



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN
ANTROPOLOGÍA SOCIAL UNIDAD GOLFO**

“PIEDRA TRAS PIEDRA CONSTRUIRÉ UNA ESCUELA”:

ALIANZAS, NEGOCIACIONES Y ESTRATEGIAS DE UNA RED DE
PROYECTOS EDUCATIVOS CONTRAHEGEMÓNICOS EN LA SIERRA
NORTE DE PUEBLA

T E S I S

QUE PARA OPTAR AL GRADO

MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

PRESENTA

SARA LUA GONZÁLEZ FORSTER

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA TERESA RODRÍGUEZ LÓPEZ

Xalapa, Veracruz, Octubre de 2015

*“El primer reconocimiento fue que nos hemos hecho sujetos en este proceso:
que vamos siendo, intentando ser,
aprendiendo en la relación educativa que educar es hacer-nos sujetos.
Descubrimos que educar se conjuga en primera persona en plural:
no hacemos al otro, nos hacemos juntos”*

UCI-red.

Agradecimientos

Quisiera agradecer al CIESAS Unidad Golfo y a todo su personal por su atención conmigo. Gracias a los maestros/as de la maestría por su apoyo y gran formación durante estos dos años y al equipo de la biblioteca por su comprensión, constante ayuda y calidez como personas. Agradezco asimismo al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca que posibilitó este proceso formativo y la realización de esta investigación.

Un agradecimiento especial a mi directora de tesis, la Dra. María Teresa Rodríguez López, por su paciencia y atención durante el trabajo de campo, por guiarme en la reflexión de este trabajo y por sus múltiples aportaciones a la investigación. De igual manera un agradecimiento a los doctores/as Erica González Apodaca, Gunther Dietz, María Elena Martínez Torres y Minerva Villanueva Olmedo por su abierta colaboración, lectura, reflexiones y observaciones valiosas que enriquecieron y contribuyeron a la mejora de este trabajo.

También me gustaría agradecer a mi familia. A mi madre, gracias por estar, escucharme cuando tenía dudas de vivir tan lejos y apoyarme en ese camino, te quiero y te admiro. A mi hermana, capaz de viajar tres veces a México en dos años para seguir viéndonos y estar juntas, ya sabes que no hay mejores compañeras que nosotras dos. A mi padre, por su pasión por la vida y energía, gracias por tu paciencia al leer esta tesis, y por tus observaciones desde tu mirada atinada de editor, maestro y educador popular.

Igualmente quisiera agradecer a mis compañeros/as de la maestría y amigos que viven conmigo en la *casa lechuga*. Estando lejos de mi "tierra", tener amistades como las tuyas es un regalo maravilloso. Gracias por el tiempo compartido, por las risas, por el amor y el cariño, gracias por ser mi familia aquí en Xalapa.

Sin duda, un enorme agradecimiento a los maestros/as del bachillerato de Tepexoxuca que me apoyaron durante todo el tiempo que realicé trabajo de campo y facilitaron que permaneciera residiendo en las instalaciones. También a los alumnos/as del bachillerato por su vitalidad, por compartir su tiempo, presentarme a sus familias y por ser jóvenes que me inspiran. Y especialmente, muchas gracias a Rosa Martínez y Pedro Martínez por ofrecerme su bonita amistad y apoyo cuando estuve en Tepexoxuca.

Por último, muchísimas gracias por el tiempo y generosidad a todos los alumnos/as y maestros/as de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad, de la licenciatura del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural y de la maestría de la Universidad Campesina Indígena en Red. Gracias por construir y creer en un proyecto educativo tan especial como éste; y gracias por dejarme conocerlo y compartirlo a través de esta investigación.

Índice

Introducción	8
Capítulo 1. Influencias teóricas e ideológicas en la red de proyectos educativos	33
1.1 Breve recorrido histórico de la educación indígena y rural en México	34
1.2 “La liberación de los pobres”: caminos y discursos de la Teología de la Liberación en la Sierra Norte de Puebla	38
1.3 Educar para liberar: la pedagogía de Paolo Freire	46
1.4 Decolonialidad en América Latina	53
1.5 Debates en torno al Buen Vivir	57
Capítulo 2. Experiencias de organizaciones campesinas e indígenas en la Sierra Norte de Puebla	63
2.1 De la lucha por la tierra a la formación de organizaciones y cooperativas	65
2.2 Transformaciones en San Miguel Tzinacapan: el Proyecto de Animación y Desarrollo A.C. (PRADE)	71
2.2.1 La Telesecundaria <i>Tetsijtsilin</i> : “piedras que suenan”	74
2.3 La Organización Independiente Totonaca (OIT)	80
2.3.1 El Centro de Estudios Superiores Indígenas <i>Kgoyom</i> (CESIK)	83
2.4 El Consejo <i>Tiyat Tlali</i> en Defensa de la Vida y Nuestro Territorio	87

Capítulo 3. “Piedra tras piedra levantaré una escuela”:	La figura del	maestro Gabriel Salom	93
3.1	Caminos andados del maestro Gabriel Salom		96
3.2	El legado: “una educación que tenga algo que ver con la vida”		104
3.2.1	El bachillerato-internado en San Andrés Tepexoxuca		105
3.2.2	“Aprendiendo un oficio”: talleres productivos en la escuela		113
3.2.3	Organización en el internado: las plenarios como herramientas colectivas de toma de decisiones		118
3.2.4	Los maestros/as y la Asociación <i>Tamachtini</i> A.C.		122
3.2.5	Contexto familiar de los alumnos/as		128
3.3	“Quiero ser alguien en la vida”: expectativas, sueños y deseos de los jóvenes estudiantes		136
Capítulo 4. Alianzas, negociaciones y estrategias de una red de	proyectos educativos	contrahegemónicos	146
4.1	¿Distintos actores conforman una red o redes?		147
4.2	Una maestría rebelde en la sierra: la propuesta educativa de la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-red)		155
4.3	Testimonios de los alumnos/as de la UCI-red		167
4.4	“La ideología se mantiene con los maestros”: relaciones estratégicas de las TVC con la Secretaría de Educación Pública		174

4.5 “ <i>La educación es acontecimiento, encuentro que nos transforma</i> ”: el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER)	181
Conclusiones	192
Glosario de siglas	211
Bibliografía	216
Anexos	231
Índice de figuras	234
Índice de cuadros	235

“PIEDRA TRAS PIEDRA CONSTRUIRÉ UNA ESCUELA”:
ALIANZAS, NEGOCIACIONES Y ESTRATEGIAS DE UNA RED DE
PROYECTOS EDUCATIVOS CONTRAHEGEMÓNICOS EN LA SIERRA
NORTE DE PUEBLA

INTRODUCCIÓN

La investigación que aquí se presenta parte del interés de conocer las propuestas educativas y la orientación ideológica y política de una red de organizaciones civiles ubicadas en la Sierra Norte de Puebla, además de reflexionar acerca de sus acciones, alianzas, estrategias y negociaciones con otros actores externos. Esta red de organizaciones, con sede principal en el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), en Zautla (Estado de Puebla, México), también desarrolla su trabajo en el ámbito productivo y en la defensa de los derechos humanos y del medio ambiente, aunque para esta investigación se centrará la mirada en sus proyectos educativos. La red de organizaciones lleva realizando su labor durante más de 30 años, por lo que será importante revisar esa larga trayectoria y las transformaciones y estrategias de la red durante dicho periodo.

Dentro de esta red, en el ámbito educativo, existen (véase cuadro no. 1): trece Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad en los municipios de Ixtacamaxtitlán, Zautla y Cuyoaco; un Bachillerato General e Internado en San Andrés Tepexoxuca, municipio de Ixtacamaxtitlán; una Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural en el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en Zautla; y una Maestría en Pedagogía del Sujeto impartida en las instalaciones del bachillerato de Tepexoxuca por la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-red).

Proyecto educativo	Ubicación
13 Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad	Municipios de Ixtacamaxtitlán, Zautla y Cuyoaco
Bachillerato General e Internado	Tepexoxuca (Ixtacamaxtitlán)
Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural CESDER	Zautla
Maestría en Pedagogía del Sujeto UCI-red	Tepexoxuca (Ixtacamaxtitlán)

Cuadro no. 1. Proyectos educativos de la red. Fuente: Elaboración propia.

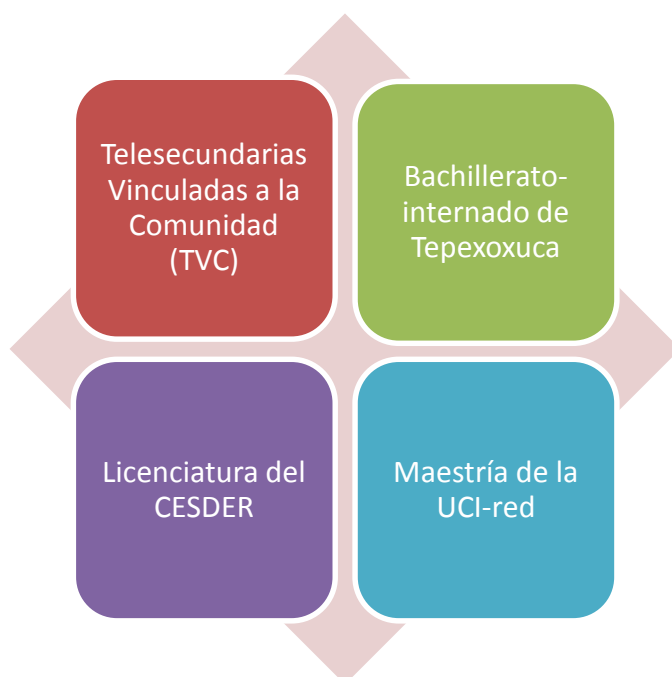
Primeras ideas

En febrero del 2013, previo a esta investigación, tomé contacto con esta red de organizaciones al formar parte, como voluntaria, del equipo de la licenciatura del CESDER, apoyando en algunas clases, en la organización del programa y en los quehaceres cotidianos. En dicho mes, acudimos con los alumnos/as de la licenciatura del CESDER a visitar el bachillerato ubicado en Tepexoxuca, donde se llevaba a cabo desde hacía unos años la maestría en Pedagogía del Sujeto de la UCI-red. Con paredes de vivos colores, muchas plantas, caminos de piedra y techos de teja, el espacio del bachillerato de Tepexoxuca impresiona a los visitantes. Durante todo el curso escolar, los alumnos/as del bachillerato lo cuidan y lo mantienen, además de residir en dicho espacio de lunes a viernes. Aprovechando la visita nos reunieron con representantes de estos alumnos/as para explicarnos cómo se organizaban por equipos, cómo realizaban talleres productivos y cómo vendían sus productos. Me llamó la atención la madurez que tenían al explicar su proyecto, y cómo recalcaban su interés por el colectivo. Permanecí el fin de semana, ya que realizaban esos días la maestría de la UCI-red (un fin de semana al mes). También me impactó que los alumnos/as procedieran de lugares tan lejanos para acudir a esa formación, así como el claro matiz reivindicativo que transpiraban las reflexiones y los debates en las aulas. Además, coincidió con una conferencia impartida por Hugo Zemelman y John Holloway, circunstancia que también despertó mi curiosidad al saber que no era la primera vez que habían acudido a este lugar para ofrecer ponencias en el marco de la maestría. A raíz de esa visita y del tiempo que estuve de voluntaria (dos meses) en el CESDER, elaboré mi primer protocolo de investigación.

Sin duda, con el tiempo y especialmente al realizar trabajo de campo en el bachillerato de Tepexoxuca, mis primeras ideas y objetivos cambiaron sustancialmente. Interesada en un principio por ese sentimiento de colectividad del que me había percatado en mi visita, quería indagar si existía un sentimiento de “nosotros” en el colectivo de estudiantes del bachillerato. Fui encontrando que aunque sí primaba el aprendizaje en grupo y la convivencia al

ser un internado, no podía establecer que existiera una identidad grupal homogénea.

Al ir ahondando en la historia de esta propuesta educativa, se observaba claramente que sí existían lazos entre las diferentes instancias (telesecundarias, bachillerato, licenciatura y maestría), ya que todas procedían del mismo pasado histórico, y muchos de sus maestros/as habían sido formados dentro de ellas. A lo largo de esta investigación se irán mostrando las conexiones existentes entre las cuatro instancias educativas, motivo por el cual decidí referirme a ellas como una red de proyectos educativos (véase cuadro no. 2). Es importante aclarar que el establecer que son una red es una decisión metodológica de esta investigación y que por esa razón, dicha red no tiene nombre, aunque sí existen conexiones entre dichas entidades.



Cuadro no. 2. Diagrama de la red. Fuente: Elaboración propia.

Conceptos y debates teóricos en torno a la educación

La presente investigación parte del concepto de la escuela como un recurso estratégico, por el cual los distintos actores, individuales o colectivos negocian, se vinculan/alían o incluso se enfrenta. Además, se concuerda con Rockwell en que son espacios donde ocurren diversos procesos sociales y culturales, y por lo tanto la escuela no es una institución homogénea, en ella se entremezclan desde la reproducción hasta “la diferenciación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural” (Rockwell, 2005: 28).

En el caso de la red objeto de estudio, han conseguido durante más de 30 años tener su propio modelo educativo además de ir ampliando sus instituciones escolares al tener escuelas en niveles de secundaria, bachillerato, licenciatura y maestría. A lo largo de ese tiempo han formado a sus propios cuadros de maestros/as, que se han incorporado a sus propias escuelas, manteniendo así la “ideología” de la red. Uno de los elementos del discurso que difunde la red es la afirmación de que con su labor educativa buscan “un mundo mejor”, por lo que intentan crear una educación apropiada al contexto donde lo desarrollan y que fomente una “vida buena”, aunque las ideas que sustentan el proyecto han ido cambiando a lo largo de los años, influenciadas por diversas corrientes teóricas e ideológicas, un aspecto que se profundizará en el primer capítulo de la tesis.

Algunos autores han resaltado el uso de la educación como herramienta para la reproducción del sistema establecido, como parte del Aparato Ideológico del Estado (Althusser, 1978). Pero, ante estas ideas, también surgió un enfoque que afirmaba cómo “la estructura objetiva no es determinante en tanto se conjuga con la realidad subjetiva de los actores, generando procesos adaptativos de resistencia y negociación, que hacen de la escuela un escenario históricamente construido de confrontación social” (González Apodaca, 2008: 49-50).

En el caso investigado se observó cómo los proyectos educativos de la red han entablado negociaciones con distintos actores externos, consiguiendo establecer metodologías alternativas en sus escuelas, a la vez que formaban parte del sistema educativo estatal. Por lo tanto, esta investigación se adhiere al segundo enfoque, que “en debate con las teorías de la reproducción, subrayaron la heterogeneidad de las experiencias cotidianas de alumnos y maestros, y cuestionaron la idea de una escuela uniforme” (González Apodaca, 2008: 50). Es decir, que cada experiencia educativa se moldea dentro de un contexto histórico y local, a la vez que se construye en adaptación, negociación y/o confrontación con las políticas gubernamentales y corrientes globales de pensamiento predominante.

Como marco de análisis de las experiencias educativas observadas en la red, se ha considerado de gran utilidad el concepto de *apropiación* (Rockwell, 1996, 2005; González Apodaca, 2008). Al igual que el concepto de educación, la noción de *apropiación* puede llegar a tener diversas interpretaciones, por lo que Rockwell (1996) muestra cómo hay una diferencia entre la apropiación considerada desde corrientes que se refieren a este concepto como concentración de capital simbólico por un grupo dominante, y las corrientes que vinculan la apropiación a múltiples actores sociales. Este segundo enfoque abre la ventana a la discusión de que “la apropiación de prácticas y significados culturales puede ocurrir en diversas direcciones” (Rockwell, 1996: 302, trad. propia), lo cual invita a pensar en la *agencia* de los actores, que al apropiarse, toman posesión y hacen uso de los recursos culturales (Rockwell, 1996). Pero, es igualmente importante subrayar que esta apropiación es un proceso que realizan ambos grupos dentro de un esquema de hegemonía-contrahegemonía, lo que esta autora denomina ciclos de apropiación.

“Se generan ciclos de apropiación cuando los grupos dominantes confiscan las tradiciones populares y alteran su uso y significado, así como cuando los grupos subordinados ocupan los espacios y reclaman los símbolos que anteriormente estaban restringidos a las élites. Quienes detentan el poder crean a menudo nuevas formas de gobierno autoritario, utilizando los recursos de las clases populares, mientras que los grupos emergentes pueden convertir en ventajas los recursos culturales que

originalmente estaban destinados a realizar el trabajo de dominación. Las luchas en esta esfera se expresan a través de un despliegue de mecanismos que incluyen el control, la distinción, la exclusión, el desafío, el abandono y hasta la parodia” (Rockwell, 2005: 30-31).

El concepto de apropiación puede ser utilizado para analizar diversos procesos culturales, entre ellos el de la escolarización. Los actores se apropian de partes selectivas de la cultura escolar hegemónica que forma parte del sistema educativo institucional. Al hacerla propia, la reordenan, la adaptan y en consecuencia, la transforman. A su vez la escuela también recoge símbolos de los grupos minoritarios, incorporándolos al discurso institucional.

Dicho concepto ayuda a comprender la relación entre las escuelas y la comunidad. En su investigación sobre el caso de las escuelas rurales en Tlaxcala durante el periodo posrevolucionario, entre los años 1920 y 1940, Rockwell (1996, 2005), muestra cómo las políticas y programas educativos de esos años buscaron crear una educación que incorporando temas rurales, transformara el mundo rural mexicano. Pero a su vez los mismos pobladores cambiaron estos modelos impuestos desde el Estado: “las escuelas se convirtieron en sitios donde entraron en juego diversas representaciones de la educación, que fueron asumidas, refutadas o reelaboradas en el proceso” (Rockwell, 2005: 31). A partir de su estudio, y en línea con el pensamiento de Roger Chartier, Rockwell señala que estos procesos de apropiación adquieren un carácter múltiple, relacional, transformativo e inserto en luchas sociales.¹

Para esta investigación, el concepto de apropiación de procesos de escolarización ayuda a comprender las alianzas, vínculos y negociaciones que la red entabló con actores gubernamentales. En los próximos capítulos se

¹ Como muestra Rockwell en su caso de estudio, estos procesos de apropiación fueron de carácter: *múltiple* en el sentido de que de forma diferente, las autoridades, padres y maestros se apropiaron selectivamente de distintos recursos culturales disponibles para la escuela; *relacional* al cambiar los pobladores, debido a los programas educativos de la SEP, su relación con respecto a la alfabetización y al crear estrategias para afrontar los cambios de las condiciones políticas y económicas de esos años; *transformativa* porque esos recursos apropiados fueron reinterpretados y transformados, tanto por parte de los educadores federales que cambiaron la escuela, como de los pobladores que adaptaron las políticas estatales a sus costumbres locales; y por último, estos procesos no fueron exentos de *conflictos sociales* y confrontaciones por la posesión del espacio escolar, y por lo tanto, produjeron luchas sociales entre distintas fuerzas locales (Rockwell, 2005: 34-35).

profundizará sobre esta relación entre la red y las instituciones estatales, además de mostrar los lazos que mantuvieron con actores no gubernamentales. Por último, aunque no forma parte del objetivo central de la investigación, también se debe mostrar cómo la red fue afrontando a lo largo del tiempo los conflictos tanto internos como externos (con las localidades en las que se insertaron).

Otras autoras, Bertely (2005) y González Apodaca (2008), también han utilizado este concepto para analizar sus casos de estudio, aunque puntualizando sus carencias como concepto al describir contextos con “anclaje étnico”.

“La apropiación escolar, a pesar de considerar el marco estructural dentro del cual se producen las traducciones idiosincráticas, no plantea con suficiencia el anclaje étnico y las filiaciones de parentesco, políticas y faccionalistas que intervienen en las capacidades autonómicas nativas, en el sentido de traducir los símbolos provistos por el Estado nacional a partir de lo que resulta políticamente significativo a los protagonistas” (Bertely, 2005: 58-59).

Las autoras consideran más adecuado hablar de la apropiación étnica de la escuela en contextos de etnogénesis (González Apodaca, 2013). Estas autoras destacan cómo “las poblaciones lingüística y culturalmente diversas traducen, vía el ejercicio de la *negociación* y un proceso de *apropiación escolar* de carácter etnogenético, los modelos educativos oficiales” (Bertely y González Apodaca, 2003: 59). Las demandas de los grupos indígenas para participar en la elaboración de proyectos educativos, como parte de sus derechos (influenciadas por la demanda del movimiento zapatista en 1994 y los acuerdos internacionales en materia indígena, como el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo) han impulsado distintas propuestas educativas interculturales construidas *desde abajo*.

En línea con estas autoras, Angélica Rojas Cortés (2012) describe etnográficamente el proceso educativo de una secundaria huichol con fines etnopolíticos. Rojas Cortés propone que la interculturalidad está vinculada con los conceptos de etnicidad y política, a partir de que la educación intercultural

es usada por las comunidades étnicas como herramienta en el diálogo con el Estado (Rojas Cortés, 2012). Esta autora destaca el papel político de esta escuela² que afecta también a la pedagogía; “sienta una base para poder elaborar una pedagogía que tenga que ver con la construcción de significados más que con la transmisión de contenidos” (Rojas Cortés, 2012: 29). El proceso educativo que investiga fue creado y desarrollado principalmente por huicholes, responde a los intereses y expectativas de ellos y pretende reforzar su cultura (Rojas Cortés, 2012: 30).

Pero, como Rojas Cortés subraya, en la construcción de la secundaria huichol *Tatutsi Maxakwaxi*, fue fundamental también la colaboración de la Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas (AJAGI), que consiguió poner en contacto a la escuela con otras experiencias similares, como la del CESDER. “Los huicholes visitaron varias veces el Cesder, así pudieron observar la escuela en operación y participar en prácticas productivas, asistieron a talleres para conocer la propuesta educativa, que posteriormente retomaron y adaptaron a sus necesidades” (Rojas Cortés, 2012: 50). La autora considera que el conocer la experiencia del CESDER fortaleció las esperanzas de este grupo de huicholes de que podrían crear una escuela acorde a sus necesidades y expectativas, si ellos y ellas como actores tomaban las decisiones desde su planeación.

La investigación de Rojas Cortés es interesante para este estudio, no sólo porque el CESDER colaboró en la secundaria *Tatutsi Maxakwaxi*, sino también porque comparten características pedagógicas comunes (como los cargos representativos que los alumnos/as tienen en los comités de alumnos/as y en las asambleas, una parte también fundamental de los proyectos educativos de la red objeto de esta investigación). Además se concuerda con esta autora al otorgar importancia a “la dimensión política que atraviesa el proceso educativo” (Rojas Cortés, 2012: 165). Las expectativas que se tienen de los alumnos de esta secundaria huichol, y por ende de su

² Es importante destacar que el proceso educativo de *Tatutsi Maxakwaxi* no se planeó en sus inicios como un proceso de carácter político, pero que al apropiarse de la escuela, los huicholes “imprimen ese sentido en la vida escolar cotidiana”, ya que forman parte de la decisión de la escuela que quieren para sus hijos/as (Rojas Cortés, 2012: 213).

futuro impacto en la comunidad, remite a una dimensión política. La secundaria *Tatutsi Maxakwaxi* busca que el alumnado no sólo adquiriera conocimientos de la cultura mayoritaria, sino también conocimientos sobre la situación de los huicholes (Rojas Cortés, 2012: 166). Hay un interés y un deseo de que los alumnos/as, al terminar sus estudios ocupen cargos y sean “agentes de contacto” con la sociedad mayoritaria y así defiendan los derechos de los huicholes.

Las investigaciones sobre egresados/as de proyectos educativos interculturales y comunitarios (Morales Espinosa, 2013; González Apodaca, 2013) son de gran interés y abren un panorama teórico poco explorado todavía. En el caso de esta investigación, aunque sí se incorpora la voz de algunos egresados/as y del actual alumnado (por ser fundamental a la red y a esta investigación), éstos fueron considerados como parte de la red de proyectos educativos y sus múltiples actores. Por lo tanto, posiblemente surjan preguntas y campo a explorar en el ámbito de las trayectorias de los egresados/as, para futuras investigaciones.

En relación a lo expuesto anteriormente, es importante señalar que aunque no se encuadra esta investigación dentro de los debates teóricos sobre la educación intercultural y las reivindicaciones étnicas, sí existen lazos y experiencias educativas similares dentro de estos ámbitos. Cómo se mostrará en el capítulo dos de esta investigación, el modelo educativo de la red se nutrió en sus inicios de la experiencia educativa de la Telesecundaria *Tetsijtsilin*, lo cual explica su interés de crear escuelas “culturalmente pertinentes”. Los proyectos educativos de la red han sido y siguen siendo referencias clave en la bibliografía consultada en torno a esos debates.

Además, dentro de la revisión de la Antropología de la Educación en México que realizan Rockwell y González Apodaca (2012), son destacables para esta investigación los estudios realizados sobre las características, problemas y propuestas para cambiar la escuela rural mexicana (Ezpeleta y Weiss, 2000) y las prácticas -que los autores definen como la (re)construcción y apropiación del saber por parte del alumnado-, en una escuela tecnológica

(López y Weiss, 2007). También resalta la investigación de Díaz Tepepa (2013, 2001), por ser un antecedente directo de esta investigación al trabajar sobre las particularidades pedagógicas de tres TVC y el impacto en sus comunidades (las ubicadas en las localidades de Huixcolotla, San Andrés Yahuitlalpan y en Tlamanca, en los municipios de Zautla e Ixtacamaxtitlán). El énfasis de esta autora se centra en “analizar la relevancia, pertinencia y funcionalidad de los modelos productivos de la escuela rural agropecuaria, en la escuela, comunidad y familia campesina” (Díaz Tepepa, 2001: 21).

Por último, la corriente decolonial y las experiencias de pedagogía intercultural crítica que lo han abordado (Medina y Baronnet, 2013) también son antecedentes teóricos de esta investigación; especialmente al analizar cómo, en la licenciatura del CESDER y en la maestría de la UCI-red hay una transformación del espacio de la universidad a través de una propuesta educativa alternativa. En el capítulo uno se reflexiona acerca de la corriente decolonial en América Latina y su impacto en estos proyectos educativos.

La investigación educativa en torno a los conceptos y procesos de la educación intercultural (Dietz y Mateos Cortés, 2011), la relación entre etnicidad y escuela (Bertely y González Apodaca, 2003; Bertely, Dietz y Díaz Tepepa, 2013), y desde la perspectiva de la antropología de la educación en México (Rockwell y González Apodaca, 2012) es extensa.³ En este apartado no se ha pretendido realizar un estado de la cuestión, sino más bien mostrar los estudios con los cuales se comparte una visión teórica o se encontraron similitudes en los casos estudiados.

³ Aunque en una línea distinta, también es interesante destacar el estado de cuestión que realiza Salinas Amescua y González List (2013), en torno a organizaciones civiles que desarrollan su labor en el ámbito educativo. Las autoras muestran que se trata de una línea de investigación que gradualmente está adquiriendo más visibilidad y que, aunque en unos inicios se había enfocado hacia los programas educativos para adultos, también consideraron importante abarcar las acciones de educación popular de las organizaciones no gubernamentales (ONG) y de las organizaciones sociales. Dichas investigaciones “enfocan su mirada en qué y cómo se aprende en organizaciones civiles, populares, comunitarias de base o en las comunidades indígenas”, a través de cuatro ejes: “a) aprendizajes y saberes organizativos, b) aprendizajes sobre estrategias de desarrollo local, c) epistemología y pedagogía de la educación popular y de organizaciones populares y d) saberes campesinos” (Salinas Amescua y González List, 2013: 168). En dichos estudios analizan distintas organizaciones y movimientos civiles de toda la república incluyendo también estudios sobre el Proyecto de Animación y Desarrollo A.C (PRADE) y el CESDER.

Noción de red

Cómo se ha explicado con anterioridad, al ir conociendo la propuesta educativa observé que existían conexiones, similitudes y lazos entre las cuatro entidades, razón por la cual decidí referirme a ellas como una red.

El estudio de las redes en el campo de las ciencias sociales tiene una larga trayectoria y distintas aproximaciones. Molina González (2005) identifica dos grandes tradiciones en el estudio de redes. La sociocéntrica, que “explica las propiedades de un grupo de conexiones existentes entre un grupo de nodos definidos previamente”, y la egocéntrica que “parte de las conexiones que se pueden trazar a partir de un *ego* dado” (Molina González, 2005: 73). Dentro de la visión egocéntrica, Molina González identifica cuatro corrientes, la Escuela de Manchester, los Estudios de Comunidad, los Estudios de estimación del tamaño de las redes personales y parte de los estudios del Capital Social (Molina González, 2005: 74). Todas estas corrientes tienen en común que centran la mirada en comprender las redes personales de determinados grupos sociales, es decir explican cómo se dan intercambios entre distintos individuos o grupos con otros individuos o grupos a través de lazos familiares, de amistad, laborales o de vecindad. Dependiendo de cada corriente, miden de forma distinta esa cantidad de lazos o contactos que una persona mantiene, según su contexto, género, profesión o clase social y las repercusiones y relaciones de poder que esos lazos personales suponen.

La Escuela de Manchester, con estudios como el Mitchell (1969) en el ámbito de los estudios urbanos, mostraron a través de sociogramas cómo existía “un núcleo íntimo y efectivo (con un alta densidad de relaciones) y un círculo extendido de conocidos menos denso” (Molina González, 2005: 75). Los Estudios de Comunidad, a través de grandes y largas encuestas buscan comprender las redes de apoyo social entre redes de iguales (familiares, amigos, vecinos) que proporcionan socialización, información y ayuda en general (Molina González, 2005: 78). Los Estudios de estimación del tamaño

de las redes personales se centraron en la creación de métodos cuantitativos para la medición de la cantidad de personas que una persona llega a conocer, midiendo a continuación, las diferencias que la clase, género o profesión influye en la cantidad de contactos activos que una persona tiene (Molina González, 2005: 83). Por último, los estudios de Capital Social pueden dividirse en tres grandes grupos: “el capital social centrado en la persona, el capital social centrado en la red y el capital social centrado en la red de asociaciones cívicas” (Molina González, 2005: 85). En estos tres grupos, dentro de los estudios de Capital Social, la mirada cambia. En la primera, se parte de que el capital social acompaña a la persona, según su clase social. En la segunda, el capital social es el de la red, es decir que existen redes que tienen mayor capital social cuanto más sirvan de intermediarios que conectan grupos. En el tercero, el capital social se asocia a la cantidad de redes de organizaciones cívicas y económicas que una región tenga (Molina González, 2005: 85).

Estos análisis de redes sociales ocupan un espacio central en el ámbito de las ciencias sociales, y dichas corrientes han influenciado diversos estudios antropológicos de educación. Un ejemplo de ello es la investigación de González Apodaca (2008), que a partir de la conceptualización de redes sociales de Clyde Mitchell (1969), describe de forma diacrónica (y luego entrelazadas con tres experiencias de bachilleratos) las redes de actores vinculados a las propuestas de escuela intercultural en la zona Alto y Medio Mixe oaxaqueño.

En la investigación que aquí se muestra, no se pretende realizar un estudio de redes sociales, ya que si fuera así se tendría que incorporar, entre otras, también las redes gubernamentales de la SEP a nivel estatal, las redes de organizaciones no gubernamentales a nivel nacional con las cuales estos proyectos educativos tienen afinidad y trabajo en conjunto, y las redes de maestros/as en otros proyectos educativos (tanto de forma coordinada por sindicatos, como por vínculos familiares y de amistad). Aunque sí se muestra a lo largo de la investigación los lazos y alianzas con otros actores gubernamentales y no gubernamentales, no es uno de sus objetivos mostrar esas diferentes redes sociales. Por esa razón, en este caso, el concepto de red

es de uso metodológico, para así definir unas relaciones de afinidad y características comunes entre cuatro instancias educativas. Esta investigación se apoya en lo descrito por Norman Long, al afirmar que las “redes sociales están compuestas de conjuntos de intercambios y relaciones directos e indirectos”, donde los nodos “pueden ser tanto individuos como grupos organizados” (Long, 2007: 118-119). En el capítulo cuarto se profundizará más sobre las características de esta red.

Contextualización

El trabajo de campo se realizó en los municipios de Ixtacamaxtitlán y Zautla, en la región de la Sierra Norte de Puebla, Estado de Puebla, México (véase figura no. 1).

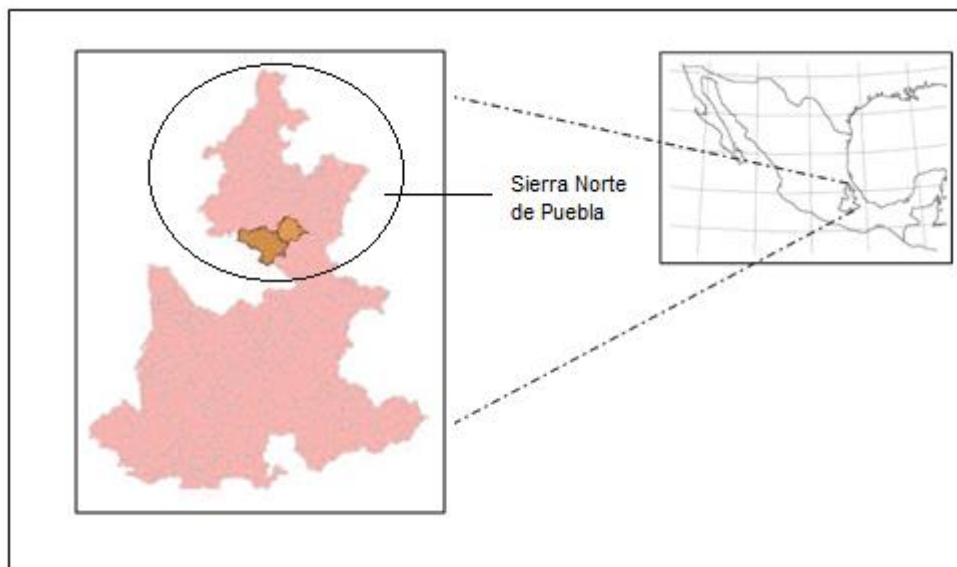


Figura no. 1. Estado de Puebla. Municipios de Ixtacamaxtitlán y Zautla. Fuente: Saldívar Moreno, 2012 y elaboración propia.

Dichos dos municipios pertenecen a la Sierra Norte de Puebla. Es importante destacar que aunque ésta normalmente se denomine como una región, “en realidad es tal su heterogeneidad social, étnica, ecológica y productiva, que podríamos señalar que dentro de este «espacio» coexisten diferentes subregiones con lógicas constitutivas particularmente disímbolas” (Hernández García, 2012a: 29). Para describir brevemente la región de la

Sierra Norte de Puebla, Lourdes Báez define cuatro zonas, atendiendo principalmente a sus características climáticas y a sus diferentes agroecosistemas.

La primera zona se ubica entre los 1500 y 2500 metros sobre el nivel del mar (msnm); llamada Sierra Alta o Bocasierra, donde “el clima que prevalece es templado-frío, y los cultivos que se ven favorecidos son el de manzana, ciruela, pera, durazno, aguacate, al igual que el de flores propias de este clima” (Báez, 2004: 20). También hay agricultura de cereales (maíz, trigo, cebada y avena), al igual que “se cultiva papa, calabaza, chile, milpa en monocultivo o pluricultivo, arvejón, haba, frijol acalete, ayocote, negros de guía y de mata” (Alfaro y Masferrer, 2003: 16). Algunos poblados de esta zona, como San Pedro, Zautla o San Miguel Tenextepec son conocidos por su alfarería. En la Sierra Alta se encuentran los grandes centros administrativos de la región y cuentan con infraestructura urbana: “oficinas gubernamentales, centros educativos de todos los niveles, y servicios asistenciales especializados” (Báez, 2004: 20). Algunas de estas ciudades son Huahuachinango, Tetela de Ocampo, Zacapoaxtla, Zaragoza y Teziutlán.

La segunda zona, caracterizada por ser cafetalera, está ubicada entre los 200 y los 1500 msnm. En ella, gracias a su clima templado-cálido, se ha conseguido un gran desarrollo de la cafecultura y del cultivo de la pimienta, aunque también persiste el sistema de milpa, sea en monocultivo o pluricultivo. Otras plantaciones importantes son “el chile, calabaza, ajonjolí, caña de azúcar, frijol, cítricos, plátano, mamey o pimienta, jícama, camote, cacahuete, yuca” (Alfaro y Masferrer, 2003: 14). En esta zona se ubican los municipios de Cuetzalan, Tuzamapan, Huehuetla, entre otros.

La tercera, llamada zona baja, o Declive del Golfo se ubica a menos de 200 msnm. Su clima tropical húmedo favorece “el cultivo tanto de cítricos: naranja, mandarina, toronja, lima, como de frutas tropicales: piña, papaya, mamey, entre otras. Esta es la zona ganadera por excelencia” (Báez, 2004: 21). Los municipios de esta zona son Francisco Z. Mena, Venustiano Carranza, Pantepec, Jalpan y Tenampulco.

Por último, la cuarta zona, el Declive Austral de la Sierra, se ubica entre los 2000 y 3400 msnm. Se caracteriza por ser una zona muy árida debido a un fenómeno meteorológico que se denomina sombrilla pluvial. Hay varios tipos de suelos, desde los que no son aptos para el cultivo como los de fertilidad moderada a alta (Alfaro y Masferrer, 2010). Todavía hay bosques de pino y magueyeras (para la extracción del pulque), aunque parte de la vegetación original ha desaparecido para dar paso a “las grandes haciendas que utilizan alta tecnología y riego para sus cultivos, todos ellos de valor comercial, entre otros, la cebada y el trigo” (Báez, 2004: 21). Los municipios de esta zona son Ixtacamaxtitlán, Cuyoaco, Tepeyahualco, Libres y Ocoatepec, éstas cuatro últimas pertenecientes a los Llanos de San Juan y San Andrés (Alfaro y Masferrer, 2010). Es importante, para esta investigación, destacar que existen grandes diferencias entre el municipio de Ixtacamaxtitlán (con un paisaje mucho más accidentado, a mayor altura y una agricultura de autoconsumo o de muy poca comercialización), y los municipios de Cuyoaco y Libres (a menor altura, mayores planicies y con una agricultura de grandes extensiones de cereales y potreros para ganadería).

Esta investigación se ubica principalmente en la cuarta zona, el Declive Austral de la Sierra, en la localidad de Tepexoxuca, en el municipio de Ixtacamaxtitlán (véase figura no. 2); y en la primera zona, la Sierra alta o Bocasierra, en la localidad de Zautla, en el municipio de Zautla (véase figura no. 3).

En 1982, un maestro y cura lasallista, Gabriel Salom, junto a un grupo de jóvenes provenientes de la ciudad de México y de Puebla, maestros y maestras del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), fundaron una Telesecundaria en Yahuitlalpan, en el municipio de Zautla. Crearon un modelo pedagógico apropiado para el contexto rural de ese momento, al que denominaron Telesecundaria Vinculada a la Comunidad. A partir de esa experiencia, el proyecto educativo se amplió, creando también un bachillerato y en 1985, el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER).

Pero durante el trabajo de campo fue importante comprender cómo esta iniciativa pedagógica fue influenciada por las experiencias educativas previas del maestro Gabriel Salom; una de las más significativas fue en San Miguel Tzinacapan, en el municipio de Cuetzalan, perteneciente a la segunda zona, la llamada cafetalera. Este maestro y cura lasallista, a finales de los años setenta, como muchos otros/as religiosos/as influenciados por la Teología de la Liberación, decidió renunciar a su trabajo como maestro en una escuela privada de la ciudad de Puebla y acudir a zonas más rurales para realizar su labor pedagógica-evangélica con los campesinos e indígenas. En este caso, después de varios intentos no tan exitosos en otras zonas rurales de Veracruz y de Puebla, entabló contacto con miembros del Proyecto de Animación y Desarrollo, A.C. (PRADE), que le propusieron colaborar con la construcción de la Telesecundaria *Tetsijtsilin* (ubicada en San Miguel Tzinacapan, Cuetzalan). Al día de hoy, esta escuela sigue impartiendo clases y es muy reconocida por su acción educativa y reivindicación de las tradiciones, conocimiento y lengua náhuatl. Gabriel Salom, al terminar su estancia en San Miguel Tzinacapan, trasladó muchos aspectos de la metodología de trabajo y organización de la Escuela *Tetsijtsilin*, al nuevo modelo pedagógico de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad (en San Andrés Yahuitlalpan, Zautla).

Por lo tanto, aunque la investigación principalmente se centra en los municipios de Zautla e Ixtacamaxtitlán, también se tuvo que tener en cuenta las dinámicas históricas de otras zonas de la Sierra Norte de Puebla, para comprender el surgimiento de esta red de proyectos educativos.

En relación a la población indígena, en la Sierra Norte de Puebla predominan los grupos étnicos totonacas y nahuas. En la zona donde se realizó esta investigación, la presencia de población indígena es principalmente nahua, aunque ésta cada vez es menor y como comentaron los maestros/as de la red de proyectos educativos, la lengua náhuatl “ya casi sólo los abuelos lo hablan”. En cambio, en otras zonas de la Sierra Norte de Puebla, más al norte y en la zona llamada cafetalera, la presencia de población hablante del náhuatl es mayor (véase figura no. 16. Anexo 1).

Para finalizar, las variaciones entre las diferentes zonas de la Sierra Norte de Puebla no sólo responden al clima o a los sistemas de cultivo, sino que también históricamente las estructuras sociales y las relaciones económicas y de poder entre los grupos sociales han sido dispares entre cada zona. En relación a estos factores de carácter socio-económico, Pierre Beaucage distingue, en los años setenta, dos grandes subregiones en la Sierra Norte de Puebla. La primera, la Sierra Alta (o Bocasierra) se caracteriza por tener un mayor dominio político y una fuerte presencia del caciquismo.

“De manera esquemática, en la parte alta –la que dominó, históricamente- se identificó como grupo dominante a una clase de comerciantes y grandes propietarios localizados en las capitales regionales (Zacapoaxtla, Teziutlán, Zacatlán, etcétera), que explotaban en forma extensiva unos cuantos latifundios que sobrevivieron a las luchas agrarias de los años treinta, a los que añadieron alguno más en tierra caliente. También controlaban todavía buena parte del comercio de la parte baja (café, aguardiente, bienes manufacturados, insumos agrícolas, etcétera). Frente a ellos, una mayoría de jornaleros, minifundistas, ejidatarios, combinaban cultivos de autosubsistencia en sus parcelas; autoempleo local en el pequeño comercio o la artesanía (Nadal, 1977; Gobeil, 1982); trabajo asalariado local en la agricultura o la construcción, y trabajo migratorio en Veracruz o en México” (Beaucage, 1994: 37).

En la segunda zona, la Sierra Baja, la presencia de la cafecultura había llevado el “poder local a una clase de comerciantes y propietarios medianos, que dependían principalmente del comercio generado por la compra-venta del grano producido sobre todo por agricultores medianos y pequeños” (Beaucage, 1994: 37). Los centros urbanos de la Sierra Baja eran más pequeños que los

de las cabeceras (de la Sierra Alta), pero a raíz de la entrada de la red vial en los años sesenta y setenta, fue surgiendo “una burguesía media, que con base en el negocio del café se independizó progresivamente del poder del cacique regional” (Beaucage, 1994: 38). Por último, las comunidades indígenas, “aunque subordinadas políticamente a los municipios mestizos, tenían una estructura política más diferenciada que reproducía el poder local de los campesinos acomodados – mestizos o indígenas- a la vez que trataba de representar sus intereses frente a la cabecera” (Beaucage, 1994: 38).

La dificultad de describir una región tan amplia y compleja como es la Sierra Norte de Puebla en una introducción limita sin duda la comprensión de esta región, donde existen muchos más matices a la subregionalización expuesta anteriormente. Pero en esta ocasión, se pretende tan sólo ofrecer una visión general de la región para a continuación mostrar en los siguientes capítulos, cómo se fueron desarrollando los diferentes proyectos educativos, en distintos niveles (secundaria, bachillerato, licenciatura y maestría), y cómo se encuentran en la actualidad.

Metodología y descripción del trabajo de campo

La estancia durante el trabajo de campo se ubicó principalmente en el bachillerato-internado de Tepexoxuca, aunque también se visitaron y se entrevistaron a alumnos/as y maestros/as de otras instancias educativas de la red (las TVC, el CESDER y la UCI-red). También se formó parte de eventos en la localidad de Tepexoxuca, conociendo así también a personas ajenas al bachillerato y a la red. Se realizaron entrevistas grabadas a los diferentes actores de las cuatro entidades: algunas de ellas fueron autobiográficas (en los casos en los que era relevante conocer su recorrido personal y profesional en la red), otras fueron entrevistas abiertas (principalmente en el caso de las familias), mientras que algunas eran más dirigidas (donde se buscaba encontrar respuestas a preguntas más específicas). También se utilizó la observación etnográfica y a través de la convivencia cotidiana en los espacios escolares surgían conversaciones informales que luego se registraban en el diario de campo. Por último, se pasó un breve cuestionario a los alumnos/as

del bachillerato para así obtener algunos datos cuantitativos (edad, género, número de familiares, profesión de los familiares...), además de una pregunta abierta sobre sus razones personales para acudir al bachillerato de Tepexoxuca.

El análisis de las transcripciones de las entrevistas, como de las anotaciones en el diario de campo se sistematizó a partir de varios ejes. De esa forma, se aglutinaba la información de distintas fuentes a través de temas. En cada temática, se añadía una breve descripción, el nombre de la persona entrevistada y la fecha. En el caso de ser conversaciones informales registradas en el diario de campo u observaciones, se señalaba la fecha de la anotación. De ese modo, quedaba resumido donde se había recopilado la información, para acceder luego a ella a la hora de escribir. Esta tarea se realizó en cuatro bloques, uno por cada instancia educativa, con múltiples ejes para cada una de ellas (aunque luego la información obtenida no estuviera tan limitada a un bloque y permease las barreras entre unas y otras). A continuación (véase cuadro no. 3) se muestra un breve ejemplo de parte de la información de un eje temático.

Bloque: Bachillerato de Tepexoxuca			
<i>Eje temático</i>	<i>Descripción</i>	<i>Persona</i>	<i>Fecha</i>
Plenaria	Dirigida por un coordinador/a y secretario/a. Pasan primero por cada grupo escolar y luego por talleres productivos. Los maestros/as no participan apenas	Alumnos/as	Diario de campo. 12 septiembre 2014
	Plenarias como formación de líderes	Felipe Juárez. Maestro del bachillerato	Entrevista. 21 octubre 2014.
	Solución de conflictos por parte de la coordinadora del grupo	Alumna	Diario de campo. 14 octubre 2014
	Roles de coordinación del comité de estudiantes. Tanto mujeres como hombres han ocupado los roles de coordinación del comité, que además son rotativos	Rosa Martínez. Colaboradora del internado	Entrevista 16 septiembre 2014

Cuadro no. 3. Recopilación de información por ejes. Fuente: Elaboración propia.

En el bachillerato-internado se presenciaron tanto las clases de las materias teóricas en el aula como las materias prácticas de los talleres productivos. En ellas, en ocasiones se formaba parte de la actividad, y se registraba en el diario de campo, al final de las clases, las características observadas y las dinámicas que surgían en esos espacios. También, en algunos casos, se trabajó en conjunto con algunos de los maestros/as para organizar actividades complementarias a las clases. Por ejemplo, uno de los maestros organizó con sus alumnos/as un debate en torno a la entrada de empresas mineras en la región. Los alumnos/as debían recoger información sobre la temática y después, representar un rol en el debate (tanto a favor como en contra de las mineras), asignado previamente por el maestro. De esta forma, pretendía el maestro mostrar la complejidad de este conflicto, además de trabajar con el alumnado tanto las técnicas de investigación de información como la posterior defensa oral de una idea frente a un público. Ayudé a organizar el debate, el cual se realizó frente a todos los otros alumnos/as del bachillerato.

Además, participaba en las actividades lúdicas que se organizaban (juegos, bailes, deporte...) y en los momentos cotidianos de las comidas, de la limpieza y de la organización de las plenarios, las cuáles se realizaban una vez por semana. Al residir en las instalaciones del bachillerato-internado, formaba parte de momentos más informales, y a través de ello pude ir conociendo más a sus alumnos/as y sus opiniones sobre la escuela, la forma de relacionarse con los compañeros/as y con los maestros/as, sus expectativas a futuro, sus situaciones familiares, etc. Recogiendo fruta, ayudando cuando cocinaban, trabajando en el huerto (y recibiendo sonrisas empáticas por mi nulo conocimiento del uso de las herramientas y del cultivo), se establecían lazos con los alumnos/as, los cuales forman parte esencial de esta investigación. Sin duda no pude entablar la misma relación con todos y todas, y no siempre mi presencia era considerada por los alumnos/as de la misma manera. El permanecer en las instalaciones del bachillerato-internado de Tepexoxuca, permitió entablar una relación cercana con ellos/as, pero a la vez, siempre era

considerada externa, al no formar parte del proyecto en sí. La reflexión en torno a mi papel como investigadora fue esencial durante el trabajo de campo ya que una de las características metodológicas de la etnografía es la implicación del investigador, su “auto-instrumentalización”. El trabajo de campo cambia al propio investigador, el cual se involucra como persona (Velasco y Díaz de la Rada, 1997).

