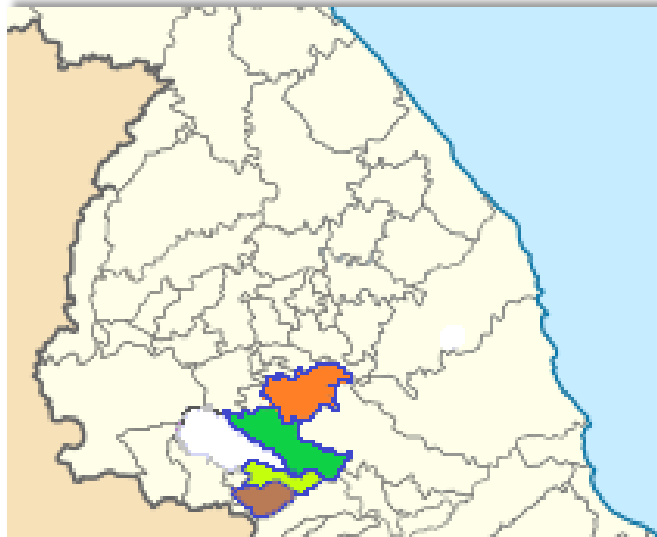


Arriba derecha: Miguel Aquino y mujeres de la localidad de la Unión Mexcaltepec, municipio de IXcatamaxtlán en taller sobre emprendedurismo, para trazar líneas de comercialización de pez tilapia producido con la gestión e implementación de proyecto de acuacultura. Arriba izquierda: camino a casa de Don Concepción entre campos de papa en Texocuixpan, Ixtacamaxtlán. Agosto de 2018.







Recorrido por el municipio de Ixtacamaxtlán en que Miguel Aquino me invitó a conocer a diferentes personas con quienes realiza su trabajo de gestión y capacitación en proyectos productivos: apoyo económico para la instalación de invernaderos, para la producción de magueyes, proyectos de acuacultura y entrega de árboles frutales. Agosto de 2018.

REGIÓN ZONA CENTRO DE VERACRUZ



Fuente: Wikimedia commons, 2019 [modificado por Yunuen Manjarrez]

Municipios	
	Xalapa
	Coatepec
	Teocelo
	Cosautlán de Carvajal



Izquierda. Mujeres cafetaleras y amas de casa, integrantes de la asociación CAMUCAFI, participan en taller de reflexión en el que valoraron los aprendizajes y logros de la capacitación en el diseño y administración de recursos para la ampliación o construcción de sus viviendas, que realizó Sylvia Almeida, en San Miguel Tlapexcatl, municipio de Cosautlán de Carvajal, Ver. Septiembre de 2018.



Arriba. Mesa de trabajo de mujeres realizado en la Feria del Maíz en Rancho Viejo, municipio de Xalapa, Ver., en que Ingrid Estrada y LoniHensler coordinaron y levantaron la relatoría de los testimonios sobre la

conservación de las semillas nativas del maíz y los usos culinarios vigentes en estados de Veracruz y Tlaxcala. Actividad que realizan como parte de la red de la Cuencadel Rio Antigua. Septiembre de 2018



Arriba. Taller de asesoría sobre la construcción de vivienda y cumplimiento de reglas de operación de CONAVI con beneficiarios del programa desarrollado por SIDEK, en Teocelo, Ver. Octubre de 2018.



Arriba. Actividades de formación coordinadas por Ingrid Estrada, en que participaron familias campesinas y profesionistas, durante el quinto modulo del Diplomado de Abejas Nativas, realizado por INANA, en Teocelo, Ver. Diciembre de 2018.