También fue muy importante poder conocer el contexto familiar de algunos de los alumnos/as, que me invitaron a conocer sus hogares y pasar un fin de semana con sus familias, averiguando también de esa forma, la diversidad de opiniones de algunos familiares en relación al bachillerato. La calidez y la hospitalidad que las familias me ofrecieron, por la cual estoy sumamente agradecida, influyó en la cercanía que pude entablar con los alumnos/as.

Además, se realizaron unos talleres con los alumnos/as que residían en el internado, utilizando algunas Técnicas Participativas de la Metodología de Investigación Acción Participativa (Red CIMAS, 2009). En un principio se fueron trabajando las problemáticas que ellos/as detectaban en sus comunidades, utilizando herramientas como la lluvia de ideas y el socio-drama, donde escenificaban sus problemáticas por equipos. En los siguientes talleres se trabajó sobre las posibles acciones que ellos y ellas podían realizar para cambiar las situaciones que habían escenificado previamente. Finalmente los alumnos/as decidieron realizar un audiovisual sobre el bachillerato, sobre su modelo educativo y su organización, a la par que percibían, como colectivo de estudiantes, que podían cambiar las problemáticas de sus comunidades. Durante este proceso, fueron los/as propios estudiantes los/as que grabaron, tomaron fotos y narraron el audiovisual.

Otro punto importante del trabajo de campo fueron las entrevistas que se realizaron a los distintos maestros/as tanto de las TVC, del bachillerato, de la licenciatura del CESDER y de la maestría de la UCI-red (véase cuadro no. 4. Anexo 2). El visitar las diferentes instancias, conocer y conversar con los maestros/as, realizar entrevistas (algunas autobiográficas, otras más

puntuales) y ver la dinámica de estas diferentes formaciones fue fundamental durante el trabajo de campo. Durante esas visitas, también fueron cruciales los testimonios de los alumnos/as de la licenciatura del CESDER y de la maestría de la UCI-red a los que entrevisté o conversé durante mis visitas. Por último, fue esencial conocer a los ex-alumnos/as que ahora trabajan en el internado ya que me ofrecieron no sólo información sobre cómo era el bachillerato de Tepexoxuca en sus inicios, sino también ayuda y acompañamiento durante el tiempo que residí en el internado. Al ser una investigación que abarca diferentes instituciones en diversos lugares, y debido a la escasez de tiempo, no pude conocer a muchos de sus ex-alumnos/as que no trabajan en la red (ya que realizan su labor profesional en diferentes lugares del Estado de Puebla u otros Estados de México). Pero a partir de los relatos de los maestros/as y responsables del internado se pudieron recoger algunos de los recorridos de los egresados/as de la red, los cuales se incluyen en la investigación.

Hacia el final del trabajo de campo, realicé una visita a la Escuela *Tetsijtsilin* en San Miguel Tzinacapan, donde conocí a algunos de los maestros/as y a la directora, a la vez que visité sus talleres productivos. Por último, realicé una entrevista a una antigua maestra de la Escuela *Tetsijtsilin*, una monja ursulina que había iniciado en la escuela junto al maestro Gabriel Salom y que pudo narrar el contexto de los inicios de la escuela a finales de los setenta.

La mirada metodológica de esta investigación parte de que el investigador/a no puede observar sin influir, “la presencia de observadores, de cualquier modo que se produzca, amplía la escena y les involucra. Su presencia es ya, de algún modo, acción social” (Velasco y Díaz de la Rada, 1997: 24). El investigador/a forma parte (junto al grupo/comunidad) de aquello que construye y escribe en forma de investigación. A lo largo del trabajo de campo intenté realizar un ejercicio de reflexión y crítica hacia mi rol como investigadora. Este ejercicio fue importante por dos razones. En primer lugar, por la característica reflexiva intrínseca al trabajo de campo (describir una realidad no sólo informa de ella, sino que la constituye); los datos de campo provienen de la relación entre el investigador y los sujetos de estudio (Guber,

2001) por lo que es fundamental repensar cómo las acciones del investigador influyen en sus resultados (a quiénes entrevistan, de qué forma, cómo establecen relaciones con la comunidad o con el grupo). En segundo lugar, también es esencial recapacitar sobre el rol del investigador/a en relación al impacto que tiene en la comunidad o grupo donde trabaje (si sus acciones pueden llegar a crear conflictos). Siempre existe una posición desde donde el investigador/a se acerca a las personas con las cuales trabaja; “no hay una sola forma de escribir que sea neutral” (Rosaldo, 2000: 73).

Por último, fue también significativo en la investigación partir de que aún considerando estas instancias educativas como una red, tampoco formaban un grupo o colectivo homogéneo. Esta heterogeneidad implica también que las relaciones del investigador/a no son iguales con todos los sujetos. “Se trata de convivir dentro de una red de relaciones diversas, unas igualitarias, otras no, unas matizadas por la amistad, otras con la profesionalidad, unas con la cortesía formal, otras con la autoridad académica” (Velasco y Díaz de la Rada, 1997: 26). Fue fundamental tener en cuenta la pluralidad de voces dentro de esos grupos para así evitar que mi acción como investigador/a produjera malentendidos en el colectivo (como por ejemplo que existiera favoritismos hacia determinadas personas o que tan sólo tuviera en cuenta las opiniones de determinadas personas).

Organización de la investigación

En el primer capítulo de esta investigación se muestran las corrientes ideológicas y políticas que influenciaron a la red de proyectos educativos, desde el principio de su formación hasta la actualidad.

En el segundo capítulo se expone el contexto histórico de la Sierra Norte de Puebla, que favoreció en los años ochenta el surgimiento de organizaciones civiles y cooperativas, y entre ellas la experiencia educativa de la Telesecundaria *Tetsijtsilin*, antecedente de esta red.

El tercer capítulo es una narración etnográfica del bachillerato e internado de Tepexoxuca a través de la figura carismática de uno de sus maestros y fundadores, Gabriel Salom.

El cuarto capítulo presenta una explicación de las alianzas, vínculos y estrategias que esta red ha establecido durante su trayectoria y mediante las cuales, tal como se postula en esta investigación, ha conseguido mantener su propuesta educativa, a la par que fue creciendo y proponiendo formación a nivel de educación superior.

Por último, en las conclusiones se presenta una reflexión en torno a la investigación, analizando qué es lo característico y contrahegemónico de estas iniciativas, las relaciones particulares que esta red entabló con actores gubernamentales y no gubernamentales, a la par que se triangula la información del trabajo de campo con los conceptos teóricos y categorías analíticas que se han mostrado en esta introducción.

Capítulo 1
Influencias teóricas e ideológicas en la red de
proyectos educativos

Capítulo 1

Influencias teóricas e ideológicas en la red de proyectos educativos

Este capítulo inicia con un breve recorrido histórico de las políticas gubernamentales en materia de educación indígena y rural desde principios del siglo XX. Después se continúa con cuatro de las corrientes teóricas e ideológicas que influyeron a la red de proyectos educativos que es objeto de esta investigación, desde los años setenta hasta la actualidad. Primero, la Teología de la Liberación, ya que aunque esta red no es de carácter religioso, sus inicios fueron impulsados por esta corriente y por el auge de la educación como herramienta para la transformación, para la liberación. A continuación se muestran algunas de las características de la Pedagogía de Paulo Freire, base de la propuesta pedagógica de la red, y cómo las ideas de Freire fueron retomadas y reinterpretadas por la red a lo largo de los treinta años de existencia de la misma. Por último, se incorpora tanto la corriente decolonial, de gran influencia en América Latina y los debates del paradigma del Buen Vivir, horizonte epistemológico para diversos movimientos sociales, luchas indígenas y proyectos educativos como el que se expone en esta investigación.

1.1 Breve recorrido histórico de la educación indígena y rural en México

Para comprender las distintas instancias educativas de la red y su modelo educativo, se consideró necesario partir del contexto histórico, tanto de la situación local que favoreció su surgimiento como proyecto educativo (lo que se mostrará en el capítulo dos), cómo de las políticas gubernamentales en materia de educación indígena y rural en México.

Se inicia dicho recorrido histórico, a principios del siglo XX, cuando frente a unos elevados índices de analfabetismo, se llevó a cabo (durante la presidencia de Álvaro Obregón), la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). José Vasconcelos la dirigió desde 1920 a 1923 y tenía como objetivos “la lucha contra el analfabetismo, la escuela rural mexicana, la proliferación de bibliotecas, la edición de libros, el impulso a las bellas artes, el

intercambio cultural con el extranjero y la investigación científica” (Curiel y otros, 1988: 68). En cuanto a su filosofía nacionalista, crearon una política educativa “que proponía una educación integralista que tenía por objetivo la incorporación de los indígenas a la sociedad nacional” (Rojas Cortés, 2012: 33). “Esta filosofía de mexicanización del indígena chocaría 50 años después con otra que remarca el aspecto del bilingüismo y el pluriculturalismo dentro del mosaico cultural que es México” (Curiel y otros, 1988: 68).

Vasconcelos, con las misiones culturales⁴ comenzó una fuerte campaña de alfabetización para la población rural (fortalecida luego a través de las Casas del Pueblo).⁵ En 1926, se crea también, en la ciudad de México, la Casa del Estudiante Indígena, con el propósito de formar a jóvenes indígenas que a su regreso a sus comunidades, difundieran los conocimientos adquiridos, “posicionándose como intermediarios culturales entre la nación y sus lugares de origen” (Rojas Cortes, 2012: 33). El éxito de esta iniciativa fue moderado ya que muchos jóvenes no quisieron volver a sus comunidades de origen.

En 1932 se fusionaron las misiones culturales, las escuelas normales rurales y las escuelas agrícolas centrales en una sola institución: la Escuela Regional Campesina. Este modelo se caracterizaba por introducir cursos de agricultura además de formación pedagógica, con el fin de lograr mejorar el desarrollo de la educación agrícola. Durante el cardenismo, se observó una expansión mayor de este tipo de escuelas (en relación al período anterior), lo cual se explica porque respondían a las necesidades de la política agraria del cardenismo a la vez que al interés de implantar durante un sexenio una educación socialista.⁶

⁴ Con el fin de formar nuevos maestros rurales existían las misiones culturales *ambulantes* que iban de lugar en lugar reuniendo maestros y organizando institutos de perfeccionamiento. También había misiones culturales *permanentes* que se crearon para influir exclusivamente en sectores con mayor necesidad (Curiel y otros, 1988: 140).

⁵ El profesor Rafael Ramírez (nombrado director de las misiones culturales) creó las Casas del Pueblo. Buscaba “un programa integral que abarcara a los niños y a los adultos, una filosofía que obligara a la escuela a penetrar definitivamente en la comunidad” (Curiel y otros, 1988: 137).

⁶ “En el periodo de 1935-1940 se adoptaron modelos pedagógicos de vigencia socialista emanados de los trabajos de Makarenko, Blonsky y Pistrak” (Curiel y otros, 1988: 72).

A partir de la década de los años cuarenta, en el ámbito de la educación indígena surge el Instituto para la Alfabetización en Lenguas Indígenas en 1944 y posteriormente el Instituto Nacional Indigenista en 1948. A través de las ideas de Aguirre Beltrán, se sostiene que las poblaciones indígenas deben formar parte del progreso occidental, para así evitar su marginación y cambiar la situación de explotación que vivían en relación a la población mestiza. Dicha política indigenista, se plasmó “a través de diversas líneas; educativas, políticas, agrícolas y sanitarias, para llegar a la aculturación y a la igualdad ciudadana y con esto a una integración sociocultural” (Rojas Cortés, 2012: 36).

En 1963, en la Sexta Asamblea de Educación, se aprueba el método bilingüe para maestros indígenas, y se realizan cambios en el sistema educativo, entre ellos la creación del Servicio Nacional de Promotores Bilingües en 1964. Pero, a partir de 1968, se inicia una fuerte crítica al modelo desarrollista y a la acción indigenista, cambiando de esta forma el modelo castellanizador anterior, por un paradigma etnicista. Las ideas de Guillermo Bonfil Batalla, representante principal de esta corriente en defensa de la etnicidad (Bertely, 1998), parte de un reconocimiento de la importancia de la herencia mesoamericana en la formación de la nación mexicana (Rockwell y González Apodaca, 2012), además de una noción bicultural de la sociedad, al percibir como la “sociedad hispanohablante y su cultura occidental, como mundos «ajenos», se imponen a la sociedad tradicional indígena, definida como «propia»” (Bertely, 1998: 89). En 1978, se instaura la Dirección General de Educación Indígena de la SEP, que busca responder estas demandas de los maestros bilingües creando el modelo bilingüe-bicultural; el cual parte de respetar y mantener la cultura y lengua locales, aunque éstas siguen estando subordinadas en las escuelas. “En la práctica se desarrolla una educación ajena al contexto del que forma parte, que no responde a las expectativas de la comunidad y ayuda a mantener los mecanismos de subordinación política, económica y cultural” (Rojas Cortés, 2012: 37).

En la década de los noventa, los movimientos indios en distintos países latinoamericanos influyen en las decisiones gubernamentales de varios países que cambian su política en relación a la población indígena y reformulan

artículos de su Constitución. “En México, en 1990, el termino bicultural es suplantado por el calificativo de intercultural, y en 1992 se reforma el artículo 4º constitucional, reconociendo la composición pluricultural de la nación mexicana” (Bertely, 1998: 89). En 1993, la Ley de Educación Indígena en México no llega a establecer esa pluriculturalidad pero sí reconoce la importancia de las tradiciones y culturas de México, aún sin dejar de lado la historia y símbolos nacionales (Rojas Cortés, 2012: 38). Pero, a pesar de estas modificaciones legislativas, las políticas educativas en educación indígena (y también rural) no han conseguido cambiar las condiciones precarias en las que se encuentran dichas escuelas: bajos presupuestos, falta de instalaciones y material didáctico, alto nivel de deserción, baja formación y alto índice de rotación de los profesores, poca preparación de los maestros/as para enfrentar clases multigrado y falta de adaptación a las necesidades de las comunidades indígenas y rurales (Rojas Cortés, 2012: 39). Dichas características de los modelos educativos indígenas actuales, cómo destaca Bertely (1998), crea una fuerte segregación, al no facilitar una educación de calidad a las familias y comunidades indígenas, ni permitirles elegir lo que es realmente pertinente para ellos/as en sus escuelas.

“El resultado de las políticas educativas hacia los indígenas del siglo XX es paradójico. Por un lado, se avanza en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica de la nación mexicana y del estado de inequidad económica, política y social que padecen los indígenas de nuestro país. Por otro, se institucionaliza una identidad homogénea y un modelo de educación indígena precario y segregador, que borra las diferencias entre los pueblos e ignora su diversidad de expectativas en torno a la escuela, con lo cual se agudiza la inequidad” (Bertely, 1998: 93).

A pesar de este sombrío panorama, la educación intercultural también ha formado parte en algunos casos de las demandas de distintas poblaciones indígenas en Latinoamérica (Gasché, 2013) buscando construir *desde abajo* propuestas educativas que partan de las necesidades y conocimientos de las poblaciones indígenas (Bertely, Martínez y Muñoz, 2015), sin por ello dejar de lado los contenidos que provienen de la sociedad mayoritaria. Estas propuestas educativas buscan “desarrollar las capacidades de los niños para relacionarse

en condiciones de igualdad con el resto de la sociedad sin perder su identidad indígena” (Rojas Cortés, 2012: 48).

En el caso que se investiga, el CESDER en sus inicios, en los años ochenta, al trabajar en una región con población nahua, e influenciados por las políticas gubernamentales de ese momento, crearon un modelo educativo bilingüe bicultural para una secundaria en Yahuitlalpan, Zautla (CESDER, 1996). Con el tiempo, el CESDER y las otras instancias de la red se han alejado del discurso de la educación intercultural (de carácter más institucional), aunque continúan participando en seminarios o talleres sobre esa temática, y formando parte de los debates teóricos de la educación intercultural construida *desde abajo*, tanto a niveles de secundaria y bachillerato, como en la educación a nivel superior (Hernández Loeza y otros, 2013).

1.2 “La liberación de los pobres”: caminos y discursos de la Teología de la Liberación en la Sierra Norte de Puebla

- “Para nosotras era llevar a cabo el compromiso evangélico”.
- “Y ¿qué significa eso para usted?”.
- “... es ver el mensaje de Jesús encarnado, verlo en las obras. Ver que Jesús realizó su trabajo a partir de sus obras y que nosotros deberíamos hacer lo mismo, llevar a encarnarlo”.

(Entrevista a Yolanda Argueta. Fue monja ursulina y miembro de PRADE A.C. 10 diciembre 2014. San Miguel Tzinacapan)

La Teología de la Liberación impactó a muchos países de América Latina y del mundo ya que “representa la primera gran corriente teológica nacida en la periferia de los centros metropolitanos de la cultura y la producción teológica y con una repercusión a nivel de toda la Iglesia” (Boff, 1981: 67). Partiendo de un compromiso con la liberación con los oprimidos, la Teología de la Liberación busca “ser un horizonte desde el que se piense el contenido total de la fe en función de determinadas prácticas de transformación histórica”

(Boff, 1981: 73). En esa línea, Leonardo Boff⁷ nos muestra que la Teología de la Liberación se sustenta en una posición política “desde el momento en que se define el teólogo como agente social que ocupa un determinado lugar, el de los pobres y los oprimidos, en la correlación de fuerzas sociales”, y al mismo tiempo en una opción ética, “porque no se acepta la situación tal como está, se experimenta indignación frente al escándalo de la pobreza”. Por último, esta “opción por los pobres y contra la pobreza es evangélica, porque los pobres, según los evangelios, fueron los primeros destinatarios del mensaje de Jesús” (Boff, 1981: 74-75).

La acción pastoral jugó un papel muy importante en los años setenta y ochenta en México, fuertemente influenciados por la Teología de la Liberación. Destacan figuras como el obispo de Cuernavaca, Sergio Méndez Arceo, y en San Cristóbal de Las Casas, Samuel Ruiz García (García Ruíz, 2015: 75), pero en muchas otras regiones rurales e indígenas se desarrolló con fuerza el trabajo pastoral de diferentes actores confesionales, con apoyo de diferentes organizaciones laicas⁸ y de las Comunidades Eclesiales de Base (CEBS). Algunas de las acciones que impulsaron fueron los “cursos de análisis de la realidad y talleres de formación y capacitación de dirigentes” y la creación de “centros de promotores de salud, agricultura alternativa y grupos cooperativistas de ahorro y crédito popular” (García Ruíz, 2015: 78).

En el ámbito educativo, las propuestas del Concilio de Vaticano II (1962-1965), en conjunto con la Conferencia Episcopal de Medellín (1968),⁹ dieron como fruto fuertes críticas a la escuela tradicional y católica por parte de actores confesionales en toda Latinoamérica, y en México especialmente por

⁷ Leonardo Boff, escritor, teólogo y filósofo brasileño, es una de las figuras más representativas de la Teología de la Liberación. Formó parte de la Orden de los Frailes Menores, franciscanos, hasta 1992, cuando decidió renunciar a sus actividades sacerdotales debido a la presión efectuada desde el Vaticano. Su labor académica en torno a la Teología de la Liberación es muy amplia, además de su apoyo a diversos movimientos sociales con un carácter político ligado a la liberación, como el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST) o las Comunidades Eclesiales de Base (CEBS).

⁸ Grupos laicos como “el Centro de Estudios Euménicos, el Centro Antonio Montesinos, el Secretariado Social Mexicano, el Centro Nacional de Comunicación Social, el Centro de Reflexión Teológica (Jesuitas) y Desarrollo Económico y Social de los Mexicanos Indígenas” (García Ruíz, 2015: 78).

⁹ La Conferencia Episcopal de Medellín propuso incidir “en la legitimación moral del compromiso católico de tener una actitud más participativa en relación con los movimientos sociales –o la llamada «opción de los pobres»-, y de trabajar para ayudar a los pobres a atenuar su situación económica y social” (Cuamea Velázquez, 1996: 156).

parte de los jesuitas. Dicha autocrítica a sus colegios, fundamentada en el hecho de que eran accesibles a tan sólo la parte pudiente de la sociedad, (aún a pesar de tener escuelas gratuitas, éstas eran de muy pequeña escala), fue profundizándose hasta dar lugar a una crisis en el sistema educativo católico (Torres Septién, 2004).

“La escuela del pueblo de Dios no puede ser una escuela clasista. Es un punto que no tiene vuelta de hoja, porque en el pueblo de Dios todos somos hijos de Dios, no hay ricos ni pobres” (Martín del Campo, 1967: 52)¹⁰

En 1971, los jesuitas decidieron dejar la educación de élite del Instituto Patria (Meyer, 1981), su colegio más prestigioso, ubicado en la ciudad de México. Fue el punto de partida para orientar su labor educativa hacia los sectores pobres suburbanos, rurales e indígenas, siguiendo así el proyecto de la educación popular. Las monjas ursulinas, impulsadas por la acción de los jesuitas, hicieron algo similar en 1976 con su escuela, llamada Merici en la ciudad de México, vendiéndola a los padres de familia.¹¹ Algunas de las ursulinas permanecieron impartiendo clases en el Colegio Merici pero muchas decidieron irse a diferentes proyectos educativos y evangélicos en zonas rurales. Por último, también parte del profesorado de la orden lasallista, que realizaban su labor educativa en una escuela privada en Córdoba, decidieron trasladarse a diferentes comunidades rurales. Varios de ellos formaron, en una zona rural, la Escuela La Salle en Ayahualulco.¹²

Es importante subrayar cómo la red de proyectos educativos objeto de estudio nunca fue de carácter religioso, a pesar de que en su equipo de docentes hubiera actores confesionales, como el maestro lasallista Gabriel

¹⁰ Citado en Torres Septién, 2004: 274.

¹¹ El Colegio Merici, fue fundado en 1954 en México por un grupo de religiosas Ursulinas, procedentes de Cuba, Canadá y Estados Unidos. En 1976, “por disposición del Concilio Vaticano II, las madres Ursulinas decidieron cerrar el Colegio para ocuparse de la educación de comunidades más pobres. Ante esta situación un grupo de padres de familia, tomó la decisión de comprar el Colegio para continuar con la labor educativa. Desde entonces, el colegio se rige por una Asociación Civil”. A partir de ese momento es un colegio mixto y laico (<http://www.merici.edu.mx/> consultado 9 septiembre 2015).

¹² La Escuela la Salle en Ayahualulco fue “iniciada por el Hermano Lasallista Gabriel Salom Flores, y seguida por los Hermanos: Enrique Pizarro García, Juan Bosco Morales Pérez, Julián Espejel Rentería y asumida en su totalidad por la dirección de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, Lasallistas, quienes hasta la fecha velan por el desarrollo de dicha obra” (<http://www.lasalleayahualulco.edu.mx/articulo.php?id=5&tipo=1> consultado 9 septiembre 2015).

Salom. Para comprender cómo se creó en 1982 la red objeto de esta investigación, es necesario conocer el impacto e impulso que la Teología de la Liberación y las acciones que algunos actores de órdenes religiosas tuvieron en distintos proyectos educativos no confesionales en la Sierra Norte de Puebla. El Proyecto de Animación y Desarrollo A.C. (PRADE A.C.),¹³ en San Miguel Tzinacapan (Cuetzalan, Estado de Puebla), es un ejemplo de dicha confluencia de actores religiosos (que partían del discurso de la “liberación de los oprimidos”) en un proyecto laico (formados por una asociación), asentado en una zona rural e indígena y con una fuerte reivindicación de los derechos indígenas y del cambio social a través de proyectos productivos y educativos.

El proyecto de PRADE A.C. fue iniciado en 1973 primero por María Eugenia Sánchez, una socióloga de la ciudad de Puebla, junto a otras compañeras de la misma ciudad. Más adelante, en 1976, al crecer el proyecto, invitó a unirse a los hermanos lasallistas (entre los cuales estaba Gabriel Salom) y a tres monjas de la orden ursulina. Una de ellas, Yolanda Argueta, que todavía reside en San Miguel Tzinacapan (aunque ya no forma parte de la orden ursulina) narró en una entrevista cómo a mediados de los años setenta, tanto ella como otros de sus compañeros/as religiosos, fueron influenciados por la Teología de la Liberación.

“Los que fuimos de esa generación, la Teología de la Liberación... hazte cuenta como si la absorbimos, la opción por los pobres, que era el evangelio puro. Él [Gabriel Salom] también era por decir, bastante revolucionario, como un poco detrás de todo la justicia, la justicia en un país donde está el capitalismo y por las estructuras del capitalismo los ricos son cada vez más ricos, y los pobres son cada vez más pobres” (Entrevista a Yolanda Argueta. 10 diciembre 2014. San Miguel Tzinacapan).

Es importante destacar que en la Sierra Norte de Puebla, “la articulación estratégica y coyuntural, entre «el proyecto indio y el proyecto cristiano»” (Hernández García, 2012a: 66) posibilitó la consolidación del movimiento indígena. Como se mostrará en el capítulo dos, la formación de la Organización Independiente Totonaca (OIT) se basó en el trabajo previo realizado por las

¹³ Se profundizará más sobre la organización PRADE A.C. en el capítulo dos de esta investigación.

Comunidades Eclesiales de Base (CEBS) “que permitieron establecer sólidos vínculos entre las comunidades y la Iglesia” (Hernández García, 2012a: 75-76). Desde los años cincuenta y sesenta, en la Sierra Norte de Puebla había comenzado el trabajo pastoral con la labor de las Misioneras Carmelitas, que “se dedicaron a la formación de catequistas bilingües” (Hernández García, 2012a: 68) a través de sus actividades de alfabetización y evangelización. A finales de los años setenta, se “empezaron a reunir los sacerdotes de los municipios cercanos con las religiosas para analizar la situación política que se vivía en la región” y además, “en esos años empezó también a manifestarse el interés de sacerdotes y religiosas por conocer la lengua y la cultura indígena” (Hernández García, 2012a: 68).

El testimonio de Yolanda Argueta coincide con aquello que expone Hernández García, en relación al interés que tanto ella como sus compañeras tuvieron por aprender la lengua náhuatl y así entablar relaciones más cercanas con las personas de San Miguel Tzinacapan.

“En el 76 cuando llegamos, dijimos es que si vamos a llegar aquí a San Miguel, vamos a trabajar con puro de San Miguel, hay que aprender el náhuatl (...) porque te puedes comunicar más en la propia lengua de la persona, entonces pedimos ayuda a un organismo de los obispos católicos que está en México que se llama CENAMI,¹⁴ y ellos nos mandaron dos sacerdotes de la Sierra Norte de Puebla, un poco lejitos de aquí pero también Sierra Norte, hablantes de náhuatl. Eso fue por el año 77, a los pocos meses de haber venido (...) estas personas, los dos sacerdotes que vinieron a enseñarnos, a darnos el curso, se auxiliaron con dos personas de aquí [en referencia a San Miguel Tzinacapan]” (Entrevista a Yolanda Argueta. 10 diciembre 2014. San Miguel Tzinacapan).

¹⁴ El Centro Nacional de Ayuda a las Misiones Indígenas A. C. (CENAMI) “tiene como misión impulsar el surgimiento y consolidación de procesos de los pueblos indígenas como sujetos de su historia”, por lo que intervienen y actúan en la “defensa y reconstitución del territorio, agricultura y comunalidad de los pueblos indígenas; revitalización y dinamización de la economía comunitaria indígena; rescate y fortalecimiento de la vida y salud de los pueblos indígenas; afirmación de la identidad cultural y religiosa de los pueblos indígenas; promoción de iglesias autóctonas” (http://cenami.org/?page_id=14, consultado 9 septiembre 2015).

La acción pastoral tuvo un gran impacto en esta región de Puebla. En 1986 se creó un plan pastoral, elaborado por los decanatos de Zapotitlán, Cuetzalan, Zacatlán y Zaragoza, y acompañados y asesorados por el CENAMI, en el que se encuentra “una respuesta de fe”, (basada en la Teología de la Liberación) ante la situación de esta zona. Buscaron los principales problemas que afectaban a esta región, para así crear un plan pastoral “con objetivos, líneas de acción y metas específicas” (Hernández García, 2012a: 69) que consiguiera combatir dichas dificultades. A esta encomienda también se incorporaron las Misioneras del Sagrado Corazón de Jesús y las Misioneras Guadalupanas del Espíritu Santo (Hernández García, 2012a: 69). El plan pastoral¹⁵ se basó en la metodología educativa de Paulo Freire para acercarse a la población de esta región:

“Este método surge sobre todo con los profesores, con Paulo Freire, el brasileño y ellos empiezan a usar esta metodología para que la gente aprenda a leer, pero al aprender a leer también ellos vayan concientizándose con el uso de las palabras con las que están aprendiendo a leer y vayan analizando su situación y vayan también despertando en ellos una conciencia más crítica. Entonces esto que surge en el ámbito educativo después también lo asume la Iglesia como una metodología pastoral” (Testimonio Padre Mario en Hernández García, 2012a: 69-70).

De esta forma, al entrar en contacto con la población, realizaron un diagnóstico de la región, reconociendo que “el avasallamiento de la economía indígena y la implantación de una economía agro-exportadora, había favorecido el surgimiento de un grupo fuerte de caciques en la zona” (Hernández García, 2012a: 71). Ante esta situación, el plan pastoral buscaba a través de su acción religiosa ir creando entre la población una reflexión sobre estas situaciones. “Éste despertar se ha ido favoreciendo por la realización de talleres de concientización política, de derechos humanos y del impacto liberador y concientizador de la evangelización” (Plan Pastoral. Zona pastoral norte Arquidiócesis de Puebla, en Hernández García, 2012a: 71).

¹⁵ Aunque inició en 1986, “la última versión del plan pastoral se elaboró en mayo de 1991, a partir del liderazgo que establecieron los decanatos de Ahuacatlán y Zacatlán, incorporando a una gran cantidad de agentes de pastoral que trabajaron con las distintas comunidades en la elaboración de dicha estrategia, durante los años 1990 y 1991” (Hernández García, 2012a: 69).

En la Sierra Norte de Puebla, el grupo de religiosos/as que había optado por la Teología de la Liberación en su plan pastoral se percató de que “la opción preferencial por los pobres era insuficiente para caracterizar a la población indígena de la sierra” (Hernández García, 2012a: 78). De esa búsqueda por una alternativa, que incorporara no sólo la lengua sino también la cosmovisión y rituales de la población indígena, surgió la Teología India. Como expone Hernández García, esto supone una gran variación, donde “más que incorporar las expresiones «autóctonas» de la religiosidad indígena al sistema doctrinario y litúrgico del catolicismo”, la Teología India asume que los pueblos indígenas “poseen una elaboración cosmológica y una praxis ritual previas que deben ser reconocidas” (Hernández García, 2012a: 80).

“Uno dice bueno esa imagen [de algún santo], evidentemente alguien la talló o la hizo, pero la gente entonces en su concepción dice «no, esa imagen tuvo que salir de una cueva», porque la cueva entonces está representando el vientre materno de la tierra, la vagina pues de donde surge la vida (...) Es lo que decía hace rato, no se necesita dejar de ser indígena para ser cristiano y mucho menos para ser católico” (Testimonio Padre Mario en Hernández García, 2012a: 81).

La Teología India en la Sierra Norte de Puebla ha sido ampliamente trabajada por Alessandro Lupo (2013), en donde muestra cómo las concepciones indígenas se funden con elementos cristianos (como por ejemplo la asociación del maíz con Cristo).¹⁶ En el caso de esta investigación no se profundizará en ellas, ya que tan sólo se quería resaltar que se produjo una transición en esta región de la Teología de la Liberación hacia la Teología India, la cual produjo un cambio en el discurso “de ya no seguir hablando sólo de «pobres» o «desposeídos» sino de pueblos indígenas que sufren las condiciones de un sistema de dominación étnica” (Hernández García, 2012a: 83).

¹⁶ “En la mitología nahua actual, Cristo, por intercesión de San Juan Bautista, es quien donó a los hombres el maíz y les enseñó a cultivarlo, por lo que recibe la denominación de «Nuestro Señor de los Trabajos» (...) Cristo interviene cotidianamente en el presente, en calidad de Sol: durante la parábola celeste hace crecer el maíz sobre la tierra, mientras que en su recorrido subterráneo se le identifica con el fuego doméstico, que permite que se cueza en el comal el maíz en forma de tortilla” (Lupo, 2013: 121).

Para finalizar, desde la Teología de la Liberación se realiza una fuerte crítica a las injusticias y opresión que el sistema capitalista produce, y concibe “la fe como posibilidad de liberación integral de la persona, como posible espacio de encuentro intercultural, como dinamizadora de procesos comunitarios contra las estructuras injustas y de opresión” (Botey y Flecha, 1998: 56). Por lo tanto, la liberación se postula como opuesta a la dominación y para Leonardo Boff, una cristología basada en el Jesucristo liberador “supone un determinado compromiso político y social en el sentido de una ruptura con la situación de opresión” (Boff, 1981: 17).

Los proyectos educativos que se presentan en esta investigación fueron, en parte, producto de lo que la Teología de la Liberación impulsó en distintas órdenes religiosas. En estos proyectos educativos coexisten tanto personas laicas como religiosas, pero no se puede comprender su surgimiento sin tener en perspectiva la influencia que tuvo esta corriente teológica. Como anécdota, al terminar mi visita en la casa de Yolanda Argueta (que había formado parte de ese grupo de religiosas ursulinas que llegaron en los setenta a San Miguel Tzinacapan, y en su caso había permanecido ahí) y salir de su casa, observé que en la puerta de salida colgaba una imagen de Jesús. Tenía una cruz en una mano y una carrillera de balas que le cruzaba el pecho. Al darse cuenta que lo miraba, se rió y me dijo: “así es como me gusta a mí Jesús, revolucionario” (Diario de campo. 10 diciembre 2014. San Miguel Tzinacapan).

A continuación se presenta algunas de las características de la pedagogía de Paolo Freire y el impacto que tuvo en diversos ámbitos, no sólo el educativo. La relación de Freire con la Teología de la Liberación fue muy cercana, y los planteamientos del pedagogo inspiraron el documento sobre educación de la Conferencia Episcopal Latinoamericana celebrada en 1968 en Medellín, que fue la antesala de la Teología de la Liberación (Botey y Flecha, 1998: 55). También influyó “en la metodología que se ha seguido en las Comunidades Eclesiales de Base de zonas pobres, en las que, necesariamente, educación de la fe y educación humana van íntimamente ligadas” (Botey y Flecha, 1998: 55-6).

1.3 Educar para liberar: la pedagogía de Paolo Freire

La pedagogía de Paolo Freire forjó una corriente de pensamiento en América Latina y es considerado uno de los educadores contemporáneos más importantes a nivel mundial (Prado Núñez, 2004). Trabajó en diversas instituciones y desarrolló su labor educativa tanto en Brasil como en Chile, Europa y África.

En el ámbito educativo, previo a su exilio de Brasil, fue “invitado por el presidente Joao Goulart para desarrollar el programa de alfabetización de personas adultas en Brasil y trabajar en el Movimiento para la Educación Básica” (Prado Núñez, 2004: 81), pero el golpe de Estado de 1964 en Brasil, termina con esa experiencia. Durante los años de su exilio (1964-1979), trabaja en Chile en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria durante la presidencia de Salvador Allende, como experto en la UNESCO y como consultor en Ginebra en el Gabinete de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias (Prado Núñez, 2004: 81). Además, crea junto a otros compañeros, el Instituto de Acción Cultural y “entre 1969 y 1980 asesora y desarrolla en varios países africanos (Tanzania, Guinea-Bissau, Angola, Mozambique, Santo Tomé) programas de alfabetización como forma de ayuda para su reconstrucción nacional” (Prado Núñez, 2004: 81).

Paolo Freire, también desarrolló un papel importante en el ámbito político formando parte del Partido de Trabajo (PT). Ya de vuelta en Brasil, cuando el PT gana las elecciones municipales, Freire ocupa desde 1989 a 1991 el puesto de Secretario Municipal de Educación de Sao Paulo dentro de ese partido. Según Botey y Flecha, el pensamiento de Freire influyó al PT, y un ejemplo de ello se encuentra en los documentos oficiales del PT que manifestaban que “el ser humano es considerado como un «ser en proyecto», que debe ser «dueño de su propia historia», como idea clave opuesta al concepto de alienación” (Botey y Flecha, 1998: 56). A partir de 1992 se dedica a la vida académica en la Universidad Católica de Sao Paulo y en la Universidad Estatal de Campinas (Prado Núñez, 2004: 82).

Además de la influencia que produjo en las diversas instituciones, partido político y proyectos comunitarios o de alfabetización en los que Freire estuvo, también impactó a muchos proyectos educativos en el mundo que centraron sus acciones a partir de la metodología de la educación popular. México no fue una excepción y a principios de los años ochenta, en el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario A.C. (IMDEC), muchas ONGs de México recibieron formación en las ideas y pedagogía de Paolo Freire. Varios de los maestros/as del CESDER y de la UCI-red también acudieron al IMDEC, poniendo luego en práctica en sus modelos educativos dicha formación. Muchos de estos maestros/as reconocen que las ideas de Freire han sido y siguen siendo referentes teóricos para ellos/as. “Muchos de nosotros y nosotras nacimos como educadores en la pedagogía de Paolo Freire, y ya desde entonces, estamos hablando del sujeto y la comunicación, del sujeto cognoscente” (Entrevista a Irma Estela. Maestra del CESDER. 18 noviembre 2014. Tepexoxuca).

Una de las características innovadoras del pensamiento de Paolo Freire es ver la educación no como un crecimiento personal e individual, sino como un suceso que ocurre en colectivo. “Sitúa en el centro de su teoría y práctica pedagógica el elemento de relación con los demás (...) y el hecho de que éste se ha de dar dentro de una comunidad que también se va transformando a lo largo de la educación mutua de sus miembros” (Santos, 2008: 156). Esta idea es también compartida por la red objeto de estudio, que influenciada por la pedagogía de Paolo Freire lo ha puesto en práctica en sus escuelas. A lo largo de los capítulos se irá desmenuzando la propuesta educativa de las instancias que forman la red, pero sin duda coincide en criticar a la “*educación bancaria*”, que se basa en concebir la educación como una relación vertical, donde uno (el maestro/a) enseña al otro (el alumno/a) que tan sólo recibe el conocimiento (Santos, 2008: 158). Para Freire, y para la red objeto de estudio, la educación debe llevarse a cabo como una relación horizontal; para ellos/as la educación es un acontecimiento que ocurre entre dos o más personas y que transforma a ambas partes.

Otra de las particularidades de la pedagogía de Freire es la búsqueda de la concientización del sujeto; como primer paso para la liberación, es necesario que el oprimido sea consciente de su situación de opresión.

“Se hace indispensable que los oprimidos, en su lucha por la liberación, no conciban la realidad concreta de la opresión como una especie de «mundo cerrado» (en el cual se genera su miedo a la libertad) del cual no pueden salir, sino como una situación que sólo los limita y que ellos pueden transformar. Es fundamental entonces que, al reconocer el límite que la realidad opresora les impone, tengan, en este reconocimiento, el motor de su acción liberadora” (Freire, 1980: 39).

Freire postulaba que después de un primer momento, donde los oprimidos descubren “el mundo de la opresión” y se comprometen a transformarlo, vendría un segundo momento, en el cual, “una vez transformada esa realidad opresora”, esta pedagogía pasaría a ser la de todas las personas, que están “en proceso de permanente liberación” (Freire, 1980: 47).

Freire otorga una gran importancia al diálogo horizontal, a través de la escucha activa; “solo desde el diálogo puede el ser humano, y la persona concreta, ir conociéndose como ser en permanente reconstrucción en un mundo también en continua reelaboración” (Santos, 2008: 170). Las personas existen en ese diálogo con el otro/a, y a través de esa relación se transforman. “Para Freire, también, el hombre se realiza y se encuentra a sí mismo como ser *en* relación con un otro desbordante” (Santos, 2008: 169). La maestría en Pedagogía del Sujeto de la UCI-red, retoma algunos de estos planteamientos de Freire, donde conciben que la educación se da *entre* las personas, “la sola presencia del otro me enseña: es posibilidad de aprendizaje porque me conmueve y me transforma”.¹⁷

La red de proyectos educativos que se investiga buscó, desde sus inicios, conseguir a través de sus acciones sociales la transformación de los sujetos y a partir de eso, también de las situaciones de injusticia y de discriminación: “la educación es un acto de transformación más que de

¹⁷ UCIRED s.f. “Educar con sujeto. Pedagogía del Sujeto y resignificación de la práctica educativa”.

formación en sí, es de transformación. Pensar que la educación es un acto en el que las personas nos vamos transformando y vamos intentando transformar nuestros entornos” (Entrevista a Víctor Hernández. Maestro de la UCI-red. 24 enero 2014. Puebla). Este propósito político no fue sólo influenciado por la pedagogía de Freire, sino también por otras corrientes ideológicas, como el marxismo. Varios de los maestros/as que iniciaron la propuesta educativa de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad, en Yahuitlalpan, Zautla, provenían de la ciudad de México, y habían sido alumnos/as en los años setenta en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

“También hay que reconocer que muchos de nosotros fuimos formados en la UNAM en una época donde el marxismo estaba de moda y que es sustento de nuestra formación, entonces pues toda la lucha de clases y la negación del sujeto, la clase social como negación del sujeto transformador, nos ha obligado a buscar el sujeto en la persona” (Entrevista a Irma Estela. Maestra del CESDER. 18 noviembre 2014. Tepexoxuca).

Es importante destacar que la red objeto de estudio a lo largo del tiempo fue ampliando y cambiando sus inclinaciones teóricas, y por lo tanto, aunque ya desde sus inicios con la educación popular utilizaban el concepto de sujeto, éste fue transformándose por otras influencias como las del pensamiento de Hugo Zemelman o John Holloway.

Otro elemento de la pedagogía de Paolo Freire que influenció enormemente a la propuesta educativa de esta red es la investigación a partir de temas generadores que promuevan la discusión en las aulas, y que estén en relación al contexto. Las escuelas de la red proponen “la construcción de situaciones educativas como modo de generación de un aprendizaje significativo y relevante (útil y necesario)” (CESDER, 1996) donde el conocimiento que se genera parte de la realidad y del contexto de los alumnos/as y que los maestros/as conozcan y vinculen el aprendizaje en las escuelas con la comunidad.

Otro de los pilares de la propuesta educativa de esta red es la alternancia entre educación-producción y la formación para el trabajo. En relación a estos elementos, uno de los referentes teóricos de la red, y

especialmente del maestro Gabriel Salom para la creación de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad (TVC), fue la pedagogía de Anton Makarenko. A continuación se presenta algunos de sus planteamientos, además de mostrar cómo una propuesta educativa de gran importancia en América Latina, la del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil, también adaptó en su práctica educativa algunos elementos teóricos tanto de la pedagogía de Paolo Freire como de la de Anton Makarenko.

Paolo Freire y Anton Makarenko en dos proyectos educativos: el MST (Brasil) y las TVC (México)

Cómo se ha mostrado, hay elementos en la red de proyectos educativos que han sido influenciados por el pensamiento de Paolo Freire. Pero, también el maestro Gabriel Salom, en varios de sus manuscritos y testimonios recalca cómo el proyecto educativo de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad era cómo “hacer vivo el *Poema pedagógico* de Makarenko” (Salom, 2012: 23). En ese texto, el pedagogo socialista Anton Makarenko¹⁸ narra los siete años en los que trabajó en una escuela e internado en una zona rural, llamada “Colonia Máximo Gorki” con un grupo de niños y jóvenes huérfanos, después de la Revolución Bolchevique.

Algunos maestros/as de la red de proyectos educativos que se investiga, critican algunos elementos del *Poema Pedagógico* de Makarenko, ya que rechazan el sesgo autoritario que en el texto se muestra. Pero resaltan que otros aspectos, como la importancia que da a la formación para el trabajo o la vida en comunidad en un internado, sin duda fueron importantes para la propuesta educativa de la red. Pero sobretodo, recuperan de esta pedagogía el peso que otorga a la colectividad. Makarenko creía que los alumnos/as que fueran formados en la colectividad deberían conseguir un objetivo que sobrepasara su individualismo y que beneficiara a la totalidad (Tarlau, 2013:

¹⁸ Anton Makarenko (1888-1939) fue un pedagogo ucraniano, famoso por su labor a partir de 1920 en la escuela e internado “Colonia Máximo Gorki” y por el sistema pedagógico que desarrolló en dicha escuela, sobre el cual basó su obra más conocida, “Poema Pedagógico”.

13). Para conseguir este objetivo, Makarenko propone que los alumnos/as se auto-organicen en el ámbito de la escuela, permitiendo que los alumnos/as hablen sobre las tareas diarias y busquen soluciones entre ellos/as a los problemas que van surgiendo (Tarlau, 2013: 13). Este aspecto es fundamental en el bachillerato-internado de Tepexoxuca (que forma parte de la red objeto de estudio), donde los alumnos/as se organizan y en asambleas toman decisiones colectivas sobre la articulación de ese espacio, además de buscar soluciones a sus conflictos, sin intermediación de los maestros/as. En el capítulo tres se profundizará más sobre este bachillerato-internado.

Un aspecto llamativo de que la red objeto de estudio retomara en su pedagogía tanto a Paolo Freire como a Anton Makarenko, es que el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil también lo haya hecho. Incluso, es más sorprendente que se utilicen como referentes teóricos a estos dos pedagogos que tienen claras diferencias filosóficas; como muestra Tarlau (2013), Makarenko buscaba crear una escuela con valores socialistas y para ello era importante la disciplina, la organización y donde primase el bien colectivo, mientras que Freire buscaba el diálogo y una relación más horizontal y de carácter humanista entre el educador y el educando. Pero aunque “estas diferencias puedan parecer irreconciliables, el MST no sintió que tuviera que elegir entre estos dos autores” e incluso “incorporó elementos de ambos—en su pedagogía” (además de incluir a otro autor soviético, Moisey Pistrak) y “defienden a estos tres autores en publicaciones educativas, conferencias y cursos de formación a los maestros/as” (Tarlau, 2013: 15, trad. propia).

El MST, desde sus inicios en 1980, además de su lucha por la tierra, también lideró una importante propuesta pedagógica a la que denominaron *Educação do Campo*.¹⁹ Esta pedagogía retoma la metodología de Paolo Freire

¹⁹ El MST ha impulsado la creación de más de dos mil escuelas públicas rurales en los últimos veinticinco años (Tarlau, 2013: 5). Pero estas escuelas, al ser públicas, están bajo la influencia de la administración estatal y municipal, por lo que el MST, para afianzar sus ideas pedagógicas ha creado diez secundarias privadas y se ha unido con varias universidades para ofrecer licenciaturas para jóvenes y adultos. El MST tiene un gran porcentaje de autonomía en la organización pedagógica de estos cursos universitarios (Tarlau, 2013: 6).

para la formación en sus aulas, pero se apoya en Anton Makarenko para el concepto de la organización de la escuela en su totalidad. “En oposición a los estudiantes que simplemente llegan a la escuela y realizan una tarea ya propuesta para ellos, estos estudiantes se convierten en los agentes principales que determinan cómo debería funcionar la escuela” (Tarlau, 2013: 14, trad. propia).

Esta característica es compartida por las TVC, que al igual que el MST busca que los alumnos/as participen en las discusiones sobre el currículum, tomen decisiones en colectivo sobre temas disciplinarios, ayuden a organizar el horario de las clases y eventos extra-curriculares, evalúen al profesorado y formen parte de la toma de decisión sobre objetivos y metas de la escuela (Tarlau, 2013).

El MST no ha querido ajustarse a un único marco teórico y utiliza diferentes componentes de cada uno dependiendo del contexto. Además, también han incorporado elementos propios de su cultura y de su realidad a la dinámica de sus escuelas. Por ejemplo, las clases comienzan siempre con la *mística*, “un momento de representación cultural y política que puede incluir danza, música, teatro, vídeos u otras expresiones culturales” (Tarlau, 2013: 16, trad. propia). O también dentro de los debates en las aulas, los maestros/as introducen temas relacionados con la lucha por la tierra del MST, de su historia como movimiento, etc. Esto es importante porque más allá de seguir una corriente pedagógica concreta, han creado un modelo híbrido, partiendo de bases teóricas del pasado, pero adaptadas al contexto local de las zonas rurales donde se ubica el MST en Brasil (Tarlau, 2013).

En ese mismo sentido, la red objeto de estudio se nutre de diversas corrientes pedagógicas, adaptándolas al contexto local de la Sierra Norte de Puebla y a los diferentes niveles educativos. Con esta intención se han expuesto las ideas de Paolo Freire y las de Anton Makarenko ya que constituyeron dos de las más importantes influencias teóricas en la creación, a principios de los años ochenta, de la propuesta educativa de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad.

Estos dos primeros apartados del capítulo han mostrado dos grandes corrientes ideológicas. Tanto la Teología de la Liberación, como la educación popular de Paolo Freire influyeron en diferentes movimientos guerrilleros y campesinos de América Latina en los años setenta y ochenta, que tenían la mayoría de ellos un nexo común, la lucha por la tierra. En algunos casos, también hubo importantes propuestas de educación popular como la ya mostrada del MST en los años ochenta.²⁰ Se puede afirmar que estas dos corrientes sentaron las bases de la red de proyectos que se investiga en este trabajo, pero a medida que el proyecto fue creciendo, y se fueron creando a su vez estudios a nivel superior, ésta red fue influenciada y enriquecida por otros discursos, corrientes de pensamiento y experiencias educativas.

1.4 Decolonialidad en América Latina

Una de las corrientes de pensamiento más importantes que ha influenciado a esta red de proyectos educativos, sobre todo a los maestros/as de la licenciatura en el CESDER y de la maestría en la UCI-red, es la llamada corriente decolonial. Con fuerte presencia desde los años noventa en Latinoamérica, esta línea de pensamiento sienta sus bases en experiencias anteriores de educación popular y de metodologías como la Investigación Acción Participativa (Fals-Bordá, 2007).

Además, no solamente se circunscribe a América Latina, sino que tiene un ámbito de aplicación global, “es más bien un tema que progresivamente adquiere relevancia mundial pues la colonización se ha vuelto y ya ha sido desde mucho tiempo el *modus operandi* mismo de la globalización” (Maldonado Torres, 2008: 64). La perspectiva decolonial ha servido como herramienta teórica para comprender procesos políticos actuales tanto en Estados Unidos

²⁰ Otros casos importantes en América Latina son el proyecto de educación sandinista en Nicaragua, las escuelas de educación popular del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional en El Salvador, las escuelas del Comité de Unidad Campesina (CUC) en Guatemala, las escuelas del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia y la Unión de Uniones (UU) en las Cañadas de Ocosingo, México. Para los casos de Guatemala, Colombia y México, ver Baronnet, 2009.

por la presencia de migrantes de América Latina, como “en Francia después de las revueltas de argelinos y otros africanos en los suburbios de París” (Maldonado Torres, 2008: 63), como en los países del sur de Europa frente a la reciente crisis económica y las medidas de austeridad que se imponen desde el norte europeo.²¹

A partir de esta mirada decolonial, se cuestiona que sólo exista una oposición establecida entre el poder hegemónico de los países del norte, que explotan a los países periféricos del sur. Se plantea que además de esas relaciones, también dentro de cada lugar existen jerarquías y periferias. “El imperialismo también procede a través de la implantación de jerarquías de ser y de valor que dividen al mundo, por un lado entre blancos y sujetos de color en el norte, y entre distintos tipos de mestizos y poblaciones excluidas de proyectos nacionales en el sur” (Maldonado Torres, 2008: 64).

La corriente de pensamiento decolonial pone en jaque a “los paradigmas hegemónicos eurocéntricos que han configurado la filosofía y las ciencias sociales en el «sistema mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal»” y que se han establecido como si fueran un punto de vista universal, objetivo y neutral (Grosfoguel, 2006: 21). Algunos autores de esta corriente cuestionan esa supuesta objetividad, ya que, “siempre hablamos desde un lugar en particular en las estructuras de poder” (Grosfoguel, 2006: 21). Grosfoguel puntualiza que es necesario diferenciar entre la “ubicación epistémica” y una “ubicación social”. Es decir, que por estar ubicada en un país “colonizado” o en el lado oprimido de una relación de poder, no significa que la generación de conocimiento sea decolonial, ya que “el éxito del sistema mundo moderno/colonial consiste en hacer que sujetos socialmente ubicados en el lado oprimido de la diferencia colonial, piensen sistemáticamente como los que se encuentran en las posiciones dominantes” (Grosfoguel, 2006: 22).

²¹ “El capital financiero alemán de cara al siglo XXI necesita periferia (...) Por eso mira hacia el Este de Europa, que es su periferia histórica, y al Sur de Europa como su nueva periferia de cara al siglo XXI. Sin periferias no tienen como competir frente al ascenso de China y frente a los Estados Unidos (...) De ahí la política de austeridad del capital financiero alemán vía la Troika para pauperizar el Sur de Europa y así producir mano de obra barata (...) Dado el ascenso de la derecha y la extrema derecha en el Norte, una política de izquierda antitroika y antineoliberal tiene que asumir la salida del euro; y esto solamente se logra si se hace un giro descolonial como parte del Sur y dejando la ilusión europea de una vez por todas” (Ramón Grosfoguel en Tulse, 2015).

Ante esa situación, algunos autores proponen un giro des-colonial:

“En este sentido, no se trata de una sola gramática de la descolonización, ni de un solo ideal de un mundo descolonizado. El concepto de giro des-colonial²² en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser y conocer” (Maldonado Torres, 2008: 66).

En América Latina el pensamiento decolonial ha buscado influir e involucrarse en “el debate histórico-político de los reclamos y derechos colectivos que representan una larga lucha por el reconocimiento de los sujetos-pueblos” (Medina Melgarejo y Baronnet, 2013: 421). Dichos pueblos han sido excluidos del proceso de la construcción de su historia debido al poder del imaginario eurocéntrico creado sobre América Latina, por lo que se busca desde la decolonialidad construir esa “Otra Historia”, desde los “Otros Conocimientos”.

El discurso decolonial en América Latina ha traducido este cambio epistémico, al campo de la metodología. La crítica, tanto a “la supervivencia del fardo colonial en las ciencias sociales” como a la “arrogancia académica” donde se “asume que el conocimiento científico es superior, más valioso que el producido por los actores sociales” (Leyva Solano y Speed, 2008: 66-67), ha dado lugar a nuevas formas de plantear la investigación, con ejemplos que buscan alternativas metodológicas, como las investigaciones de co-labor.

Desde la pedagogía también han surgido distintos actores que “han propiciado un intenso reposicionamiento y una construcción de diálogo de voces, movimientos y proyectos desde América Latina, reconociendo a la pedagogía decolonial como horizonte político, es decir, en construcción” (Medina Melgarejo y Baronnet, 2013: 427). En México, además de las escuelas autónomas zapatistas (Baronnet, 2009), que han influenciado a muchas otras

²² Maldonado Torres (2009) utiliza el concepto de giro des-colonial, mientras otros autores como Casto-Gómez y Grosfoguel (2007), utilizan el concepto de giro decolonial, pero ambos refieren a la misma idea.

iniciativas educativas en México (Martínez Torres y otros, 2015) y en América Latina, también es destacable la experiencia de educación decolonial que propone la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) en Guerrero:

“La descolonización del pensamiento es uno de los ejes rectores en los procesos que pretenden generar los programas alternativos de licenciatura, como por ejemplo con el módulo llamado Inducción a la epistemología intercultural, pero también con las actividades de convivencia interna y las brigadas de vinculación en las comunidades originarias y afro-mexicanas, a las cuales pertenecen los estudiantes de las actuales siete sedes académicas de la UNISUR” (Medina Melgarejo y Baronnet, 2013: 439).

Partiendo de la idea de que “la descolonización no se puede llevar a cabo sin un cambio en el sujeto” (Maldonado Torres, 2008: 67), han surgido diversas acciones educativas que cuestionan la visión instrumental del sujeto y encuentran respuestas, frente al proceso colonizador de la modernidad, en el cambio del sujeto. La UCI-red también se une a estas discusiones dando importancia, a través de su formación a un proceso de transformación del sujeto, para poder convertirse en “sujetos libertarios y emancipadores” (Berlangua, 2012). Dentro del colectivo de maestros/as de la red han debatido acerca de la pedagogía del sujeto, llegando a la conclusión de que a través de su práctica educativa buscan una “educación *con* sujeto”. Destacan cómo no intentan *hacer* al sujeto o modelarlo, ni tampoco negarlo como desde una parte de la educación se ha intentado, dando lugar a un sujeto dócil, que no se rebele, que sea lo que denominan en la UCI-red, un “sujeto mínimo”.

“Creo que en el discurso de nosotros pues tiene muchos años ya presente, y ha habido una discusión ahí entre el sujeto individual o sujeto colectivo, sujeto social. Creo que es el sujeto transformador y que está en nuestra pedagogía” (Entrevista a Irma Estela. Maestra del CESDER. 18 noviembre 2014. Tepexoxuca).

Al ir creando la formación de la maestría en Pedagogía del Sujeto, la UCI-red establece que quieren crear formas de aprender y educar contrarias a las impuestas, cuestionando las formas hegemónicas de crear conocimiento y la relación entre el educador/educando. Reconocen la influencia tanto de sus

experiencias pasadas en la licenciatura del CESDER, como de conceptos y metodologías educativas (comunidades de aprendizaje o la narración como experiencia educativa), y las lecturas de autores como Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel, Hugo Zemelman entre otros/as. En el capítulo cuarto se profundizará más sobre las características de la maestría de la UCI-red, pero sin duda confluyeron en ella distintas corrientes de pensamiento, entre ellas el posicionamiento teórico y político de la decolonialidad.

1.5 Debates en torno al Buen Vivir

Salvador Martí i Puig destaca cómo “desde finales del siglo XX hasta hoy se ha hecho evidente la emergencia en América Latina de procesos de autodeterminación y liderazgo indígena como fenómeno político” (Martí i Puig y otros, 2013: 21). Este fenómeno ha adquirido distintos matices y expresiones en cada país pero muchos de estos procesos han coincidido en una crítica al concepto de desarrollo y “han propuesto como un paradigma alternativo al del desarrollo el del buen vivir o *sumak kawsay* en la lengua de los quichua” (Martí i Puig y otros, 2013: 9). El cambio surge al romper la idea de que existe un progreso lineal con culturas desarrolladas y otras no desarrolladas. Se cuestiona que se mida la calidad de vida a través de sólo los bienes materiales, ya que “la metáfora del desarrollo, tomada de la vida natural, fue desvinculada totalmente de la realidad al conectarse con el crecimiento económico, que se transformó casi en su sinónimo” (Acosta, 2014: 11).

Esta crítica al desarrollo propició alternativas, añadiéndole, en el plano semántico, sufijos o adjetivos al concepto (como ecodesarrollo, etnodesarrollo, desarrollo sostenible, etc.), pero sin realmente discutir el concepto en sí (Acosta, 2014: 15). Como algunos autores posdesarrollistas están afirmando, el problema reside en la misma noción de desarrollo, “en tanto propuesta global y unificadora, desconoce de manera implacable los sueños y luchas de los otros pueblos” (Acosta, 2014: 15). Además, el posdesarrollismo no sólo cuestiona que el paradigma del desarrollo no tenga en cuenta las diversas formas de percibir lo que es una buena vida, sino que el concepto en sí promueve un

estilo de vida consumista de un sistema capitalista que consigue que “inclusive en los países considerados como desarrollados, el crecimiento económico logrado se sigue concentrando aceleradamente en pocas manos y tampoco se traduce en una mejoría del bienestar de la gente” (Acosta, 2014: 16).

La red de proyectos educativos que se investiga formó parte en sus inicios de las corrientes de pensamiento que buscaban conseguir un desarrollo a través de procesos educativos y sociales (el nombre del CESDER, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, ejemplifica su interés inicial de fomentar un desarrollo local a través de sus acciones). Con el tiempo fueron cuestionando este paradigma y se unieron al pensamiento posdesarrollista; fruto de ello son varios textos (Berlanga 2009, 2012), y la introducción de estas visiones críticas a sus formaciones, sobre todo en el nivel de la licenciatura y la maestría. En la actualidad reconocen que son más afines al Buen Vivir, concepto que utilizan frecuentemente para expresar hacia donde encaminan sus proyectos, o cuáles son sus objetivos, aunque advierten del peligro que existe en que se utilice ese concepto como un sinónimo del desarrollo, sin realmente cambiar la visión.

“Todo esto de romper con la idea del desarrollo, empezamos a principios del 2003, y al principio todo el mundo nos veían como si fuéramos locos. Sin embargo, ya con diez años de por medio, muchos empiezan a cuestionárselo. Ahora ya sí ahora ya todo el mundo deja de hablar del desarrollo. Está tendiendo a quedar en desuso, hasta los informes de la CEPAL,²³ del Banco Mundial ya ni hablan del desarrollo, se les olvidó. Pero cuidado, lo que nosotros también vemos es que otros conceptos o ideas o visiones como el Buen Vivir, de repente algunos lo están adoptando como la palabra que sustituye al desarrollo, y eso no puede ser lo mismo. No es un cambio de palabra, es un cambio de paradigma, un cambio de visión, de cosmovisión del mundo, del orden” (Entrevista a Víctor Hernández. Maestro UCI-red. 19 junio 2015. Tepexoxuca).

Existen ya propuestas gubernamentales en Ecuador para crear unos parámetros que puedan medir el Buen Vivir con el objetivo de asentar las bases para crear políticas públicas. “El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos con el apoyo de la Secretaría del Buen Vivir, se encuentra trabajando en la definición de variables que permitan medir el Buen Vivir en el país y

²³ CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

obtener una métrica aplicable en el país para el 2016” (Secretaría del Buen Vivir. Gobierno Nacional de la República del Ecuador, 2015). Ésta se estableció a partir de unas jornadas donde participaron expertos, internacionales y nacionales, donde analizaron cuáles deberían ser los parámetros para realizar esta medición. La propuesta es un primer paso para constituir estándares de Buen Vivir, algo que cuestionan desde la UCI-red, ya que a través de estas mediciones, se pretende que se equipare el Buen Vivir al antiguo concepto de desarrollo. Es posible que se contabilicen otros aspectos además del bienestar material, pero es llamativo cómo esta propuesta del Estado de Ecuador, vuelve a repetir el patrón de instaurar estándares cuantitativos de lo que significa una buena vida, para luego poder aplicarlo a nivel nacional o incluso internacional.

El paradigma del Buen Vivir “ha sido reconocido en las nuevas Constituciones políticas de Ecuador (2008) y de Bolivia (2009), en una apuesta por transformar dichos Estados en interculturales” (Martí i Puig y otros, 2013: 10). Aunque éste sea un cambio importante a nivel simbólico, queda pendiente ver cómo se lleva a la práctica dicho cambio. También los miembros de la UCI-red cuestionan que el Buen Vivir pueda ser concebido como un paradigma universal y homogéneo.

“El Buen Vivir es una construcción que le compete a los pueblos, a los grupos, a las sociedades decidir exactamente lo quieren construir, y ¿de qué manera?, pues siempre privilegiando la vida, la existencia, buscando la armonía. Pero no puede ser un modelo, no puede ser el Buen Vivir algo que se trasporta desde los aymaras a todos lados. Tiene que verse en cada lugar. Lo importante es la construcción, pensar en un mundo, que como dicen los zapatistas, donde quepan todos los mundos. La pluralidad, la diversidad, diferentes maneras de ver el mundo. La crisis civilizatoria tiene detrás de sí un modelo, que se ha impuesto como hegemónico, y esa hegemonía va pasando por encima de todo” (Entrevista a Víctor Hernández. Maestro UCI-red. 19 junio 2015. Tepexoxuca).

Por lo tanto, aunque el Buen Vivir tenga algunas características que pueden llegar a definirlo, como por ejemplo “la ruptura con el dualismo sociedad-naturaleza, la austeridad frente a la opulencia o el despilfarro y la defensa de las identidades culturales” (Unceta, 2013: 102), es fundamental y

piedra angular de esta visión el partir de una “autonomía de los procesos de cada territorio” (Unceta, 2013: 102). Es decir, que cada grupo social, pueblo o comunidad genere su propia idea de Buen Vivir a partir de su propia cosmovisión, forma de organizarse, relacionarse con su ambiente y con el grupo, etc.

Los debates en torno al Buen Vivir se han tornado cada vez más complejos ante la creciente apertura, en las últimas décadas “de los territorios indígenas al mercado nacional e internacional y, sobre todo, la voluntad de apoderarse de los recursos naturales presentes en sus territorios” (Martí i Puig y otros, 2013: 12).

A raíz de esta apertura hacia proyectos de inversión extractivos se han creado diversas formas de participación para que las poblaciones de esos territorios puedan incidir en las decisiones. “Estos mecanismos se han basado en el derecho a la participación, el derecho de consulta y el consentimiento previo, libre e informado” (Martí i Puig y otros, 2013: 14).²⁴ Pero, aunque estos derechos estén establecidos como prioritarios ante cualquier inicio de actividad extractiva, la implementación real ha sido en numerosos casos muy conflictiva. En ocasiones, la consulta se realiza, pero “sobre unos temas que muchas veces están previamente definidos en su planteamiento y en donde los indígenas tienen poca o nula capacidad de incidencia” (Martí i Puig y otros, 2013: 14). Y en otros casos, dichas consultas se realizan en comunidades empobrecidas, donde la prospectiva de conseguir capital, poder o trabajo puede crear disputas entre las personas de la comunidad. Incluso en los casos que existe una posición unánime y contraria a dichas actividades extractivas, la propia vulnerabilidad de la población puede “crear presiones a los miembros de dichas comunidades de una intensidad inusitada, pudiendo rozar la coacción o la compra de voluntades” (Martí i Puig y otros, 2013: 15).

El Buen Vivir no es un concepto neutral, adquiere muchos matices y formas en cada contexto. El dilema surge al esencializar el discurso de las

²⁴ Estos derechos están establecidos en el Convenio 169 y 32 de la Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas (Martí i Puig y otros, 2013: 14).

comunidades o pueblos, y creer que éstas son entidades homogéneas donde todos/as coinciden en su concepción del Buen Vivir. Sin duda que no lo son, y dentro de las mismas surgen en numerosos casos disputas y conflictos. Pero ante esta situación, donde muchos gobiernos de América Latina están basando sus economías en la explotación y exportación de materias primas (Martí i Puig y otros, 2013: 13), el Buen Vivir ofrece una base epistemológica para que los pueblos y comunidades se defiendan en esta disputa por los recursos (agua, biodiversidad, minerales, metales, gas o petróleo).

La red de proyectos educativos objeto de este estudio se posiciona en contra de la entrada de empresas extractivas en la Sierra Norte de Puebla (que sobre todo buscan invertir en la extracción de minerales preciosos y agua) y forman parte del Consejo *Tiyat Tlali* en Defensa de la Vida y Nuestro Territorio, sobre el cual se profundizará en el capítulo dos. Para estos proyectos educativos de la red, tanto el proyecto cultural de la *vida buena* (que es la forma que nombran el Buen Vivir), como la crítica al modelo de desarrollo impuesto desde occidente, forma parte importante de su sustento ideológico y político.

“Para los educadores del CESDER, hablar de «vida buena» es hacer referencia al «buen vivir», el cual se sustenta en lo que ellos llaman «la matriz cultural campesina». La última tiene que ver con la dignidad de los pueblos, con su identidad y con la autonomía de las personas, para la toma de sus propias decisiones. Desde estos tres referentes, el «buen vivir» implica formas de relacionarse con las personas y con el medio ambiente que son distintas a las dominantes, la acción organizada de los sujetos en torno a proyectos colectivos y, fundamentalmente, la discusión desde las comunidades de qué es la «vida buena» como aspiración social” (Maldonado, 2011).

Reflexión final del capítulo

La red de proyectos educativos propone una acción educativa singular, y, tal como se ha querido mostrar en este capítulo, su propuesta pedagógica contiene elementos tanto de las corrientes pedagógicas de la Teología de la Liberación y de Paolo Freire, como del pensamiento decolonial y del referente

del Buen Vivir. Además de sus características pedagógicas, el perfil reivindicativo y político ha sido una constante en sus propuestas y muestra de ello es su afirmación de que buscan politizar su acción pedagógica.

“Y se trata de hacer política, haciendo-nos sujetos en el proceso, sujetos de la digna rabia, de la resistencia, capaces de gritar ¡ya basta! y de conformar con los sueños proyectos de vida buena, razones de lucha y de afirmación de posibilidades de otros modos mundo” (Berlanga, 2012).

En esta investigación se irán mostrando la capacidad de agencia de los miembros de esta red, al crear lazos con otras organizaciones, instituciones y personas, además de sus estrategias en relación al Estado. Pero, en ese largo camino de treinta años de labor educativa de la red, también han sido influenciados y transformados por elementos externos a la red, como las políticas gubernamentales en materia de educación, las corrientes ideológicas y teóricas mostradas en este capítulo, o el contexto local e histórico que se mostrará a continuación.



Figura no. 4. Mural realizado por los alumnos/as de la licenciatura del CESDER. Octubre 2014, autoría propia.

Capítulo 2
**Experiencias de organizaciones campesinas e
indígenas en la Sierra Norte de Puebla**

Capítulo 2

Experiencias de organizaciones campesinas e indígenas en la Sierra Norte de Puebla

En la Sierra Norte de Puebla el papel de las organizaciones campesinas e indígenas a lo largo de la historia ha sido crucial para comprender las transformaciones que ha experimentado dicha región. En este capítulo se realiza una breve descripción de algunos de los conflictos y cambios que se vivieron en las décadas de 1970 y 1980 en la Sierra Norte de Puebla, cuando surgió la red de proyectos educativos objeto de estudio. Al ser una región muy amplia y con una historia compleja, tan sólo se hará referencia al marco contextual que ayude a explicar y comprender cómo se fueron generando las situaciones para que surgiera esta red de organizaciones educativas. También se dará importancia a los proyectos educativos que aunque no formen parte de la red, tuvieron una estrecha relación con ella (incluyendo la iniciativa del Centro de Estudios Superiores Indígenas *Kgoyom*, CESIK, que surgió en los años noventa del siglo veinte).

La Sierra Norte de Puebla fue partícipe de un gran cambio en los años ochenta, al terminar los movimientos radicales de lucha armada por la tierra de los años setenta, y dar paso a una lucha por el control de la producción y comercialización a través de la creación de organizaciones y cooperativas. Es importante describir este cambio no sólo porque el contexto histórico de una región ayuda a comprender la situación actual, sino también porque el Proyecto de Animación y Desarrollo A.C. (PRADE), que entre sus muchas acciones creó la Telesecundaria *Tetsijtsilin* (antecedente de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad), tuvo un papel importante en estas transformaciones en la Sierra Norte de Puebla. Por lo que este capítulo comenzará con la descripción del papel de las organizaciones campesinas e indígenas en los años setenta, para después explicar los cambios que se vivieron en la región, tanto de la organización PRADE, como de otras organizaciones y fenómenos que impactaron la región en esos años.

2.1 De la lucha por la tierra a la formación de organizaciones y cooperativas

A principios de los setenta surgió en la Sierra Alta, un “primer brote de descontento campesino colectivo” (Beaucage, 1994: 39), debido al alza del impuesto predial, (subió en un año de 50 a 300 pesos). Se “detonó un movimiento de protesta y de organización en el que participaron múltiples actores campesinos y líderes de las comunidades que habían migrado años atrás y por otro lado, actores externos que provenían del movimiento estudiantil de Puebla y de la Ciudad de México” (Hernández García, 2012a: 55). La problemática radicaba en que las tierras que habían sido dotadas a los campesinos del municipio de Huitzilan, en una resolución presidencial de 1940, no habían sido entregadas todavía y seguían en manos de propietarios privados (Hernández García, 2012a: 55). Uno de los líderes nativos de estas comunidades de la Sierra Alta había emigrado durante varios años y se había puesto en contacto con la Central Campesina Indígena (CCI), que apoyó el movimiento. Las protestas tuvieron éxito y consiguieron rebajar el impuesto predial incluso a un precio menor del original, a veintidós pesos (Beaucage, 1994: 39). Animados por esa victoria, continuaron con las protestas y consiguieron rebajar el impuesto del agua. Pero con el tiempo el movimiento comenzó a diluirse, afectado por haber sido acusados algunos de sus miembros de comunistas, por su proximidad a la CCI; “Los jóvenes líderes tuvieron que enfrentarse a los representantes locales de la Iglesia, quienes los acusaban de comunismo (la CCI estaba entonces cerca del Partido Comunista Mexicano) y tuvieron que salir de la sierra” (Beaucage, 1994: 39).

Estos líderes del movimiento decidieron seguir con sus reivindicaciones por la tierra, pero decidieron radicalizar su propuesta creando, alrededor del año 1975, la Unión Campesina Indígena (UCI). Luchaban por la redistribución de los latifundios que todavía persistían en la Sierra Norte de Puebla: “se alejaron del PCM y se acercaron a otros grupos políticos que favorecían la acción directa” (Beaucage, 1994: 39). En esos momentos existía un monopolio comercial en manos de la burguesía mestiza y criolla que además tenía el control sobre el poder municipal y de las relaciones institucionales con el gobierno (Beaucage, 2011: 122-123). En 1976, la UCI coordinó la toma de

tierras e invasiones de latifundios en Veracruz. Pronto el movimiento se extendió hacia la Sierra de Puebla, llegando a incidir en solicitudes e invasiones de miles de hectáreas de tierra (Beaucage, 1994: 40). “De esta manera surgió un movimiento campesino-indígena de masas que enarbolaba la lucha por la tierra como uno de sus objetivos fundamentales, teniendo incluso repercusión política a nivel nacional” (Hernández García, 2012a: 56).

Esta toma de tierras sorprendió al Estado y a los latifundistas, que no tardaron en transformar la situación con una ola de represión a cargo de los guardias blancas. “Las casas y las cosechas de los invasores fueron quemadas por los guardias blancas; los dirigentes fueron golpeados o asesinados, mientras que los refuerzos del ejército establecían cuarteles en los pueblos y arrestaban a los campesinos más activos. En menos de dos años se desmoronó el movimiento” (Beaucage, 1994: 40). Dicha represión mermó la capacidad de la UCI, aunque sin hacerla perder del todo su fuerza política. En 1980, la situación de esta organización se debilitó todavía más al introducirse una nueva organización, Antorcha Campesina, en la zona.

“Para los militantes de la UCI, Antorcha Campesina fue creada para mediatizar las demandas sociales y para facilitar la represión del Estado. Se insertó en municipios donde tenía presencia la UCI, con un discurso marxista y de lucha por la tierra, cooptando con ello una parte importante de la base social del movimiento campesino independiente” (Hernández García, 2012a: 56).

En conjunto, la entrada de Antorcha Campesina, que influyó en las demandas para reorientarlas hacia la lucha por la introducción de servicios (como tiendas, clínicas, escuelas y caminos) en vez de la lucha por la tierra (Hernández García, 2012: 58) junto a la brutal represión con asesinatos y exilios de decenas de familias campesinas, contribuyeron a que una etapa de la lucha agraria revolucionaria en la sierra se cerrara (Beaucage, 1994: 42).

Por ello, a principios de los años ochenta, el panorama político de la Sierra Norte de Puebla había cambiado; la UCI había sido forzada a pasar a la clandestinidad, y el gobierno optó por intensificar la intervención estatal, a

través de la idea de combatir la crisis agrícola haciendo llegar al campesinado la llamada “revolución verde”. El gobierno se proponía con ello conseguir recuperar la autosuficiencia alimentaria del país, a la vez que llevar la paz social a las zonas rurales más conflictivas (Beaucage, 2011: 123). Adquirió un papel importante el Instituto Mexicano del Café (INMECAFE) que “fomentaba el monocultivo mediante la adopción de variedades de alto rendimiento, abonos químicos y pesticidas” (Beaucage, 2011: 123). Pero a su vez, “la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH), encomendó a la escuela de Postgrado de Chapingo la gestión del Plan Zacapoaxtla”, donde jóvenes agrónomos progresistas optaron por el fomento de la producción y de la distribución de los productos agro a través de las cooperativas (Beaucage, 2011: 123). También la Asociación civil mexicana PRADE, A.C.,²⁵ liderada por jóvenes cristianos, junto a los agrónomos del Plan Zacapoaxtla, apoyaron la organización de los campesinos/as de la Sierra Norte de Puebla para obtener mejores precios por sus cosechas (café, pimienta gorda, cítricos, mamey) (Beaucage, 2011: 123).

Tanto Beaucage (1994, 2011), como Hernández García (2012a), coinciden en que hubo una transformación de las luchas indígenas-campesinas por la tierra a principios de los años ochenta. Tras un comienzo marcado por la lucha armada radical de la UCI, optaron a finales de los setenta por consolidar el movimiento campesino indígena a través de la reivindicación de la producción por medio de cooperativas, como la Cooperativa Agropecuaria Regional *Tosepan Titataniske* (CARTT).

“Para esta época, las organizaciones llegaron a tener como objetivo, al dejar a la tierra como factor central, la apropiación del proceso productivo en su totalidad. Uno de los rasgos fundamentales de este tipo de organizaciones era una búsqueda de autonomía absoluta frente al Estado, lejos de centrales campesinas o de partidos políticos, además de controlar también el proceso de comercialización” (Hernández García, 2012a: 61).

²⁵ PRADE A.C. promovía un proyecto de cambio social humanitario cristiano (Beaucage, 1994: 44). Se profundizará más sobre esta organización en el apartado 2.2 de este capítulo.

Beaucage destaca que la CARTT, que ya agrupaba en 1984 a ocho mil campesinos/as de cincuenta comunidades, servía como puente con el gobierno federal (Beaucage, 2011: 123). Su posición no pretendía acercarse a ningún partido político o unidad campesina, pero tampoco se planteaba una oposición total al Estado, y constituyó un medio de interlocución con él. Según Beaucage el éxito de este movimiento cooperativista, que no abandonó la reivindicación de la identidad étnica, se debió a diversos factores de carácter interno y externo.

Factores internos

En el plano interno destaca que uno de los factores de este impulso hacia el cooperativismo, partió del hecho de que en la Sierra Baja existía una gran división entre la población mestiza y la indígena. “Las relaciones económicas entre la mayoría indígena que vivía en las rancherías, y los comerciantes localizados en las cabeceras donde radicaban los núcleos mestizos, se habían identificado como las relaciones fundamentales, caracterizadas como de «intercambio desigual»” (Beaucage, 1994: 44). Los/as comerciantes de las cabeceras establecían el precio del producto que compraban a los campesinos/as indígenas, al igual que el de la mercancía que luego les vendían.

Esta desigualdad propició la formación de múltiples organizaciones indígenas en centros rectores mestizos²⁶ que buscaban modificar estas relaciones de dominación étnica (Hernández García, 2012a: 63). En paralelo, también surgieron organizaciones en aquellas poblaciones cercanas a las ciudades consolidadas con élites mestizas, con “el fin de reivindicar su indianidad, sustentada en la defensa de sus derechos indígenas, y recuperar su memoria histórica” (Báez, 2004: 9). Un ejemplo de esta reivindicación étnica

²⁶ En la ciudad de Cuetzalan destacan varias organizaciones y cooperativas con una trayectoria larga en la reivindicación étnica y de género. Entre ellas, la cooperativa *Maseualsiuamej*, que surgió en 1984, es reconocida por “sus proyectos colectivos de artesanías, tortillerías, farmacias de medicina tradicional y hotelería vinculada al ecoturismo” (Hernández García, 2012a: 62). También el Centro de Atención y Desarrollo entre Mujeres A.C. (CADEM A.C.) “asesora a esta cooperativa a través de talleres de análisis sobre la situación de las mujeres, ya que analiza las formas de dominación a que están expuestas las mujeres de la región: de etnia, de clase y de género” (Hernández García, 2012a: 63).

en poblaciones cercanas a ciudades con control mestizo, lo constituye la iniciativa del Taller de Tradición Oral de la Sociedad Agropecuaria, del Centro de Estudios y Promoción Educativa para el Campo (CEPEC) en San Miguel Tzinacapan (ubicado a 5 kilómetros de Cuetzalan). “Este taller, conformado por en su mayoría por jóvenes indígenas, se ha dado a la tarea, entre otras cosas, de recopilar mitos y cuentos en náhuatl y en español contados por los «los abuelos» del pueblo” (Báez, 2004: 9).

Factores externos

Según Beaucage, el surgimiento de estas iniciativas, se explica por ese interés de reivindicar su etnicidad, pero también por la ayuda de actores externos a las comunidades. Recibieron apoyo “de parte de los elementos jóvenes de origen urbano (...) en la comunidad de San Miguel Tzinacapan, «las muchachas» promovían reuniones para «dialogar con la gente»” (Beaucage, 1994: 45). Estas “muchachas”, porque así las hacían llamar en Tzinacapan, a las que hace referencia Beaucage, eran las compañeras del proyecto de PRADE, tanto religiosas como profesionistas que habían acudido desde la ciudad de Puebla y México a realizar un proyecto social y educativo en la Sierra Norte de Puebla. Gabriel Salom también hace referencia a ellas cuando narra cómo llegó a San Miguel Tzinacapan.

“En Tzinacapan, éramos un grupo como de veinte personas, interdisciplinario e interreligioso, formado por «las muchachas», como las decían: María Eugenia, Magda, Lilia, Reche; las hermanas ursulinas: Caro, Jose y Yola; las Reparadoras: Ángeles, María Elena y otra hermana; Javier, sacerdote dominico, Valerio, Poncho y yo, hermanos lasallistas” (Salom, 2012: 23).

Además de PRADE, también los estudiantes del Colegio de Postgraduados de Chapingo, que llevaron a cabo el Plan Zacapoaxtla, ayudaron a crear cooperativas (un ejemplo fue en la población de Xiloxochico donde comercializaron las naranjas). Estas acciones favorecieron que la gente se volviera más abierta a la idea de las cooperativas “cuando se empezó a

organizar una red regional de cooperativas de consumo en 1976” (Beaucage, 1994: 45), si bien con el tiempo tuvieron que cerrar.²⁷

Ambos actores externos, tanto PRADE como los ingenieros del Plan Zacapoaxtla, coincidían en el objetivo de buscar las metas por vías pacíficas, además de entablar negociaciones con el Estado: “Si bien se consideraba que hasta la fecha el Estado había defendido en la región los intereses de los grandes comerciantes y latifundistas, se esperaba ganar espacio para el pueblo dentro de sus estructuras” (Beaucage, 1994: 45-46). Tanto para los maestros/as de PRADE, como para los ingenieros del Plan Zacapoaxtla, “buscar ayuda de unas instituciones e incluso trabajar para ellas (por ejemplo, los agrónomos para la SARH y los de San Miguel²⁸ para la SEP) se constituyó en una estrategia muy adecuada para mejorar la situación de los campesinos” (Beaucage, 1994: 46).

Factores políticos

Por último, para poder explicar el crecimiento tan rápido que tuvieron las cooperativas, especialmente la cooperativa *Tosepan Titataniske*, también es importante incluir la incidencia de las políticas del gobierno de López Portillo. Durante ese tiempo se creó el Sistema Alimentario Mexicano (SAM) que propició la creación de asociaciones de productores ofreciendo “créditos, subsidios, alimentos básicos e insumos agrícolas baratos” (Beaucage, 1994: 46). Tenía como objetivo modernizar el campo pero aumentando su producción, a través de la intervención estatal, aunque ya no en relación a centrales campesinas oficialistas sino a través de programas manejados por la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH) principalmente (Beaucage, 1994: 46).

La cooperativa *Tosepan Titataniske* siguió creciendo a pesar de que durante ese tiempo atravesó diversos conflictos internos, divisiones, además de

²⁷ La idea de comercializar las naranjas fue favorecida por “la creación de un fideicomiso de productos percederos a finales del sexenio de Echeverría”, pero “después de un año de éxito, el nuevo gobierno suprimió el fideicomiso” (Beaucage, 1994: 45), lo que provocó que se cerrasen las cooperativas creadas.

²⁸ En referencia a los maestros/as de PRADE A.C., afincados en San Miguel Tzinacapan.

varias crisis del café y el desmantelamiento del INMECAFE. Al día de hoy, a pesar de esas transformaciones sigue vigente y con varios proyectos, tanto productivos y sociales como de eco-turismo. En el plano educativo ofrecen educación a nivel de preescolar, primaria y secundaria a dónde acuden los hijos/as de los socios de la cooperativa (constituida por más de novecientas familias), siendo ésta la que asume los gastos de las escuelas. En ellas se sigue el currículum oficial, pero al mismo tiempo “viven la cultura náhuatl, no sólo verla desde lejos sino vivirla cada día en las clases” (Trabajador de la Cooperativa *Tosepan Titataniske*. Diario de campo. 8 diciembre 2014).

En resumen

No se pretende profundizar sobre esta cooperativa, que tiene una larga trayectoria y sobre lo que se ha escrito con anterioridad (Martínez Borrego 1991, Beaucage 1994), sino más bien puntualizar cómo durante las décadas de los setenta y ochenta la lucha armada por la tierra fue transformándose en una lucha por el control de la producción y comercialización, dando lugar a la creación y desarrollo de diversas organizaciones (que además mantuvieron una fuerte reivindicación de su pertenencia étnica). Es en ese contexto de cambio dónde surge el Proyecto de Animación y Desarrollo A.C. (PRADE), del cual el maestro Gabriel Salom formó parte y a partir del cual retomó ideas y formas de organización para la creación de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad (TVC) en Yahuitlalpan, Zautla. Aunque el éxito de la red objeto de estudio depende de varios factores y estrategias durante sus treinta años de trayectoria, es importante para fines de la investigación mostrar sus antecedentes y por qué las circunstancias de la región favorecieron el surgimiento de cooperativas y organizaciones civiles, entre ellas PRADE. En el siguiente apartado se ahondará sobre la formación de esta organización y las características de la Telesecundaria *Tetsijtsilin*, antecedente de las TVC.

2.2 Transformaciones en San Miguel Tzinacapan: el Proyecto de Animación y Desarrollo A.C. (PRADE)

En el año 1973, en San Miguel Tzinacapan (en el municipio de Cuetzalan) se inició una colaboración entre algunos miembros de la comunidad y un grupo de jóvenes mujeres profesionales provenientes de contextos urbanos. El objetivo del equipo era analizar la realidad del lugar y encontrar estrategias y acciones que combatiesen la pobreza y la discriminación. Constituyeron el Proyecto de Animación y Desarrollo A.C (PRADE) en 1975 para así poder tener una asociación mediante la cual pudiesen obtener apoyos financieros. En los primeros años crearon un “proyecto de hortalizas, cría de conejos, un taller de telares para elaborar rebozos y manteles, un dispensario, y un programa de educación abierta” (Almeida y Sánchez, 2009: 3).

En 1977, con la llegada de otras personas externas, entre ellas la de los hermanos lasallistas, el proyecto creció; “se acelera la actividad y se consolidan varias construcciones, el equipo se va convirtiendo de un pequeño grupo de «muchachas» a un gran grupo de «fuereños»” (Fuentes y Mantilla, 2013: 8-9). Durante este tiempo se construye una granja ecológica, una carpintería y una cooperativa de consumo. Además, como se describió anteriormente, el equipo de PRADE, colaboró, junto a los jóvenes ingenieros del Colegio de Postgraduados de Chapingo, al fortalecimiento y expansión de la cooperativa regional *Tosepan Titataniske*, al formar a sus principales dirigentes y conseguir que les otorgaran a la cooperativa el programa CONASUPO-COPLAMAR²⁹ (Almeida y Sánchez, 2009: 3).

En el ámbito educativo se fundó una Escuela Abierta, los *Inchankonemej* o Casa de los Niños (que fue la primera preescolar de San Miguel Tzinacapan) y el Centro de Estudios y Promoción Educativa para el Campo (CEPEC), que después se convertiría en la Sociedad de Solidaridad Social. De 1981 a 1984 se fueron consolidando distintas organizaciones, todas ellas en estrecha relación con PRADE A.C.:

“La Sociedad de Producción Rural, formada por productores de café; la Sociedad de Solidaridad Social, de jóvenes campesinos sin tierra y que articulaba actividades

²⁹ El programa CONASUPO-COPLAMAR es el antecedente del actual Programa de Abasto Rural, que garantizaba el abasto de productos básicos a las comunidades rurales.

productivas y educativas; la Cooperativa de Consumo, en cuyas asambleas se debatían asuntos relevantes del pueblo; y el equipo Prade, que intentaba colocarse cada vez más horizontalmente y que se hacía cargo de manera directa de programas de nutrición y salud y del Centro de Investigación” (Almeida y Sánchez, 2009: 3).

También se consolidaron los Centros de Educación Básica Intensiva Rural, fomentados por Gabriel Salom y Carolina Gómez del Valle, el Programa de Alfabetización coordinado por Virginia Pérez y el Centro de Investigaciones y el Taller de Tradicional Oral,³⁰ creados por María Eugenia Sánchez, que formaba a investigadores locales (Almeida Acosta en Gutiérrez González y Morales Espinosa, 2012: 17-18). Finalmente, también se creó la Telesecundaria *Tetsijtsilin*, fundada por Gabriel Salom y Sergio Cházaro en 1979, “resultado de un largo proceso de reflexión entre PRADE, A.C. y el CEPEC, cuando Antonio Vázquez era el presidente de esta Sociedad de Solidaridad Social” (Almeida Acosta en Gutiérrez González y Morales Espinosa, 2012: 17-18).

El equipo de PRADE A.C. fue sufriendo cambios debido a algunos conflictos internos, a la vez que influyeron acontecimientos externos como la helada de 1989 y la ruptura del sistema de cuotas por parte de la Organización Mundial del Café (Almeida y Sánchez, 2009: 4). Algunas de las organizaciones que formaban parte de PRADE se debilitaron, llegando incluso a desaparecer. Pero, al mismo tiempo, surgieron durante ese tiempo otras iniciativas en la zona como la Comisión *Takachiualis* para la Defensa de los Derechos Humanos en San Miguel Tzinacapan o la cooperativa de mujeres *Maseualsiuamej* a nivel regional.

En 1994, algunos/as de los miembros de PRADE A.C. comenzaron a trabajar como maestros/as en la Universidad Iberoamericana de Puebla (IBERO Puebla), aunque continuaron manteniendo vínculos con la comunidad de San Miguel Tzinacapan impartiendo varios diplomados en la zona, además de gestionar desde la Universidad apoyos y becas para jóvenes indígenas de la región. En la actualidad, dos de los integrantes y fundadores de PRADE,

³⁰ Se fortaleció la recuperación de la memoria colectiva a través del Taller de Rescate de la Tradición Oral que recogió más de quinientos relatos, leyendas, historias y cuentos (Almeida y Sánchez, 2009: 3).

Eduardo Almeida y María Eugenia Sánchez, trabajan como investigadores en la IBERO Puebla. No es el objetivo de esta investigación profundizar en la labor que esta Universidad realizó en San Miguel Tzinacapan, pero sí destacar que se estableció un fuerte lazo entre el equipo de PRADE A.C. y la IBERO Puebla. La red objeto de estudio sigue manteniendo vínculos con esta universidad a través de las amistades entabladas primero con el maestro Gabriel Salom, y luego continuadas por los diversos miembros de la red.

Entre los diversos proyectos que crearon y apoyaron en San Miguel Tzinacapan, la Telesecundaria *Tetsijtsilin* resalta por su trayectoria de más de treinta años, además de su pertinencia y trascendencia en el ámbito educativo. Por lo que a continuación se describirá brevemente las características de esta Telesecundaria a través de las entrevistas realizadas durante una visita a la escuela.

2.2.1 La Telesecundaria *Tetsijtsilin*: “piedras que suenan”

“La escuela *Tetsijtsilin* se llama así porque eso significa [en náhuatl]
piedras que suenan.
Había una piedra en forma triangular que al tocar,
sonaba como una campana (...)
ahora dicen que las piedras suenan con risas [se ríe]...
son los niños, las piedras son los niños que ahora llenan la escuela”

Don Beto. Velador de la Telesecundaria *Tetsijtsilin*. San Miguel Tzinacapan.

9 diciembre 2014.

En honor al treinta aniversario de la Telesecundaria *Tetsijtsilin*³¹, se publicó una compilación de textos (Gutiérrez González y Morales Espinosa, 2012) de algunos de los/as maestros/as que habían colaborado en los inicios de la escuela, así como de los/as docentes actuales, ex-alumnos/as y algunos investigadores/as. El texto se llamó “Piedras que suenan, *Tetsijtsilin* 30

³¹ Para un estudio en profundidad sobre la Telesecundaria *Tetsijtsilin* y sus egresados/as ver Morales Espinosa 2013, 2012a, 2012b.

aniversario”, en referencia a la misma idea que Don Beto me expresó durante mi visita a la telesecundaria: las piedras que suenan ahora son los niños/as que juegan, que son creativos, que aprenden una “educación culturalmente pertinente”.³² En palabras de Óscar Gutiérrez González, un ex-alumno de la Telesecundaria *Tetsijtsilin*:

“Los sonidos también son de los exalumnos, los aplausos de los premios, los *xochipitsaua* de las graduaciones, los concursos de escolta que han ganado, las clases de náhuatl, las mariposas de papel reciclado, los reconocimientos de los que antes no creían en esta escuela, los alumnos de otras poblaciones, las participaciones en foros y en eventos...” (Gutiérrez González y Morales Espinosa, 2012: 13-14).

En dicha compilación de textos también escribió el maestro Gabriel Salom, narrando sus inicios en San Miguel Tzinacapan, la construcción de la Telesecundaria *Tetsijtsilin*, y su experiencia como maestro durante las tres primeras generaciones. Los edificios principales fueron edificados en esa época, y aunque con los años han tenido que realizar algunos arreglos se ha mantenido la misma arquitectura y apariencia externa (paredes de piedra y techos de teja). A la entrada de la escuela, debajo de un gran árbol, se encuentran las cenizas de Gabriel Salom. Una pequeña cruz, adornada con cintas de colores, descansa entre las raíces del árbol, que por ser tan grande, sobresalen de la tierra. Enfrente, hay una pared con tres inscripciones, una de ellas dedicada al maestro Gabriel: “Un gran hombre inspiró nuestra labor educativa, sus cenizas nutren este *Amakouit* y descansan en esta su casa. Gabriel Salom Flores (Q.E.P.D) 1937-2011”.

En varias de las escuelas que visité durante mi trabajo de campo (que pertenecen al modelo educativo de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad-TVC) hay inscripciones muy similares, haciendo referencia al maestro Gabriel Salom como fundador del proyecto. Es destacable que sus cenizas fueron enterradas en todos los proyectos que él participó; en la Telesecundaria *Tetsijtsilin*, en el bachillerato de Tepexoxuca (debajo también de un árbol, en ese caso, de una higuera), y en las trece TVC. Conocer la

³² “Abriendo brecha. Por una educación culturalmente pertinente” fue el lema elegido para la insignia del 30 aniversario de la Telesecundaria *Tetsijtsilin*.

Telesecundaria *Tetsijtsilin* fue fundamental para comprender principalmente dos aspectos de la investigación. El primero en relación al modelo educativo, ya que la Telesecundaria *Tetsijtsilin* comparte muchos elementos con las TVC y el bachillerato de Tepexoxuca. En segundo lugar, para comprender el misticismo que encarna el maestro Gabriel Salom como fundador de la escuela y luego impulsor de proyectos educativos en la Sierra Norte de Puebla. Aunque fundó la escuela junto a otros maestros/as y aunque no residió demasiado tiempo en San Miguel Tzinacapan, la figura de Gabriel Salom tiene en *Tetsijtsilin* un alto reconocimiento, que se asemeja al que se le confiere en las demás telesecundarias de la red. La figura de este maestro se ahondará en el capítulo tres de esta tesis, pero sin duda es de gran interés para esta investigación partir desde la Telesecundaria *Tetsijtsilin* como el antecedente educativo y personal del maestro Gabriel Salom.

Desde su fundación en 1979, la telesecundaria ha ido creciendo, tanto en personal de docencia como en número de alumnos/as. En la actualidad son más o menos trescientos alumnos/as en toda la telesecundaria, con cuatro grupos (de unos veinte a veinticinco alumnos/as por grupo) en cada curso. Los alumnos/as provienen de distintos lugares, la mayoría de las comunidades vecinas, aunque también hay algunos/as que viajan desde Cuetzalan para acudir a la telesecundaria. La actual directora de la escuela, María del Coral Morales narraba en una entrevista cómo, en sus inicios, ningún alumno/a de Cuetzalan acudía a una escuela en una zona rural como la de San Miguel Tzinacapan. No era “bien visto” que aprendieran la lengua náhuatl o las tradiciones indígenas. Desde hace unos años atrás, gracias al reconocimiento que ha conseguido la escuela, (debido a los numerosos premios que ha ganado a nivel nacional, como las publicaciones y libros escritos sobre su modelo educativo) han comenzado a acudir a la escuela alumnos/as de la ciudad de Cuetzalan. Los padres y madres de familia solían comentar que elegían esta telesecundaria porque era más económica que otras de Cuetzalan. Ahora, comienzan a expresar que la razón principal es que es una escuela de mucho prestigio.

“Una vez llegué a escuchar a un padre decir a su hija: «es que tú no sabes a qué escuela estás viniendo, no la valoras». Ahora, sobre todo desde estos últimos 5 años, se ha convertido en una escuela de prestigio” (Entrevista a María del Coral Morales. Directora de la Telesecundaria *Tetsijtsilin*. San Miguel Tzinacapan. 9 diciembre 2014).

En sus inicios, a la telesecundaria sólo acudían los alumnos/as de las rancherías. Incluso aquellos alumnos/as de San Miguel Tzinacapan, si podían permitírselo económicamente, decidían llevar a sus hijos a las secundarias de Cuetzalan. Ahora, hay alrededor de unos 25 alumnos/as que desde Cuetzalan acuden a la Telesecundaria *Tetsijtsilin*. Además de los premios y el reconocimiento que la telesecundaria adquirió, el hecho de que en sus clases se enseñe náhuatl se ha convertido en un atributo que ahora se valora entre la población de la zona y de Cuetzalan.

“Cuando se lo dije a Gabriel, no lo podía creer, ¡alumnos de Cuetzalan viniendo aquí! [en referencia a San Miguel Tzinacapan]. Y queriendo aprender náhuatl” (Entrevista a María del Coral Morales. Directora de la Telesecundaria *Tetsijtsilin*. San Miguel Tzinacapan. 9 diciembre 2014).

Además de impartir clases en náhuatl, el modelo educativo de la Telesecundaria *Tetsijtsilin* se caracteriza, como al igual que las TVC, por impartir diversos talleres productivos. En la actualidad ofrecen talleres de vivero, mariposario, cultivo de café, hortalizas, lombricomposta, artesanías de madera, costura, creación de lámparas de bambú, creación de velas, telar de cintura y comunicación social- radio. Uno de los maestros entrevistados resaltó que además de los talleres productivos, forma parte de la propuesta educativa el que los alumnos/as aprendan a ser más independientes, más libres y creativos. Los maestros/as intentan en las aulas vincular las materias que deben de aprender los alumnos/as de acuerdo con el currículum establecido por la SEP, con los conocimientos locales, como por ejemplo la base científica de un nixtamal o las propiedades de las plantas medicinales locales.

Hay algunos maestros/as que tienen un recorrido muy largo en la telesecundaria, algunos/as incluso más de veinte años. Según relatan dichos maestros/as, en los inicios cuando todavía no tenía el prestigio que posee

ahora, no fue fácil proteger esta propuesta educativa de las fuertes críticas de algunos funcionarios/as dentro de la SEP (sobre todo a nivel regional). El discurso que promulgaban algunos/as supervisores e incluso algunos jefes/as de sector de la SEP, era la búsqueda de una educación para el progreso, por lo que consideraban que en las escuelas se debía enseñar conocimientos que enfocaran a los alumnos/as hacia una mayor modernización. Criticaban que la telesecundaria *Tetsijtsilin* no permitiese a los alumnos/as abrirse a esos nuevos horizontes, que no impulsara a la juventud hacia la modernidad.

Frente a esas críticas a nivel más regional, la telesecundaria optó por la estrategia de conseguir el reconocimiento a nivel nacional, a través de diversos concursos. Comenzaron a participar en ellos consiguiendo en 1993 el Premio a la Juventud Indígena en la rama de Desarrollo Comunitario y en 1997 el premio Estatal a la Juventud y el premio Nacional a la Juventud en el área de Actividades Productivas. Esos logros mostraron cómo esta experiencia educativa estaba siendo exitosa. El reconocimiento de la SEP a nivel nacional, ayudó a que adquirieran también la aprobación de los funcionarios/as de la SEP a nivel más local, además de una mayor aceptación por parte de las personas de la comunidad y de Cuetzalan.

El apoyo de los padres y madres de familia es otro de los grandes logros de esta telesecundaria, quienes no sólo secundan el proyecto, sino que muchos/as acuden para organizar eventos o ayudar con algunas faenas como la siembra de la milpa. La telesecundaria es reconocida en la comunidad, donde diversas personas con las que hablé durante mi visita, la valoran y destacan que es una escuela con calidad. “En el camino hablo con un señor, me dice que la escuela de *Tetsijtsilin* es muy buena, que los alumnos que van ahí, luego van al bachillerato y muchos son puros «profesionistas». Destaca que hasta vienen alumnos de Cuetzalan.” (San Miguel Tzinacapan. Diario de campo. 9 diciembre 2014).

Otro de los pilares de esta telesecundaria, es el trabajo que la directora María del Coral realiza al invitar a diferentes personas de la comunidad a impartir los talleres productivos que se realizan en la escuela. De esta forma,

los talleres son variados, a la vez que mantienen un vínculo con los conocimientos locales o habilidades de las personas del mismo lugar. En algunos casos acuden ex-alumnos/as de la telesecundaria a dar los talleres, tanto personas mayores (como el actual maestro del taller de bambú) como chicos/as jóvenes (como los que ahora imparten el taller de comunicación social y radio). Además, no sólo se busca este anclaje con lo local a través de los talleres, sino que también a través de las clases se busca retomar los conocimientos locales, y que aquello que aprendan no esté desvinculado del mundo rural donde habitan, pero sin dejar de lado aspectos más globales de la educación.



Figura no. 5. Alumnos y alumnas de la Telesecundaria *Tetsijtsilin* durante una Feria de la Ciencia. En pequeños grupos mostraban experimentos científicos realizados por ellos mismos. Diciembre 2014, autoría propia.

El modelo educativo de la Telesecundaria *Tetsijtsilin* comparte semejanzas con la propuesta educativa de la red objeto de estudio pero existen diferencias al encontrarse en distintos contextos, ya que en la Telesecundaria *Tetsijtsilin* hay una reivindicación de la pertenencia étnica que no existe en las telesecundarias de la red. Aunque en todas ellas se busca una vinculación con los conocimientos locales, tan sólo una de las trece TVC imparte clases en náhuatl (la que está ubicada en San Andrés Yahuitlalpan, en el municipio de Zautla). Para comprender las bases pedagógicas de las TVC y del bachillerato,

fue importante conocer la Telesecundaria *Tetsijtsilin*, y corroborar esas diferencias y similitudes entre ambas.

2.3 La Organización Independiente Totonaca (OIT)

Otro movimiento de gran alcance en la Sierra Norte de Puebla, es el de la Organización Independiente Totonaca (OIT) y su proyecto educativo, el Centro de Estudios Superiores Indígenas *Kgoyom* (CESIK) en Huehuetla. La razón de incluir en esta investigación dicho movimiento, se fundamenta en que el modelo educativo del CESIK se apoyó en el creado por el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en Zautla. Aunque se desarrollaron en contextos muy diferentes, se pudo constituir este proyecto educativo en Huehuetla a través del vínculo que se estableció entre el maestro Gabriel Salom y el equipo del CESIK. Además, varios de los maestros/as actuales del bachillerato del CESIK fueron formados en la maestría en Pedagogía del Sujeto, impartida por la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-red).³³

La Organización Independiente Totonaca (OIT) no fue oficialmente creada hasta 1989, aunque fue formándose durante toda la década de los ochenta a través del trabajo de las Comunidades Eclesiales de Base (CEBS) y otros grupos de agentes de pastoral “interesados en comercializar el café que se producía en la región y en mejorar las condiciones del mercado” (Hernández García, 2012a: 88).

Además de las actividades realizada por las CEBS, también influyó como antecedente de la OIT, la labor evangelizadora y educativa del padre Juan Ramírez, que en 1960 “junto con las Misioneras Carmelitas de Santa Teresa del Niño Jesús, empezó a promover acciones educativas a las que asistían alrededor de 150 jóvenes totonacos” (Hernández García, 2012a: 88). Tenían el objetivo de formar catequistas bilingües que impartieran los

³³ Se profundizará en el capítulo cuatro sobre la UCI-red y su papel fundamental dentro de la red objeto de estudio.

sacramentos a la población, además de fomentar que los pobladores de Huehuetla pudieran enterarse de sus derechos y defenderlos (Hernández García, 2012a: 88).

También afectó que el Instituto Mexicano del Café (INMECAFE) promoviese la organización de los productores de café a través de las Unidades Económicas de Producción y Comercialización (UEPC), donde algunos/as de los que luego serían los/as dirigentes de la OIT tuvieron sus primeras experiencias en el trabajo de producción, acopio y comercialización de café (Hernández García, 2012a: 89).

Por lo que ya antes de la creación de la OIT había en el municipio de Huehuetla iniciativas orientadas hacia la organización comunitaria y un comercio más justo del café. Las CEBS (conformadas en 1986), poco a poco buscaban estrategias para combatir la desigualdad a la que muchos campesinos/as estaban sometidos/as por el poder que sustentaban los caciques; “estos grupos familiares controlaban y de alguna manera siguen controlando, aunque de manera más disminuida, el comercio del café, la distribución de abarrotes, la ganadería, las cantinas y expendios de cerveza (Hernández García, 2012a: 98).

Gracias a estos antecedentes, la OIT surge en 1989, con el objetivo de “apoyar a las comunidades indígenas totonacas a seguir conservando las tradiciones y costumbres”, y en rechazo a los “malos tratos que hacían a los indígenas totonacos los que ocupaban el poder” (Hernández García, 2012a: 90). En 1992 definieron sus principios básicos, fundamentando así su discurso político y cultural:

- “Se reconoce al pueblo de Huehuetla como pueblo totonaco y por ende se reconoce su derecho a la libre autodeterminación”.
- “En el centro de la organización se encuentra Dios Padre”.
- “La organización dará prioridad antes que nada a todo lo totonaco”.
- “Se plantea la organización como defensa y proyecto de liberación”.
- “La organización se proclama por los movimientos sociales que estén a favor de un proyecto de liberación”

- “La organización se proclama por el derecho de la mujer totonaca a participar con equidad”.
- “La OIT es una organización popular y a ella podrían pertenecer todos los que luchen contra la opresión y por los derechos humanos”.

(*Documento internos bases constitutivas OIT* en Hernández García, 2012a: 92).

La OIT incidió en diversos campos, uno de los más llamativos fue su toma del poder municipal. A partir de 1990, a través de una coalición formada por la Organización Independiente Totonaca (OIT) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD), Huehuetla fue gobernado por indígenas totonacas durante tres trienios, etapa que se conoce como el “gobierno indígena” o “gobierno totonaco”. La tesis de Torres Rodríguez (2000) proporciona un estudio muy interesante sobre la Organización Independiente Totonaca, la posterior formación de la Unidad Indígena Totonaca Náhuatl (UNITONA) y los nueve años de gobierno indígena.

En el ámbito productivo es destacable que la OIT “llegó a conducir un proceso masivo de producción y comercialización de café orgánico y aún existe un grupo de 200 mujeres en varias comunidades de Huehuetla que han empezado a producir hortalizas sin agroquímicos” (Hernández García, 2012a: 96). Además promovieron proyectos pecuarios (aves, cerdos, conejos, borregos y pavos), producción de hongos para consumo familiar y se crearon también dos tiendas cooperativas que todavía funcionan, lideradas por las mujeres de la organización (Hernández García, 2012a: 96). La OIT comenzó a participar en la Comisión Nacional de Enlace de la Coordinadora Nacional de Organizaciones Campesinas (CNOOC), que organiza a pequeños cafeticultores además de vincularlos con mercados locales e internacionales. “Mediante su integración a la CNOOC, buscaba generar alianzas para la búsqueda de alternativas orientadas a mejorar las condiciones de vida de sus miembros, promoviendo actividades productivas que apuntasen hacia la sustentabilidad desde la cafecultura orgánica y la agricultura ecológica” (Hernández García, 2012a: 96).

Por último, también tuvieron una importante incursión en el mundo educativo con “la creación del Centro de Estudios Superiores Totonacas (Kgoyom), que es una preparatoria alternativa a la oficial donde los jóvenes de la región, además del programa oficial, cursan materias de desarrollo sustentable y microempresas” (Torres Rodríguez, 2000: 11). A continuación se presentará con más detalle la propuesta educativa del CESIK y el proceso histórico de su formación.

2.3.1 El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK)

Este inmueble inició como banco de granos para resguardar las semillas
y así compartirlas a las personas que no tuvieran,
ahora este semillero es de dignidad, lucha, responsabilidad
y colaboración con el proyecto de vida de nuestras comunidades.
Estamos andando y en el camino nos encontramos...
CESIK

Previo a la creación del CESIK, la mayoría de los alumnos/as en Huehuetla recibía formación a través de las escuelas fundadas por las Misioneras Carmelitas. En 1985 surge “el primer centro de educación media superior, denominado «Bachillerato Huehuetla» (...) a ese plantel asistían jóvenes totonacos y mestizos” (Hernández García, 2012a: 123). Los alumnos/as totonacos/as estaban insertos en el sistema educativo estatal, pero tal como varios/as familias totonacas manifestaban, sus hijos/as acudían a una escuela donde no se enseñaba la lengua totonaca ni se les permitía llevar su vestimenta tradicional.

En 1994 surgió un conflicto en el bachillerato oficial; las familias de los jóvenes mestizos se opusieron a que el ayuntamiento y el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) otorgasen becas a los estudiantes indígenas. “Los padres de familias mestizos trataron de imponer un director afín a sus intereses, realizando incluso una toma de las instalaciones, lo cual desencadenó un conflicto que terminó con el cierre de la escuela” (Hernández García, 2012a: 123). Ante el cierre del bachillerato, los alumnos/as mestizos se

desplazaron a los bachilleratos de Cuetzalan, Zacapoaxtla o incluso a Puebla. En cambio, los alumnos/as totonacos decidieron acudir a la OIT, que se hallaba en el gobierno municipal en ese momento, con la petición de que se creara un bachillerato. El Consejo de Ancianos, la pastoral indígena de la iglesia católica, junto a la organización indígena y el ayuntamiento se reunieron, llegando a la conclusión de que debían crear su propia escuela ya que “el modelo educativo impuesto por el Estado se caracterizaba por no reconocer los derechos fundamentales como pueblos indígenas” (Hernández García, 2012a: 124).

Desde un principio, la creación del CESIK produjo conflictos, entre aquellos/as que no deseaban que hubiera un centro donde se enseñasen las costumbres y lengua totonaca, y aquellos/as que “mostraron su solidaridad con un proyecto educativo que aspiraba a romper con las carencias de un modelo educativo que no respondía al proyecto histórico totonaco” (Hernández García, 2012a: 125). El CESIK no consiguió el apoyo del gobierno estatal para así poder conseguir la clave SEP, por lo que la OIT decidió acercarse al CESDER: “Se tiene la fortuna de contactar al Mtro. Gabriel Salom director del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), quien ofrece su apoyo y pide que un equipo de Huehuetla acuda a la comunidad Zautla (lugar donde se encuentra el CESDER) para que tengan un curso de formación”.³⁴

El trece de octubre de 1994 la OIT firma un convenio con el CESDER para incorporar el CESIK a su estructura y otorgarle así una cobertura que les permitiese una matrícula oficial. Griselda Tirado, abogada totonaca y en ese momento asesora de la OIT, fue la primera directora y quien firmó el convenio. Ante esta acción de la OIT, las familias de los alumnos/as mestizos que no querían acudir al CESIK, optaron por exigir al gobierno estatal la creación de una preparatoria oficial, por lo que coexistieron durante un tiempo dos bachilleratos en Huehuetla:

“Cuando se dieron cuenta que la OIT, el ayuntamiento indígena, se había acercado al CESDER para tener su propia prepa, los caciques lo que hicieron... que fueron ir a

³⁴ Ramírez Pérez, Pablo, “La OIT y el proyecto de vida” blog CESIK, 19 mayo 2015, en <http://kgoyomcesik.blogspot.mx/>, consultado 9 junio 2015.

buscar con sus contactos a Puebla para ellos también tener su escuela. Hubo un tiempo donde había dos escuelas, la escuela de los hijos de los caciques y la escuela de los totonacos”.³⁵

Durante el “gobierno totonaco”, el ayuntamiento, además de apoyar ideológicamente el proyecto educativo, se hizo cargo de los gastos del CESIK. Pero en 1999, cuando el Partido Revolucionario Institucional (PRI) recuperó el poder municipal, quisieron anular el movimiento intentando “utilizar todos los medios al alcance para desarticular la OIT” (Hernández García, 2012a: 108). Una de sus primeras acciones fue desestabilizar el proyecto educativo del CESIK al expropiar una parte de sus terrenos. El hostigamiento fue constante durante varios años, no sólo al CESIK, sino a diferentes figuras de la OIT.³⁶ A pesar del cambio del poder del gobierno municipal, el CESIK continuó, hasta la fecha actual, impartiendo sus clases.

El programa de estudios del CESIK se caracteriza por su defensa de la cultura y lengua totonaca, además de otorgar prioridad a su cosmovisión desde la comunalidad y “a partir de la relación que desde su perspectiva, el pueblo totonaco mantiene con los diferentes dominios de la «naturaleza»: con los santos, los «dueños», con los cerros y las fuerzas cósmicas” (Hernández García, 2012a: 127). Los miembros del consejo del CESIK acordaron que las actividades que se realizarían en la escuela fueran:

“La preservación y desarrollo de la cultura, escritura y habla totonaca”; el “rescate y promoción de la etnoagricultura, que permite mantener la relación de los estudiantes con «nuestra madre tierra»”; la “consolidación de microempresas educativas y comunitarias”; el “apoyo a las comunidades con acciones que busquen el fortalecimiento y la valoración del trabajo común organizado” (Hernández García, 2012a: 127).

³⁵ Vídeo CESIK, 2015, “Centro de Estudios Superiores Kgoym, veinte años de una preparatoria tutunakú en la Sierra Norte de Puebla”.

³⁶ El 6 de Agosto del 2003, “Griselda Tirado Evangelio, fundadora del CESIK, asesora de la OIT y expresidenta del comité de derechos humanos de la UNITONA, fue asesinada al salir de su casa en Huehuetla” (Hernández García, 2012a: 108). La organización afirma que fue una agresión directa del gobierno que quiso asesinar a la abogada, defensora de derechos humanos y pilar de la OIT.

Se combinan materias como filosofía occidental, historia universal, matemáticas, química, cómputo o inglés, con otras más acordes al contexto local como lengua totonaca, medicina tradicional, economía comunitaria, ecosistema local, y pensamiento y cosmovisión indígena (Hernández García, 2012a: 130).

El CESIK finalmente obtuvo la clave de la SEP en el 2002, que supuso, entre otras resultados, que los alumnos/as pudieran recibir la beca de Progresá (antes Oportunidades). Además, desde entonces, se incorporó a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), consiguiendo a través de ese vínculo que los alumnos/as inscritos al CESIK no tuvieran que pagar los gastos de los trámites administrativos. En la actualidad el número de alumnos/as inscritos en el CESIK ha disminuido (son un total 22 alumnos en los tres grupos) debido en parte por la actual oferta de otros bachilleratos en Huehuetla y en parte por el conflicto interno que sufrió el CESIK en el 2007, que produjo una gran división entre los jóvenes asesores del CESIK y el antiguo director, el profesor Edmundo Barrios.

A pesar de esa división, el CESIK continúa ofreciendo sus clases hasta la actualidad, aunque al no recibir un subsidio con el cual garantizar la permanencia de una amplia plantilla docente, sus maestros/as provienen de diferentes lugares: en algunos casos de la comunidad (que imparten clases como parte de su servicio a la comunidad) mientras que en otros casos, son profesionistas externos que se solidarizan con el proyecto educativo y ofrecen impartir clases de forma gratuita. También en algunos casos, los ex-alumnos/as del CESIK vuelven a la comunidad para ser maestros/as, como retribución a la organización por sus estudios en ese bachillerato. Pero, según miembros del CESIK, son pocos los jóvenes que después de estudiar quieren regresar a ofrecer su servicio a la comunidad, y si vuelven, al no recibir remuneración, permanecen poco tiempo.

Debido a la relación que todavía se mantiene con el CESDER, algunos de los maestros/as del CESIK han acudido para recibir las clases de la maestría en Pedagogía del Sujeto, impartida por la Universidad Campesina

Indígena en Red (UCI-red) en Tepexoxuca. Actualmente dos de los maestros/as del CESIK está cursando la maestría durante este año escolar.

El vínculo de la OIT con el CESDER, no sólo se mantiene a través del ámbito educativo, sino también a través de una red de organizaciones sociales de la Sierra Norte de Puebla, el Consejo *Tiyat Tlali* en Defensa de la Vida y Nuestro Territorio, que surgió como respuesta a la entrada de grandes proyectos de mineras, hidroeléctricas, programas oficiales de ciudades rurales (ahora llamados Centros Integradores de Servicios) y la introducción de semillas transgénicas en la zona de la Sierra Norte de Puebla. Tanto la OIT como el CESDER forman parte de este consejo, junto a muchas otras organizaciones, asociaciones y cooperativas de la Sierra Norte de Puebla. Se definen como “un colectivo que sueña otros mundos posibles donde la autodeterminación, la dignidad y la redención de la historia sean el centro de las comunidades”.³⁷ La preocupación por la explotación masiva de los recursos naturales de la zona, ha dado pie a diversas manifestaciones, protestas e iniciativas para luchar por la vía legal, y así conseguir frenar dichos proyectos. Por la importancia de dichas movilizaciones y las repercusiones que está teniendo en las distintas organizaciones de la zona, se cree conveniente describir el trabajo que el Consejo *Tiyat Tlali* está realizando, que aunque no sea de carácter educativo, sí forma parte importante del compromiso que la red objeto de estudio tiene en relación a la defensa de los derechos humanos.

2.4 El Consejo *Tiyat Tlali* en Defensa de la Vida y Nuestro Territorio

El Consejo *Tiyat Tlali* en Defensa de la Vida y Nuestro Territorio, formado en julio del 2012, está integrado por personas que forman parte de distintas organizaciones que trabajan en la Sierra Norte de Puebla y en otras zonas de Puebla:

“Las y los integrantes de *Tiyat Tlali* somos un tejido de colectivos diversos que venimos de varias organizaciones como: Unidad Indígena Náhuatl Totonaca (UNITONA),

³⁷ Blog Consejo *Tiyat Tlali* en <http://consejotiyattlali.blogspot.mx/>, consultado 30 mayo 2015.

Pastoral Social Indígena, Coordinadora Regional de Desarrollo con Identidad (CORDESI), Agencia *Timomachtikan*, Unión de Cooperativas *Tosepan, Maseual Siuamej Mosenyolchicauani*, Universidad de la Tierra en Puebla (UNITIERRA-Puebla), Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC), *Nakú Skgoy*, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), Centros de Estudios Ecuménicos (CEE), Centro Operacional de Vivienda y Poblamiento A.C (COPEVI).³⁸

Además de estas organizaciones, también el Consejo *Tiyat Tlali* participa en otras redes como Comunidades Indígenas Unidas en Defensa del Maíz y la Cultura (CIUDEMAC), Centro de Asesoría y Desarrollo Entre Mujeres (CADEM A.C.), Cooperativa Nuevo Amanecer y *Pankizaske*, Red Indígena de Turismo de México (RITA A.C) y la Coordinadora Interregional Feminista Rural *COMALETZIN* A.C. entre otras.

El Consejo *Tiyat Tlali* ha ido poniendo en práctica diversas estrategias para responder a las agresiones de los proyectos extractivos, a los cuales el Consejo denomina *proyectos de muerte*. Entre ellas destacan las Asambleas Informativas, donde se reúne la comunidad afectada y luego se comparte experiencias con otros colectivos que desarrollan propuestas de resistencia similares. También es esencial la difusión de materiales con información sobre las concesiones mineras e hidroeléctricas y las redes de comunicación y apoyo con otras organizaciones “con el fin de tejer alianzas estratégicas, articular y fortalecer las luchas en distintos lugares, crear redes con diversos medios de comunicación (...) y conocer y exigir a los Gobiernos Locales su palabra y postura frente a los proyectos mineros, hidroeléctricos y de ciudades rurales”.³⁹

Otra estrategia relevante del Consejo *Tiyat Tlali* ha sido la acción legal, donde, junto a las comunidades afectadas, han recurrido por la vía institucional para defender su territorio y los derechos humanos de las poblaciones que ahí residen. Recientemente, en los estados de Puebla y Colima, se interpusieron tres demandas de amparo ante el Poder Judicial de la Federación, en donde reclamaban que sus derechos habían sido transgredidos al haberse expedido títulos de concesión minera, que afectaban a sus territorios ancestrales:

³⁸ Blog Consejo *Tiyat Tlali* en <http://consejotiyatlali.blogspot.mx/>, consultado 30 mayo 2015.

³⁹ Blog Consejo *Tiyat Tlali* en <http://consejotiyatlali.blogspot.mx/>, consultado 30 mayo 2015.

“El 17 de marzo, el pueblo maseual que habita los municipios de Cuetzalan, Tlatlauquitepec y Yahonahuac, en el estado de Puebla, interpuso su amparo y fue admitido por el Juzgado Segundo de Distrito con sede en la ciudad de Puebla. El pueblo nahua de la comunidad de Zacualpan en Colima, hizo lo propio ingresando su demanda el 24 de marzo, el cual fue admitido por el Juzgado Primero de Distrito con sede en la ciudad de Colima. Este ciclo de amparos lo cerró la comunidad campesina de Tecoltemic, ubicada en el municipio de Ixtacamaxtitlán, Puebla, quién presentó su demanda el 7 de abril y fue admitido por el Juzgado Cuarto de Distrito con sede en la ciudad de Puebla”.⁴⁰

En estos tres juicios de amparo, el Poder Judicial de la Federación dictaminó la suspensión de las concesiones mineras, a favor de los pueblos originarios. Esta acción legal consiguió que mientras se realizan los trámites de estos juicios de amparo, las empresas mineras no pudiesen continuar con sus actividades relacionadas con la explotación o exploración. El proceso de interponer los tres amparos fue llevado a cabo por las comunidades, pero apoyadas y acompañadas por el Consejo *Tiyat Tlali*, la Red Mexicana de Afectados por la Minería, el Centro Mexicano de Derecho Ambiental y Fundar (Centro de Análisis e Investigación). Para el Consejo *Tiyat Tlali* el resultado de estos amparos fue un triunfo, ya que sienta las bases para que otras comunidades, en los casos que así lo quieran, se puedan organizar y solicitar un amparo de manera similar a la de estas tres comunidades.

Es importante destacar que las reacciones frente a los proyectos extractivos varían de una comunidad a otra, e incluso dentro de las mismas localidades hay divergencia de opiniones. La implantación de estos megaproyectos afecta a toda la Sierra Norte de Puebla, debido al gran número de concesiones otorgadas (según estudios de investigación realizados por el Consejo *Tiyat Tlali*, actualmente hay 103 concesiones mineras, que abarcan un 18% del territorio de la Sierra Norte de Puebla).

El municipio de Ixtacamaxtitlán (a fecha de diciembre del 2014), todavía no ha concedido el permiso para el cambio de uso de suelo, en el territorio

⁴⁰ Blog Consejo *Tiyat Tlali* en <http://consejotiyattlali.blogspot.mx/>, consultado 30 mayo 2015.

concesionado a la empresa Almaden Minerals, a 50 kilómetros de la población de Santa María Zotoltepec. Dicha empresa se dedica a la exploración por lo que su propósito es ofrecer estudios geológicos a diversas compañías mineras interesadas en extraer el material, principalmente oro. En la localidad de Tepexoxuca, donde realicé trabajo de campo, existe gran diversidad de opiniones con respecto a la minera de Santa María (ubicada a tan sólo 20 kilómetros). En algunos casos se cree que la minera ofrecerá oportunidades laborales en un zona donde existe muy poca oferta laboral y mucha migración; mientras otras personas se posicionan totalmente contrarias a la concesión minera afirmando que producirá graves problemas de salud, además de utilizar grandes cantidades de agua, un recurso escaso en el municipio de Ixtacamaxtitlán.

En Zautla, donde se ubica la sede del CESDER, la respuesta frente a las mineras fue mucho más contundente. Para exponer un ejemplo de la resistencia que ha surgido en esta zona, el 22 de noviembre del 2012, 6000 habitantes de la zona se manifestaron en contra de la explotación de la mina, conocida como “La Lupe” en Tlamanca, por la empresa china JDC Minerales S.A. de C.V., que ya había comenzado a construir las instalaciones sin tener todavía los permisos de explotación del suelo. Se realizaron varias reuniones comunitarias, y en la última se llegó al consenso de dar a la empresa 24 horas para salir de la mina, o la comunidad no se hacía responsable de las consecuencias. Debido a ello, la empresa minera decidió abandonar la mina. A pesar de haber resuelto el problema, las personas de las zonas cercanas a Tlamanca, siguen preocupadas por la posible llegada de una nueva empresa que ha adquirido la concesión de esa mina.

Existen sin duda diferentes opiniones con respecto a la minera en las distintas instancias educativas de la red, pero en conjunto, la red y especialmente el CESDER, se posicionan claramente en contra de la entrada de mineras, proyectos hidroeléctricos, proyectos de ciudades rurales⁴¹ y la

⁴¹ Los proyectos de ciudades rurales, enmarcados en las políticas estatales de combate a la pobreza, “son pequeñas ciudades edificadas *ex profeso* en el área rural, que ofrecen a las comunidades indígenas y campesinas una serie de servicios –entre ellos luz, agua, drenaje, educación, salud, comunicaciones y

agricultura con semillas transgénicas. Incluso una parte del personal del CESDER forma parte del Consejo *Tiyat-Tlali* y realizan en distintas escuelas charlas informativas sobre la problemática de las minerías en la Sierra Norte de Puebla. Es importante tener en cuenta el contexto actual en esta región, debido al impacto que está causando la entrada de estos proyectos extractivos y las consecuencias y transformaciones que surgirán si finalmente estas empresas consiguen desarrollarse. Aunque la investigación se centra en las estrategias de una red de proyectos educativos, éstas están permeadas por problemáticas a nivel regional, como las repercusiones sociales y ambientales de la entrada de estos *proyectos de muerte*, así como por fenómenos de ámbito nacional, como la represión por parte del Estado hacia personas y colectivos que han protestado frente a otros proyectos extractivos en toda la República. En el CESDER y en la maestría de la UCI-Red es frecuente que se converse sobre estas temáticas, habiéndose organizado varias conferencias y seminarios en dónde se promueve el diálogo sobre derechos humanos, defensa del territorio y el Buen Vivir. Al ser una red de organizaciones con una larga trayectoria, su rechazo a estos proyectos extractivos y su inclusión en el Consejo *Tiyat Tlali*, tiene repercusiones al influir así en la opinión pública.

Reflexión final del capítulo

En este capítulo se ha mostrado cómo el surgimiento de esta red de proyectos educativos estuvo marcado por las transformaciones de la Sierra Norte de Puebla a finales de los setenta, que propiciaron la creación de organizaciones como PRADE A.C., y más adelante la formación de las TVC, el primer “paso” de esta red objeto de estudio. Sin duda influyeron otros

empleo— con el objetivo de «concentrar» a los hombres y a las mujeres del campo” (Rivera Borrego, 2012). El primer proyecto de ciudades rurales se inició en Chiapas, donde varias organizaciones protestaron al encontrar que con ello se pretendía realizar un reordenamiento territorial; “las familias campesinas e indígenas fueron reubicados a núcleos poblaciones compactos, que a su vez se construyen en torno de un conjunto de centros de prestación de servicios” (Hernández García, 2012b). El productor, al estar lejos de sus parcelas (huertos, cafetales o milpas), ya no puede trabajar su parcela, y por lo tanto “se ve obligado a buscar otras opciones como sembrar en viveros familiares o prestar algún tipo de servicio” (Hernández García, 2012b). Para varias de las organizaciones que acudieron al foro “Proyectos de muerte en Puebla”, realizado en la Benemérita Universidad de Puebla (BUAP), las ciudades rurales “allanan el camino a proyectos como los mineros, pues al remover a la población de sus tierras, las empresas inversionistas se enfrentan a una menor oposición por parte de la sociedad para el desarrollo de proyectos de minería a cielo abierto” (Hernández García, 2012b).

fenómenos y corrientes ideológicas, expuestas en el anterior capítulo, además de la incidencia que tuvieron (y todavía tienen) diferentes movimientos de educación campesina e indígena en Latinoamérica (como el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil -MST- o las escuelas del Consejo Regional Indígena del Cauca de Colombia –CRIC-). El objetivo de este capítulo era mostrar un panorama histórico de la región de la Sierra Norte de Puebla, previo a la formación de las TVC, para así en el siguiente capítulo presentar a través de una de las figuras simbólicas del proyecto, la del maestro Gabriel Salom, la trayectoria de la red objeto de estudio, además del modelo pedagógico que llevan a cabo en el bachillerato de Tepexoxuca.



Figura no. 6. Vista de la sierra desde Tepexoxuca. Noviembre 2014, autoría propia.

Capítulo 3

“Piedra tras piedra levantaré una escuela”:

La figura del maestro Gabriel Salom

Capítulo 3

“Piedra tras piedra levantaré una escuela”: ⁴²

La figura del maestro Gabriel Salom

*Sueñen,
quieran una escuela donde sus hijos aprendan
lo que necesitan saber para vivir mejor,
sueñen en que sus hijos no tengan que irse a la ciudad.*

Obra de Teatro “El sueño es nuestro”

Gabriel Salom

La red de proyectos educativos objeto de estudio, está íntimamente ligada con la de la figura del maestro Gabriel Salom. Para comprender esta figura, fue esencial conocer su recorrido como pedagogo y los relatos que de él expresaban las personas que lo conocieron. Terminó su labor educativa en el bachillerato general Juan Ruiz Alarcón, en San Andrés Tepexoxuca, la última escuela que ayudó a fundar. Falleció en la casa donde vivía, misma que había construido a un costado del internado. Ahora sirve para recibir a las visitas y hospedar a los maestros/as que acuden para impartir las clases de la maestría en Pedagogía del Sujeto de la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-red). Todavía se mantienen todos sus objetos, un “museo” que alberga sus artesanías, sus fotos, sus objetos personales y sus colecciones. En una esquina, un pequeño altar, con una pared llena de la colección de cruces que tenía el maestro y una foto de él. Los alumnos/as del internado se ocupan ahora de mantener siempre limpias y sin polvo una vitrina llena de conchas, otra de sus colecciones. El maestro Gabriel era famoso, entre otros motivos, porque en su casa nunca faltaba un jarrón con flores y un recipiente lleno de

⁴² El título de este capítulo forma parte de un lema del maestro Gabriel Salom, inscrito en la pared de su casa en Tepexoxuca: “Iré hasta el pecho duro de la sierra, y ahí, en el pecho duro con mi piqueta piedra tras piedra, levantaré una escuela”. Gabriel Salom falleció el 23 de Agosto del 2011.

caramelos. Al día de hoy, se mantiene esa tradición, cambiando las flores cada semana y los caramelos, cuando estos, con las visitas van desapareciendo. Su presencia es incesante no sólo en los objetos materiales, sino también en las historias o anécdotas que de él cuentan las personas que le conocieron.



Figura no. 7. Foto de Gabriel Salom (el único que está levantado en la mesa), reunido con algunos maestros en su casa. En la actualidad, la decoración, y todos los muebles, continúa igual que en el pasado. Aproximadamente del año 2000. Fuente: Pedro Martínez. Ex-alumno y miembro de *Tamachtini* A.C.

La importancia del maestro Gabriel Salom reside en que es uno de los rostros claves con las cuales las personas externas a la red identifican estos proyectos educativos. Figura carismática y nodo de la red, las opiniones sobre el maestro Gabriel son muy diversos. Coinciden muchos en su terca personalidad y en que se obstinaba por conseguir aquello que se proponía. “Él era de pensarlo y hacerlo” (Entrevista a Guadalupe González. Ex-alumna. 10 octubre 2014. Tepexoxuca). Muchos hablan de su carácter fuerte, pero también en cómo éste se fue haciendo más apaciguado con la edad. Lo describen como poeta y gran lector, y alguien que creía en el teatro como herramienta poderosa de reflexión con sus alumnos/as. Labró muchas amistades y alianzas, contactos que utilizaba para hacer crecer sus proyectos. También hubo personas con las que tuvo conflictos y después de años de amistad, rompieron sus lazos.

Falleció en febrero del 2011, de un ataque al corazón en su casa en Tepexoxuca, por lo que lamentablemente no le pude entrevistar. Para los fines de este trabajo, he tratado de reconstruir su figura a través de los relatos de las personas que lo conocieron, algunas de las cuales entrevisté. Descubrí de esta manera el papel que tuvo este personaje en la creación de estos proyectos educativos y de la forma en que él mismo se fue transformando al paso de los años.



Figura no. 8. Gabriel Salom en el bachillerato-internado de Tepexoxuca. Marzo 2010. Fuente: Dubriel García Rodríguez.⁴³

3.1 Caminos andados del maestro Gabriel Salom

Gabriel Salom (Ciudad de México 1937 - San Andrés Tepexoxuca 2011), tuvo una recorrido largo como maestro e impulsor de proyectos educativos. Su primera experiencia en el ámbito educativo fue en Cuba, trabajando en las

⁴³ Fotografía publicada en “Gabriel Salom”, 18 de agosto del 2012, en http://dubrieldice.blogspot.mx/2012_08_01_archive.html, consultado 5 de octubre 2015.

escuelas lasallistas durante cinco años, que coincidieron con los años de la Revolución (Salom, 2009). Volvió a México para trabajar en el Colegio Benavente de Puebla donde labró muchas amistades que le seguirían apoyando después, cuando decidiera empezar a construir sus propias escuelas en zonas rurales. Sus experiencias como maestro fueron diversas, estuvo en Puebla, Tapachula, Tehuacán y Córdoba. Estando en Tehuacán, tuvo la oportunidad de conocer la Sierra Negra, en Santa María del Monte y Tepetitintla (Puebla).

“Me invitó la Madre Herminia, que trabajaba en la Sierra, para que la apoyara en su trabajo. Esa fue una oportunidad para conocer la parte de México ignorada por mí: oír otra lengua sin entenderla, conocer otras costumbres, ver de cerca la pobreza fue de gran impacto, creo que fue el origen de mi interés por el medio indígena y campesino” (Salom, 2009: 78).

Su último trabajo en una escuela lasallista fue en Córdoba (Veracruz), en el Colegio González Peña. Estando ahí, ayudó a coordinar un bachillerato que estaba incorporado a los Colegios de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y “para completar la formación de los alumnos organizamos estancias de 15 días en Tepetitintla [Puebla], en grupos de ocho; una experiencia formativa muy enriquecedora para los y las jóvenes” (Salom, 2009: 78). También con los jóvenes alumnos del colegio visitaron Ayahualulco (Veracruz), una comunidad de campesinos, que les “pidió talleres de capacitación para los jóvenes del pueblo” y donde “formaron un grupo de teatro y editaron un suplemento del periódico local (...) organizaron talleres y jornadas de sensibilización social” (Salom, 2012: 22). Pero los padres de los alumnos del bachillerato comenzaron a inquietarse por el tinte subversivo que estas visitas podría generar, e hicieron gestiones ante las autoridades lasallistas para que el maestro Gabriel Salom no impartiera más clases en ese colegio. Para el maestro, eso fue una razón para comenzar a trabajar en el ámbito rural y decidió, junto a tres estudiantes del colegio, comenzar a construir su propia escuela en Ayahualulco.

Por las noches alfabetizábamos a los adultos, adoptando el método de Paolo Freire y durante el día tratábamos de vivir la misma vida de los campesinos: sembrar papa,

introducir las hortalizas, los conejos y la fabricación de mermeladas con las ciruelas que se dan abundantemente en la región” (Salom, 2009: 78).

En una ocasión, el secretario de Educación de Veracruz visitó el proyecto, y posteriormente le invitó a ir a Aceseca, en el municipio de Tantoyuca (Veracruz), a construir una escuela normal rural para hijos de campesinos e indígenas, que se llamaría Centro de Estudios Superiores de Educación Rural. Gabriel decidió ir, junto a dos amigos lasallistas con los que había trabajado anteriormente en Córdoba.

“Fue otra experiencia, dura, difícil y muy rica, trabajar con jóvenes campesinos, hacer productiva la escuela, organizar la vida cotidiana: comidas, aseos, construcción, ya que el gobierno nos dio el terreno y unas aulas viejas y hubo que construir comedor, cocina, sanitarios, dormitorios y otras aulas” (Salom, 2012: 23).

Después de un conflicto que surgió con el equipo que lideraba el Centro de Estudios Superiores de Educación Rural, Gabriel Salom junto a los dos maestros lasallistas, decidieron irse y colaborar en un proyecto en San Miguel Tzinacapan, en Cuetzalan (Puebla). Ahí ya estaba trabajando un equipo de 20 personas, de carácter interdisciplinario e interreligioso, compuesto tanto de profesionistas no religiosas, como de un sacerdote dominico y tres religiosas ursulinas (Salom, 2012: 23). Trabajaban las áreas de educación, promoción, salud y evangelización y el maestro Gabriel Salom se inclinó al ámbito de educación. Durante ese tiempo fue invitado a un taller de expresión corporal en México D.F. con Carme Aymerich,⁴⁴ y ahí encontró en el teatro una herramienta educativa muy útil: “desarrollar el teatro, creando obras y llevándolas a escena, fue un descubrimiento para mí y ha sido, hasta la fecha, una de mis fuerzas para trabajar con maestros y alumnos” (Salom, 2012: 23).

En 1979, estando el maestro Gabriel Salom en San Miguel Tzinacapan, le pidieron que apoyara la creación de la telesecundaria.⁴⁵ Esta se construyó en

⁴⁴ Fundadora en 1969 de un centro de formación corporal para maestros/as en Barcelona (Cataluña), llamado “Escola d’Expressió Carme Aymerich”. El centro se cerró en el 2010, después de 41 años de trayectoria y de una gran repercusión en Europa y en América Latina.

⁴⁵ En el caso de las telesecundarias, surgen en 1968 como una modalidad para ampliar el acceso al nivel de la secundaria en lugares donde no había suficiente demanda para crear secundarias generales o

un terreno al que llamaban *Tetzitzilin*, “piedra que suena como campana” porque había en ella una piedra que al chocar, sonaba. La telesecundaria comenzó con un pequeño salón y apenas veinte alumnos/as. Pero tenían la idea de ampliar el proyecto y construir una Escuela-Granja Integrada. Esto se consiguió gracias a los apoyos de varias instituciones y sobretodo de diferentes personas y amistades tanto de Gabriel Salom, como del equipo del Proyecto de Animación y Desarrollo (PRADE A.C). El Sistema Alimentario Mexicano (SAM), apoyó económicamente gracias a unas amistades que trabajaban en el SAM y que secundaron la idea. También fueron importantes las asesorías de Luis Morelos, sociólogo del Instituto Nacional de Investigación sobre los Recursos Bióticos (INIREB), que ayudó en la parte técnica de la granja, estanques, digestor e integración de los elementos (Salom, 2012: 24); al igual que también fue esencial la aportación del arquitecto Oscar Hagerman, que diseñó la escuela y con el cual se entablarían lazos fuertes (a partir de esa experiencia, realizó más colaboraciones en las escuelas que se fueron construyendo). Algunos ex-alumnos/as de Gabriel Salom ayudaron a construir la escuela y permanecieron como maestros/as al comenzar a funcionar la telesecundaria, impartiendo talleres productivos.

“Pedro González, originario de Zaragoza (Puebla) y ex alumnos de Tantoyuca, Sergio Cházaro [ex-alumno de la preparatoria de Córdoba que trabajó con el maestro Gabriel en el proyecto de Ayahualulco] y yo formamos el equipo de la telesecundaria, con su participación se impulsaron varias actividades: Pedro se ocupaba del teatro y la carpintería, Sergio de las hortalizas y parte de la granja, yo tenía a mi cargo la panadería y el taller de herrería” (Salom, 2012: 24-25).

Es importante destacar como Gabriel Salom intentó incorporar a sus ex alumnos/as en sus proyectos como maestros/as, algo que seguiría haciendo en las demás escuelas en las que participó. El maestro Gabriel Salom ya era desde esa época (finales de los setenta) una persona con influencia y contactos en diversas instituciones estatales. Los apoyos que conseguía y que

técnicas. “El modelo ha ido cambiando y varía desde clases televisadas dictadas por un «telemaestro» a programas educativos de gran calidad que combinan recursos didácticos y televisivos”. Desde que se decretó la obligatoriedad de la educación secundaria en 1993, esta modalidad de la telesecundaria ha sido utilizada en una gran parte de los casos para atender la educación secundaria en zonas rurales. (Cárdenas Cabello, 2010: 561-563).

fue consiguiendo a lo largo del tiempo, tanto económicos como de trabajo de diferentes profesionistas, fueron una pieza fundamental para el desarrollo de sus proyectos.

La Telesecundaria *Tetsijtsilin* fue el primer trabajo del maestro Gabriel Salom en la educación pública, fue su “incursión al mundo oficial”, donde luego permaneció (Salom, 2012: 24). El modelo educativo que proponía llamó la atención del director nacional de Telesecundarias (Vargas Machado), el cual acudió y propuso que se grabaran varios programas de televisión sobre las actividades productivas que realizaban -en ese momento las llamaban “tecnológicas”-, y que luego se transmitieron en el programa *Albricias* de Telesecundarias (Salom, 2009: 80). “Muchos de los elementos de este proyecto se incorporaron al sistema nacional de Telesecundarias” (Salom, 2012: 25).

Gabriel Salom permaneció seis años en la comunidad de San Miguel Tzinacapan, formó parte del comité para construir la telesecundaria y fue maestro de ella durante tres años. La Telesecundaria *Tetsijtsilin* continuó su trabajo y ahora ya tiene una trayectoria de treinta años y un gran prestigio tanto en la comunidad como a nivel nacional por varios premios y reconocimientos que ha recibido. Como se explicó en el segundo capítulo, es esencial tener en cuenta los lazos de esta telesecundaria a través de PRADE A.C. con diferentes organizaciones de la Sierra Norte de Puebla, gracias a su labor educativa como a través de los Talleres de Tradición Oral. Además, es directamente el antecedente de las telesecundarias que luego el maestro Gabriel junto a otros maestros desarrolló en los municipios de Zautla e Ixtacamaxtitlán. Las anteriores experiencias del maestro Gabriel y principalmente la de la Telesecundaria *Tetsijtsilin*, sirvieron como base para la red de proyectos educativos objeto de estudio en esta tesis.

Gabriel Salom decidió dejar el proyecto de la Telesecundaria *Tetsijtsilin* en 1982 e ir a la comunidad indígena de lengua náhuatl, Yahuitlalpan en el municipio de Zautla. En Yahuitlalpan ya existía una telesecundaria a la que acudían alumnos/as de las comunidades cercanas. Junto a otro maestro,

Moisés López, comenzó a impartir clases, mejorar las instalaciones y a convivir con los trece a catorce alumnos que permanecían en las instalaciones porque sus casas estaban en localidades alejadas. Al ver la necesidad de construir un albergue para esos alumnos, consiguió el respaldo de un ex-alumno suyo del Colegio Benavente de Puebla, el cual se comprometió a ayudarlo a construir un albergue y apoyar para las comidas (Salom, 2009: 82).

El equipo de trabajo de la telesecundaria de Yahuitlalpan se amplió a los tres años con la llegada de jóvenes provenientes de la ciudad de México y de Puebla, que estaban trabajando en el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA): Irma Estela, Benjamín e Ulises. Su incorporación al proyecto fue primordial y actualmente son actores clave de la red de proyectos educativos objeto de estudio. Benjamín es maestro de la maestría en Pedagogía del Sujeto, y miembro tanto del CESDER como de la UCI-red; Irma Estela es maestra de la licenciatura del CESDER y socia de la Asociación *Comaletzin* (con sede oficial en Zautla, pero realizan su labor en toda la Sierra Norte de Puebla) y del Centro de Atención y Desarrollo entre Mujeres (CADEM, A.C. con sede en Cuetzalan); Ulises fue durante mucho tiempo director del CESDER. También se unieron al proyecto un profesor normalista (ex alumno del maestro Gabriel) y Florencio Osollo, oriundo de San Miguel Tzinacapan. Ambos habían participado en la Telesecundaria *Tetsijtsilin* (Maldonado, 2014).

Con ese equipo comenzaron a elaborar un nuevo programa de estudio. Pidieron a los alumnos/as que les escribieran una lista de los conocimientos que necesitaban para resolver sus problemas. De las respuestas formaron los ejes temáticos. “Hubo mayor motivación para las actividades productivas y se comenzó a trabajar la alternancia educación-producción y la integración de saberes locales” (Salom, 2009: 82). Ahí fue naciendo el modelo que hoy se conoce como las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad.

San Andrés Yahuitlalpan era en ese entonces un entorno con pocos recursos materiales y donde no había ni energía eléctrica ni carreteras pavimentadas. Además la presencia de la lengua náhuatl era más pronunciada que ahora, y la mayoría de los alumnos/as que acudían a la telesecundaria

eran bilingües. Esto llevó a que se planteara un modelo bilingüe y bicultural en la telesecundaria de Yahuitlalpan.

“Fue una época muy creativa en términos teóricos, el momento del modelo de generación de situaciones educativas, del modelo Bilingüe y Bicultural⁴⁶ y de la Apropiación de la Palabra...de la granja integral, de la sustentabilidad y de la apropiación de la palabra y del modelo participativo” (Entrevista a Irma Estela. Maestra del CESDER. 18 noviembre 2014. Tepexoxuca).

El modelo educativo de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad (en días actuales se utiliza el mismo nombre), fue conociéndose cada vez más y el coordinador nacional de Telesecundarias, Vargas Machado, que ya conocía a Gabriel Salom de la Telesecundaria *Tetsijtsilin*, les pidió si podían realizar un curso para maestros/as de Telesecundarias: “para que conocieran lo que hacíamos y se capacitaran sobre todo para desarrollar las actividades productivas; quería que inyectáramos optimismo y mostráramos una nueva forma de ser maestro” (Salom, 2009: 83). Según relata Gabriel, acudieron 40 maestros/as, algunos/as llegaron a ser supervisores/as, jefes/as de sector e incluso jefes/as de departamento.

Después de eso, le concedieron la supervisión a Gabriel Salom de micro-regiones, que al año siguiente se convirtió en la zona 016 de Telesecundarias Estatales con cinco escuelas. Más lugares cercanos acudían para pedir la creación de una escuela en sus localidades. Primero comenzaban inscritos en la escuela más cercana y al año siguiente se les conseguía la clave de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Salom, 2009: 83). Así fueron creciendo las escuelas hasta la actualidad, conformando una red de trece Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad.

Al constatar que los/as estudiantes de las telesecundarias querían seguir estudiando, pensaron en hacer una preparatoria. Consiguieron al principio incorporarla al Colegio Jesuita de Oriente (en 1985) en sistema abierto, pero

⁴⁶ Se publicó en 1996, por el CESDER, un libro llamado “La generación de situaciones educativas: Una propuesta pedagógica para el medio rural” y otro llamado “Modelo educativo para la educación bilingüe e intercultural: La experiencia de San Andrés Yahuitlalpan”.

pronto se dieron cuenta que tenían que adaptar el plan de estudios al contexto de esta región y lo cambiaron al año siguiente, en 1986 (Maldonado, 2014). Benjamín Berlanga consiguió que estuviera incorporada a la Universidad Autónoma de Puebla y de esa forma obtuvieron su certificación. Cuando se creó esta preparatoria, no existían muchas en la región, las más cercanas estaban en Libres o en Zaragoza (Maldonado, 2014), por eso acudieron alumnos/as de muchas localidades, no sólo de las más cercanas.

En 1987 adquirieron un terreno, en Zautla, llamado Capohlihtic. Ahí se creó un albergue y trasladaron la preparatoria a ese lugar. Había mucho movimiento: “actividades productivas, construcción, visitas, proyectos” (Salom, 2009: 84). Al tener un espacio mayor, comenzaron a recibir más alumnos/as y ampliar los trabajos productivos. El modelo educativo de la preparatoria ya comenzaba a ser conocido y “fue reproducido por diversos grupos y organizaciones sociales en otros estados del país como en Hidalgo, Oaxaca, Chihuahua y en Chiapas, en esta última entidad el Patronato Pro-educación México A.C.” (Maldonado, 2014). En el caso de la Sierra Norte de Puebla, cómo se ha explicado anteriormente, esta preparatoria sirvió como modelo para la creación del Centro de Estudios Superiores *Kgoyom*, en Huehuetla, apoyado por la Organización Independiente Totonaca (OIT).

Al terminar la primera generación del bachillerato, comenzaron a plantear crear una licenciatura para que esos mismos alumnos/as pudieran seguir estudiando con el mismo modelo y en el mismo lugar. Esta se comenzó a impartir en 1989, hasta el día de hoy. Gabriel Salom continuó en el CESDER hasta 1995, momento en el cual se decidió cerrar el bachillerato en Zautla; habían surgido conflictos internos en el CESDER y además se habían creado varias preparatorias en las comunidades cercanas y el número de alumnos/as que acudía era cada vez más escaso. Por lo cual, Gabriel Salom decidió comenzar otro bachillerato, siguiendo el mismo modelo, en este caso en San Andrés Tepexoxuca.

3.2 El legado: “una educación que tenga algo que ver con la vida”⁴⁷

El último proyecto educativo del maestro Gabriel Salom fue en San Andrés Tepexoxuca. Su recorrido profesional y personal influyó en las trece Telesecundarias que ayudó a fundar y que supervisó durante años, en una preparatoria con albergue que todavía sigue funcionando en Tepexoxuca, en un Centro de Estudios en Zautla, donde no sólo se imparte una licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, sino que sirve de centro nodo de una gran red de proyectos productivos y sociales en la Sierra Norte de Puebla, y en una maestría en Pedagogía del Sujeto que ayudó a comenzar y ahora está dando sus frutos con una quinta generación, y desde donde se están impulsando otras iniciativas. Hacia el final de su vida, residió en San Andrés Tepexoxuca, donde el albergue del bachillerato y las instalaciones que ahí existen sirvieron también para hospedar cursos, talleres y conferencias que el maestro Gabriel Salom organizaba para sus maestros/as.



Figura no. 9. El internado-bachillerato de San Andrés Tepexoxuca. Octubre 2014, autoría propia.

- Y ¿A dónde vas?
- Al bachillerato Juan Ruiz Alarcón, en Tepexoxuca
- Y ¿dónde es eso?

⁴⁷ Gabriel Salom en Pieck Gochicoa y otros, 2008.

- Ahí, arriba de Xalco... ¿lo conoce?
- Ah, sí, la escuela del Maestro Gabriel (...) ese maestro construyó muchas escuelas, andaba siempre en su carro con sus perros, y traía a gente güera, como tú.

(Diario de campo. 9 noviembre 2014)

3.2.1 El bachillerato-internado en San Andrés Tepexoxuca

Proveniente de la ciudad, y con un físico que muchos describen como imponente, por su barba y su voz fuerte, en las localidades a las que acudía destacaba por ser foráneo. Además, era frecuente que organizara visitas a sus escuelas, atrayendo a maestros/as “extranjeros/as”, tanto nacionales como internacionales. La llegada del maestro Gabriel a San Andrés Tepexoxuca la describen los maestros/as como difícil. A algunas personas de la comunidad no les agradaba la presencia de una persona extranjera. Pero al no haber un bachillerato en la comunidad en ese momento, los padres y madres de familia sí apoyaron esa gestión. Varios le conocían por la Telesecundaria Rafael Ramírez en Tepexoxuca, que ya llevaba años trabajando y que formaba parte del modelo de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad (TVC).

Comenzó viviendo en la telesecundaria, ahí se construyó su casa, con grandes ventanales, paredes de piedra y techos de madera. Gabriel Salom conseguía financiación y ayuda para construir sus diferentes proyectos a través de donaciones de amistades y ex-alumnos/as, del tiempo en que fue maestro en las escuelas lasallistas de Puebla. Su casa, ubicada al lado de la telesecundaria de Tepexoxuca, todavía sigue existiendo, aunque ahora sirve de desayunador para los alumnos/as de la telesecundaria. En 1996 crearon el primer bachillerato en Tepexoxuca, un Bachillerato de Desarrollo Comunitario, que se planeaba que estuviera incorporado a la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP). El vínculo con la UDLAP se había entablado años atrás, cuando algunas maestras de esta universidad, Bertha Salinas y Marta Sánchez, habían colaborado impartiendo clases en la licenciatura del CESDER.

Al principio, como todavía no se habían construido las instalaciones del internado, muchos de los alumnos/as de esa primera generación estudiaban a distancia, donde se les otorgaban unos “paquetes”, que debían estudiar en sus casas. Finalmente no se pudo conseguir la clave incorporada a la UDLAP, por lo que no fue hasta el año siguiente que se consiguió abrir oficialmente en 1997 el Bachillerato General Paolo Freire, con una clave otorgada por la SEP. Comenzaron en ese momento a construir las cabañas, donde residían los alumnos/as, y las aulas, tanto para las clases teóricas como para las productivas.

El bachillerato atrajo a muchos alumnos/as y las primeras generaciones fueron numerosas. Los alumnos/as trabajaban por las mañanas, antes del desayuno, en las áreas productivas que tenían que ver con el campo (hortalizas, retención de suelos, área de nopales, área de amaranto y frutales). Después del desayuno comenzaban a trabajar en los talleres de microempresas. Éstas eran de conservas, panadería, papel reciclado, herrería y carpintería. Trabajan toda la mañana hasta la hora de la comida. Por las tardes, de 4 a 9 pm eran las clases teóricas. Se organizaban también por equipos para preparar la comida para los compañeros/as, y de forma rotativa, cada semana le correspondía cocinar a un equipo.

La rigurosidad y la presión en los talleres empresariales era una característica del bachillerato en esa época. Cada alumno/a podía elegir a qué taller acudir y cambiar cada año, aunque algunos/as, permanecían en el mismo durante los tres años para así poder especializarse en un oficio. No sólo se fomentaba que aprendieran, sino que tuvieran una gran responsabilidad con ese trabajo, hasta el punto de que si desperdiciaban o echaban a perder algo del material mientras realizaban el taller, debían pagar lo que costara reemplazar ese material. Uno de los alumnos, de forma rotativa, debía ejercer el rol “del control de calidad”. Su función consistía en asegurarse que los productos que se realizaban tuvieran un nivel de calidad adecuado para luego ser vendidos. Si no era así, y se encontraba algún producto en mal estado, el alumno/a que fuera el control de calidad, debía pagarlo.

“Y el de control de calidad, te decía “eso te está saliendo mal”...él tenía que ser el experto para que el producto saliera al 100% y si no salía al 100%, si tu no lo pagabas porque lo hiciste mal, entonces lo tenía que pagar el de control de calidad. Entonces el de control de calidad pues obviamente no le convenía estar pagando tus errores. Así que te imaginas el carácter que tenía que tener para decir, tu lo pagas, tú lo pagas y tú lo pagas”

“Antes, pasabas al taller y parecían obreros, realmente”

(Entrevista a Pedro Martínez. Ex-alumno y miembro de la Asociación *Tamachtini*.⁴⁸ 1 octubre 2014. Tepexoxuca).

Gabriel Salom en esos momentos era el supervisor de las TVC, por lo que no participaba como maestro del bachillerato. Aunque sí ayudaba impartiendo clases de lectura y redacción, además de realizar obras de teatro con los alumnos/as. Muchos de los ex-alumnos/as recuerdan cuando representaron la obra “El sueño es nuestro”, y cómo acudieron a mostrarla en escuelas de México D.F. y en Puebla. La obra de teatro, escrita por Gabriel, realizaba una crítica al poder de los políticos y hablaba sobre la pobreza y cómo no se respetaba la vida en comunidad. “Lo presentaba, y no dudaba de presentarla frente al municipio, a las escuelas, al Estado... entonces tuvo por eso muchos problemas” (Entrevista a Pedro Martínez. Ex-alumno y miembro de la Asociación *Tamachtini*. 1 octubre 2014. Tepexoxuca).

A Gabriel Salom lo definían por ser muy estricto: “le gustaba todo en orden, todo bien hecho, todo... sí sí, muy exigente” (Entrevista a Guadalupe González. Ex-alumna. 10 octubre 2014. Tepexoxuca). En la localidad cultivó muchas amistades, pero al mismo tiempo muchas personas no deseaban que realizara allí su labor. A los tres años de que llegara el maestro Gabriel Salom a Tepexoxuca, en 1999 hubo una inundación que afectó a muchas zonas de la Sierra Norte de Puebla, y que dejó incomunicada a la localidad de Tepexoxuca. Muchos recuerdan el siniestro y cómo el maestro Gabriel consiguió, gracias a sus amistades en Puebla, que les mandaran agua embotellada, ropa y comida.

⁴⁸ La Asociación *Tamachtini* fue creada por el maestro Gabriel Salom, por un grupo de maestros/as de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad (TVC) y algunos otros ex-alumnos/as, con el fin de organizar el espacio del internado y realizar talleres y cursos de capacitación en relación al modelo educativo de las TVC.

En la comunidad se organizaron para ir por las despensas a La Unión, una comunidad cercana, y con mejor comunicación por carretera. Para el bachillerato, el tener su propio huerto y saber hacer su propio pan les ayudó a mantenerse durante el tiempo que estuvieron incomunicados. Esta catástrofe todavía es recordada por las personas de la comunidad, al igual que las provisiones que consiguió traer el maestro Gabriel. A partir de ese suceso, el maestro Gabriel y el bachillerato comenzaron a tener mejor reputación en la localidad.

En el 2005, el bachillerato tuvo que enfrentarse a grandes problemas con la comunidad y con los familiares de los alumnos/as. En los inicios, el director del bachillerato, Joel Esdrás, era un ex-alumno del maestro Gabriel Salom. Después de unos años como director, por razones personales decidió trabajar en otro bachillerato. La Secretaría de Educación Pública (SEP) mandó un nuevo director que no había estudiado en ninguna de las sedes educativas de la red. Los conflictos surgieron pronto al tener propuestas educativas diferentes y al no querer el nuevo director realizar las actividades “alternativas” que el bachillerato proponía. Los conflictos se agravaron y finalmente en el 2005 se cerró el bachillerato cuando la SEP retiró la clave (sin la cual los alumnos/as no pueden conseguir un título que acredite sus años de estudio, ni solicitar las ayudas estatales como la beca Oportunidades, ahora Prospera).

Es interesante que esta situación permanezca como un antecedente muy marcado en el bachillerato. Si acude un maestro/a “externo/a” a la red, que desconoce la pedagogía de las escuelas al no haber sido formada en sus instancias educativas, para los maestros/as de la red es muy importante que dicho maestro/a se adapte al modelo educativo que proponen dichas escuelas, para así evitar conflictos como los expuestos anteriormente.

Después de estar dos años cerrado el bachillerato, en 2007 se consiguió de nuevo su apertura, en este caso con Felipe Juárez como director (un ex-alumno del CESDER) y con el apoyo del Comité de Padres de la localidad de Tepexoxuca y las localidades cercanas, que deseaban que volviera a haber un bachillerato para que sus hijos/as pudieran obtener su formación media

superior sin tener que viajar a otras localidades. Conseguir la clave SEP, una vez que ya la habían retirado, fue una ardua labor para los maestros/as y para el Comité de Padres. El primer año solicitaron la ayuda del bachillerato de La Unión, ya que el director era un ex-alumno del CESDER y les apoyó inscribiendo a los alumnos/as de Tepexoxuca en su bachillerato. Por ello, la primera generación cursó sus estudios en Tepexoxuca, pero sus “papeles” burocráticos los organizó el bachillerato de La Unión.

El maestro Gabriel respaldó la decisión de volver a abrir el bachillerato y ayudó, al prestar su camioneta y apoyar económicamente los viajes a la ciudad de Puebla y al municipio. Durante dos años, Felipe Juárez y el Comité de Padres realizaron múltiples viajes a las distintas coordinaciones de la SEP, para poder hacer los trámites y conseguir la clave de nuevo. Las negociaciones se pudieron retomar, aunque el proceso fue largo y la autorización no se obtuvo hasta el 20 de octubre del 2010. Consiguieron entablar una buena relación con el presidente municipal que les apoyó con los trámites, por lo que se acordó que fuera un bachillerato municipalizado (el municipio paga una parte de los salarios de los maestros).

Cuatro años después de que se hubiera abierto el bachillerato de nuevo, el maestro Gabriel fallece, en 2011, dejando al bachillerato, pero sobre todo al internado, “huérfano” de su fundador y principal fuente de ayuda económica (el maestro aportaba parte de su salario como Supervisor de Telesecundarias para mantener el internado). Su fallecimiento espontáneo -de un ataque al corazón-, dejó a los trabajadores del internado desamparados económicamente, por lo que tuvieron que reestructurar la organización del mismo, disminuyendo la cantidad de empleados/as.

Además, en el año 2013, después de las elecciones municipales, al haber un cambio político en el municipio, se rompe el acuerdo de apoyo económico que habían realizado con el antiguo presidente municipal. Durante el tiempo que tardaron en volver a entablar lazos con el nuevo presidente municipal, varios de los maestros y maestras deciden abandonar sus puestos de trabajo, al no recibir remuneración por el mismo. Fueron momentos duros ya

que apenas dos maestros permanecieron, apoyados en ocasiones por la administrativa de la supervisión de las TVC, que al trabajar en el mismo lugar, ayudaba impartiendo algunas clases. La relación del bachillerato con otros actores, como el municipio y la SEP es importante porque muestra cómo dicho proceso no estuvo exento de conflictos y negociaciones para poder mantener el proyecto educativo. A pesar de los apoyos que este bachillerato tuvo al formar parte de la red y con el respaldo de Gabriel Salom y la supervisión de las TVC, la consolidación del bachillerato (manteniendo la propuesta educativa de la red) no fue un proceso fácil.

“La idea es que todos tengan ya un sueldo base para que no exista este problema de que venga un cambio de gobierno y se van abajo los sueldos (...) la idea esencial de aquí, por lo que invité a los maestros que están aquí, es para que se mantengan los mismo ideales, ideales que no son míos, que son del maestro Gabriel Salom, del CESDER, así que en esa línea queremos que siga el proyecto” (Entrevista a Felipe Juárez. Maestro del bachillerato. 21 octubre 2014. Tepexoxuca).

Después de esos sucesos, el bachillerato ha ido reforzándose, con nuevos lazos con el municipio y con la SEP, que aceptó que una de las maestras, Hilda Aguilar (afín al proyecto y al trabajo educativo de de la red) consiguiera una plaza como directora del bachillerato digital. El bachillerato sigue inscrito en la SEP, pero desde agosto del 2013, en la modalidad de bachillerato digital, aportando el salario de la directora y de otra maestra (en este caso “externa” a la red pero que adoptó la propuesta educativa del bachillerato). En el periodo en el que se llevó a cabo la investigación, de septiembre a diciembre del 2014, tres maestros todavía recibían el salario desde el municipio. Pero creían que al consolidarse el cambio de la modalidad de bachillerato municipalizado a la del bachillerato digital (en agosto del 2015), dejarían de recibir ayudas económicas del municipio.

En la actualidad el bachillerato de Tepexoxuca depende de la supervisión de Telebachilleratos (pertenecen a la zona 08, con sede en Teziutlán). Varios de los maestros/as del bachillerato no están de acuerdo con esta nueva modalidad, porque al considerarse un bachillerato digital, por

reglamento, la SEP tan sólo aporta los salarios de tres maestros/as, uno por cada curso escolar, lo cual a los maestros/as les parece insuficiente. Por otro lado, han ido mejorando las relaciones con la supervisión de telebachilleratos, que reconoce en esta escuela su valor, tanto en las áreas productivas, como en las académicas, al conseguir la puntuación más alta en la prueba ENLACE,⁴⁹ en su zona escolar.

“Incluso en nuestra zona, que es la 08 Teziutlán, es la única escuela [con este modelo educativo], por eso la supervisora muchas veces como que nos pone como ejemplo a seguir, en el caso de las actividades productivas. Pero además, en lo que es el ámbito académico, cabe señalar que en este ciclo pasado, con el examen ENLACE, fuimos la escuela que salió con mejor puntaje, e incluso lo publicó en una reunión que hizo hace como veinte días y se destacó nuestra escuela. A nivel zona fuimos la más alta en la prueba ENLACE” (Entrevista a Jesús Cervantes. Maestro del bachillerato. 5 noviembre 2014. Tepexoxuca).

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. En la actualidad están en proceso de buscar más recursos para poder llevar a cabo proyectos como la construcción de un nuevo dormitorio, o para mejorar su producción de hortalizas (sobre todo en relación al uso y conservación del agua).

El bachillerato y el internado, ambos ubicados a la salida de Tepexoxuca, están separados por una carretera. En la zona más baja se encuentran las instalaciones del Bachillerato Juan Ruiz Alarcón. Disponen de tres aulas, un comedor para los desayunos y los distintos espacios para

⁴⁹ La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), es una prueba que mide las competencias de los alumnos/as en materia de Comprensión Lectora y Matemáticas.

realizar los talleres productivos (panadería, hongos seta, artesanías, papel reciclado, botanas, horticultura y carpintería). Por último, también disponen de una cancha de básquetbol/fútbol. El internado, en la parte superior de la carretera es donde están ubicados los dormitorios de los alumnos/as (cabañas de madera), la cocina, el comedor, las aulas multiusos y la antigua casa de Gabriel Salom. El internado transmite una imagen bucólica con paredes de colores pintorescos, caminos de piedra y techos de teja que algunos de los visitantes provenientes de ciudades describen como una especie de “burbuja” en la naturaleza.

Los alumnos/as que no son de Tepexoxuca residen en el internado de lunes a viernes, volviendo a sus hogares el fin de semana. De los 61 alumnos/as inscritos en el bachillerato, 27 de estos alumnos/as residen en las comunidades aledañas (Tepexoxuca, Tenextepecuaco y Las Barrancas) y 34 alumnos/as residen en el internado. De esos 34 alumnos/as, 4 de ellos son del Estado de Guerrero y los demás son de distintos lugares del Estado de Puebla. Del total de los 61 alumnos/as, 22 son mujeres (10 de las cuales residen en el internado) y 39 son hombres (de los cuales 24 residen en el internado). Además, en el internado se hospedan 4 alumnos de la secundaria porque sus hermanos mayores acuden al bachillerato.



Figura no. 10. Alumnos ensayando para la celebración de la Independencia Mexicana (15 de septiembre). Septiembre 2014, autoría propia.

3.2.2 “Aprendiendo un oficio”: talleres productivos en la escuela

“Pero siempre con la terca esperanza de lograr una educación que tenga algo que ver con la vida, que ayude a mejorarla, que se oponga al consumismo, que recupere la magia de las manos que transforman la materia y producen alimentos, que crean cosas nuevas”

Gabriel Salom en Pieck Gochicoa y otros, 2008

Una de las características fundamentales de este modelo pedagógico, iniciado a principios de los años ochenta en el municipio de Zautla, es la importancia de la educación para el trabajo. Los talleres productivos han sido uno de los pilares de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad y del bachillerato de Tepexoxuca. Estos talleres han ido variando, partiendo desde los intereses de los propios alumnos/as, pero siempre buscando fomentar una educación comprometida con el entorno, tanto medioambiental como social. La mayoría de los maestros/as, cuando preguntados por las razones de que se sigan impartiendo los talleres productivos, responden que no todos los alumnos/as podrán acudir a la universidad después del bachillerato; estos talleres les dan las herramientas necesarias para comenzar a trabajar en un oficio, e incluso a largo plazo, crear su propia micro-empresa. Los alumnos/as, al ser preguntados, recalcan esta misma idea.

“Aquí en la escuela, es con el fin de aprender un oficio, para que en adelante cuando termines la escuela, si igual, si ya no quieres seguir estudiando, puedas conseguir un trabajo en un oficio en el que tú te empeñes, por ejemplo la panadería, que te sirve, para cuando tú veas, hay muchas panaderías en Cuyoaco en Libres, pues buscas empleo, ya tienes experiencia. O tú mismo, sacas tu propio negocio, te auto-empleas” (Entrevista a Rosario Juárez. Alumna del bachillerato en el taller de panadería. 19 noviembre 2014. Tepexoxuca).

La mayoría de los alumnos/as quiere seguir estudiando en la universidad, aunque algunos afirman que si no pudieran seguir estudiando, les gustaría trabajar en alguno de los oficios que aprenden. Algunos alumnos/as quieren estudiar gastronomía y sienten que lo que aprenden en la escuela y en

el internado (al tener que organizarse para cocinar) les ayudará en su futuro laboral. Pero, según los maestros/as, aunque los alumnos/as no se dediquen a un oficio relacionado con los talleres productivos, las experiencias y conocimientos que adquieren al tener que trabajar en un equipo, les ayudará a ser más creativos, emprendedores/as y capaces de resolver problemas en la vida diaria.

Los talleres productivos difieren de una telesecundaria a otra (hay trece TVC), respondiendo también a los conocimientos o intereses de los maestros/as. Algunos de estos talleres productivos son: panadería, conservas, reciclado de papel, bisutería, producción de nieves, hortalizas, lombricomposta, nopales, mantenimiento de frutales, plantas medicinales, ecotecnias, panel solar rústico, herrería, medios audiovisuales, plantas ornamentales y áreas verdes. En las telesecundarias les dedican tres horas semanales a la realización de los talleres productivos.

Para los maestros/as entrevistados/as, el modelo pedagógico no sólo se caracteriza por impartir los talleres productivos. Buscan “una educación para la vida”, que parta de las necesidades de los alumnos/as. Para ello, también es importante la vida en comunidad, la forma de organización, el que los alumnos/as participen en la toma de decisiones, que formen equipos de forma libre, que haya coordinadores en cada equipo (mixto en género y en grado escolar) y que haya plenarias donde se puedan discutir lo ocurrido durante la semana. También apuestan por el desarrollo del “lenguaje total”, que incluye fomentar la expresión corporal, a través de la lectura y la dramatización. Por último, es un punto fundamental para las TVC la recuperación de los saberes de la comunidad. Esto lo realizan invitando a padres o madres de familia que comparten en el aula algún saber local (como por ejemplo la elaboración del pulque, o cómo cuidar las plantas medicinales). Los alumnos/as deben realizar un proyecto de investigación sobre esa temática y aprenden a entrevistar a los padres o madres de familia que acuden. Además, en el tercer curso, deben implementar un proyecto productivo en su hogar (normalmente en relación a lo aprendido en los talleres productivos), y el maestro o maestra le da un seguimiento para asegurarse que funciona correctamente.

También en el bachillerato de Tepexoxuca se imparten talleres productivos. En este momento de hongos-seta, panadería, conservas, carpintería, artesanías, horticultura y papel reciclado. Son impartidos por los maestros/as, por algunos responsables del internado y ex-alumnos/as del bachillerato. Además, en cada taller, se organiza el grupo de alumnos/as, y uno de ellos/as, casi siempre el alumno/a con más experiencia en ese taller, enseña a los demás y ocupa el rol de coordinador/a de taller. Esta forma de organizarse entre los alumnos/as, es una característica del modelo educativo desde los inicios: “los alumnos de tercer grado capacitaban a los alumnos de segundo y primer grado (así, los de tercer grado desempeñaban el papel de tutores-capacitadores)” (Cesáreo González⁵⁰ en Pieck Gochicoa y otros, 2008: 30-31).

También, otro alumno/a ocupa el rol de tesorero/a del taller productivo. Los alumnos/as dan una aportación inicial y luego, al vender sus productos, se reparten las ganancias entre todos/as, así consiguiendo recuperar la inversión y obteniendo, si el taller funciona correctamente, algo de ganancia. Por último, también hay un alumno que tiene el rol de coordinador de calidad, que debe asegurarse que el producto sale correctamente. “Hay un coordinador, hay un secretario, hay un tesorero, y un coordinador de calidad (...) él es el de calidad, y él debe cumplir su función cuidando que la planta vaya en el proceso adecuado” (Entrevista a Christian Santos. Alumno del bachillerato en el taller de horticultura. 19 noviembre 2014. Tepexoxuca).

Los alumnos/as eligen el taller productivo que quieran realizar y pueden cambiar de taller durante el curso escolar. En general, aunque no muestren un interés específico de ejercer un oficio del taller productivo al que asisten, sí disfrutan de los talleres y los resaltan cómo una de las características de la escuela que más les agrada. “Nos ayuda a aprender cosas nuevas (...) en un futuro, a largo plazo, nos puede ayudar económicamente, a venderlos y ayudar a nuestra economía, a ser un poco más independientes, no estar aferrados a sólo una cosa, sino aprender hacer varias” (Entrevista a Luis Raphael

⁵⁰ Ex-alumno del CESDER y maestro de TVC.

Demetrio. Alumno del bachillerato en el taller de conservas. 19 noviembre 2014. Tepexoxuca).



Figurano. 11. Alumna en el taller de carpintería donde realizan marcos para fotografías, utensilios de cocina de madera y pequeños muebles. Noviembre 2014, autoría propia.

Además, también representa un momento en el que los tres cursos escolares se entremezclan, además de un espacio donde los alumnos/as deben organizarse entre ellos/as y son más independientes de los maestros/as. “También nos gusta la convivencia entre nosotros porque, por ejemplo si alguien no sabe algo, le preguntamos a nuestro coordinador” (Entrevista a Karen Mendieta. Alumna del bachillerato en el taller de conservas. 19 noviembre 2014. Tepexoxuca).

Todos los talleres tienen producción, pero no todos tienen un “mercado” amplio donde vender su producto. Los talleres de panadería (pan integral) y el de conservas (botanas, garrapiñado, tamarindo, granola, palanquetas, mermeladas...) son los dos talleres del bachillerato que encontraron más mercado, tanto en las casas con sus familias los fines de semana, como en la maestría en Pedagogía del Sujeto que se imparte una vez al mes en las instalaciones del internado. También distribuyen su producción en un establecimiento de productos ecológicos en una comunidad cercana a Cuyoaco.



Figura no. 12. Alumnos en el taller de panadería donde realizan pan integral, galletas y dulces. Noviembre 2014, autoría propia.

Para los maestros/as de la red, es un acto revolucionario y contestatario el formar a sus alumnos en un oficio para que así, puedan quedarse en sus comunidades y no emigrar a la ciudad o que puedan crear su propio negocio. “La escuela quiere crear líderes, chicos y chicas que sean capaces de crear sus microempresas, que no emigren tanto y que puedan crecer, pero dentro de su comunidad” (Entrevista a Ricardo Riviera. Maestro del bachillerato. 13 octubre 2014. Tepexoxuca). Dicha propuesta es interesante pero difícil de conseguir en una zona con alta migración a la ciudad y escasas oportunidades laborales, donde muchos de los alumnos/as no regresan a sus comunidades de origen.

Pero el modelo pedagógico que plantean, no sólo busca formarles en un oficio, sino también tiene como uno de sus objetivos crear estudiantes con capacidad crítica, capaces de expresar sus opiniones y organizarse, para proponer alternativas en sus futuras comunidades, ya sean éstas urbanas o rurales.

“Ofrecemos al alumno espacios donde él se haga escuchar, donde él pueda participar, donde él se haga notar. No solamente yo maestro, vengo te doy una clase y tú atiendes y haces lo que se te indica. También hay un espacio en algún momento donde él puede

cuestionar, donde él puede sugerir, puede proponer, incluso puede dirigir alguna situación. Siento que ahí empiezan a surgir los primeros líderes, en este tipo de escuelas” (Entrevista a Felipe Silva. Maestro TVC. 23 octubre 2014. Tepexoxuca).

Esta combinación de otorgar importancia tanto a la formación para el trabajo, como a que los propios alumnos/as se organicen entre ellos/as y aprendan a trabajar en un equipo se asemeja a la propuesta de la escuela-internado del pedagogo Makarenko: “la idea desde un principio fue dar formación para el trabajo. Me había inspirado el Poema pedagógico de Makarenko” (Salom, 2009: 80). Además, esta red también pudo ser influenciada por otros movimientos sociales latinoamericanos con proyectos educativos como el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra en Brasil, que también retoman a este autor, además de a Paolo Freire.

3.2.3 Organización en el internado: las plenarias como herramientas colectivas de toma de decisiones

Una parte importante del discurso de la red es que la educación debe estar dirigida a formar a sujetos colectivos. Esto se ve reflejado en las faenas comunitarias, elemento fundamental en todas las instancias educativas de la red, pero especialmente en aquellas donde hay más convivencia (en el internado y en la licenciatura). En ellas, todos y todas deben colaborar, sin distinciones de sexo o de edad. Los roles de coordinación deben rotar y además ser elegidos por la comunidad de alumnos/as.

Estas decisiones, entre otras, se toman a través de las plenarias (asambleas). En el caso del bachillerato como en el internado, son convocadas al final de la semana y dirigidas por un comité de estudiantes elegidos por ellos mismos/as. El comité de estudiantes está compuesto por un coordinador/a que va dando la palabra y un secretario/a que registra todo lo que sucede. Las plenarias del bachillerato y del internado son distintas, porque tratan diferentes asuntos (y no todos los alumnos/as del bachillerato residen en el internado). En el bachillerato tan sólo se discute lo que concierne a las clases de cada grupo

escolar y sobre los talleres productivos que se realizan durante la semana. Los/as jefes de cada grupo escolar comentan si ha existido algún problema o aspecto que crean pertinente tratar en la plenaria. Después el coordinador/a de cada taller productivo explica que realizaron durante la semana y si hay alguna novedad o problema que resolver. En general los maestros/as se mantienen fuera de la plenaria y apenas participan.

La dinámica de las plenarios en el internado adquiere una característica distinta ya que al convivir los alumnos/as surgen problemáticas y relaciones personales muy diferentes a las que se dan en el bachillerato. En ambos espacios la plenaria es una herramienta fundamental en este modelo pedagógico, pero en el internado es sin duda clave.

Cada semana se elige en el internado un alumno/a (el género debe ir turnándose cada semana) que adquiere el papel de “guardia”. El guardia tiene el rol de asegurarse de que los/as compañeros/as se levanten a tiempo y de reportar si no ha sido así. También debe reportar si surge algún problema o alguno de los/as compañeros/as no realizan una faena o actividad programada durante la semana. Al final del mes, la coordinadora o coordinador del consejo estudiantil decide qué trabajo extra deben realizar las personas con reporte negativo y lo hace público en la plenaria.

Sin duda este sistema sirve como una herramienta de control entre los propios/as estudiantes, por lo que era poco frecuente que algún alumno/a quisiera llegar a ser el jefe de guardia esa semana. Pero en general, aceptaban que existiera un rol de guardia y entre ellos y ellas se exigían que cumplieran las normas y los trabajos establecidos. También había formas diferentes de llevar a cabo el papel de guardia, algunos eran más flexibles: “yo a mi, cuando me toca ser guardia prefiero no dar reportes y si alguien no quiere hacer la faena, la hago yo” (Alumno del internado. Diario de campo); otros en cambio resaltaban la responsabilidad de sus roles asignados: “ser coordinador es una gran responsabilidad, debes resolver problemas y a veces eso no les gusta a los demás” (Alumno del internado. Diario de campo).

Un aspecto fundamental de estas plenarias es que, a través de esta herramienta, se construye un espacio donde muchos de los problemas que surgen se discuten y se solucionan. También sirve como espacio donde se comentaban asuntos más organizativos, en relación a los equipos de trabajo.

En el internado existen cinco equipos de trabajo integrados por todos los alumnos/as internos. Cada equipo consta de siete miembros, hombres y mujeres. De forma rotativa cada semana un equipo tiene que realizar las comidas de toda la semana (desayunos, comidas y cenas) y otro equipo limpia la vajilla de toda la semana. Los otros tres equipos descansan hasta que sea su turno. El equipo que cocina debe tener un menú listo la semana anterior, con una lista de todos los ingredientes y las cantidades que necesitan para preparar todas las comidas del menú que proponen. Al final de la semana, en la plenaria, el equipo de cocina informa cuánto dinero se ha gastado en el menú. Es importante que no se gasten más del presupuesto, además de conseguir que ni sobre ni falte comida. En el caso de que sobre comida, o alguna se eche a perder (se quemó por ejemplo), el equipo de cocina tiene que rembolsar de su propio dinero el gasto causado.

Este engranaje de organización funciona sorprendentemente bien, teniendo en cuenta que no es sencillo cocinar para unas 40 personas y sin ayuda de ninguno de los maestros/as. Pero en cada equipo de cocina hay alumnos/as de distintos cursos escolares, por lo que siempre participan alumnos/as del último curso. Éstos ya han tenido dos años de experiencia en el internado, y por lo tanto lideran y enseñan a los/as que recién están empezando. Las dinámicas de cada grupo de cocina son distintas. En algunos casos se esmeran por intentar nuevos platos, buscando recetas en internet o en los libros antiguos de cocina del maestro Gabriel Salom. En otros grupos, el trabajo de cocinar durante una semana entera se hace más liviano con la ayuda de un celular y unas buenas bocinas para poder escuchar música. Mientras cocinan, los alumnos/as bailan y cantan, generalmente banda, cumbia y norteñas.

Las plenarios también sirven para comentar los aspectos económicos. Otro rol elegido por el grupo de alumnos/as es la del tesorero/a. Este alumno/a se dedica a recoger el dinero que cada alumno/a aporta para su manutención durante la semana. Al final de la semana, en la plenaria comenta cuánto dinero se ha recaudado y cuánto se ha gastado en la comida. Se procura que sobre algo de dinero, para ir acumulándolo, y así al final del semestre organizar una comida especial. También la plenaria sirve para comentar otros gastos como el del gas o la luz. Estos dos gastos, que son elevados, están cubiertos por la ayuda de la Asociación *Tamachtini*, A.C. (fundada por el maestro Gabriel Salom y compuesta por algunos de los maestros/as de las TVC) y por la aportación de UCI-red. Dentro del propio grupo de alumnos/as, intentan organizarse para realizar más talleres productivos, vender los productos y conseguir más animales (cabras, gallinas y conejos) para así, poco a poco, llegar ser más independientes económicamente.

Por último, las plenarios sirven para organizar las faenas en la escuela como limpiar el camino de malas hierbas, podar árboles, cortar magueys y el pasto, limpiar el tejado o remover la tierra para plantar más árboles. También los alumnos/as cultivan maíz y amaranto en un terreno cercano al internado, donde hay árboles de peras y manzanas que recogen e utilizan en las comidas.

Las decisiones en la plenaria son aprobadas por mayoría, los alumnos/as alzan la mano y los coordinadores/as cuentan los votos. Se procura debatir y que los alumnos/as den su opinión, pero las decisiones no son por consenso, sino por mayoría. Los alumnos/as que ocupan los roles del equipo coordinador y del tesorero/a son elegidos por los propios alumnos/as, aunque también los maestros median si creen que no están realizando bien la labor. El papel del coordinador/a (estudiante) es clave en el funcionamiento del internado, porque soluciona conflictos y toma decisiones. Los problemas se tienen que poder solucionar en la plenaria, incluso aquellos que incumben a los maestros/as. El consejo estudiantil tiene el poder de cuestionar a algún maestro/a o responsable del internado si se considera que no está cumpliendo bien su labor. Además, es una parte importante del consejo estudiantil asegurarse que todos los alumnos/as tengan buenas relaciones entre ellos/as.

Por lo que también es su labor mediar en los conflictos. “Aquí nosotros somos como una familia” (Blanca Lizeth Hernández. Alumna y coordinadora del consejo estudiantil. Plenaria. Tepexoxuca).

Aparte de las labores de limpieza, cocina o faenas del internado, también realizan actividades de ocio y tareas para la escuela. Un día a la semana proyectan películas y los jueves practican algún deporte (sobre todo fútbol y baloncesto).

Los maestros/as del bachillerato se organizan para realizar guardias en el internado una vez al mes. Durante su guardia deben permanecer esa semana en las instalaciones del internado y se ocupan de despertar a los alumnos/as por la mañana. También toman decisiones sobre qué actividades realizan los alumnos/as durante las tardes de toda la semana, tanto las de trabajo como las de ocio. Por último se aseguran que a las diez de la noche estén todos/as listos para dormir y se apaguen las luces. Para las guardias del internado les ayuda también una alumna del CESDER, Rosa Martínez, que trabaja en el internado además de coordinar la cafetería (que se abre cuando se realiza la maestría de la UCI-red en las instalaciones del internado).

3.2.4 Los maestros/as y la Asociación Tamachtini A.C.

“Si alguien tiene que encarnar los valores y mantener la antorcha viva, es el maestro,
si alguien debe mostrar el camino, es el maestro,
si alguien puede entusiasmar, es el maestro,
si alguien, en esta selva oscura debe acompañar y ayudar a abrirse paso, es el maestro”
Gabriel Salom. “Nuevas palabras para ayudar a educar”. Manuscrito.

La permanencia de la figura del maestro Gabriel se mantiene a través de sus alumnos/as, ex-alumnos/as y maestros/as. Gabriel Salom fue conocido como maestro, pero sobre todo como formador de otros maestros/as, a los/as que mantenía cerca de sus proyectos. Criticado en ocasiones por un excesivo

paternalismo con sus alumnos/as, es llamativo que muchos de los maestros/as de las TVC y del bachillerato sienten la responsabilidad de continuar con su labor educativa, ya que él les ofreció esa formación. Gracias a los relatos de los ex-alumnos/as y ahora maestros/as, y de las constantes referencias a su persona, se conserva una imagen rodeada de un aura que hace que el maestro Gabriel sea venerado incluso por aquellos que no le conocieron. Este respeto a su memoria, es traspasado también a los alumnos/as del bachillerato, los cuales sin conocer al maestro Gabriel conocen su historia, sus lemas y sus anécdotas. Rodeados de sus objetos y de historias sobre él, la figura de Gabriel Salom, mantenida viva por los maestros/as, es transmitida a las nuevas generaciones de jóvenes.

En el caso del bachillerato de Tepexoxuca, con la excepción de la nueva maestra que recién llegó, los demás maestros y la directora son ex-alumnos/as del bachillerato, de las TVC o del CESDER. En la actualidad hay cuatro maestros, una maestra y una directora del bachillerato. Dos de los maestros estudiaron la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural del CESDER. Después de trabajar en varias de las TVC, comenzaron a impartir clases en el bachillerato, cuando éste se volvió abrir en 2007. Ambos también realizaron la maestría en Pedagogía del Sujeto de la UCI-red. Los otros dos maestros, son ex-alumnos del bachillerato de Tepexoxuca -cuando éste tenía el nombre de Bachillerato General Paolo Freire- y después de estudiar sus licenciaturas (en un caso Ingeniería en el Instituto Tecnológico Superior de Libres, y en el otro caso Derecho en la Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla en San Francisco Ixtacamaxtitlán), volvieron al bachillerato como maestros. Por último, la actual directora del bachillerato, fue alumna en la Telesecundaria de La Unión, que forma parte de las TVC.

“Sí hay una filosofía común entre los maestros y un intento de crear líderes y buenos gestores, y que los chicos aprendan en el internado a liderarse y organizarse”
(Entrevista a Felipe Juárez. Maestro del bachillerato. 16 septiembre 2014. Tepexoxuca)

Los maestros/as recalcan cómo algunos de los alumnos/as que están ahora en el bachillerato no querían seguir estudiando cuando llegaron. Para

ellos/as, es un éxito que estos alumnos/as no sólo hayan seguido estudiando, sino que en algunos casos han ocupado posiciones de liderazgo dentro del grupo de estudiantes, llegando a ser coordinadores del comité de alumnos/as. Los alumnos/as que son coordinadores/as no sólo tienen la responsabilidad de llevar a cabo las plenarios y la organización del alumnado, sino que también acompañan a los maestros/as cuando se reúnen con visitas o cuando van a visitar proyectos. Representan a los alumnos/as, y son las figuras que median en la relación entre el alumnado y los maestros/as.

Además de los maestros/as del bachillerato, en el internado también trabaja un ex-alumno del bachillerato y del CESDER, Pedro Martínez, que en la actualidad se encarga de organizar los eventos de las visitas y las comidas durante la maestría de UCI-red. Varios de los alumnos/as de Gabriel aprendieron a cocinar trabajando con él, como el caso de Pedro Martínez, que trabajó durante años como cocinero en el bachillerato y ahora lo continúa haciendo para la maestría de UCI-red. Para Pedro es importante seguir cuidando el hogar del maestro Gabriel, aunque ya haya fallecido, por la amistad y el respeto que hacia él tenía. La lealtad al maestro Gabriel es otro rasgo notorio en muchos de los maestros/as del bachillerato, y de hecho la destacan como una de las razones por las cuales trabajan en el bachillerato.

Su hermana, Rosa Martínez, todavía alumna del CESDER, trabaja también en el internado, específicamente en el área de cafetería y de producción de dulces y botanas para vender durante la maestría de UCI-red. Como requisito formativo de su licenciatura del CESDER, realiza su labor educativa en el internado, impartiendo talleres con los/as jóvenes estudiantes y organizando la cafetería. A cambio de su trabajo, la Asociación *Tamachtini* A.C. (encargada del funcionamiento del internado) le otorga una beca para su colegiatura en el CESDER. Su rol en el internado es muy representativo, simboliza ese ímpetu de auto-reproducción de la red (al incorporar a una alumna del CESDER al proyecto como trabajadora). Además para muchos maestros, su rol será importante cuando el bachillerato tenga perspectivas de ampliarse, por ejemplo, ofreciendo el espacio para talleres o proyectos, que ella podría coordinar, por la formación que está recibiendo en el CESDER.

También es un vínculo pedagógico con el CESDER, porque realiza actividades con los alumnos/as del bachillerato como parte de una materia de su licenciatura, llamada “Planeación con Sujeto”. Esta materia parte de una crítica a los modelos de desarrollo, porque para ellos/as:

“Se basan en un discurso de dominio, de asimetría, en la mirada y producción de otro/a como extraño no como campesino, obrero, indígena, sino como pobre mendigo, busca reinsertarlo, reconvertirlo a la sociedad en condición de desarrollado, de moderno, de civilizado, es decir se parte de la negación del otro” (Manuscrito Rosa Martínez. Alumna de la licenciatura del CESDER).

Plantean, como respuesta a esos modelos de desarrollo:

“La construcción de otro mundo más humano, más justo, por ello realizamos un trabajo donde se empieza por la vida de las personas, se conoce sus sueños, sus gritos, sus quereres, y que éstos a su vez nos den lugar a paisajes futuros deseados” (Manuscrito Rosa Martínez. Alumna de la licenciatura del CESDER).

Durante tres años, los alumnos/as de esa materia de licenciatura, deben trabajar con colectivos de personas, y junto a ese colectivo deben elaborar un sueño o un deseo hacia el que caminar. La metodología de Planeación con Sujeto les va guiando en ese proceso y lo que van aprendiendo en las clases teóricas en el CESDER, deben luego poner en práctica con el colectivo con el cual trabajen. En el caso de Rosa Martínez, trabajó desde el año pasado con un grupo de alumnos/as del bachillerato. La finalidad de los talleres era que “los integrantes del equipo se auto reconozcan como seres con iniciativa y sueños que les permita generar nuevas propuestas a la vida cotidiana” (Manuscrito Rosa Martínez. Alumna de la licenciatura del CESDER). Continuará trabajando con este grupo de jóvenes hasta que terminen sus estudios en el bachillerato.

El vínculo del bachillerato con el CESDER también se mantiene a través de las visitas que realizan los maestros/as de la licenciatura al bachillerato. Éstas son pocas, pero en una ocasión, Irma Estela, maestra de la licenciatura del CESDER acudió al bachillerato a impartir unos talleres sobre el buen trato

entre los compañeros/as. En otra visita, uno de los trabajadores del CESDER, implicado especialmente en los procesos de Defensa del Territorio a través del Consejo *Tiyat-Tlali*, acudió con el fin de hablar con los alumnos/as sobre la coyuntura actual de la entrada de mineras y proyectos hidroeléctricos en la zona. También los maestros/as del CESDER utilizan en ocasiones las instalaciones del bachillerato para realizar reuniones. En un momento dado, acudieron maestros/as del proyecto de *Moxviquil* en San Cristóbal de las Casas (donde también se imparte una Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, igual a la del CESDER) y se utilizaron las instalaciones para así poder reunirse con el personal del CESDER y de la UCI-red.

El que estas instalaciones sirvan para que se realicen actividades de otras instancias educativas de la red, o que se imparta la maestría de la UCI-red, influye enormemente en el bachillerato. La importancia de la maestría para el bachillerato, no es sólo como soporte económico, sino en gran medida, como fuente de legitimación del proyecto educativo. “Mientras esté la maestría, el proyecto del internado continúa” (Felipe Juárez. Maestro del bachillerato. Plenaria 16 octubre 2014. Tepexoxuca).

La maestría de UCI-red se imparte durante un fin de semana al mes. Algunos alumnos/as se quedan en las instalaciones durante ese fin de semana para ayudar a cocinar las comidas para los alumnos/as de la maestría. A los alumnos/as del bachillerato, el que se realice la maestría, implica mucho trabajo tanto cocinando durante esos días, como preparando el lugar para la visita. Pero también a muchos/as les gusta el que acudan personas de lugares tan diferentes y que interactúen con ellos. Son varios/as los/as que cuentan las anécdotas que ocurren durante los fines de semana que hay maestría. Además, también les influye el contacto con estos alumnos/as que acuden de muchos Estados diferentes (Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Puebla, Guerrero, Estado de México...); y que trabajan en varios proyectos educativos tanto de carácter formal (en escuelas de distinto nivel: primaria, secundaria, bachillerato e universidad) como de carácter informal (ONGs, colectivos, asociaciones...). En especial, un alumno del bachillerato utiliza este espacio para intercambiar libros, ideas con los/as maestros/as y alumnos/as de la maestría. Interesado en

seguir estudiando en la universidad, la oportunidad de estar en contacto con profesionistas y maestros/as de diversos proyectos educativos de todo el país e incluso a nivel internacional, es, para este alumno, un gran aliciente. Era común, después de que terminara la maestría, que enseñara con orgullo su libro nuevo, firmado y regalado por alguno de los/as autores que acudía a la maestría a impartir un taller o seminario.

Los alumnos/as del bachillerato, por lo tanto, no sólo interactúan con los maestros del bachillerato sino también con los demás miembros de la red, tanto del CESDER, como de la UCI-red que acuden al bachillerato. Además les permite conocer a personas externas a la red, pero que invitadas por estas dos organizaciones, visitan el bachillerato y realizan talleres con los alumnos/as. Durante el tiempo que se realizó trabajo de campo, acudieron al bachillerato varios colectivos a realizar actividades; una charla y taller sobre sexualidad, un taller de títeres y un taller sobre el medioambiente y los peligros de la industria minera (impartida a través de la música y de dinámicas teatrales).

Todos estos vínculos influyen en que el bachillerato-internado sea reconocido fuera de su ámbito más cercano. Algunos/as maestros y maestras que estudian o estudiaron en la maestría de la UCI-red recomiendan en sus lugares de trabajo esta escuela y así se conoce su existencia incluso en localidades alejadas de Tepexoxuca. Estos familiares de los alumnos/as del bachillerato resaltan cómo éste internado es mejor que otros porque “viene gente de muy lejos a estudiar ahí [haciendo referencia a la maestría de la UCI-red]” (Familiar de uno de los alumnos del bachillerato. 26 Septiembre 2014. Payuca. Cuyoaco).

Para finalizar, es muy interesante que en el caso del bachillerato, haya una gran disparidad en la opinión que de ella se tiene. Mientras fuera de Tepexoxuca es reconocida y valorada como una institución educativa de alto nivel (gracias a todas esas visitas externas y por ser uno de los nodos de una gran red de proyectos educativos, por la cual transitan muchas personas y proyectos), en la comunidad de Tepexoxuca, son varios los padres y madres de familia que prefieren que sus hijos/as acudan a un bachillerato en la

ciudades cercanas. Para poder comprender más el caso del bachillerato-internado, fue esencial incorporar la opinión de las familias del alumnado, al igual que tener en cuenta el contexto particular de Tepexoxuca.

3.2.5 Contexto familiar de los alumnos/as

“La educación es el mejor regalo que les puedo dar, porque así ella se podrá mantener y decidir qué le pagan y no que decida el patrón que le paga y que sea otra explotada más”

(Madre de una alumna. 27 Septiembre 2014. Payuca. Cuyoaco)

Muchas de las familias de los alumnos/as del bachillerato-internado, conocieron este proyecto por haber sido recomendado por algún familiar o en algunos casos, por maestros/as que ya conocían la red y su labor educativa. Tanto el trabajo que realizó Gabriel Salom al fomentar la formación de telesecundarias en las distintas localidades del municipio de Ixtacamaxtitlán, Zautla y Cuyoaco, como el papel que realiza en la actualidad la maestría en Pedagogía del Sujeto de la UCI-red dando a conocer el proyecto del internado, consigue que al bachillerato acudan alumnos y alumnas de dieciséis distintas localidades de la Sierra Norte de Puebla (en los municipios de Ixtacamaxtitlán, Zautla, Cuyoaco, Libres, Rafael Lara Grajales, Ocoteppec, Tlatlauquitepec y Atempan).

Las razones por las cuales las familias deciden que sus hijos/as acudan a este bachillerato son diversas y responden a una heterogeneidad de situaciones y expectativas familiares. La primera gran diferencia es entre aquellos alumnos/as de la propia localidad de Tepexoxuca, y los que acuden de localidades lejanas y permanecen en el internado.

En el caso de los padres o madres de familia de Tepexoxuca, en muchos casos eligen al bachillerato como una opción económica y cercana, además de que, en varios casos, les agrada la idea de que sus hijos/as aprendan algún oficio a través de los talleres productivos. Otro de los alicientes que las familias exponen, es que algunos/as jóvenes, originarios de

Tepexoxuca, y que estudiaron en el bachillerato, ocupan en la actualidad posiciones dentro del municipio o consiguieron empleos estables en la ciudad de Puebla o México.

Pero también hay bastantes alumnos/as de la propia localidad de Tepexoxuca que no acuden a este bachillerato. Es importante destacar que el bachillerato no surgió como una propuesta de la propia comunidad, o por lo menos no fue compartida o aceptada por todas las personas de la localidad. Surgió a partir de la iniciativa del maestro Gabriel Salom y un colectivo de maestros/as.

Gabriel Salom ya era conocido como supervisor de las TVC, y por la labor que desde años realizaba la Telesecundaria Rafael Ramírez en Tepexoxuca. Pero no residía ahí hasta 1995-1996 cuando traslada la supervisión de las TVC a Tepexoxuca. Según comentaron algunos maestros/as, la llegada del maestro Gabriel a la localidad creó diferentes respuestas entre la población. Apoyado por algunos, también hubo rechazo, especialmente por algunas personas y familias con posiciones de poder en la zona, que lo percibieron como una amenaza. Los hijos e hijas de aquellas familias no acudieron a estudiar a la secundaria y asistieron a centros de otras comunidades, aunque éstas estuvieran más alejadas. La construcción de este proceso educativo alternativo, en el caso de la telesecundaria en Tepexoxuca, fue causa de diversos conflictos y sufrió tanto aceptación como disidencia de sus pobladores.

“Cuando llegó Gabriel a esta comunidad, una familia que tiene mucho poder aquí, son como los caciques, no les gustó nada su llegada. Aunque a algunos sí les gustó que viniera y una mujer de Xalcomulco hasta donó esta tierra para hacer la escuela [el espacio donde está construida la Telesecundaria Rafael Ramírez pertenece a Xalcomulco, la localidad más cercana a Tepexoxuca]” (Entrevista a Gerardo Moreno. Maestro de las TVC. 12 noviembre 2014. Tepexoxuca).

Según relatan los maestros de la telesecundaria en esta localidad, la relación con estas familias contrarias al proyecto mejoró con las siguientes generaciones, hasta el momento actual, donde los nietos/as de esas familias sí

acuden a la telesecundaria. Uno de los maestros sugirió que el cambio de actitud fue debido a una celebración de un evento que organizó el maestro Gabriel Salom, al cual estas familias fueron invitadas, y donde Gabriel Salom reconoció y valoró su aportación, consiguiendo conciliarse con ellas.

“Gabriel Salom organizó un evento y pidió a la familia si podía poner la comida. En el evento Gabriel dijo lo rica que estaba la comida y les agradeció... y empezaron a tener mejor relación. Hasta ahora, uno de ellos [de los hijos] es secretario en el ayuntamiento de Tepexoxuca y fue el que recomendó que eligieran la escuela de Tepexoxuca para el recurso de Escuelas Dignas” (Entrevista a Gerardo Moreno. Maestro de las TVC. 12 noviembre 2014. Tepexoxuca).

La relación de la telesecundaria con las personas de la localidad es permeada por conflictos y relaciones políticas (tanto a nivel municipal como en la localidad). Sin llegar a saber si dicha reconciliación fue gracias a dicho evento o por otras razones, lo que sí queda claro es que repercutió en el acceso de la escuela a recursos gubernamentales (por ejemplo en la acreditación como Escuela Digna,⁵¹ o la dotación del Programa Escuelas de Calidad⁵² que ya han conseguido varios años consecutivos a pesar de que otras escuelas de la región no la han recibido todavía), al igual que en el prestigio y reputación que ganó en la localidad, cuando algunos de los nietos/as de estas familias con estatus político y económico, comenzaron a estudiar en la telesecundaria. Aunque esos logros no responden únicamente a esta alianza (ya que desde el pasado la labor de Gabriel Salom y el modelo de las TVC había sido reconocido positivamente por actores institucionales de la SEP a nivel nacional y estatal),⁵³ dicha reconciliación sí influyó positivamente en la percepción local de la escuela.

⁵¹ El Programa de Rehabilitación de Planteles Escolares “Escuelas Dignas” es un recurso que otorga la SEP a través del Instituto Nacional a las Infraestructura Física Educativa (INIFED) a escuelas, preferentemente en zonas rurales e indígenas, para mejorar su infraestructura escolar.

⁵² El Programa Escuelas de Calidad (PEC), es un recurso que otorga la SEP a escuelas en zonas con índices de media a muy alta marginación, en situación de vulnerabilidad, en zonas indígenas o rurales, con alumnos becarios del Programa de Prospera (antes Oportunidades) o que sean multigrado. A través de las Coordinaciones Generales Estatales del PEC, buscan con estos recursos “crear las condiciones necesarias para impartir una educación pública tendiente a la equidad; no sólo en la cobertura, sino dando énfasis a la calidad del servicio educativo” (<http://basica.sep.gob.mx/pec/start.php?act=Qsomos> consultado 19 septiembre 2015).

⁵³ Se profundizará más sobre las relaciones estratégicas de las TVC con la SEP en el apartado 4.4 de esta investigación.

Sin embargo, es interesante constatar cómo esta alianza con esos grupos familiares no se extrapoló al bachillerato, dónde todavía muchos de los alumnos/as de la telesecundaria de Tepexoxuca continúan sus estudios en bachilleratos de otras localidades o ciudades. Las razones que exponen los padres y madres con los que se conversó durante el trabajo de campo, es que prefieren que sus hijos/as estudien en bachilleratos más grandes como los que se ofertan en San Francisco Ixtacamaxtitlán, Libres, El Mirador o La Unión, al creer que son de un mejor nivel académico.

Los padres o madres de familia de los alumnos/as del internado (es decir, originarios de otras localidades que no son Tepexoxuca), sí subrayan que les gusta la modalidad educativa que ofrece el bachillerato y creen que es una institución educativa con alto nivel académico. Resaltan cómo varios de los alumnos/as que han estudiado en él han conseguido continuar sus estudios en la universidad. Además, por diversas razones, les conviene que haya un internado donde sus hijos/as puedan permanecer entre semana. Algunas familias buscan un ambiente que consideran mejor que el de origen. En algunos casos, los alumnos/as provienen de localidades que están creciendo, y los familiares observan cómo los jóvenes del lugar comienzan a realizar actos delictivos o a consumir alcohol, y quieren alejarlos de esos problemas. También en algunas ocasiones, la familia quiere separar a la hija o al hijo de “malas amistades” en la escuela de origen. Buscan en el internado un espacio alejado de ese entorno, como protección.

Es importante destacar cómo el bachillerato se refuerza por la presencia de un internado. Más de la mitad del alumnado del bachillerato proviene de otras localidades lejanas y residen en el internado de lunes a viernes. No en vano los maestros quieren mantener el internado porque, en sus palabras “sin internado no hay bachillerato” (no habría suficientes alumnos/as de Tepexoxuca para mantener abierto el bachillerato). La idea de que residieran los alumnos/as en la escuela, en sus inicios, partía de que en el año 1985 cuando el primer bachillerato de la red se creó en el municipio de Zautla, no había muchos bachilleratos en la zona, por lo que los alumnos que acudían

eran de comunidades lejanas. En la actualidad, casi todos los alumnos/as que acuden al bachillerato, provienen de lugares donde sí hay un bachillerato, por lo que las razones para acudir y permanecer en el internado han cambiado considerablemente.

Hay varios casos, donde la decisión de acudir al bachillerato no surgió de la familia, sino del propio alumno/a. Hay alumnos/as que ya no querían seguir estudiando después de la secundaria, pero las opciones laborales en sus lugares de origen no les agradaban (principalmente trabajar en el campo o en la construcción). En algunos casos, también les atraía la forma de trabajar y de organizarse del internado. Las razones son diversas pero es común el interés por los talleres productivos, el estar en la naturaleza y la convivencia con compañeros/as de distintos lugares. También es llamativo que varios/as afirman que es un bachillerato más económico que otros y que esa es una razón también de peso. Por último, el que se realice la maestría en estas instalaciones, también sirve como legitimación del modelo educativo y a varios alumnos/as les motivó el ver que podían conocer a personas de otros lugares que llegan a estudiar la maestría.

“¿Por qué decidió venir a este bachillerato?”

- “Por el modelo de la educación y los fines comunistas que persigue la escuela, además de que existe capacitación para el trabajo.”
- “Principalmente por los recursos económicos bajos que tengo. En segundo porque mi padre dijo que yo debía entrar en una escuela que enseñaran y aprendiera algo útil para la vida que no sea sólo teoría.”
- “Porque cuando venimos a conocerlo me llamó la atención el vivir con otras personas y jóvenes aproximadamente de mi edad.”
- “Porque es muy diferente a los demás bachilleratos, me agrada en la forma de la toma de decisión y además es muy económico para nosotros.”

(Cuestionario realizado a los alumnos/as. 16 octubre 2014. Tepexoxuca)

También algunos alumnos/as, buscan algo nuevo, ver cosas distintas, conocer a gente diferente. En un taller que se realizó con los alumnos/as, fueron identificando lo que para ellos/as eran los conflictos o problemas que detectaban en sus comunidades de origen. Algunos de los conflictos tenían un

carácter estructural, y los alumnos/as criticaban la corrupción, la impunidad, la falta de transporte y la falta de empleo o baja economía. Pero también subrayaban que no les gustaba cómo en sus localidades de origen había muchos “chismes”, no se les permitía ser diferentes, existía una falta de equidad de género, desorganización y conflictos.

La gran mayoría de alumnos/as provienen de contextos rurales (como el caso de Tepexoxuca⁵⁴ o Ixtactenango -en el municipio de Zautla-), pero también hay varios alumnos/as que provienen de localidades más urbanizadas (como el caso de Libres⁵⁵ o Grajales⁵⁶). Las profesiones de los padres o madres de familia varían. Las profesiones más comunes, en el caso de la madre es ama de casa y/o que trabaje el campo; y en el caso del padre es albañil, electricista, carpintero, herrero y/o que trabaje el campo. En algunos casos, la madre tiene una profesión (enfermera, obrera en una fábrica) o trabaja en algún negocio o comercio. También algunas familias viven de la ganadería y de la producción de lácteos.

La estructura familiar también es diversa. Mientras hay algunas familias extensas, donde conviven en el mismo hogar o unidad familiar, tanto la familia nuclear como los abuelos, hermanos/as de alguno de los padres... también hay otras compuestas principalmente por una madre soltera (aunque en general con ayuda familiar), o alumnos/as que viven con sus abuelos u otros familiares, ya que sus padres residen en otros lugares. Según uno de los maestros, al convivir tanto tiempo en el internado, éste también funciona, para algunos/as alumnos/as, como un soporte familiar.

⁵⁴ En el caso de Tepexoxuca las familias que trabajan en el campo, cultivan frijol, haba, maíz, calabacitas, manzana, pera, zapote blanco, tejocote, capulines y aguacates. Casi todo el producto es para consumo propio. Muchas de las familias de Tepexoxuca compaginan las labores del trabajo en el campo con el trabajo de albañilería.

⁵⁵ Libres, además de ser un centro de flujos comerciales importante para la zona, destaca en la oferta educativa (con una Preparatoria adscrita a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla –BUAP- y una sede de la misma Universidad donde se imparten la licenciatura de Administración de Empresas y la licenciatura en Contaduría Pública).

⁵⁶ Hay tan sólo cinco alumnos del internado que provienen de Grajales, pero es un caso interesante porque no es un lugar cercano a Tepexoxuca, además de ser un lugar donde existe una amplia oferta de bachilleratos. Añadido a esto, Grajales está experimentando muchos cambios recientes, especialmente por la construcción de una fábrica de automóviles AUDI. En Grajales ya existían varias empresas con fábricas (la empacadora de latas de chiles La Morena, la embotelladora de las cervezas Indio...), pero, según afirman los familiares, con la fábrica AUDI se espera que haya una gran demanda de trabajo, y que crezca la ciudad en tamaño y en oferta de servicios (educación, transporte, hospitales...).

La gran mayoría de las familias de los alumnos (tanto del contexto urbano como rural) reciben la ayuda económica del Programa de Prospera (antes llamado Oportunidades) mientras sus hijos/as estudian en el bachillerato. Algunas familias reciben también la ayuda económica del Programa de Apoyos Directos al Campo (PROCAMPO), en el caso de que cultiven en sus tierras. Aunque fueron varias las familias que afirmaron que aún con la ayuda estatal, era muy difícil cultivar con el fin de comercializar el producto, por lo que en general, si cultivaban, era para el autoconsumo de la familia.

Los padres o madres de familia no intervienen mucho en la toma de decisiones del bachillerato, sobre todo en el caso de aquellos padres/madres de familia de otras localidades lejanas que apenas acuden. En la actualidad realizan faenas en algunas ocasiones y las madres de la localidad de Tepexoxuca se organizan para preparar un desayuno (a mediodía) en el bachillerato. Reciben una pequeña compensación económica por esa labor, pero principalmente lo hacen como parte de su responsabilidad con la escuela. Para las faenas, que se llevan a cabo una vez cada par de meses, debe venir al menos un familiar. En las ocasiones que pude observar, fueron principalmente las madres las que acudieron y de la localidad de Tepexoxuca.

Es importante resaltar que al crearse el modelo de las TVC a principios de los años ochenta, los maestros/as de la red realizaron una consulta con las familias, alumnos/as y maestros/as de la región de Zautla. El modelo educativo se construyó en base a esa consulta, y luego se ha ido adaptando con el tiempo y con las reflexiones del colectivo de maestros/as. Para la red, y especialmente para las TVC, es importante que la práctica educativa de sus escuelas no esté desvinculada del contexto en donde se desarrolla. Por eso forma una parte importante de la metodología educativa de las TVC el invitar a padres y madres de familia para que impartan talleres productivos y la incorporación de los conocimientos locales a las materias formales a través de los talleres de investigación.

Pero en el caso del bachillerato, al ser más de la mitad de sus alumnos/as de localidades alejadas, esa vinculación con la comunidad se complica. Sin embargo, es interesante comprobar que en todas las familias entrevistadas, tanto residentes de Tepexoxuca como de otras localidades, coinciden en una valoración positiva del bachillerato y en que encuentran que sus hijos/as han cambiado desde que acuden ahí (especialmente los que residen en el internado); se han vuelto más responsables, ayudan más en las faenas de la casa y se llevan mejor con sus hermanos/as, en el caso de los que acuden con sus hermanos/as al internado.

Para finalizar, también es importante incluir que en el bachillerato-internado acuden cuatro alumnos del Estado de Guerrero. Estos alumnos son una excepción, fruto de un lazo de la red con la ONG de Mujeres Ambientalistas de Yucatán, que beca a jóvenes estudiantes en zonas conflictivas, para que puedan estudiar en otros lugares su preparatoria. En el caso del bachillerato de Tepexoxuca, los alumnos que residían terminaban en este año escolar, y la ONG había decidido no becar a más alumnos de Guerrero, por lo que es posible que en los próximos años ya no haya más presencia de alumnos de Guerrero. Por esta razón, no se considera tan pertinente profundizar en ese contexto familiar, a la par que no se pudo llegar a conocer a las familias de estos alumnos. En general, los cuatro alumnos coincidían en que habían decidido acudir al bachillerato porque estaban becados, sin realmente conocer mucho ni de la ideología del proyecto ni del contexto de la Sierra Norte de Puebla. Fue interesante cómo explicaban los choques culturales que vivieron al llegar y cómo se fueron adaptando y cambiando ellos mismos. Reconocen que en sus lugares de origen existen altos niveles de violencia y la presencia de armas es común. “Nunca he estado en una balacera, pero sí he visto muertos (...) a veces se oyen cómo caen las granadas o cómo hay pistolas disparando” (Alumno de Guerrero. Diario de campo. 26 septiembre 2014). El convivir en otro contexto, según ellos mismos comentan, les ha cambiado su perspectiva, aunque observan el futuro con incertidumbre, al no saber cómo se sentirán al volver a sus localidades en Guerrero o qué proyectos futuros les esperan.

3.3 “Quiero ser alguien en la vida”: expectativas, sueños y deseos de los jóvenes estudiantes

“No dejemos de soñar, nadie nos lo puede arrebatarnos, soñemos en un mundo mejor, en que nuestros hijos crecen y realizan sus sueños, soñemos en que nuestros alumnos vuelan con las alas que les dimos en el aula.”

Gabriel Salom. “Nuevas palabras para ayudar a educar”. Manuscrito.

No es posible conocer si en la actualidad, los sueños de los/as jóvenes estudiantes coinciden con aquello que Gabriel Salom consideraba cuando escribió estas palabras. Esas “alas” que pretendía dar a sus alumnos/as pueden materializarse de formas muy dispares. Los alumnos/as comparten algunos puntos en común, una filosofía que la escuela les ha transmitido a través de los talleres productivos, la organización por plenarias, el trabajo comunitario en el internado y la relación con los maestros/as. Pero las razones por las cuales acuden al bachillerato no sólo responden a las características pedagógicas de la red; también son muy influenciados por las expectativas familiares, por el interés de conseguir una mejora de empleo a futuro, por el prestigio social que implica tener estudios o por las influencias de sus amistades o círculos afectivos (Weiss, 2012).

Christian quiere estudiar psicoterapia, aunque lo que realmente le apasiona es tocar en la banda de guerra y en el bachillerato es quien la lidera. Ronaldo quiere estudiar derecho “pero a tiempo parcial, para tener tiempo para trabajar mientras estudio. No quiero sólo estudiar”. A Víctor le gusta la música y ya tiene su propio equipo de sonido. Aprendió por internet a crear música de cumbia con programas de ordenador. También diseña sus propios carteles y con el dinero que va ganando al tocar en fiestas, bautizos o bodas consiguió comprarse dieciséis altavoces, mesas de mezclas e incluso luces de discoteca. Karen quiere estudiar psicología “para luego trabajar y tener independencia”. Rafael quiere ser coreógrafo y estudiar en la Universidad Veracruzana de

Xalapa. Le gusta mucho el programa de televisión “Britain’s Got Talent”⁵⁷ y al ver los vídeos en internet, se los aprende de memoria para luego escenificarlas a sus compañeros/as de clase. Diana, que tiene una hija, quiere al terminar su bachillerato, seguir estudiando criminología o veterinaria “porque no hay ningún veterinario en Tepexoxuca ni en la zona y creo que sería útil”. Ana Rosa le gusta muchos los animales, y está pensando en estudiar en la licenciatura del CESDER, porque le gustaría “cuando termine de estudiar tener muchas vacas”. A Humberto le gustaría construir su propia casa, en un terreno que tiene su familia. Le agradaría que fuera de madera, como las cabañas del internado de Tepexoxuca. Dionisio quiere hacer un documental de la alfarería de la zona, porque le interesaría que hubiera un registro de las artesanías locales, “para que no se pierda lo que se hace aquí”. Quiere estudiar filosofía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pero a lo mejor aplica a la BUAP, porque al recibir la ayuda del programa de Oportunidades le podrían dar una beca para esa universidad. A Viridiana le gustaría estudiar cocina, y afirma que lo que aprendió en el internado, sobre todo al tener que cocinar para tantos/as, le ayudará mucho cuando inicie sus estudios. Aunque también le gustaría estudiar una carrera que esté relacionada con el medio ambiente y el desarrollo sustentable. A Juan Carlos (al que todos/as llaman Galaviz por su apellido) quiere estudiar en la Universidad Autónoma de Chapingo. También le apasiona jugar al ajedrez, aprovechando los momentos libres entre actividades para jugar con su amigo Dionisio, otro alumno apasionado de este juego.

Los sueños y expectativas de cada alumno/a son heterogéneos, aunque sí fue común escuchar durante el trabajo de campo que los jóvenes expresaran la frase, “quiero ser alguien en la vida”. El sentido que cada alumno/a adjudica a ese “ser alguien en la vida” es variado, pero en general significaba mejorar sus condiciones económicas y sociales, para lo cual creían necesario primero terminar sus estudios de bachillerato, algo que otros autores/as (Weiss, 2012)⁵⁸

⁵⁷ Es un programa de televisión donde los aspirantes al concurso acuden a mostrar su talento. Entre los participantes hay grupos de bailarines/as de diversos estilos.

⁵⁸ “En los sectores populares, urbanos, rural-urbanos e indígenas uno de los principales motivos para estudiar es superar la condición social y económica: «tener una vida mejor»” (Weiss, 2012: 14).

y Llinás, 2009⁵⁹) también han encontrado en sus investigaciones. La mayoría expresaba cómo deseaba ir a la universidad a estudiar una carrera o crear su propio negocio. También son varios los/as que afirman que aunque les gustaría estudiar, al terminar el bachillerato deberán trabajar para apoyar a su familia. En algunas ocasiones la opción de estudiar no es sólo una decisión personal, incumbe los planes de la familia en su totalidad, donde algunos de los alumnos/as explicaban cómo habían podido estudiar gracias al apoyo de algún hermano/a mayor, o cómo quisieran poder ayudar, cuando consiguieran un empleo formal, a que sus hermanos/as menores continuaran estudiando. Las decisiones sobre si seguir estudiando o no, o qué carrera elegir y en donde, no siempre son decisiones personales de los jóvenes estudiantes, los cuales son influenciados por sus familias y por las condiciones económicas de la misma.⁶⁰

Las generaciones de jóvenes que estudian ahora en el bachillerato ya muestran poco interés por trabajar en el campo o continuar los oficios familiares. Muchos de los alumnos/as matizan que estudian en este bachillerato porque les gustaron los talleres productivos y el aprender oficios, pero una gran mayoría no quiere dedicarse en el futuro a trabajar en esos oficios, ya que, según ellos/as, “en el campo se paga muy mal el trabajo”. El certificado de bachillerato no sólo se desea como requisito para ir a la universidad, sino que también muestra una perspectiva de mejora de empleo.⁶¹ Al trabajar de manera informal mientras estudian (en el caso del internado muchos de los alumnos/as trabajaban el fin de semana en los negocios familiares, en el campo, en la construcción o en trabajos temporales), el terminar el bachillerato supone una posible mejora en el ámbito laboral, tanto si quieren o no continuar sus estudios en la universidad.

⁵⁹ Paola Llinás muestra en su investigación, realizada a través de entrevistas a cuarenta y ocho alumnos/as de secundaria en Argentina, que la idea de conseguir un ascenso social a través de la escuela sigue vigente en las representaciones de los alumnos/as, los cuales plasmaban en sus entrevistas “la dicotomía: ser «alguien» o ser un «desertor», un «fracasado», en la que la escuela opera como institución instituyente y destituyente” (Llinás, 2009: 99).

⁶⁰ Durante el trabajo de campo, uno de los alumnos inscritos en el bachillerato y su hermano menor decidieron dejar sus estudios al enfermar su madre. Al no tener un respaldo económico para enfrentar los gastos, el hermano mayor comenzó a trabajar mientras el hermano menor continuó sus estudios, pero en una secundaria más cercana a la residencia de la familia extensa de su madre.

⁶¹ Aún en contextos diferentes, los testimonios de los jóvenes estudiantes del bachillerato de Tepexoxuca coincide con lo expuesto por Weiss: “Para los jóvenes de zonas populares, el certificado de bachillerato también abre mejores perspectivas laborales: «ahorita ya para cualquier trabajo más o menos están pidiendo, por lo menos, el bachillerato»” (Weiss, 2012: 14).

Por lo tanto, el acudir al bachillerato responde a diversos motivos para estos jóvenes: por decisiones y proyectos personales-profesionales a futuro, por el deseo de conseguir una mejora de empleo, por un sentimiento de retribución a los esfuerzos de su familia (Weiss, 2012: 14-15), al igual que por el carácter social y afectivo que encuentran al estar rodeados de sus amigos/as, en un espacio para “estar y vibrar juntos” (Guerra y Guerrero, 2012: 34). En la mayoría de los casos entrevistados en el bachillerato de Tepexoxuca, era una mezcla entre varias; conseguir un certificado académico que les permitiera continuar sus estudios a nivel superior (y el estatus social que el tener estudios ofrece en sus localidades) y encontrarse cómodos en el entorno de un internado que les permitía la socialización con sus compañeros/as y una mayor independencia de sus familiares.

“Obtener el certificado del bachillerato cobra múltiples sentidos, desde poder ingresar a la educación superior u obtener un puesto de trabajo formal, hasta demostrarse a sí mismo y a la familia que sí pudieron realizar estudios en este nivel. Además, los jóvenes asisten a la escuela no sólo para obtener una formación, sino para encontrarse con amigos(as) y novios(as)” (Weiss, 2012: 11).

Es importante destacar, que el bachillerato no sólo funciona como centro formativo, sino también ofrece un espacio donde se construyen las identidades de estos/as jóvenes estudiantes (Weiss, 2012: 19). En el caso investigado, éste elemento es de gran importancia. Aunque la mirada de la investigación se centre hacia el modelo educativo y las estrategias de la red, no debe obviarse la importancia de la relación entre pares y la repercusión que tiene para estos/as jóvenes. En la construcción de sus sueños, expectativas y aspiraciones, no sólo influye su entorno familiar y la escuela a la que acudan. La relación que mantienen con sus compañeros/as, especialmente del internado, es de suma transcendencia. La mayoría de los alumnos/as que residen en el internado resaltaba cómo les agradaba el espacio de convivencia. Tanto la dinámica de compañerismo, los conflictos que surgen, y las relaciones de noviazgo formaban parte fundamental de las conversaciones diarias.



Figura no. 13. El grupo de estudiantes del bachillerato que residían en el internado durante la realización del trabajo de campo. Noviembre 2014, autoría propia.

Además, en una experiencia como el bachillerato-internado de Tepexoxuca, que intencionadamente busca ofrecer más espacio para que los alumnos/as se organicen, tengan iniciativas para crear actividades y trabajen en conjunto a través de talleres y roles rotativos de coordinación, el papel del alumnado y su relación entre ellos/as cobra un gran peso. En conjunto a las diferentes influencias familiares y estructurales, la vivencia escolar particular de este bachillerato y las relaciones que se crean entre pares, son elementos constituyentes también del proceso identitario que estos jóvenes experimentan.

Otro de los elementos que atraviesa esta experiencia educativa es la perspectiva de género.⁶² Como en otros casos investigados con jóvenes estudiantes en bachillerato (Guerra y Guerrero, 2012), se ha encontrado que el bachillerato significa para muchas de las alumnas una vía para conseguir una independencia económica y una realización personal-profesional. Se encontró con constancia entre los testimonios de las alumnas y egresadas del bachillerato de Tepexoxuca, que el tener estudios, influye en sus expectativas a futuro.

⁶² “La noción de género hace referencia al conjunto de contenidos, representaciones y significados que cada sociedad atribuye a las diferencias sexuales” (Guerra y Guerrero, 2012: 46).

“Si estudio no tendré que depender de mi marido, porque a veces las engañan, y así, si tienes estudios, sabes que te pueden dejar y te mantienes a ti misma” (Alumna del bachillerato. Diario de campo. 15 septiembre 2014. Tepexoxuca).

“Yo no quiero ocuparme de sólo tener hijos y de cuidar al esposo. Y creo que muchas de las chicas del bachillerato también buscan algo diferente.” (Rosa Martínez. Alumna de la licenciatura del CESDER y colaboradora en el internado. 16 septiembre 2014. Tepexoxuca).

En el caso del bachillerato e internado de Tepexoxuca, los maestros/as resaltan cómo a través de la dinámica que implementan, se busca intencionadamente romper con los roles de género. Para ello proponen que todos y todas deben realizar todas las labores (limpieza, cocina, faenas de construcción, cuidado de animales, cuidado de las plantas...), y que haya tanto mujeres como hombres en los puestos de coordinación rotatorios del comité de estudiantes. Estas medidas no suponen la panacea para la equidad de género, pero los mismos alumnos y alumnas comentan cómo el tener posiciones de coordinación y el realizar todo tipo de labores domésticos les influyó y cambió la perspectiva que tenían previamente.

“Daniel [un estudiante en tercer curso del bachillerato] me cuenta cómo le sorprendió al llegar que le hicieran cocinar. Para él, en Guerrero, los hombres nunca cocinan ni limpian. Me cuenta: «Cuando yo llegué aquí, yo nunca había hecho tortillas. Una vez llamaron de mi casa [desde Guerrero] y respondió Rosa, porque yo estaba en la cocina. Luego me dijo que la próxima vez que llamara, les iba a decir a mis padres que no podía hablar porque estaba haciendo tortillas... (y se ríen todos)... yo pensé que sí les decía eso pensarían que me había vuelto *joto*.⁶³ Pero ahora ya saben que cocino y mi madre está contenta porque me pone a cocinar cuando vienen visitas y nadie se queja de que esté fea la comida»” (Diario de campo. 10 septiembre 2014. Tepexoxuca).

Para finalizar, otro de los elementos importantes de este bachillerato son las perspectivas laborales que ofrece a su alumnado. El modelo educativo de esta red busca construir alternativas en una zona rural y campesina, buscando que su alumnado no migre (o por lo menos no permanentemente) y después de estudiar o de formarse, sea capaz de crear alternativas (productivas, sociales,

⁶³ Forma coloquial para referirse a una persona homosexual o afeminada.

económicas...) en sus lugares de origen. No se trata tanto de que trabajen con las herramientas específicas que aprenden en los talleres productivos (aunque en algunos casos sí ha sucedido), sino que adquieran una conciencia de su entorno y cómo futuros líderes que la escuela espera que sean, desde sus distintas profesiones protejan su cultura, su territorio, sus recursos.

“Pon tu que no va a ser panadero, o herrero, o lo que sea, pero ya van con esa chispa, de decir, sí se puede, yo ya lo viví, yo ya lo vi (...) allá fuera hay muchas realidades, no sabemos con la que se vaya a topar, pero se llevan las ganas, el deseo, el conocimiento (...) si un chico que logra entrar a la universidad que tuvo esta capacidad de aprendizaje [del bachillerato de Tepexoxuca], y que sea luego abogado, cuando se titule, crees que no va a ser más forjado en esta área del trabajo, que conozca la realidad de una comunidad, que sepa ver un proyecto... cómo trabajar en comunidad, y pueden trabajar desde lo local y no precisamente desde la ciudad” (Entrevista a Pedro Martínez. Ex-alumno y miembro de la Asociación *Tamachtini*. 9 noviembre 2015. Tepexoxuca).

Las expectativas de los jóvenes estudiantes y lo que proponen los maestros/as del bachillerato de Tepexoxuca, se ven a su vez enfrentadas a las circunstancias del contexto social y económico, que influye en los recorridos del alumnado.⁶⁴ No todos/as de los alumnos/as del bachillerato de Tepexoxuca alcanzarán a continuar sus estudios en la universidad, conseguir un empleo formal con un buen salario o crear sus propias micro-empresas, pero los recorridos exitosos de varios/as de los egresados/as del bachillerato anima a muchos de los alumnos/as a acudir a este bachillerato, al igual que es una razón de peso para las familias. Fue común escuchar entre los familiares de los alumnos/as el que destacaran que era una buena escuela porque muchos de sus egresados/as habían ido a la universidad (en las últimas cuatro generaciones alrededor de un 60% a 70% de los egresados del bachillerato siguen estudiando en la universidad) y de los que ya habían terminado los

⁶⁴ Weiss propone para describir las biografías de los jóvenes, en vez del uso del concepto de *trayectorias* el uso del concepto *recorrido*, el cual se realiza en distintos caminos: “La metáfora de los caminos permite representar las estructuras socialmente dadas (o por hacerse) en determinado momento histórico, y la metáfora del recorrido permite representar la agencia de los sujetos, que –dotados de manera diferencial de recursos económicos, sociales y culturales- optan por determinada alternativa para alcanzar una meta, vagar por los caminos o simplemente disfrutar de la experiencia de andar” (Weiss, 2012: 26). En el caso de esta investigación, se ha usado el concepto de trayectoria para describir el pasado histórico de la red o de otras instituciones u organizaciones civiles. En el caso de las biografías de los distintos actores de la red, se ha optado, siguiendo esta propuesta de Weiss, por el uso del concepto de recorrido.

estudios superiores, algunos tienen trabajos dentro del municipio de Ixtacamaxtitlán, en organizaciones y asociaciones a nivel estatal o como maestros/as.

Si se observan los recorridos de 56 egresados del bachillerato que fueron estudiantes en el periodo de 1997 al 2001 (aunque esta información no pudo ser contrastada y es basada en lo que conoce uno de los ex-alumnos del bachillerato y ahora miembro de la Asociación *Tamachtin*)⁶⁵ alrededor de un 40% de ellos/as no continuaron sus estudios superiores y trabajan en distintos ámbitos (construcción, fábricas, sector servicios, instalaciones eléctricas), tienen sus propias pequeñas empresas/negocios (de carpintería, venta de vidrios, granjas, frutales) o son amas de casa. Aproximadamente otro 40% de ellos y ellas continuaron estudiando en la universidad, varios/as en la licenciatura del CESDER y otros/as en carreras diversas como contaduría, administración de empresas, educación, ingenierías, enfermería, ciencias políticas y derecho.

Por último, la mayoría de los egresados/as trabajan en las ciudades de México D.F., Puebla, o en las ciudades cercanas a Tepexoxuca (Libres, Apizaco). En algunos casos permanecieron en zonas rurales realizando tanto trabajos con asociaciones (principalmente aquellos estudiantes que realizaron la licenciatura del CESDER), como maestros/as o realizando distintos oficios (carpintería, construcción y trabajo en el campo). Otro grupo de alumnos/as de esas generaciones, alrededor de un 20%, migró hacia Estados Unidos, donde la mayoría continúa residiendo y trabajando de forma estable en el sector servicios. En las más recientes generaciones de egresados/as, las migraciones que sobresalen son de carácter nacional y hacia las grandes urbes, principalmente Puebla y México D.F.

⁶⁵ Entrevista realizada a Pedro Martínez el 9 de noviembre 2014, en Tepexoxuca. Al ser ex-alumno del bachillerato continuó el contacto con sus antiguos compañeros/as del bachillerato a través de las redes sociales como el “facebook” o por lazos familiares/vecindad conoce algunos de sus recorridos profesionales y personales.

Reflexión final del capítulo

Este capítulo comenzó relatando la figura del maestro Gabriel Salom, su recorrido profesional y personal y su sueño de construir escuelas comprometidas con sus alumnos/as, familiares y comunidades. Unas escuelas que prepararan a jóvenes líderes que idearan nuevas y creativas formas de transformar sus entornos rurales, defendiendo a su vez sus recursos naturales y formas de vida locales.

“Nuestra planta docente está conformada por profesores con experiencia académica y desarrollo humano, comprometidos en que tu educación se realice con los conocimientos, las habilidades, destrezas y valores que te permitan desarrollarte como persona, afianzar tus raíces, defender tu cultura, proteger tu patrimonio natural” (Salom, 2007).

El legado del bachillerato-internado de Tepexoxuca se centra definitivamente en los alumnos/as que acuden a él, y que a partir de esa experiencia, llevan a otros contextos esas ideas, formas de pensar, formas de organizarse y trabajar en colectivo. Por eso, el capítulo termina con las expectativas a futuro de estos jóvenes estudiantes del bachillerato de Tepexoxuca, ya que ellos/as son la representación de cómo esos ideales de Gabriel Salom no han desaparecido, sino que se han transformado a través de las acciones y recorridos de los jóvenes estudiantes.

Al preguntar a los distintos/as maestros/as o personal de la red sobre este aspecto, la mayoría coincidía que la educación que brindan da herramientas que van mucho más allá del aprendizaje de un determinado oficio o técnica. El hecho de que sea tan importante mantener a los mismos maestros/as de la red se basa en preservar su ideología. Algunos/as son reacios a utilizar el concepto de ideología, pero sí destacan que se comparten valores, ideas, formas de educar, de entender al alumno/a como sujeto (y no como objeto), de enseñar a buscar una “buena vida”, a aprender a cultivar la tierra y en ese proceso aprender a cuidarla, a que tengan una perspectiva crítica y busquen alternativas para sus comunidades locales.

El que se consiga ese cometido o no, es difícil de afirmar. Muchos de los alumnos/as no volverán a sus comunidades de origen, pero los maestros/as, (que reconocen esa realidad), consideran que lo realmente importante es que se formen jóvenes líderes en su escuela: a través de las plenarios, de los comités de estudiantes, de la organización estudiantil (y su papel en la escuela) y de las responsabilidades que adquieren los/as jóvenes al solucionar los conflictos que surgen dentro del colectivo de los alumnos/as.

“Creo que es un papel también fundamental porque va formando líderes, que mañana van a ser en su comunidad mejores mujeres, mejores hombres, que ya no van a agachar la cabeza, que ya no van a actuar por el “borreguismo”, ya van a actuar más por sus ideales, van a decir lo que sienten. A mí, cuando un muchacho protesta o está en contra de las reglas que yo pongo... lejos de incomodarme, me gusta. Porque eso es lo que buscamos, que el muchacho tenga capacidad de decir sí a lo que es sí, y decir no a lo que es no. Porque si se va con esos ideales de sumisión, de que hay que obedecer siempre a la autoridad... no hacemos nada. Mañana serán en la comunidad ciudadanos que harán lo que les digan las grandes autoridades, harán lo que les digan los otros, y menos harán valer sus ideales de ellos. Por eso creo que es importante el tema de las plenarios, por eso creo que es importante que se pidan cuentas entre ellos, que le pidan cuentas a los maestros, porque de esa forma estamos enseñando a hacer líderes, líderes buenos” (Entrevista a Felipe Juárez. Maestro del bachillerato. 21 octubre 2014. Tepexoxuca).

Capítulo 4

Alianzas, negociaciones y estrategias de una red de proyectos educativos contrahegemónicos

Capítulo 4

Alianzas, negociaciones y estrategias de una red de proyectos educativos contrahegemónicos

Este capítulo se inicia con una explicación sobre las razones de haber usado el concepto de red para definir la relación que existe entre las instancias educativas que se investigaron. A continuación se muestra cómo la red fue conformándose influenciada por corrientes teóricas y otras experiencias educativas a nivel nacional e internacional a lo largo de los años de su trayectoria. Después se describe la UCI-red y la maestría que imparte en Pedagogía del Sujeto, como piedra angular de la red objeto de estudio. También se profundiza en la relación que entablaron las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad (TVC) con la Secretaría de Educación Pública para seguir formando parte de ella, a la vez que mantuvieron en sus escuelas un modelo educativo alternativo. Para finalizar, se presentan algunos testimonios de alumnos/as de la licenciatura del CESDER y los sueños y expectativas sobre su futuro, una vez terminados sus estudios.

4.1 ¿Distintos actores conforman una red o redes?

Los actores que conforman la red objeto de estudio forman parte de cuatro instancias educativas diferentes (las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad, el bachillerato, la licenciatura del CESDER y la maestría de la UCI-red). Los actores, aunque comparten características comunes al haber sido formados la mayoría en la red, presentan una gran heterogeneidad como grupo. Las cuatro instancias educativas fueron creadas por un mismo equipo de personas, pero a medida que fueron creciendo, han ido transformándose. Por lo tanto, ¿por qué hablar de red y no de centros educativos separados pero con conexiones y relaciones? ¿Debe ser una red formalizada para poder denominarla como tal? En este apartado será fundamental explicar por qué surgió la necesidad de utilizar este concepto y no otro. Para ello, se comenzará con una explicación acerca de cómo fue surgiendo este interés por entender dichas relaciones como redes.

En el inicio de la investigación, el objetivo principal era conocer las propuestas educativas del bachillerato de Tepexoxuca y cómo los planteamientos ideológicos del proyecto influían a los jóvenes estudiantes. Al realizar trabajo de campo, la mirada hacia el objeto de estudio se fue ampliando, al constatar que las características del bachillerato eran muy similares a las de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad (TVC). Además, al entrevistar a los maestros/as de la licenciatura en el CESDER se fortaleció la impresión inicial de que existían ideas y planteamientos pedagógicos comunes entre esas tres diferentes instancias (telesecundarias, bachillerato y licenciatura), dándose la coincidencia de que muchos de sus maestros/as habían estudiado en las tres instituciones. Por último, al conocer la maestría de la UCI-red y a sus maestros - que habían comenzado en las TVC y que treinta años después impartían esta maestría- se fueron desvelando las conexiones entre las cuatro instancias. Sin duda que al ser niveles educativos diferentes existen muchas variaciones, pero hay elementos comunes en sus planteamientos educativos además de una gran afinidad entre las personas que trabajan en estos diferentes programas.

Partiendo de la noción de que una red está compuesta por distintos nodos, que pueden ser tanto individuos como grupos (Long, 2007), podemos observar cómo en el caso de esta investigación tanto algunas de las instancias educativas -como el bachillerato de Tepexoxuca o la supervisión de las TVC- como también individuos, como el maestro Gabriel Salom, funcionan como nodos que conectan las distintas partes de la red. Se establecen relaciones directas (como por ejemplo la que existe entre maestros/as del bachillerato y la maestría de la UCI-red al trabajar en el mismo espacio), como relaciones indirectas que a través de los nodos se conectan (como las que puede haber entre un egresado/a del CESDER y un egresado/a de la UCI-red, que sin llegar a realizar un intercambio directo, al formar parte de la misma red comparten elementos formativos similares, y posiblemente compatibilidad en los discursos ideológicos-políticos que defienden).

Al preguntar a uno de los maestros de la UCI-red si consideraba que se había creado una red entre las telesecundarias, el bachillerato, la licenciatura y la maestría, él respondió que formalmente no constituían una red, pero sí en el vínculo, en el sentido de reconocerse, de respetarse y estar dispuestos a estar unos con otros. Es decir, que no mantienen una relación articulada permanente pero sí hay un vínculo. “Son otro tipo de redes, son redes de afecto, de reconocimiento, como son las redes en la sociedad, redes de amigos, que no están mediadas por un convenio, por un programa, por una agenda, sino por un sentimiento de reconocerte «parte de»” (Entrevista a Víctor Hernández. Maestro UCI-red. 19 junio 2015. Tepexoxuca).

Los maestros del bachillerato, aunque reconocen que en muchas ocasiones los vínculos entre ellos, las TVC y el CESDER se han debilitado, todavía mantienen colaboraciones en momentos ocasionales, además de una afinidad ideológica y política. Entre el bachillerato y la maestría de la UCI-red existe una relación mediada más por una ayuda mutua que por un trabajo educativo en colectivo. Se apoyan en sus respectivos proyectos, el bachillerato facilita que se imparta la maestría en Tepexoxuca, y la maestría a cambio aporta una ayuda económica para mantener el proyecto del internado del bachillerato de Tepexoxuca.

Los vínculos más fuertes son aquellos que se mantienen entre la UCI-red y el CESDER ya que sus maestros/as imparten clases en ambos programas y hay colaboraciones muy estrechas en diferentes eventos además de compartir algunos proyectos educativos. Son sin duda cuatro proyectos distintos, pero que al haberse formado muchos de sus maestros/as en la secundaria, preparatoria y licenciatura del CESDER, era frecuente que en las entrevistas reconocieran un sentimiento de pertenencia al proyecto educativo.

Por esa razón, en esta investigación se ha intentado no mostrarlas como cuatro centros educativos aislados, porque las cuatro están conectadas por diversos factores:

- La gran mayoría de sus maestros/as o han sido parte del grupo de maestros/as iniciadores del proyecto o han sido formados en la red.

- Todas ellas trabajan en la misma zona de la Sierra Norte de Puebla y comparten el propósito de conseguir transformar el contexto local a través de proyectos educativos y comunitarios.
- Aunque con perspectivas diferentes, todas cuestionan el modelo pedagógico tradicional y buscan metodologías alternativas y relaciones (en mayor o menor medida) más horizontales con sus alumnos/as.
- El último y más importante elemento es que todas ellas adquieren un posicionamiento político e ideológico que les une en determinados momentos frente a actores externos o fenómenos que no sólo se refieren al ámbito educativo (como por ejemplo la entrada de proyectos mineros e hidroeléctricas en la zona).

Por lo tanto, el uso del concepto de red es de carácter metodológico (para así poder mostrar en una palabra estas conexiones y evitar tener que hablar de cada instancia educativa por separado), y no por un interés teórico del estudio de redes. Además, porque esta misma red objeto de estudio forma parte de otras redes (estas sí oficiales) con otras organizaciones, por lo cual, si se pretendiera realizar un estudio de redes, también habría que incluir estas relaciones (que en la investigación se nombran, pero sin profundizar en ellas). Por último, es importante destacar que aunque se use el concepto de red para así subrayar estas conexiones, no se pretende ver a los actores que conforman esta red como un todo homogéneo. Es igualmente importante subrayar que estas redes no son estáticas y cambian con el tiempo, al igual que están compuestas por relaciones desiguales y tipos de jerarquías (Long, 2007). Aunque los actores compartan proyectos educativos comunes y planteamientos pedagógicos e ideológicos similares, esto no impide que también haya muchas diferencias de opinión, además de luchas de poder, como en otros colectivos u organizaciones.

Esta disparidad y conflictos de intereses han generado escisiones dentro de estas instancias a lo largo de su trayectoria. Entre los años 1995 y 1996 surgieron grandes conflictos entre Gabriel Salom y el colectivo de maestros/as del CESDER. Varios de los maestros/as indican que las razones se basaban en que Gabriel Salom era una persona difícil en el día a día del trabajo y

demasiado exigente con el resto de los maestros/as y con el alumnado. Comentan cómo con los años su personalidad se suavizó, pero al inicio del proyecto, creía eficaz dirigir el internado con normas estrictas y con severidad. Debido a estas diferencias creadas dentro del colectivo de maestros/as, Gabriel Salom decidió cambiar la supervisión de las TVC a la secundaria de Tepexoxuca. Esto supuso que el CESDER cerrara el bachillerato de Zautla (teniendo así sólo la licenciatura), pero que Gabriel Salom abriera una, en 1996, en Tepexoxuca. Con el tiempo, la relación entre el colectivo de maestros/as del CESDER y Gabriel Salom se volvió a retomar, creando en conjunto la maestría de la UCI-red, que está en funcionamiento en la actualidad.

El objetivo principal de esta investigación no es centrarse en dichos conflictos, sino mostrar algunas de las estrategias que estos cuatro centros han tenido a lo largo de su trayectoria y cómo les han ido influyendo distintas corrientes teóricas y movimientos sociales/educativos durante ese tiempo. Para continuar con su propuesta educativa alternativa, se han aliado, enfrentado y/o negociado con diferentes actores que han transformado a la red, al igual que éstas también han sido transformadas en su contacto con la red. Recordemos en este sentido que el CESDER y la UCI-red se han convertido en referentes teóricos en el ámbito educativo y algunas de sus propuestas han sido retomadas por otras organizaciones civiles, al igual que las TVC han influenciado a instituciones estatales como la Secretaría de Educación Pública. A continuación se muestra cómo fueron surgiendo estas iniciativas y cómo les influyeron otras experiencias educativas, especialmente durante el proceso de conformar las TVC, el bachillerato y la licenciatura en los años ochenta, hasta crear la UCI-red a finales de los noventa.

Surgimiento de las primeras iniciativas

Como se ha expuesto en los capítulos anteriores, el equipo que conformaba en sus inicios el CESDER fue influenciado por varias corrientes de pensamiento y movimientos educativos; así mismo se explicaron las circunstancias de la Sierra Norte de Puebla que favorecieron que en los años

ochenta se formaran organizaciones y cooperativas, entre ellas PRADE A.C., y con ello la Escuela *Tetsijtsilin*, antecedente de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad. Además de estas influencias, también fueron muy importantes las conexiones que este colectivo de personas tuvo con otras Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) de México y con otras experiencias educativas. Uno de los primeros espacios donde se dieron estos intercambios de ideas y experiencias fue en el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario A.C. (IMDEC).⁶⁶ Este instituto fue uno de los pioneros en la formación de educación popular en México, ya que uno de sus fundadores era un discípulo de Paolo Freire y figura clave en la difusión de su metodología en México.

“El IMDEC se convirtió en la ONG que te enseñaba lo que era la educación popular, lo que era toda esta idea de la metodología de la educación popular y también lo que era la Teología de la Liberación. Todos los “onegeneros” de los años setenta, ochenta y noventa todavía... incluso todavía no sé si existan sus escuelas, se llamaban escuelas metodológicas, todos se formaban ahí, todos. El IMDEC eran escuelas donde concurría gente no sólo de México, sino de toda América Latina” (Entrevista a Víctor Hernández. Maestro UCI-red. 19 junio 2015. Tepexoxuca).

Además, este intercambio de experiencias surgía en un momento histórico en el que en América Latina la presencia de diversos movimientos guerrilleros era relevante, por lo que algunas de las personas que llegaban a formarse al IMDEC estaban ligadas a los movimientos políticos y guerrilleros de El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Honduras, Uruguay y Perú.

Cuando los encuentros eran de carácter nacional acudían ONGs de diversos Estados como Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Estado de México, Puebla y Guadalajara. En ese espacio se fueron construyendo los primeros lazos y vínculos entre estas diferentes ONGs, aunque trabajasen en ámbitos distintos; educativos (como el CESDER), ambientalistas (como el Centro de Estudios Sociales y Ecológicos, CESE, de Patzcuaro, Michoacán), o pacifistas. En esos

⁶⁶ Fundada en 1963 en Guadalajara (Jalisco, México), es una organización civil que en la actualidad trabaja principalmente en el ámbito educativo y en la defensa del territorio y los derechos humanos.

procesos de intercambios y formación, el CESDER comienza a tener presencia.

“Empiezan a surgir otros proyectos que nos empiezan a llamar, o vienen a visitar el proyecto del CESDER, nos vamos convirtiendo en un referente. Entonces, empezamos a dar asesoría, acompañamiento, a compartir lo que habíamos aprendido. Y así van surgiendo proyectos en Oaxaca, en Veracruz, en Hidalgo, en Chiapas, me acuerdo en la tarahumara también, en la zona huichol, que nos invitan a compartirles toda nuestra idea, lo que llamábamos en ese tiempo nuestros modelos educativos, que eran las estrategias, los modos...” (Entrevista a Víctor Hernández. Maestro UCI-red. 19 junio 2015. Tepexoxuca).

En este constante flujo de intercambios con otros proyectos en distintos lugares de México, el equipo del CESDER se va nutriendo de esos otros conocimientos y propuestas y las trasladan al programa educativo de su licenciatura. Al no ser especialistas en agroecología, fueron fortaleciendo su programa con propuestas innovadoras que tomaban de otras ONGs, como las ecotecnias o el manejo ecológico (la agricultura orgánica, la labranza cero y la conservación de suelos).⁶⁷

Además de esos encuentros también fue significativa la influencia que tuvo la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), que a finales de los años setenta introdujo el “enfoque modular” en su metodología. Dicho enfoque organiza su plan de estudios, sus ejes de interés común en torno a un objeto de investigación. No se presentan las materias aisladas, sino que todas ellas se trabajan alrededor de un objeto de investigación. Por lo que el CESDER se

⁶⁷ La agricultura orgánica consiste en un sistema de cultivo que no introduce fertilizantes o plaguicidas químicos, semillas transgénicas, conservadores, aditivos o la irradiación. En contraste utilizan procedimientos sostenibles, buscando mantener la fertilidad del suelo y conservar o restablecer los procesos naturales. La labranza cero (también llamada siembra directa) promueve una forma de cultivar sin arar, para así no dañar ni erosionar el suelo con el uso de tractores, es decir introduciendo las semillas en el suelo sin preparar previamente la tierra. Al mantener una cubierta orgánica permanente o semi-permanente, ésta protege del sol, lluvia y viento además de permitir que haya microorganismos del suelo que se ocupen de mantener el equilibrio de los elementos nutritivos. Por último, la conservación de suelos busca crear actividades agrícolas que prevengan los efectos de un suelo degradado que produce infertilidad en el suelo, pérdida de la biodiversidad y una elevación de la acidez y la salinidad. Estas nuevas formas de manejo ecológico comenzaron a tener una mayor presencia en la década de los setenta y ochenta del siglo XX, hasta la actualidad donde ya forman parte de programas gubernamentales a nivel nacional de varios países y de organizaciones internacionales como FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura- FAO, 2001).

apropia de dicha metodología pero adaptándola al contexto local de la Sierra Norte de Puebla.

Con todas estas influencias crean en 1985 la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, de tipo modular, semi-presencial y reforzada por esos conocimientos que habían intercambiado con otros proyectos y ONGs. Los primeros años, para ayudar a impartir la licenciatura invitan a maestros/as de otras ONGs o de universidades, como la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) y los centros de investigación que en aquel tiempo estaban surgiendo (como el Instituto Mexicano del Maíz creado en 1979). Consegúan que estos investigadores/as y maestros/as conocieran el proyecto y poco a poco, ellos mismos iban informando e invitando a otros maestros/as a impartir clases y así se iba divulgando esa experiencia educativa en diferentes entornos.



Figura no. 14. Instalaciones y oficinas del CESDER. Octubre 2014, autoría propia.

El CESDER ha continuado impartiendo su licenciatura hasta la actualidad, con el fin de formar a “profesionistas campesinos en planeación del desarrollo rural” (Maldonado, 2012). Como institución educativa de carácter privado, consigue financiarse a través del “apoyo de particulares, de

fundaciones nacionales e internacionales,⁶⁸ de universidades públicas y privadas, y del gobierno estatal y federal” (Maldonado, 2011), además de las aportación de los jóvenes estudiantes (aunque algunos/as obtienen becas que otorga el mismo CESDER).⁶⁹

A lo largo de los años, el CESDER se conformó como Asociación Civil, adquiriendo el nombre de CESDER-PRODES A.C. (Centro de Estudios para el Desarrollo Rural – Promoción y Desarrollo Social), y ampliando su labor a otros ámbitos más allá de los educativos. Esta asociación también la compone un Centro de Formación y Capacitación Alfarero (CEFORCAL), la cooperativa agrícola y artesanal *Pankizaske*, un área de proyectos de producción y un área de proyectos comunitarios. En total, incluyendo también al personal de la licenciatura, al grupo de vinculación y la administración, en octubre del 2014 el equipo estaba compuesto por 56 personas.

Paralelamente al desarrollo del CESDER, hacia finales de los noventa, algunos de sus miembros comienzan a plantearse la idea de crear una red entre todas las organizaciones que habían ido conociendo durante esos años y con los cuales habían entablado amistades y lazos. De esa iniciativa surge en 1998 la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-red), para articular a diferentes ONGs que compartieran el objetivo de formar recursos humanos para el desarrollo.

4.2 Una maestría rebelde en la sierra: la propuesta educativa de la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-red)

⁶⁸ En el momento actual, el CESDER ha recibido una financiación de las delegaciones del gobierno vasco para el periodo 2014-2015, que ya había otorgado financiación previamente en el periodo 2010-2013.

⁶⁹ Los alumnos/as de la licenciatura realizan un pago de inscripción de \$350 (pesos mexicanos), un pago mensual de \$450 (pesos mexicanos) y un pago por cada curso de verano de \$1000 (pesos mexicanos). Varios alumnos/as disponen de becas por lo que pagan un 70-80% de la cuota mensual. En los casos que así lo deseen, los alumnos/as pueden pagar su cuota con productos que produzcan en sus hogares familiares o con horas extra de trabajo en los invernaderos y cultivos que tienen en el CESDER.

“Otras miradas, otros saberes”:⁷⁰ cómo se conformó la UCI-red

La UCI-red en sus inicios estaba compuesta por varias ONGs a nivel nacional. En el caso de la Península de Yucatán se unió la ONG Educación, Cultura y Ecología A.C. (EDUCE), que se especializa en el trabajo comunitario creando proyectos de desarrollo sustentable; la organización Investigación y Educación Popular Autogestiva A.C. (IEPA) que se centra en la defensa y promoción de los derechos de los niños/as y jóvenes e impulsando acciones autogestionarias e integrales en comunidades y escuelas; y Misioneros A.C., que impulsado por un sacerdote y personas ligadas a la iglesia, promovían (y siguen promoviendo) proyectos de desarrollo sustentable y capacitaciones para la población maya de Yucatán. En Chiapas se suma el Patronato Pro-educación Mexicano A.C., una ONG que surge en el año 1994 promoviendo y acompañando procesos de desarrollo integral a partir de programas educativos, de salud, de nutrición y de producción, en la región tzeltal de Guaquitepec. El vínculo se había establecido anteriormente cuando al formarse esta ONG, solicitaron ayuda al CESDER para que participara en el diseño del plan de estudios de la secundaria y la preparatoria. Por último, también se unen otras organizaciones que se dedicaban a la formación de promotores campesinos agroecológicos en Guerrero y algunas ONGs del Estado de México.

El objetivo de la UCI-red al reunir a todas estas organizaciones era crear capacitaciones que formasen a los promotores de otras ONGs y de otras Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC). Cada formación se creaba específicamente para cada colectivo, a partir de consultas que se realizaban en el lugar. Estas formaciones podían tener un carácter social, comunitario o tener un perfil más agroecológico.

⁷⁰ La UCI-red estuvo muy influenciada por las experiencias de otras propuestas latinoamericanas y por los lazos que entablaron al visitar otras ONGs, asociaciones civiles, proyectos comunitarios y/o religiosos, luchas sociales, etc.: “En ese ir y venir nos vamos nutriendo de otras miradas, de otros saberes, de otros conocimientos” (Entrevista a Víctor Hernández. Maestro UCI-red. 19 junio 2015. Tepexoxuca).

En la creación de estas capacitaciones tuvo una fuerte influencia la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (realizada en 1990 en Jomtien, Tailandia), al establecerse en esta convención la importancia de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. A partir de ello, la UCI-red planteó que en su metodología se deberían proponer que los propios participantes de las organizaciones expresasen sus necesidades básicas de aprendizaje, y a partir de ellas, poder identificarlas y traducirlas en planes de estudio, en contenidos metodológicos. Debido a ello, no se utilizaba un mismo modelo en cada lugar donde realizaban los cursos de formación, ya que se asumía que el mismo contenido debía de surgir de la participación de las personas que recibirían la formación. Los cursos duraban de cinco a ocho meses, a veces hasta un año, obteniendo buenas respuestas de las ONGs y OSC que recibían la formación. Pero al poco tiempo la UCI-red comienza a desintegrarse debido a que a finales de los noventa, los recursos económicos dirigidos hacia la cooperación disminuyeron, y como consecuencia muchas organizaciones no sobrevivieron. Las ONGs comenzaron a buscar financiación dejando en segundo plano el trabajo en red. Esto también afecta a la UCI-red, donde las otras ONGs (a excepción del Patronato Pro-Educación de México A.C), terminaron por descuidar la red. La UCI-red continuó impartiendo cursos de formación pero ya como una pequeña organización de personas.

De manera paralela a estos cambios, en el año 2000, Benjamín Berlanga (miembro de la UCI-red y del CESDER) asume el puesto de director regional para América Latina de la ONG española Ayuda en Acción.⁷¹ Después de residir unos años en Madrid, trabajando en la sede central de la ONG, vuelve a México y desde ahí da seguimiento durante diez años a todos los programas de la ONG en América Latina. Esto le permitió conocer muchas experiencias en distintos lugares, donde Ayuda en Acción se asociaba con ONGs locales.

⁷¹ Ayuda en Acción ayudó a financiar durante muchos años la licenciatura del CESDER, aunque esta colaboración terminó en Agosto del 2014.

“Participo, además, en el proceso de cambio institucional de la OSC [en referencia a Ayuda en Acción] donde trabajo. Es una organización que hace cooperación para el desarrollo estableciendo relaciones de asociación estratégica con organizaciones locales de la sociedad civil en 21 países de América Latina, Asia y África” (Berlanga, 2009: 2).

Otro miembro de la UCI-red y maestro del CESDER, Víctor Hernández, también formó parte del equipo de Ayuda en Acción y al igual que Benjamín Berlanga, colaboró con varios proyectos de diferentes ONGs en Latinoamérica: “esa es otra época donde nos vinculamos a otras latitudes y otros niveles con ONGs” (Entrevista a Víctor Hernández. Maestro UCI-red. 19 junio 2015. Tepexoxuca). Los proyectos de Ayuda en Acción no eran solo educativos, sino que también trabajaban las áreas de salud, alimentación, derechos, creación de economías locales sostenibles e igualdad de género.

Después de estas experiencias, el equipo de la UCI-red comienza a tener una perspectiva más crítica frente al concepto de desarrollo y hacia la formulación ideológica y política subyacente en la categoría de los “pobres”, que sustenta el discurso de la cooperación. Según su perspectiva, bajo esta clasificación, se invisibilizaron diversas y variadas formas de vida, a la vez que se establecieron parámetros homogéneos de carácter material, para poder medir el nivel de vida considerado dentro de la categoría de pobreza.

“La idea de desarrollo, vigente desde mediados del siglo XX, ha demostrado su inviabilidad desde arriba y desde abajo: versión moderna de la idea de «progreso» tan apreciada en el siglo XIX, la idea ha quedado profundamente cuestionada: no hay desarrollo, hay pobreza y desigualdad y el desarrollo está resultando costoso, inviable no sólo en términos ecológicos, culturales, sociales, sino suicida en términos de continuidad de vida en el planeta. (...) La «pobretización» de las personas y colectivos a fuerza de indicadores medibles, ha resultado en la pobretización y reducción de identidades culturales y en pobretización del reconocimiento de la especificidad histórica de mundos de vida plurales y diversos” (Berlanga, 2009: 6-7).

Ante este posicionamiento teórico y político, el equipo de la UCI-red consideró que crear una formación alternativa para los miembros de las ONGs y OCS, era “una acción pertinente y urgente”. Desde la perspectiva de la UCI-

red, la cooperación se había visualizado en sus inicios, en los años setenta y ochenta, como parte de una relación de solidaridad norte-sur, “de un reconocimiento de una deuda histórica producto de los procesos de colonización, en un reconocimiento de justicia social”, que con el tiempo, a finales de los noventa y principios del siglo, comenzó a mostrarse como “una cuestión gerencial, en una relación geopolítica, en una relación de intereses” (Entrevista a Víctor Hernández. Maestro UCI-red. 19 junio 2015. Tepexoxuca). “Nos damos cuenta que el partenariado norte-sur devino en lo que realmente era: una relación de inicio establecida desde la asimetría” (Berlanga, 2009: 8).

Además, los maestros/as de la UCI-red observan que esta visión instrumental, que permea a la cooperación y el desarrollo, tiene sus bases en la formación de algunas de las universidades privadas en México.

“Ahí es donde se forman los cuadros ahora de la nueva gerencia de la cooperación y del desarrollo. Entonces vamos viendo, tristemente, lo que antes eran los lugares, los nichos, las escuelas, los semilleros como el IMDEC y otros lugares que era donde nos formábamos, donde había un análisis de la realidad, una cuestión crítica al orden nacional y al sistema mundo, ahora estábamos empezando a irnos a formar a las universidades privadas, a los masters, a los diplomados, que te lavaban el coco con la idea de la eficacia, de la excelencia, de la eficiencia, del costo beneficio, del rendimiento, todas estas cosas.” (Entrevista a Víctor Hernández. Maestro UCI-red. 19 junio 2015. Tepexoxuca).

A partir de esta observación crítica frente a las instituciones que ofertaban formación para la cooperación, y teniendo la oportunidad de reunir y recoger todo el conocimiento de las experiencias que habían visitado en América Latina, la UCI-red se propuso crear una maestría que ofreciera formación a un sector especializado en el trabajo con ONGs, trabajo comunitario y educativo. Para el equipo de la UCI-red había una necesidad de crear una maestría donde no sólo se formara, sino que también impulsara espacios para que distintas organizaciones y personas interesadas en la temática pudieran reunirse y compartir sus diferentes saberes y conocimientos.

“Nuestras experiencias reafirmaban también que en este conjunto, este sector amplio de personajes, instituciones, organizaciones, era un gran magma de producción de saberes y conocimientos que no se estaba generando en las universidades ni públicas ni privadas (...) había una necesidad de dar a conocer, de compartir ese conocimiento, de articularnos, de hacer organizaciones, sinergias, impulsos, porque ahí hay un saber, hay un conocimiento, está fluyendo, hay ebullición” (Entrevista a Víctor Hernández. Maestro UCI-red. 19 junio 2015. Tepexoxuca).

A partir de esta iniciativa comienzan a planear la maestría, partiendo de una visión crítica de las pedagogías convencionales y hegemónicas. Los mismos maestros/as de la UCI-red la iniciaron con una reflexión de su propia práctica como maestros/as, para así poder cuestionar los modos preestablecidos de enseñanza, donde se establece normalmente una relación jerárquica entre el alumno/a y el maestro/a. También, desde el principio organizan la maestría con la idea de poder invitar a académicos que provengan de diferentes universidades o instituciones, al igual que a personas con trayectorias en organizaciones civiles u ONGs. Los lazos no son a través de convenios con las universidades, sino más bien a través de vínculos con las personas que se solidarizan con el proyecto y acuden a la maestría a impartir talleres o seminarios.

La maestría en Pedagogía del Sujeto de la UCI-red ha comenzado este año su quinta generación de alumnos/as desde que comenzara en 2009. La formación tiene una duración de dos años con asistencias presenciales (en las instalaciones del bachillerato de Tepexoxuca) de un fin de semana al mes y un curso intensivo de una semana durante el verano. Se apoya de una plataforma virtual para las lecturas y debates que se generan durante el tiempo que la maestría no es presencial. Además, este año ha comenzado la primera generación en una nueva maestría, en Prácticas Narrativas en la Educación y el Trabajo Comunitario. La participación ha sido sorprendentemente numerosa para ser una primera generación (son alrededor de unos 40 alumnos/as) además de tener presencia internacional. Asisten a las reuniones (que se realizan en las instalaciones del bachillerato de Tepexoxuca) cuatro días cada dos meses. Está dirigido igualmente a educadores/as o a trabajadores/as comunitarios, y propone un enfoque con dos componentes, “la externalización

del problema” y la elaboración de “historias preferidas”. La primera parte de la premisa de que el colectivo elabora narraciones para “poner «delante de sí» los problemas, en un esfuerzo para «desnaturalizar» la idea que identifica el problema con las personas”, es decir que “el problema es el problema, las personas no son el problema” (Berlangu, 2015: 1). A partir de ese proceso de externalizar el problema, “se van generando relatos de historias preferidas que definen deseos, querereres, disposiciones frente a lo que hay” (Berlangu, 2015: 1), con el fin de que luego, esos sujetos actúen en relación a esos deseos, que “en el dar (se) cuenta se movilizan” (Berlangu, 2015: 1).

Ambas maestrías proponen una experiencia educativa diferente, alternativa, siendo reconocida a nivel nacional como maestrías innovadoras y de vanguardia. Su trayectoria previa con la experiencia del CESDER y lazos con otras organizaciones civiles avala su trabajo en el ámbito rural, al igual que la puesta en práctica de sus objetivos de alcanzar una educación más crítica y no tradicional.

La UCI-red también realiza:

- Una maestría en Manejo Sostenible de Agroecosistemas en colaboración con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), el CESDER y la Universidad de la Rioja (UNIRIOJA).
- Cursos de Formación de Economía Solidaria, (que se lleva a cabo en la “Casa de los Amigos A.C.” en México D.F.).
- Un Diplomado en Enfoques y Bases de la Educación con personas Jóvenes y Adultas dirigido a asesores y personal del Instituto Estatal de Educación para Adultos (IEEA) en Puebla.
- Un Diplomado en Mediación Pedagógica para la Interculturalidad y un Seminario-Taller “Una pedagogía de la Indignación, una pedagogía del Hacer-nos Sujetos” en colaboración con el Centro de Derechos Humanos Victoria Díez, en la Ciudad de León, Guanajuato.

Además de su oferta educativa, la UCI-red también proporciona asesorías solidarias a Organizaciones de la Sociedad Civil, realiza consultorías

en educación y procesos de planificación y, por último, acompaña a colectivos y a procesos locales con diferentes proyectos sociales y comunitarios. Para poder financiar todos estos diferentes proyectos, cuentan “con la aportación de las personas y organizaciones que participan en los procesos de formación,⁷² con donaciones de fundaciones y agencias nacionales e internacionales de cooperación y con la venta de servicios de consultoría a instituciones privadas, gubernamentales y organismos de cooperación internacional”.⁷³

En la actualidad la UCI-red tiene también una sede en Mérida (además de la ubicada en la ciudad de Puebla). En la Península de Yucatán no imparten ninguna maestría pero desarrollan varios proyectos con la población maya.⁷⁴ Es importante para la UCI-red que en ese proceso no se minimicen los conocimientos de esta población, a través de la puesta en práctica de una educación pluriversal y de un diálogo de saberes.⁷⁵

Como se ha explicado anteriormente, los miembros de la UCI-red han colaborado con diversas organizaciones y ONGs a lo largo de la trayectoria de la red objeto de estudio. Durante ese tiempo ha habido intercambio de experiencias y conocimientos que han enriquecido las propuestas educativas, resultando en las diferentes formaciones que imparten en la actualidad. Al realizar consultoría en educación en diferentes organizaciones, la metodología de la UCI-red ha tenido gran repercusión, aunque ésta es especialmente notoria en el Centro de de Formación para la Sustentabilidad *Moxviquil* en San Cristóbal de las Casas (Chiapas). En él llevan a cabo un proyecto educativo muy similar a los del CESDER, donde también se imparte la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural y la maestría en Pedagogía del Sujeto. La

⁷² En el caso particular de la maestría en Pedagogía del Sujeto, los alumnos/as que acuden realizan un pago único de inscripción de \$1200 (pesos mexicanos) y una mensualidad de \$1000 (pesos mexicanos) que cubre todos los gastos de su estancia presencial.

⁷³ UCI-red, <http://www.ucired.org.mx/>, consultado 25 julio 2015.

⁷⁴ Del 2011 al 2013 han realizado proyectos comunitarios y de fortalecimiento de las capacidades para el mejoramiento de la vida familiar en siete municipios con alto índice de vulnerabilidad en el Estado de Yucatán.

⁷⁵ El diálogo de saberes parte de que aquellos conocimientos ligados a la experiencia, a la tradición ancestral, a los sentidos, aquellos que desde la ciencia se han deslegitimado por ser considerados “no objetivos”, comiencen a incorporarse como conocimientos tan legítimos como los científicos. Para ello, “la universidad debería entablar diálogos y prácticas articuladoras con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado «míticos», «orgánicos», «supersticiosos» y «pre-rationales»” (Castro-Gómez, 2007: 88).

licenciatura ya lleva cuatro años funcionando y recientemente comenzaron a impartir la maestría. También imparten un diplomado en Educación para Formadores y un posgrado en Especialidad en Educación para el Desarrollo Humano Sustentable. Su dinámica y metodología es similar a la licenciatura del CESDER (también es de carácter semi-presencial, y sus alumnos/as proceden la mayoría de contextos rurales).

Planteamientos pedagógicos de la maestría

La maestría en Pedagogía del Sujeto está organizada de forma semi-presencial, con un plan de estudios de 2 años, “distribuidos en cuatro módulos (...) y cada módulo está organizado en 5 encuentros presenciales y 4 unidades de trabajo educativo. Asimismo, se deben tomar dos cursos intensivos de verano de 10 días cada uno” (Hernández Loeza, 2014: 61). La UCI-red plantea que la universidad debe de ser concebida como un espacio donde se construya el conocimiento entre todos a través de comunidades de aprendizaje, creando un “espacio público donde circulan los conocimientos” (Hernández Loeza, 2014: 59). Como parte de ese planteamiento, en la maestría no se califica con una puntuación a los alumnos/as, porque para los maestros/as de la UCI-red no hay necesidad de evaluar, ya que sería como decir “que hay una experiencia de vida mejor que otra experiencia de vida” (Presentación de la maestría UCI-red. 12 septiembre 2014. Tepexoxuca).

Según los maestros/as, la pedagogía del sujeto no consiste en una didáctica específica, sino más bien un posicionamiento teórico (que intenta luego aplicarse a casos concretos), donde se parte de la premisa de que todos/as somos sujetos y como tales, se busca una pedagogía que no instrumentalice ni al maestro/a ni al alumno/a. A partir de una crítica a la estructura de las escuelas oficiales, la pedagogía del sujeto propone fragmentar las relaciones de poder que el sistema educativo respalda: “es una propuesta diferente dónde se rompe con esa relación jerárquica del maestro-alumno” (Presentación de la maestría UCI-red. 12 Septiembre 2014. Tepexoxuca).

Otra característica de la experiencia educativa de esta maestría, y que también es compartida en el CESDER, es el reconocimiento que la educación es un acto en el que las personas se van transformando y van intentando transformar sus entornos. Asumen una posición “ética y política” en sus procesos educativos, ético en el sentido que prefieren “los valores que apuesten por la vida” y político en el sentido “de hacer activa nuestra palabra y nuestra exigencia de un mundo distinto” (Entrevista a Víctor Hernández. Maestro UCI-red. 24 enero 2014. Puebla).

La importancia que otorgan al aprendizaje en colectivo y el ir creando redes entre las personas que acuden a la maestría, refuerza su objetivo de conseguir ese posicionamiento ético-político, que buscan desde lo colectivo. Se observa como una de las características metodológicas en sus aulas, que a partir de lecturas, los alumnos/as junto a los maestros/as trabajan en pequeños grupos, que luego exponen lo debatido al resto. Durante la maestría, en las aulas crean los “artilugios”, una forma de nombrar la creación de materiales didácticos, pero con el añadido de que los “artilugios” buscan conseguir, de forma creativa, transformar la propia práctica (Hernández Loeza, 2014: 63). De esta forma el conocimiento se va creando en esa comunidad, en colectividad, donde los alumnos/as se construyen frente al “otro” u “otros”.

“Ir construyendo una comunidad, de ir construyendo tejido, tejido de relaciones, de vínculos. Que la educación nunca se vea como una cuestión ni de mi grupo, ni de mi materia, ni de mi conocimiento, ni de mi propiedad, sino siempre en una cuestión colectiva, adulto, educadores, educandos... el constituirnos como una comunidad en donde todos aprendemos, todos aportamos” (Entrevista a Víctor Hernández. Maestro UCI-red. 24 enero 2014. Puebla).

Para finalizar, intercalan las clases que imparten los maestros/as de la UCI-red con conferencias, talleres o visitas de diferentes intelectuales invitados/as. Éstos/as, en la mayoría de los casos, tienen discursos contrahegemónicos o críticos hacia el sistema capitalista. Son personas externas a la UCI-red y con un alto nivel académico, adscritos a universidades

nacionales, así como a universidades extranjeras. Por ejemplo, Carlos Skliar,⁷⁶ Hugo Zemelman⁷⁷ y John Holloway⁷⁸ han visitado en varias ocasiones la maestría. La última vez que acudieron juntos fue a principios del 2013, y desde entonces John Holloway ha regresado en diversas ocasiones. Durante el curso de verano de la maestría en el año 2014, impartieron seminarios Lluís Duch,⁷⁹ Albert Chillón⁸⁰ y Santiago López Petit.⁸¹ A la vez también invitan a realizar talleres o conferencias a personas involucradas en procesos organizativos comunitarios, o en diferentes luchas sociales; Claudia Korol,⁸² María Dolores Grueso,⁸³ María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera y Eduardo Almeida⁸⁴ acudieron al curso de verano en el año 2015. Todos ellos/as asisten de forma gratuita, en solidaridad con el proyecto educativo de la UCI-red. Para los maestros/as de la UCI-red, el que asistan por un compromiso con el proyecto y no por un interés económico, implica que la intervención de estos/as intelectuales y de activistas en organizaciones civiles y/o comunitarias, adquiere un tinte distinto, de amistad, de simpatía, de solidaridad y de apoyo.

Es interesante que consigan atraer a este espacio a invitados de alto nivel académico y trayectoria (incluso provienen, en algunos casos, de países lejanos como España, Colombia y Argentina). Esto, además de mostrar una capacidad de persuasión admirable, denota que el equipo de la UCI-red conoce y forma parte de las nuevas corrientes de pensamiento crítico, por lo que invita

⁷⁶ Carlos Skliar es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina (CONICET) y del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

⁷⁷ Hugo Zemelman falleció el 3 de octubre de 2013. Después de trabajar en el Colegio de México y la Universidad Nacional Autónoma de México, creó en 2004 el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL) donde trabajó hasta sus últimos días.

⁷⁸ John Holloway es profesor e investigador en el Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

⁷⁹ Lluís Duch es monje de Montserrat desde 1961 y ha sido profesor de antropología y teología en la Universidad Autónoma de Barcelona, en el Instituto Superior de Ciencias Religiosas San Fructuoso de Tarragona y en la Abadía de Montserrat.

⁸⁰ Albert Chillón es profesor en la facultad de ciencias de la comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Escribió un libro en conjunto con Lluís Duch, el cual presentaron en la maestría de la UCI-red durante el curso de verano del 2014.

⁸¹ Santiago López Petit es profesor de filosofía en la Universidad de Barcelona.

⁸² Claudia Korol es una educadora popular que ha participado en proyectos de formación política con movimientos campesinos y organizaciones de mujeres. Participó en la coordinación de la Cátedra de Formación Política Ernesto Che Guevara de la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo (UPMPM).

⁸³ María Dolores Grueso es directora de la Institución Educativa Dos Ríos, en el Cauca (Colombia) y creadora de un modelo educativo que reivindica la herencia cultural de su pueblo.

⁸⁴ María Eugenia Sánchez y Eduardo Almeida son profesores e investigadores en la Universidad Iberoamericana de Puebla e integrantes del equipo de Promoción y Desarrollo A.C. (PRADE) que realizó su trabajo en la Sierra Norte de Puebla durante más de treinta años.

a las personas que dentro del “mundo académico” se sitúa en esa línea de pensamiento. Como ya señale anteriormente, la maestría se imparte un fin de semana al mes, pero durante el verano se realiza una estancia intensiva de una semana. Durante esa semana se realizan diversos talleres y cátedras de invitados externos, en los que, además de los estudiantes de la maestría, acuden otras personas interesadas por las presentaciones y debates. Al organizar estos eventos y conferencias, se consigue mostrar la propuesta educativa a más estudiantes o a personas que trabajan en distintos ámbitos educativos y sociales.

Los maestros/as de la UCI-red pretenden que ésta sea una maestría de calidad, por lo que aunque no evalúen a sus alumnos/as, tienen el objetivo de que la maestría implique un esfuerzo intelectual y con capacidad de incitar reflexiones y discusiones entre sus alumnos/as, a través de lecturas complejas y dinámicas grupales que estimulen el debate. Además, innovan en las clases, buscando y aplicando metodologías variadas. “Se intenta construir algo en conjunto que sea diferente, e intentamos llevar a la práctica lo que decimos. Cada generación se va renovando las temáticas (...) No sólo decimos, sino intentamos hacerlo en la maestría” (Entrevista a Jorge Hernández. Maestro de la UCI-red. 20 junio 2015. Tepexoxuca).

Además se promueve que en la maestría se creen “estructuras de acogida”,⁸⁵ a través de las relaciones que surgen entre los alumnos/as. Esas relaciones creadas en este espacio, ayudan a que luego fuera de la maestría se creen otras estructuras de acogida. Uno de los objetivos de los maestros/as de esta experiencia educativa es que lo que se genere en la maestría no permanezca sólo ahí, sino que se expanda, que se consiga ampliar las iniciativas y redes hacia otros lugares. Los alumnos/as serán los vectores que trasladen esas ideas a sus ámbitos laborales, personales, a otros colectivos, etc.

⁸⁵ Las “estructuras de acogida” es un concepto que utilizan en la maestría de la UCI-red para referirse a que el proceso educativo es una experiencia entre dos personas, entre un nosotros donde “enseñar es primero, y ante todo, acoger, recibir”. Por lo tanto, se busca en la maestría crear “estructuras de acogida”, donde se parta de la idea de que, como maestros “transmitir es recibir al otro, reconocerlo” y aprender es “el reconocimiento de saberme acogido, recibido: es hacerme sujeto desde ese reconocimiento” (Berlangua, 2011: 6).

También se incita a que los propios alumnos/as de la maestría se apropien de ese espacio, cuidándolo o utilizándolo para vender productos propios o de las asociaciones donde trabajan: artesanías, ropa bordada a mano, libretas, pañuelos, tinturas de plantas medicinales, cremas, champú, jabones naturales y plantas. También hay dos estudiantes que venden libros de segunda mano y películas. Es un indicativo interesante el tinte político reivindicativo que surge en esta maestría, al observar que varias de las películas son de temáticas “rebeldes” y anti-capitalistas como las luchas estudiantiles del verano del 68, las luchas por la defensa del territorio en relación a la entrada de empresas mineras o parques eólicos en Oaxaca, sobre el zapatismo, o con una perspectiva afín a la pedagogía crítica como “La educación prohibida”⁸⁶ o “La (des)educación”.⁸⁷

El papel de los alumnos/as en esta maestría es fundamental, ya que todos y todas son personas que trabajan en el ámbito educativo o social desde diferentes organizaciones o instituciones en varios lugares de México, por lo que su presencia en la maestría y su participación en este proceso educativo la transforma y enriquece, al introducir también ellos/as sus experiencias y conocimientos. A continuación se muestran algunos de sus testimonios en las entrevistas y conversaciones mantenidas durante el trabajo de campo.

4.3 Testimonios de los alumnos/as de la UCI-red

“Sobre todo esta maestría demuestra que no eres el único loco, que hay otros locos como tú (...) te da pilas para creer en lo que haces”.

Ex-alumno de la maestría UCI-red. 10 octubre 2014. Tepexoxuca.

Una de las primeras características que llama la atención en la maestría de UCI-red es la diversidad de procedencias de los alumnos/as que acuden. Algunos provienen desde el Estado de Puebla mientras otros viajan desde

⁸⁶ Documental argentino que muestra diferentes escuelas y experiencias educativas con modelos alternativos de América Latina y España, estrenada en 2012.

⁸⁷ Basada en el libro de Noam Chomsky (2001).

otros Estados. Entre los que llegué a conocer personalmente, algunos procedían de los Estados de México, Veracruz, Oaxaca, Michoacán, Guerrero, Chiapas, Guadalajara y Guanajuato, aunque es posible que todavía hubiese más de otros Estados. Algunos alumnos/as son maestros o profesionistas en zonas rurales alejadas, para quienes llegar a Tepexoxuca les supone un día entero de viaje. También hay alumnos/as que provienen de grandes urbes, de México D.F., Puebla, Guanajuato, Guadalajara, que trabajan en escuelas urbanas o con grupos/colectivos en asociaciones, ONGs y universidades. Son varios los alumnos/as que recalcan cómo esa gran diversidad del alumnado es una de las características más positivas de la maestría: “el conocer personas de distintos lugares y formas de pensar, te permite tener un panorama más amplio de los mundos” (Entrevista a alumno de la maestría UCI-red. 19 Junio 2015. Tepexoxuca).

Ante tal heterogeneidad del alumnado, considerando que algunos de ellos podrían haber optado por otra maestría más cercana, más accesible y de alguna institución con mayor reconocimiento académico, saber por qué eligen esta opción fue una pregunta que surgió durante el trabajo de campo. Uno de los alumnos, que ya había terminado la etapa asistencial de la maestría y estaba en proceso de escribir su tesis, resumió una idea generalizada: al principio, el mayor aliciente para los alumnos/as era conseguir el título de maestría y así optar a mejores empleos. Incluso llegaban nerviosos/as con sus proyectos de investigación para ingresar a la maestría, preocupados por no llegar a ser aceptados/as en el programa. Sin embargo, durante el proceso de los dos años de aprendizaje, los proyectos acaban olvidados y/o transformados por la experiencia de la maestría. “El título va perdiendo importancia... cobra más importancia lo que se comparte entre todos/as” (Entrevista a ex-alumno de la maestría UCI-red. 10 octubre 2014. Tepexoxuca). Según algunos alumnos/as, aunque haya sedes “hermanas” de la UCI-red, como la UNITIERRA⁸⁸ en Oaxaca (con planteamientos similares) la maestría de la UCI-

⁸⁸ La Universidad de la Tierra (UNITIERRA) de Oaxaca constituye “una comunidad de aprendizaje, estudio, reflexión y acción” que entiende “el aprendizaje como un aspecto de la vida cotidiana y el estudio como un ejercicio autónomo de gente libre”, donde las investigaciones que realizan son para ellos y ellas, “ejercicios de reflexión en la acción” (UNITIERRA Oaxaca, <http://unitierra.blogspot.mx/>, consultado 30 agosto 2015). La UNITIERRA Oaxaca no tiene un plan de estudios o programa tan

red es un programa novedoso, alternativo, que busca construir una educación diferente, por lo que se trata de una propuesta de vanguardia para muchos de sus alumnos/as.

Otro de los alumnos entrevistados comentaba cómo al inicio había optado por cursar la maestría como una opción de desarrollo personal, pero después ésta se convirtió en una “convicción ideológica e humana”. Es destacable que no sólo subrayan el aprendizaje teórico, o las herramientas que aprenden para trabajar con los niños, jóvenes o adultos de sus respectivos ámbitos, sino que valoran también que haya un desarrollo grupal. “Está llena de aprendizajes significativos donde todos nos vamos haciendo comunidad, a favor de un cambio para todos” (Entrevista a alumna de la maestría UCI-red. 19 Junio 2015. Tepexoxuca).

Por lo tanto, ¿qué es lo que se comparte y se crea en esta maestría? Sin duda que hay características sociales, laborales e incluso de pertenencia étnica muy dispares, pero a pesar de las diferencias obvias que existen al ser de contextos distintos, este espacio educativo da lugar a una “identidad rebelde” compartida, que es fomentada por los contenidos del programa. Se autoproclaman, como “sujetos rebeldes”, haciendo referencia a la frase zapatista del Subcomandante Marcos: “somos mujeres y hombres, niños y ancianos bastante comunes, es decir, rebeldes, inconformes, incómodos, soñadores”.⁸⁹

También es interesante que aunque no hay una gran presencia de alumnos/as que hablen una lengua indígena, muchos de ellos/as, tanto de procedencia rural como urbana, se consideran pertenecientes a un grupo étnico y en general, en la maestría hay un fuerte apoyo a las diversas luchas indígenas en México. Según un ex-alumno de la maestría, “hay un auge de la reivindicación indígena a la cual este proyecto se suma, como el discurso

marcado como el de la maestría de la UCI-red, pero ambas comparten el cuestionamiento del sistema educativo normativo y una reflexión en torno a las diferentes maneras de propiciar un aprendizaje que no parte de una imposición o una relación jerárquica entre maestro/a y alumno/a (ver más en Beltrán Arruti, 2012).

⁸⁹ Subcomandante Marcos, La Jornada, 4 de Agosto de 1999, en el texto “*Gente común, es decir, rebelde*” (Holloway, 2004).

zapatista o un encuentro de lenguas indígenas que hubo en DF y al que acudió mucha gente” (Entrevista a ex-alumno de la maestría UCI-red. 10 octubre 2014. Tepexoxuca).

Teniendo en cuenta que la maestría se realiza en una zona rural, enmarcada por un entorno pintoresco de casas de colores y techos de teja, muchos alumnos/as han afirmado que se trata de un espacio donde "retoman energía" para continuar con su labor. Pero, para los maestros/as de la UCI-red, es importante destacar que se pretende crear una maestría que no sea una "burbuja" donde escapar de la realidad o donde los alumnos/as acudan para sanarse (al estilo "new-age"). Quieren que esa maestría ayude a pararse frente al mundo, frente a esa realidad desde una posición de rebeldía, de reivindicación.

Dado que no integran un colectivo estable (se reúnen tan sólo una vez al mes), sería arriesgado afirmar que los alumnos/as comparten una misma ideología, aunque sí es frecuente que coincidan en el deseo de querer otro mundo, un anhelo de cambiar la realidad. Los testimonios de los alumnos/as dan cuenta de un sentimiento de colectividad donde existen reivindicaciones parecidas o comunes, lo que uno de los ex-alumnos resumía con la palabra "conciencia": "a veces puedes pensar que no sirve para nada ir a las marchas, a las reivindicaciones, pero... al ver que hay otras personas que creen lo mismo que tú, que comparten esa misma ideología, como en la maestría... en la maestría te das cuenta que hay otros con conciencia como tú" (Entrevista a alumno de la maestría UCI-red. 10 octubre 2014. Tepexoxuca).

Para algunos alumnos/as la dinámica que se sigue promueve que se piense menos con un yo individual y se parta de la idea de una construcción colectiva del sujeto: "la maestría te hace ver que tú eres el otro también, y que te construyes en comunidad, junto al otro" (Entrevista a ex-alumno de la maestría UCI-red. 10 octubre 2014. Tepexoxuca); "esta maestría me deshumaniza singularmente, para humanizarme en nosotros" (Entrevista a alumno de la maestría UCI-red. 19 junio 2015. Tepexoxuca).

A la mayoría de los alumnos/as les agrada que la metodología de enseñanza de la maestría no sea la tradicional y que introduzcan nuevas propuestas reflexivas y críticas. Al trabajar en ámbitos pedagógicos, pueden luego poner en práctica en sus centros de trabajo los “artilugios” que crean en la maestría, para así dar lugar a otra forma del quehacer educativo: “es una experiencia diferente a cualquier educación tradicional, me ha ubicado a mí como sujeto de aprendizaje y me ha dado la oportunidad de plantear una educación diferente en la ciudad [D.F.], y romper con los esquemas establecidos” (Entrevista a alumna de la maestría UCI-red. 19 junio 2015. Tepexoxuca).

La mayoría de los/as estudiantes de la maestría conocieron la UCI-red por amistades, familiares o compañeros/as de trabajo que ya habían cursado esta maestría. Teniendo en cuenta que tan sólo hay cinco generaciones (de ellas tres generaciones han egresado y/o están terminando la tesis) es notable la capacidad de promoción de esta maestría, que cada año recibe alrededor de unos cuarenta a cincuenta alumnos/as nuevos/as. Otros/as conocieron la maestría por las conferencias y talleres que realizan los integrantes de la UCI-red en diferentes universidades y centros de formación. Los lazos de la UCI-red y del CESDER son amplios, y sus proyectos son reconocidos en diferentes sedes educativas a nivel nacional.

Para la red objeto de estudio, el hecho de que se realice una maestría de estas características, amplía todavía más sus lazos, ya que al recibir como estudiantes a profesionales que trabajan en proyectos con propuestas educativas similares o afines, se potencia su difusión, dándose a conocer en debates en torno a la educación crítica (McLaren, 2005) o la educación propia.⁹⁰ Además de los alumnos/as que trabajan como docentes en los distintos niveles educativos formales, también hay varios/as que trabajan en la educación no formal y en la alfabetización.

⁹⁰ Concepto utilizado para referirse a las propuestas educativas de distintos grupos indígenas, cuando éstas son creadas por los mismos y responden a lo significativo para ellos/as.

Durante el trabajo de campo, se pudo contactar con algunos alumnos/as de la maestría en Pedagogía del Sujeto que trabajan en bachilleratos que plantean propuestas educativas similares a las del bachillerato de Tepexoxuca. Como se comentó en capítulos anteriores, entre el CESDER y el Centro de Estudios superiores *Kgoyom* (CESIK), había ya lazos desde principios de los noventa. Ahora, estos lazos continúan, puesto que varios de los maestros/as del CESIK cursaron la maestría en Pedagogía del Sujeto y además dos de sus maestros/as la cursan en la actualidad.

Pero estos vínculos no se limitan tan sólo al Estado de Puebla, sino que abarcan varios Estados de la República. Hay varios estudiantes que provienen del Estado de Oaxaca, sobre todo de las zonas zapotecas y mixe. Uno de estos estudiantes oaxaqueños forma parte del colectivo Centro de Apoyo Comunitario Trabajando Unidos (CACTUS) y trabaja en una preparatoria en la mixteca alta (Oaxaca). En ella, además de las materias “oficiales”, abordan temáticas de género, información sobre la repercusión de la entrada de transgénicos y una perspectiva crítica frente a los grandes proyectos extractivos. Su bachillerato lleva siete años funcionando y han llegado a tener más de cuarenta alumnos/as, aunque ahora tienen veintisiete. Al ser una escuela comunitaria, no tienen la clave que otorga la SEP, pero consiguen dar títulos a través de otro bachillerato que les administra las titulaciones de los alumnos/as. En sus clases imparten las materias “oficiales” aunque algunas las adecúan a sus intereses educativos. Por ejemplo, en vez de inglés imparten lectoescritura Mixteco-Inglés y en vez de Estructuras socioeconómicas de México enseñan Análisis de la Realidad. También incorporan talleres de danza, teatro, creación audiovisual, gastronomía y música. Según un maestro de la preparatoria, el fin que persiguen es crear una “educación comunitaria crítica”. En el 2011, la UCI-red entró en contacto con el colectivo y les asesoró; de esa forma sus maestros/as conocieron la maestría en Pedagogía del Sujeto.

Para el colectivo de CACTUS, uno de sus objetivos es que con el tiempo, se deje que el bachillerato lo organicen los ex-alumnos/as, ya como maestros/as. Una tarea que tampoco es fácil, porque aunque el bachillerato influye en los alumnos/as, no es homogénea, y es frecuente que algunos de

ellos no tengan interés en volver a la comunidad a continuar con ese proyecto. “No todos los jóvenes que acuden al bachillerato son revolucionarios, o «los nuevos Che Guevara»” (Entrevista a alumno de la maestría UCI-red. Maestro de la preparatoria de CACTUS. 12 septiembre 2014. Tepexoxuca). Aunque en la actualidad dos de sus ex-alumnos/as ya son maestros/as de la preparatoria.

Este caso muestra una semejanza con la del bachillerato de Tepexoxuca, donde también dos de sus maestros estudiaron la maestría en Pedagogía del Sujeto de la UCI-red. El maestro Jesús Cervantes fue alumno tanto en la preparatoria como en la licenciatura del CESDER en Zautla. Realizó su servicio social en las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad y desde 2010 es maestro del bachillerato de Tepexoxuca. Según comentó Jesús Cervantes, la maestría de UCI-red le ayudó a reafirmar “que el aprendizaje es mutuo, de todos, que los maestros no llevan la verdad”. Para él es importante dar independencia y autonomía a los alumnos/as: “Se busca que los chicos sean críticos, que cuestionen. Porque si no, siempre seguirán al líder sin cuestionarlo (...) el enseñarles a ser independientes es bueno, porque aprenden haciendo, si se les dice qué hacer, no aprenden”. A partir de la maestría y de su experiencia como maestro en el bachillerato, comenzó a erradicar frases como “tú no sabes” o “cállate”: “habrá opiniones más fundamentadas que otras pero hay que escucharlas todas, que digan su opinión”. Según su testimonio, también la maestría le hizo confirmar que el sujeto no se forma sólo en las clases, sino que ocurre todo el tiempo, en cada momento. “Esta escuela trata de ser un lugar donde ellos puedan ser más independientes y donde no se les oprima” (Entrevista Jesús Cervantes. Maestro del bachillerato. 5 noviembre 2014. Tepexoxuca).

Tanto el maestro Jesús, como los demás estudiantes de la maestría de la UCI-red, aceptan que traducir esos conocimientos teóricos a su práctica docente no es sencillo; “me produce muchas resonancias pero me ha costado bajar la teoría al nivel de la práctica para solucionar situaciones concretas en mi labor educativa”, o donde los resultados son a largo plazo; “ahorita no vemos los resultados, pero con la conciencia que vamos generando, pues se va a dar”. Aún a pesar de las dificultades, también es común que afirmen como

la maestría ayuda a resolver problemas que surgen en sus ámbitos laborales, a replantearse su quehacer educativo, y a ofrecer un espacio colectivo de “construcción y retroalimentación constante” (Entrevista a alumnos/as de la maestría UCI-red. 19 junio 2014. Tepexoxuca).

Cómo se ha mostrado en estos apartados, la UCI-red es un pilar fundamental para comprender cómo esta red fue creando lazos con otras organizaciones y nutriéndose de ese intercambio de experiencias, dando lugar a una nueva propuesta educativa, la maestría en Pedagogía del Sujeto. Ante ello, podríamos tener dos miradas. La primera, una mirada hacia el interior, hacia los lazos que se crean entre los distintos proyectos que conforman la red -TVC, bachillerato, licenciatura y maestría-. La segunda, una mirada hacia el exterior: donde por un lado la UCI-red y el CESDER se relaciona sobretodo con las universidades, organizaciones, asociaciones, colectivos, movimientos sociales, luchas por la defensa del territorio; y por el otro, en el caso de las TVC y el bachillerato, se relacionan principalmente con la Secretaría de Educación Pública. Se parte de que la SEP está compuesta por personas, por lo que no es un actor único y homogéneo, más bien son actores distintos dentro de una institución. Tanto el CESDER como la UCI-red también tienen relación con la SEP al haber conseguido una clave para que sus estudios de licenciatura y maestría fueran oficiales. Pero dado que ambas son asociaciones privadas, la relación con la SEP es más liviana. Por eso, para poder comprender la relación, negociaciones y estrategias de la red con la SEP se partió del estudio del colectivo de maestros/as de las TVC.

4.4 “La ideología se mantiene con los maestros”: relaciones estratégicas de las TVC con la Secretaría de Educación Pública

“El maestro o la maestra abre caminos (...) abrir caminos es educar, abrir caminos es crear cultura, abrir caminos es capacitar, abrir caminos es creer que se puede decir y hacer algo nuevo, en la selva oscura y compacta formada por los hombres y las cosas, abrir caminos es buscar lo urgente y prioritario para los alumnos y las alumnas y las comunidades.”

Gabriel Salom. “Nuevas palabras para ayudar a educar”. Manuscrito.

Desde un inicio, a la par que iba creciendo la red de proyectos educativos, se fueron incluyendo a los egresados/as de la licenciatura como maestros/as de las telesecundarias. Muchos de ellos y ellas, comenzaron a impartir clases mientras estudiaban, sin recibir salario o tener una plaza fija. Pero una vez formalizada su posición laboral, muchos/as permanecieron en las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad (TVC) hasta la actualidad. Durante el trabajo de campo fue frecuente que los maestros/as que entrevistaba afirmaran que *“la ideología se mantiene con los maestros”*, haciendo referencia a que se consigue mantener la metodología y los planteamientos pedagógicos de la red gracias en parte a que un gran porcentaje de sus maestros/as fue formado dentro de la red. Algunos de los maestros/as no se sentían cómodos diciendo que existía una ideología común y compartida entre todos ellos/as, antes bien reconocían que había grandes diferencias entre los maestros/as que forman parte de la red (ya sea que hayan sido formados en ella o que hayan trabajado durante años en alguna instancia educativa de la red y se hayan apropiado de su metodología) y los de otras escuelas.

No obstante, era evidente la presencia de un sentimiento de pertenencia al CESDER (se denominan “cesderianos” a los maestros/as que ahí estudiaron), y existencia de lazos afectivos y de colaboración entre los maestros/as de las distintas instancias educativas (telesecundarias, bachillerato, licenciatura y maestría). De ahí empezó el interés por comprender cómo se fueron incorporando los maestros/as a la red, y si la Secretaría de Educación Pública (SEP) aceptaba dicha propuesta pedagógica. Al preguntar sobre ello, muchas de las respuestas conducían al papel del maestro Gabriel Salom, y a los vínculos y relaciones que estableció con la SEP a nivel de las telesecundarias.

En el caso de las TVC, al principio todos sus maestros/as eran ex-alumnos/as del CESDER, ya que a la par que se iban creando más TVC en la zona se iban incorporando los ex-alumno/as como maestros/as (comenzó por una TVC, en Yahuitlalpan y ahora hay trece, que conforman la zona escolar

016). En la actualidad alrededor de un 60% de los docentes de las TVC se titularon en el CESDER y once de los trece directores/as, fueron formados tanto en la preparatoria en Zautla como en la licenciatura del CESDER. Los maestros/as “externos” a la formación en la red, se han adaptado a la propuesta educativa de las TVC y varios/as afirman que les agrada la metodología y comparten las ideas que apoya esta red.

De acuerdo con las reflexiones y análisis de las entrevistas e informaciones relativas a este proceso, considero que el establecimiento de las TVC y su mantenimiento se ha podido conseguir en gran medida debido a que el supervisor de la zona fue durante muchos años el maestro Gabriel Salom. Al principio no era un supervisor de zona escolar, sino de una micro-región (eran seis escuelas en total). Poco a poco fueron aumentando hasta llegar a ser trece escuelas; entonces se formalizó en la zona escolar 016 y Gabriel Salom quedó como supervisor de ella. Al fallecer Gabriel Salom en el año 2011, los siguientes supervisores han sido ex-alumnos del CESDER y maestros de las TVC durante años.

“Como supervisor [Gabriel Salom], pues empezó a darle más impulso, sobre todo a los jóvenes egresados de Zautla, que eran los que estudiaban la licenciatura y que él vio la manera de que trabajaran en las telesecundarias, como maestros, porque ellos conocían el modelo de trabajo con las tecnologías [como denominan a los talleres productivos] y quienes más que poder impulsar que ellos. Una cosa que tenía Gabriel es que él tenía un modelo específico para las escuelas de su zona. Eran telesecundarias pero llevaban un modelo que era la escuela vinculada a la comunidad” (Entrevista al supervisor zona 018 Zacapoxtla. 17 octubre 2014. Tepexoxuca).

La zona 016 pertenece a un sector escolar (sector 04 de telesecundarias de Puebla), junto a otras tres zonas más: 019 en Tuzamapan, 020 en Cuetzalan y 018 en Zacapoxtla. En total se integran 59 telesecundarias. Estas zonas no comparten el mismo modelo de las TVC pero a raíz de formar parte del mismo sector escolar, los cuatro supervisores de cada zona compartían en sus reuniones (una vez cada dos meses) capacitaciones similares e intercambiaban opiniones sobre sus experiencias educativas. A partir de esos encuentros, varias de las zonas, (aunque en diferente medida cada una),

intentaron vincular los talleres productivos con los contenidos de las asignaturas, además de realizar proyectos de investigación con sus alumnos/as. Muchos de los supervisores/as de las zonas reconocían la influencia que Gabriel Salom tuvo en ellos/as: “Para nosotros siempre fue un guía, fue el intelectual del equipo (...) yo aprendí a valorar más la naturaleza, a valorar más a las personas humildes con él [Gabriel Salom], en acercarme más a las izquierdas... fue un antes y un después” (Entrevista a Maestro Rolando,⁹¹ antiguo supervisor de la zona escolar de Tuzamapan. 17 octubre 2014. Tepexoxuca).

La relación de Gabriel Salom con funcionarios de la SEP no sólo abarcan a los supervisores de ese sector escolar, sino que ya en los inicios de estas propuestas educativas, en la telesecundaria *Tetsijtsilin*, en San Miguel Tzinacapan (Cuetzalan), entre 1981 y 1982, Gabriel Salom rodó unos vídeos de los talleres productivos que luego formaron parte de la materia Educación Tecnológica en todas las telesecundarias del Estado de Puebla. Además, Gabriel ofrecía capacitaciones en esa asignatura, donde enseñaba cómo llevar a cabo diferentes talleres productivos como horticultura, cunicultura, apicultura, herrería, panadería, etc.

Como se expuso en el capítulo anterior, el modelo de las TVC introduce la importancia de educar a través de talleres de investigación, por lo que a partir de un proyecto, que sea acorde al lugar donde se desarrolla la escuela, se trabajan todas las demás materias. Por lo tanto, los talleres deben adecuarse al contexto, (buscando, además, que sean del interés del alumnado) para luego conseguir vincular los talleres con las materias oficiales.

A pesar de la aceptación que el maestro Gabriel Salom mantenía con la SEP estatal, a niveles más locales tuvo que enfrentarse en ocasiones con el rechazo por parte de algunos jefes de sector que no apoyaban metodologías diferentes o no establecidas en el plan de estudios. Frente a esas críticas

⁹¹ Gabriel Salom conoció en el 2001 al maestro Rolando, que fue supervisor de la zona 019 (Tuzamapan). El maestro Rolando ahora está jubilado, pero además de supervisor de la zona, también fue presidente municipal de Tuzamapan.

buscaban maneras de mantener las horas establecidas para las materias oficiales, negociando con los maestros/as para que dedicaran un tiempo extra cada día, para así tener tiempo de realizar dichos talleres productivos.

La relación de las TVC con la SEP a lo largo del tiempo ha sido compleja y ha ido cambiando en distintos momentos de la trayectoria de la red. Los maestros/as de las TVC coinciden en que en ocasiones algunos funcionarios/as de la SEP a niveles más locales presionaban con críticas al proyecto (por ejemplo, diciendo en las reuniones con otras zonas escolares que ese modelo era lo contrario a lo esperado de las telesecundarias), a pesar de que a nivel nacional, el proyecto de las TVC ganaba concursos nacionales y tenía el respaldo de personas en altos puestos de la SEP. Según narran los maestros/as, la relación de Gabriel Salom con algunos funcionarios/as dentro de la SEP era muy buena, lo cual facilitó que le concedieran el puesto de supervisor de zona y que en varias ocasiones le ofrecieran realizar capacitaciones, a nivel nacional, en sus escuelas.

Un ejemplo de dicha relación, según relató uno de los directores de las TVC, fue una visita a Tepexoxuca de varios funcionarios/as de las Secretarías de Educación de Honduras y Nicaragua, que tenían interés en adaptar el modelo de las telesecundarias. Vinieron acompañados por funcionarios/as de la SEP de Puebla y de México que eligieron este proyecto para que durante su visita (que duró una semana), Gabriel Salom y otros maestros/as dieron capacitaciones y mostraran sus talleres productivos.

En un periodo previo a la reforma educativa del 2006 en el Estado de Puebla, los maestros/as de las TVC y Gabriel Salom formaron parte de un movimiento magisterial donde trabajaron en una propuesta alternativa, a la que llamaron “la escuela que queremos”. Proponían que desde el Estado se crearan proyectos educativos pertinentes, que se dotara a las escuelas de las infraestructuras y recursos necesarios, que hubiera programas que respondieran a las necesidades de las regiones y comunidades y que los maestros/as fueran comprometidos/as y capaces.

Ante la sorpresa de muchos de los maestros/as de las TVC, la reforma del 2006 adaptó muchos elementos de la metodología de sus propias escuelas. Incluso, algunos maestros/as afirmaban que la reforma incluía fragmentos con las palabras exactas de Gabriel Salom, y que las “actividades tecnológicas” que luego aparecieron en los nuevos libros y materiales didácticos, mostraban los mismos talleres productivos que desde hace años llevan poniendo en práctica. Reconocen que posiblemente otras experiencias influyeron en dicha reforma, pero al haber acudido funcionarios de la SEP a visitar el proyecto en diversas ocasiones, muchos de los maestros/as afirman que la experiencia educativa de las TVC y su éxito a lo largo de los años influyó en la misma.

“La SEP retomó ideas que Gabriel llevaba haciendo durante años, cómo la importancia de convivir, de saber ser; cómo los talleres de investigación, donde elegimos un tema o un problema y durante dos meses lo trabajamos” (Entrevista al director de la telesecundaria en Tepexoxuca. 5 noviembre 2014. Tepexoxuca).

“Sí hizo un cambio la reforma que apenas pasó ahorita en los planes y programas...Pero ahora ya nuestros programas y nuestros libros cuadran con lo que hacíamos. Ahora ya estamos viendo, nosotros hacíamos los talleres de investigación pero ahora en los libros ya aparece y se llaman proyectos de investigación. Y es exactamente lo que hacíamos nosotros. Entonces ahorita ya no lo ponemos como aparte, ya va dentro del libro. Lo único que a veces sí cambiamos el tema” (Entrevista a la directora de la telesecundaria en Yahuitlalpan. 23 octubre 2014. Tepexoxuca).

Aún a pesar de las similitudes entre la reforma y lo que las TVC llevaban realizando durante años, los maestros/as de las TVC señalan que con la reforma se perdió un poco de la intensidad inicial, porque los proyectos de investigación propuestos por la SEP son más cortos en tiempo (antes había cinco talleres de investigación al año además de las materias, y ahora ya no, porque forman parte de las materias). En estos talleres de investigación los alumnos/as eligen un tema, por ejemplo, la alimentación, y ésta temática se trabaja desde todas las materias.

La nueva reforma (que lleva en funcionamiento unos cuatro a cinco años) también implementó los talleres productivos, que ahora denominan

“actividades tecnológicas”, además de motivar actividades y proyectos formativos fuera de las aulas, como la Feria de la Ciencia, una actividad que las TVC llevaban organizando ya varios años antes de la reforma del 2006.

“Gabriel Salom era un visionario que nos adelantó en proyectos ocho años atrás, que ahora estamos viendo, con los que estamos trabajando ahora mismo, y que tenemos que implementar ahora en nuestras telesecundarias” (Reunión supervisores de zonas escolares. 17 octubre 2014. Tepexoxuca).

La mayoría de los maestros/as de las TVC está de acuerdo con la nueva reforma porque facilita el trabajo que llevan realizando durante años. Por ejemplo, a partir de este cambio, ahora el Premio de Maestro Distinguido a nivel estatal que otorga la SEP, va dirigido hacia el maestro/a que consiga tener “la mejor” actividad productiva y a sus alumnos/as comprometidos en la organización de la escuela. Antes de la reforma, este tipo de premios iban dirigidos hacia los maestros/as con más diplomas o más méritos académicos.



Figura no. 15. Alumnas vendiendo los productos que realizan en los talleres productivos durante la Feria de la Ciencia (que organizan entre las trece TVC). Noviembre 2014, autoría propia.

La relación con la SEP, en especial a nivel de las telesecundarias, es especialmente importante para esta investigación, porque muestra como una de las estrategias de las TVC fue buscar alianzas dentro de la institución estatal, para así poder continuar un proyecto educativo alternativo, sin dejar de

formar parte de la SEP. Además, teniendo dichas alianzas que respaldaban la propuesta educativa, conseguían mantener a los maestros/as formadas en la red dentro de los mismos proyectos que iban surgiendo; y de esa forma, defendiendo su metodología educativa a la par que la ideología que caracteriza esta red. Aunque no por ello “cerraban las puertas” a actores externos (como otros maestros/as, otras experiencias educativas, otras organizaciones) y así ampliaban o afianzaban sus lazos con entidades o colectivos con intereses comunes.

Sería interesante poder contrastar cómo afectó esta reforma del 2006 a otros proyectos educativos alternativos del Estado de Puebla, y hasta qué punto se podría afirmar que las TVC influenciaron dicha reforma o por qué desde la SEP se optó por aplicar esas nuevas propuestas. Ese análisis daría lugar a un debate en torno a la capacidad de influencia que un colectivo de carácter contrahegemónico tiene de impulsar cambios institucionales y como el Estado a su vez se apropia e institucionaliza dichos discursos. No se pudo contrastar en el trabajo de campo el efecto de esta reforma en otras telesecundarias, pero aún así es muy interesante que los maestros/as de las TVC afirmen que para ellos/as es incuestionable que la reforma se nutrió de las ideas y metodologías de sus escuelas.

A continuación, en el próximo apartado, partiendo primero de las ideas fundamentales que esta red de proyectos educativos promulgan, se muestran algunas de las experiencias de los alumnos/as en los últimos cursos de la licenciatura del CESDER.

4.5 “La educación es acontecimiento, encuentro que nos transforma”:⁹² el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER)

⁹² La frase forma parte del texto: UCIRED s.f. “Educar con sujeto. Pedagogía del Sujeto y resignificación de la práctica educativa”.

El proyecto educativo de la red objeto de estudio se caracteriza por una propuesta metodológica distinta, por un fuerte impulso hacia el aprendizaje en colectivo porque la educación es “una experiencia de relación entre dos, entre nosotros” (Berlangua, 2011: 6) y por fomentar el “aprender haciendo” a través de talleres, dinámicas y experiencias en colectivo. En cada uno de sus niveles educativos las modalidades son distintas, las formas de llevar a cabo sus objetivos son variadas, pero en todas ellas predomina un carácter reivindicativo, la idea de que la educación transforma y que desde ella se puede realizar cambios en la realidad. Esto no significa que todos sus actores tengan idénticas ideas o discursos, pero sí comparten una posición ideológica que busca que la educación sea herramienta para conseguir proyectos de vida buena.

“Una apuesta educativa de este tipo supone una superación de la relación pedagógica como instrucción, como capacitación, como adoctrinamiento, y retoma las partes más bondadosas de la tradición pedagógica puestas en la educación popular: la educación como acto político” (CESDER, 2005: 1).

“Es posible desarrollar propuestas educativas con adultos, que tengan como punto de partida a las personas en su estar siendo histórico y específico, cuyo cometido sea la apropiación consciente en términos de re-conocimiento y valoración de su mundo de vida⁹³ para resignificarlo en proyectos de vida buena” (CESDER, 2005: 1).

Ante un proyecto educativo de estas características, especialmente cuando imparten estudios de licenciatura, surgen muchas preguntas en relación a sus egresados. La red en su conjunto se basa en que “educar es transformar (nos) en la realidad vivida”, es decir, que el mismo educador/a no pretende enseñar cómo se debe cambiar el mundo, o cómo deben de ser los sujetos con los cuales trabaja, sino que en el mismo proceso educativo se transforma y se es transformado: “Resignificar el vivir en el mundo supone construir- prefigurar modos de vida buena en colectivo” (CESDER, 2005: 7).

⁹³ Mundos de vida se entiende “como el espacio donde *se está y se es*, que es interpretado desde una biografía y una identidad, desde los anhelos y los sueños, pero también desde los determinantes sociales, culturales y de género,... que constituyen el yo. Es un espacio físico, simbólico y de relaciones interpretado desde un estar-siendo histórico y específico” (CESDER, 2005: 3).

Si esto es uno de los objetivos de la licenciatura, ¿qué modos de vida buena en colectivo han surgido a partir de esta experiencia educativa?; y utilizando las preguntas que Jorge Gasché, uno de los investigadores que participaron en una mesa de diálogo entre universidades interculturales⁹⁴ (entre las que participaba la UCI-red): “¿Con qué sueñan los jóvenes que se forman aquí? ¿Ser servidores de una visión social dominante de fuera siendo empleado de una oficina, una ONG, una dependencia?” (Hernández Loeza y otros, 2013: 6).

A lo largo de los capítulos que integran este trabajo se han mostrado características de su metodología, de su forma de organizarse, de su desarrollo a lo largo del tiempo, de sus lazos con otras ONGs, con otras entidades y de sus estrategias en relación con el Estado. Pero sería necesario incluir una mirada hacia el futuro, hacia cómo la propuesta educativa influye a los alumnos/as que estudian y pronto serán egresados/as. No se pretende medir el impacto de esta red de proyectos educativos ya que sería una tarea muy difícil, no sólo por la cantidad de alumnos/as que han estudiado ahí desde 1985, sino también porque el impacto de la red no sólo se observa a través de los alumnos/as, sino también en las comunidades donde sus escuelas están ubicadas, con los familiares de los alumnos/as e incluso con los colectivos con los cuales trabajan aquellos formados en alguno de los muchos cursos, diplomados, talleres, seminarios que se imparten tanto en el CESDER como en la UCI-red. Me atrevo a afirmar que su impacto es considerable, teniendo en cuenta lo que pude constatar durante mi trabajo de campo, y por la multiplicidad de lazos y colaboraciones que mantienen con otras organizaciones. Pero no es el fin del siguiente apartado discutir sobre el nivel de impacto, sino exponer algunos casos de alumnos/as que están cursando su último año en la licenciatura del CESDER. Los casos que se exponen no

⁹⁴ Dicho encuentro se realizó en el marco del “Seminario Internacional de Educación Intercultural a Nivel Superior” realizado entre marzo y diciembre del 2012, que reunió a tres instituciones de Educación Superior (la Universidad Intercultural del Estado de Puebla- México, la UCI-red- México, y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Venezuela), y a un conjunto de investigadores/as en educación intercultural, además de personas de otras instituciones educativas mexicanas como la BUAP, la UACh, el CESIK y la Telesecundaria *Tetsijtsilin* entre otras. El encuentro y las aportaciones de varios de estos investigadores/as dio lugar a la publicación del libro “Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas”, Hernández Loeza y otros, 2013.

pretenden ser reflejo de la mayoría de los alumnos/as, pero sí mostrar un atisbo a los sueños y expectativas de algunos de esos/as jóvenes.

Alumnos/as del CESDER

Los alumnos/as que acuden a la licenciatura del CESDER provienen en su mayoría de contextos rurales, principalmente del Estado de Puebla, aunque también hay una gran presencia de alumnos/as de los Estados de Veracruz, Oaxaca, Chiapas, Morelos y Estado de México.

Todas las alumnas y alumnos que entrevisté desarrollan su labor con algún colectivo, compaginando su trabajo con sus estudios. En algunos casos reciben un salario por su trabajo, pero la mayoría no tienen salario fijo y consiguen una pequeña compensación económica de la asociación, organización o colectivo con el cual trabajan. Las temáticas de cada organización son diversas aunque es frecuente que se ocupen del área del cuidado ambiental. En esta área, por ejemplo, una alumna creó junto a otras compañeras, una propuesta de cultivo de hortalizas y uso de abonos orgánicos en las comunidades pertenecientes a su municipio, Tepeyahualco, Puebla. Combina esta actividad con su empleo en la sede de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA) en Libres.

Otro grupo de alumnas trabaja en una organización que acude a las escuelas a dar talleres sobre el buen manejo del agua y de los residuos (por ejemplo, el uso de sanitarios secos, ofreciendo capacitaciones para los niños/as, para los maestros/as y para el comité de la escuela). En algunos casos, como este grupo de chicas, ya trabajaban en organizaciones de este tipo antes de comenzar a estudiar en la licenciatura (durante el proceso formativo a veces se cambian a otra organización). Lo que les interesó, al conocer la licenciatura, fue que era una propuesta diferente a la que ya realizaban en su organización, que había otras formas de trabajar con las personas: “lo que nos gustó de aquí es que podías aprender nuevas estrategias de poder trabajar con la gente, pues... y el sistema que tienen aquí

de enseñanza, que es diferente a cualquier otro sistema educativo del país” (Entrevista a alumna en 4º curso de la licenciatura. 27 octubre 2014. Zautla).

También ocurre que los alumnos/as al conocerse en la licenciatura tienen la iniciativa de crear sus propias organizaciones entre ellos/as. Un ejemplo de ello, son dos alumnas que a partir de relacionarse en el CESDER, decidieron crear una organización pequeña, capacitando a promotores comunitarios en temas de educación ambiental, especialmente con el agua y la alimentación. Su organización cumplió dos años a finales del 2014: “yo creo que también, el tener una organización tal vez, pudo haber surgido de estar en el CESDER (...) somos seis en la organización, tres tienen una carrera en ingeniería, un señor de la comunidad, y los otros dos estudiamos aquí en el CESDER” (Entrevista a alumna en 4º curso de la licenciatura. 27 octubre 2014. Zautla).

Los alumnos/as destacan que lo aprendido en el CESDER les ha ayudado en sus trabajos con los colectivos, tanto en el ámbito de la agroecología, como en las habilidades sociales y de dinámicas grupales que han ido adquiriendo a lo largo de la licenciatura. Algunos de los estudiantes entrevistados/as coincidieron en que estudiar en el CESDER les ayudó sobre todo a trabajar con colectivos grandes, cuando antes les era muy difícil expresarse en público o conducir dinámicas grupales.

“Hemos aprendido técnicas agroecológicas para trabajar con la comunidad, que son fundamentales también. Pero en la cuestión social, a mi antes me daba mucho miedo hablar en público, expresar lo que pienso, lo que siento, como aquí en el CESDER manejamos muchas dinámicas de confianza, de integración y pues eso te va ayudando, te va soltando para que tú puedas trabajar, y a veces siento que es un poco más difícil trabajar con tu propia gente, porque te conocen, porque saben lo que haces, saben lo que has hecho, lo que no has hecho y pues te está viendo. Pero también es un reto, porque te pones a prueba a ti misma” (Entrevista a alumna en 4º curso de la licenciatura. 27 octubre 2014. Zautla).

Los proyectos en los que trabajan los alumnos/as, en muchas ocasiones remiten a temáticas relacionados con la agroecológico o productivo. Pero

también hay alumnos/as que trabajan en procesos organizativos, tanto con niños/as, como con jóvenes y adultos/as. Realizan talleres y encuentros bajo distintas temáticas sociales. El propósito, según lo manifestado en las entrevistas, es que luego esos grupos puedan continuar trabajando sin su ayuda, que funcionen de modo autónomo. Por ejemplo, varios alumnos/as trabajan con colectivos de alfareros/as y artesanos/as en estrategias organizativas, especialmente en estos momentos en los que se plantea la nueva Ley de Artesanos.

La mayoría de las asociaciones u organizaciones con las que trabajan consiguen fondos económicos en diferentes instituciones estatales, ya que una de las herramientas que aprenden en la licenciatura es precisamente cómo estructurar proyectos para así conseguir recursos. En muchas ocasiones, al ser todavía asociaciones pequeñas reciben ayudas sólo para una parte de los proyectos que realizan, y en varios casos, los alumnos/as realizan su labor de forma gratuita. Muchos alumnos/as realizan su actividad en entornos rurales y en ocasiones con población indígena; en los casos que entrevisté había proyectos con población nahua, totonaca y zapoteca.

“Empecé en una organización que trabaja en Xicotepec. Se dedicaban al tema de la caja de ahorros, medio ambiente, equidad de género, y yo empecé a trabajar con ellos, y antes trabajaba en una red de jóvenes, donde hacíamos talleres productivos con jóvenes: panadería y hortalizas. La organización trabajaba con mi pueblo, con jóvenes, con productores y señores. Y poco a poco se fueron armando otras organizaciones y me invitaron. Y ahí estuve. Y ahorita estamos con una organización que cumple ahora en noviembre dos años que se llama Pantepec *Tutunakú*, que significa Pantepec⁹⁵ de tres corazones en totonaco. E igual somos varios compañeros, hay tanto abogados, doctores, maestros, estudiantes e incluso hay un grupo de danzantes” (Entrevista a alumna en 4º curso de la licenciatura. 27 octubre 2014. Zautla).

Por último, interesa comentar en este aspecto, el caso de una de las alumnas entrevistadas, quien trabaja en un colectivo en el área de Defensa del Territorio, en la organización Comunidades Indígenas Unidas en Defensa del

⁹⁵ Pantepec es uno de los municipios del norte del Estado de Puebla, que colinda con el Estado de Veracruz y el Estado de Hidalgo.

Maíz y la Cultura (CIUDEMAG), misma que realiza su labor en la Sierra Norte de Puebla, en los municipios de Tepetzintla, Tetela y Zacatlán de las Manzanas.

Es importante señalar que no a todos los estudiantes que ingresan a la licenciatura les agrada el modelo educativo que el CESDER propone. Esto, unido a la dificultad que para muchos supone realizar estos estudios y trasladarse cada mes hasta Zautla (Puebla), provoca una alta tasa de abandono. Pero aquellos que permanecen, coinciden en que disfrutan de la modalidad semi-presencial de la licenciatura (asisten una semana al mes), ya que eso les permite trabajar el resto del mes con grupos o colectivos. Para cuando terminen de estudiar, la mayoría tiene planes de cambiar de trabajo o buscar otros proyectos, tanto de forma individual como en colectivo con otras compañeras/os.

“Me gustaría hacer un proyecto de producción en mi comunidad. Comenzar con las gallinas, para los huevos. Si eso funciona tener mi vivero con plantas. Y si eso funciona, tener cabras y luego con su abono utilizarlo para tener nopales. Y por último tener hortalizas. Así podría dar trabajo a los que viven en mi comunidad y no tendrían que salir fuera a buscar” (Entrevista a alumna en 5º curso de la licenciatura. 27 octubre 2014. Zautla).

En especial los alumnos/as de quinto año, ya tenían ideas sobre sus planes a futuro. En la materia de Planeación con Sujeto⁹⁶ que reciben en la licenciatura, comienzan a planear los proyectos que desean realizar al terminar sus estudios y cómo conseguirlos. Esa misma metodología también la utilizan al trabajar en sus grupos o comunidades.

⁹⁶ La Planeación con Sujeto busca una planificación estratégica centrada en el sujeto. Para ello parte de tres momentos. El primero, donde se dialoga “para la puesta en común de un «hacia donde se va» (...) momento para construir imágenes de lo que se quiere”. El segundo, donde se elabora el análisis de la realidad para así ver “«lo que sí se puede hacer» en términos de tensión entre lo que se quiere y el ordenamiento de la realidad”. El tercero es la programación, “la instrumentación de posibilidades en términos de factibilidad: objetivos, metas, resultados esperados, la asignación de recursos escasos en función de prioridades, así como la distribución del quehacer en el horizonte de programación decidido” (UCIRED s.f.: “Planeación con sujeto. Del querer a la posibilidad de hacer, como proceso de construcción del sujeto colectivo”).

Los alumnos/as entrevistados/as conocieron el CESDER por recomendaciones de amigos/as, familiares o en algunos casos por la labor que realiza el CESDER en diferentes comunidades. También por compañeros de trabajo en sus organizaciones previas a que comenzaran a estudiar, o en ocasiones por seminarios o reuniones con otras organizaciones y colectivos, donde alumnos/as o ex-alumnos/as lo recomendaban.

Al igual que en el caso de la maestría, los alumnos/as proceden de lugares donde podrían acceder a otras universidades más cercanas. Uno de los maestros del CESDER me narraba que una de las razones por las cuales eligen esta opción de mejoramiento profesional es por la cuestión económica, ya que aunque pueden acceder a universidades públicas, “viviendo tú en el sector rural, no puedes costear tu educación, porque la universidad puede ser muy económica, pero la estancia, el transportarte para ir a la universidad todos los días, la compra de libros no lo es”. También subrayaba el componente político de los alumnos/as que viniendo desde lejos, elegían esta licenciatura porque valoraban el tipo de educación y orientación ideológica que se impartía. Y por último también acuden alumnos/as que ya trabajaban en ONGs o en asociaciones porque “también hay convenios con organizaciones que posibilita que la organización sienta que está formando a sus cuadros” (Entrevista a Marco Comunidad. Maestro del CESDER. 28 octubre 2014. Zautla).

Para finalizar, varios de los maestros/as del CESDER recalcan que una de las claves por las cuales el proyecto se ha mantenido durante todo este tiempo, es debido a la capacidad de sus componentes de adaptarse a los cambios que van surgiendo, y reinventar y rehacer sus planes de estudios. En la actualidad, el CESDER está en uno de sus momentos de transformación. Las nuevas generaciones tendrán dos años de estudio de tronco común y luego habrá tres especializaciones: Agroecología; Diseño y creación de cerámica; y Defensa del Territorio. Además se plantean como nuevo proyecto, comenzar a impartir algunas de las clases en comunidades o colectivos, para que el trabajo de vinculación a la comunidad no sólo lo realicen individualmente cada alumno/a en su organización en su comunidad, sino que como colectivo de estudiantes desarrollen proyectos en común en una misma localidad. Por

último, el equipo del CESDER también quiere comenzar a impartir una maestría en Agroecología y Soberanía Alimentaria.

Egresados/as del CESDER

Durante el trabajo de campo sólo se pudo realizar entrevistas a egresados/as del CESDER que estuvieran trabajando en alguna de las instancias de la red; es decir aquellos ex-alumnos/as que fueron “reabsorbidos” por la red como maestros/as de las TVC y el bachillerato o como promotores/dirección de proyectos en alguna de las áreas productivas, sociales y educativas del CESDER. Por ello, lo que se conoce de los recorridos de los demás egresados/as, surge a partir de los testimonios de los actuales maestros/as del CESDER. Varios de ellos/as coincidían en afirmar que la mayoría de sus egresados/as trabajan en ámbitos rurales, y que algunos/as se profesionalizaron en instituciones gubernamentales pero la mayoría en ONGs o asociaciones. También en ocasiones, los mismos alumnos/as crearon las organizaciones civiles donde luego continuaron desarrollando su labor. Algunos/as se profesionalizaron como maestros/as pero de otras instituciones, tanto a nivel de secundaria y bachillerato, como a nivel superior en distintas universidades (entre ellas la Universidad Veracruzana Intercultural- UVI).⁹⁷ Por último, también hay estudiantes que han creado sus propios negocios (tiendas y pequeños comercios) o micro-empresas productivas.

“En la licenciatura están trabajando desde el primer año que entran a la licenciatura, entonces muchos se quedan en donde están haciendo sus prácticas comunitarias, o en este ir avanzando en el tiempo, en los niveles de la licenciatura van encontrando otras organizaciones o van ellos generando sus propias organizaciones. Me atrevo a decir que todos los egresados y todas las egresadas que han salido, están involucradas en algo, están haciendo algo, están trabajando. No sabemos la cantidad de los ingresos ni su calidad de vida, pero lo cierto es que están insertos en algún trabajo, y trabajando, y es mucho de lo que pretende la licenciatura, que el trabajo se haga en el medio rural (...) algunos están vinculados con dependencias, la CDI,⁹⁸ la Secretaría de Salud, y otras dependencias que tienen su trabajo en el medio rural” (Entrevista a Marco Comunidad. Maestro del CESDER. 28 octubre 2014. Zautla).

⁹⁷ Agradezco a Gunther Dietz este dato, que ofreció al leer el borrador de este escrito.

⁹⁸ CDI: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Los maestros/as del CESDER destacan cómo en la licenciatura se desarrollan “herramientas para la organización y la planeación, además de habilidades de liderazgo y capacidad crítica” (Entrevista a Irma Estela. Maestra del CESDER. 18 noviembre 2014. Tepexoxuca). El impacto del ímpetu creativo y carácter contrahegemónico de la formación del CESDER no repercute de igual forma a todo su alumnado, pero existen ejemplos donde egresados/as del CESDER han creado alternativas novedosas (de carácter económico y social) en zonas rurales o rurales-urbanas.⁹⁹ En relación a su impacto en el ámbito político-local, una de las maestras del CESDER destacaba cómo varios de los egresados/as han tenido reconocimiento en sus comunidades, no sólo a través de sus profesiones, sino a través de sus labores como jueces de paz.

“Hay muchos egresados y egresadas del CESDER que han llegado a tomar puestos de reconocimiento y de autoridad comunitaria, jueces de paz, muchos. Ahorita por ejemplo, que yo recuerde en Zautla hay dos, en este momento. Pero hemos tenido mujeres jueces de paz egresadas del CESDER.” (Entrevista a Irma Estela. Maestra del CESDER. 18 noviembre. Tepexoxuca).

Desde la perspectiva de los actuales alumnos/as de la licenciatura del CESDER, muchos coinciden en que creen que dichos estudios les facilitará la posterior búsqueda (o creación) de oportunidades laborales. El aprendizaje desde una visión crítica de la educación -como un fenómeno que acontece entre dos o más personas, y que transforma a ambas partes- y así mismo el planteamiento de que el trabajo educativo, comunitario y de organizaciones civiles tiene el potencial de cambiar la realidad es fundamental en la formación de la licenciatura del CESDER. En qué medida eso influye en el alumnado y cómo repercute en la formación de proyectos de “vida buena” es una de las preguntas que, por falta de tiempo en el trabajo de campo, quedaron por

⁹⁹ Un ejemplo es la creación del Túmin (una moneda de trueque), impulsada por algunos maestros de la UVI (entre ellos, un egresado del CESDER, Álvaro López Lobato), por el Centro de Investigación Intercultural para el Desarrollo, A.C. (CIIDES) y por la Red Unidos por los Derechos Humanos, A.C. (RUDH). Comenzaron a poner en circulación la moneda desde el 2010. Inició con 50 socios, en la localidad de El Espinal (Veracruz) y en la actualidad ya existen comercios en ocho estados en México que reciben el Túmin. Ver más en <http://www.tumin.org.mx/>, consultado 19 septiembre 2015.

responder. Los maestros/as del CESDER reconocen que ese es uno de sus objetivos pero que es difícil determinar el éxito de ese cometido.

Reflexión final del capítulo

Este capítulo ha tenido la intención de mostrar cómo se conformó esta red y cómo se relacionan las diferentes partes de la red con otros actores externos. La red ha creado alianzas y estrategias que han permitido que se mantenga y crezca su proyecto educativo a lo largo de estos años. Se comparte la idea de Norman Long (2007) de que los “actores sociales no deben figurar como simples categorías sociales incorpóreas (...) sino como participantes activos que reciben e interpretan información y diseñan estrategias en sus relaciones con los diversos actores locales, así como con las instituciones externas y su personas” (Long, 2007: 43). Es decir que construyen estrategias para responder frente a las estructuras, y que aunque sin duda están influenciados “por marcos más amplios de significado y acción (es decir por las disposiciones culturales)” (Long, 2007: 44) también tienen capacidad de agencia para “procesar la experiencia social y diseñar maneras de lidiar con la vida” (Long, 2007: 48).

Partiendo de esta premisa, en este capítulo se ha tratado de mostrar cómo esta red ha respondido frente a las “instituciones externas y sus personas”, manteniendo e incluso haciendo crecer su proyecto educativo a lo largo de treinta y tres años. A continuación, en las conclusiones generales, se profundizará más sobre estos aspectos y se incluirán las opiniones de los propios actores de la red respecto a sus estrategias, fallos y aciertos.

CONCLUSIONES

En estas conclusiones, presentaré mis reflexiones finales, organizadas en cuatro apartados, que abordan las cuestiones que consideré centrales en esta investigación. En primer lugar analizo el carácter contrahegemónico de la propuesta educativa de la red investigada, reflexionando sobre sus características pedagógicas y su dimensión política e ideológica en la formación de jóvenes. El segundo apartado dialoga acerca de los vínculos de esta propuesta educativa a nivel de educación superior con las ideas sobre la universidad que plantea la corriente decolonial. En tercer lugar se discute en torno a las relaciones de la red con actores gubernamentales y cómo, a través de su consolidación como proyecto educativo de larga trayectoria se han *apropiado del proceso de escolarización*, consiguiendo incidir *desde abajo* en las políticas educativas de la SEP. También se incluye una deliberación sobre las estrategias de la red, tanto en sus lazos con actores externos, como en las formas de organizarse internamente como red. Por último, se concluye con una reflexión, desde mi perspectiva, acerca de los retos que enfrentará la red en un futuro próximo.

¿Por qué se consideran contrahegemónicos estos modelos educativos?

Las cuatro instancias que forman parte de esta investigación (TVC, bachillerato, licenciatura del CESDER y maestría de la UCI-red) son propuestas educativas distintas, pero comparten un mismo grupo de fundadores o iniciadores, un plantel de maestros/as formados en la misma red y unos planteamientos ideológicos-políticos muy similares, además de un sentimiento de afinidad y solidaridad hacia los distintos proyectos. Todo ello justifica y fundamenta la decisión de haberlas comprendido como una red y haber explicado las relaciones entre ellas y con otros actores externos.

Entre algunas de las características pedagógicas comunes en las cuatro instancias educativas, se destaca cómo otorgan importancia a la educación

vinculada a la comunidad, al aprendizaje práctico a través de talleres, a la enseñanza en colectivo (en las aulas y fuera de ellas), y la crítica a la jerarquización de la relación maestro/a y alumno/a. Con respecto a esta última característica, es posible que por la menor edad del alumnado en las TVC y en el bachillerato, no se consigue una relación tan horizontal como en las otras entidades, pero en todas se cuestiona la posición de poder que el maestro/a tiene en relación al alumno/a.

La organización de estudiantes a través de las plenarios y los comités de estudiantes constituye un pilar de las cuatro instancias educativas. De ese modo se logra que los alumnos/as tengan un papel representativo en sus escuelas y adquieran la experiencia de organizarse como grupo.

Además, la propuesta de la red, en todos sus niveles educativos, da importancia a lo que se aprende en la práctica, combinando ésta con el conocimiento más teórico. Busca que no se definan como dos aspectos separados del aprendizaje, sino como elementos profundamente imbricados, que no pueden existir el uno sin el otro. Por eso intentan vincular las clases con el conocimiento local, y que sus alumnos/as aprendan a través de proyectos de investigación y talleres productivos.¹⁰⁰

La importancia de la propuesta educativa de los talleres productivos, que en la Telesecundaria *Tetsijtsilin* denominan talleres de Capacitación y Artes,¹⁰¹ es el poder ofrecer herramientas al alumnado para que a largo plazo, éstas sirvan para su propio beneficio, pero también para la mejora de su entorno, sus familiares y comunidad.

“Frente a la necesidad de promover en los/as jóvenes alumnos/as alternativas pertinentes que coadyuven al fomento de competencias para la vida, entendiéndose éstas como aquellas que movilizan saberes culturales, científicos y tecnológicos para resolver problemas prácticos, participar en la sociedad de manera activa y mejorar las

¹⁰⁰ “Gabriel solía decir «los niños aprenden haciendo», y eso es lo que estamos haciendo” (Entrevista a Juan, maestro de la telesecundaria de Tepexoxuca. 12 noviembre 2015).

¹⁰¹ La investigación de Morales Espinosa muestra la práctica educativa de la Telesecundaria *Tetsijtsilin*, en San Miguel Tzinacapan y el papel de sus egresados/as. Ver más en Morales Espinosa 2013, 2012a.

condiciones de vida, surgen los talleres de Capacitación y Artes” (Morales Espinosa, 2012a: 125).

A través de los proyectos de investigación, el alumnado debe poner en práctica en sus propios hogares o comunidades lo aprendido en la escuela. En cada nivel educativo la exigencia de esta vinculación es distinta. En las TVC y en el bachillerato se centran más en pequeños proyectos (como por ejemplo realizar un huerto propio en sus hogares o entrevistar a los ancianos/as para preservar las leyendas y tradiciones del lugar). En la licenciatura y la maestría la vinculación a la comunidad forma parte del trabajo (remunerado o no) que realizan sus estudiantes mientras no están en las clases; por lo tanto su compromiso y dedicación es mayor.

En conclusión, la educación es vista también como herramienta para influir en las dinámicas de las localidades, y por ello, al igual que se han resaltado las características pedagógicas, también es necesario destacar el fin político de esta red. Aunque el modelo educativo no fue pensado en sus inicios con objetivos o metas políticas, éstas resultan implícitas en sus acciones educativas.

En el caso investigado, la red no busca en el aparato escolar un uso político de reivindicación étnica, como muestran otras investigaciones que vinculan educación y política (Rojas Cortés, 2012), pero sí se trata de una propuesta educativa con carácter político, al promover una educación que responda a lo *políticamente* significativo para los actores (Gasché, 1997). El carácter contrahegemónico de esta red de proyectos educativos no sólo reside en sus características pedagógicas, sino también en este ímpetu de crear jóvenes líderes que influyan luego el campo político. Es importante puntualizar que se entiende lo *político* como “no circunscrito al ámbito de la planeación institucional del Estado, sino abarcando las relaciones de poder en campos sociales donde se disputan intereses y proyectos orientados a incidir en la organización social global” (González Apodaca y Rojas Cortés, 2013: 388).

Las reivindicaciones actuales de la red de proyectos educativos siguen la línea de una educación para los/as jóvenes que viven en el ámbito rural, se adscriban o no a una pertenencia étnica. Se concuerda con González Apodaca en que la “escuela constituye un escenario de *negociación político-cultural*” (González Apodaca 2008: 53). En el caso estudiado, es una red de escuelas que negocia y se alía (con instituciones gubernamentales y no gubernamentales) para conseguir defender una educación que responda a los intereses de sus alumnos/as y sus entornos locales. Además, todas las instancias de la red otorgan importancia a la construcción de un conocimiento que esté vinculado con el lugar donde se desarrolla y favorezca o ayude a esa localidad. El que se consiga este cometido o no varía en cada instancia educativa, debido en gran medida al grado de implicación de los maestros/as y de los alumnos/as en el nuevo rol que se les plantea al terminar sus estudios. Pero sin duda que las cuatro comparten ese objetivo fundado en la convicción de que la educación transforma tanto al educando como al educador.

Además el claro posicionamiento ideológico de los miembros de la red frente a los megaproyectos extractivos en la Sierra Norte de Puebla y las consiguientes acciones que están realizando por la defensa del territorio, denota que su *agencia* no sólo es local ni se circunscribe al campo educativo, si no que se amplía a otros ámbitos. Es especialmente llamativo cómo esta red se desarrolla en el Estado de Puebla, donde las políticas gubernamentales en relación a la diversidad cultural y lingüística son una “pantalla” del gobierno, que por otro lado reprime la movilización social en contra de los *proyectos de muerte*. Es por ello que la formación de jóvenes como sujetos críticos, posicionados, con competencias de gestoría y liderazgo en sus contextos, resulta muy significativa.¹⁰²

Estos/as jóvenes exportan a otros lugares no sólo los conocimientos, sino también la ideología de la red. La defensa del territorio y de los recursos naturales, la crítica a la perspectiva del desarrollo y el cambio hacia el paradigma del “buen vivir”, la importancia de la colectividad, de la toma de

¹⁰² Comentario de Erica González Apodaca al leer el borrador de este escrito.

decisiones en plenarios, la organización rotativa de los puestos de coordinación, y la búsqueda de alternativas productivas y sociales en zonas rurales (como freno a una creciente migración hacia la ciudad), son algunos de los elementos que recalcan los maestros/as y cuyos alumnos/as transmiten a su vez, con sus propias reinterpretaciones. Especialmente entre los jóvenes egresados/as de la licenciatura y de la maestría, se va tejiendo otro tipo de red a una escala más amplia que tiene impacto en otros contextos, cuando los jóvenes egresados/as consiguen empleo en organizaciones en otros lugares. Es así como se da el camino hacia el cambio y la transformación que busca la red.

Comprender la esencia contrahegemónica del quehacer educativo y político de esta red y su incidencia en la formación de jóvenes, ha sido uno de los pilares de esta investigación. Ampliar esta mirada abarcaría una investigación más exhaustiva con los egresados/as y el impacto que sus recorridos han tenido en otros lugares. Aunque se han expuesto algunas de las historias de los ex-alumnos/as del bachillerato de Tepexoxuca y de la licenciatura del CESDER, queda pendiente para futuras investigaciones profundizar en esta temática.

Transformando la universidad: ¿Cuáles son las características de esta propuesta educativa en los estudios a nivel superior?

Dentro de esta investigación se ha incluido también una descripción de la novedosa forma de concebir los estudios de nivel superior, tanto en la licenciatura del CESDER como en la maestría de la UCI-red. Ambas modalidades educativas son semi-presenciales, con un fuerte peso sobre el trabajo de sus alumnos/as cuando no acuden a clases. Realizan su labor tanto en colectivos, escuelas de distintos niveles, ONGs o grupos comunitarios (por lo tanto, el conocimiento no sólo se adquiere en las aulas, sino que también se logra a través de la experiencia junto a otras personas en el trabajo). Ambas entidades siguen funcionando con el formato de una licenciatura o de una maestría y tienen una clave otorgada por la SEP, pero buscan formas alternativas de organizar y pensar la educación a nivel superior.

El cuestionamiento a la institución de la universidad no solamente la ha realizado esta red de proyectos educativos. Hay otras experiencias educativas en México que proponen enfoques metodológicos y teóricos alternativos, con base en la interculturalidad; tanto de forma independiente como la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) en Guerrero y la Universidad de la Tierra, en Oaxaca y Chiapas (Mateos Cortés y Dietz, 2013: 351), como las Universidades Interculturales, creadas desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) o por otras instituciones académicas.¹⁰³

En línea con el pensamiento decolonial, la red cuestiona el papel tradicional de la universidad, poniendo en duda que sea considerado como “el lugar privilegiado de la producción de conocimientos”. Se ha encontrado mucha sintonía con las ideas de Castro Gómez, autor que critica que es desde esta institución donde se refuerza “la hegemonía cultural, económica y política de Occidente” (Castro-Gómez, 2007: 79). La universidad ha sido vista como el lugar donde se crea el conocimiento válido dejando así de lado (con entidad menor) aquellos otros conocimientos que no se construyen en dicho ámbito.

“La universidad funciona más o menos como el panóptico de Foucault, porque es concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la *doxa* y la *episteme*, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de «validez científica») y el conocimiento ilegítimo” (Castro-Gómez, 2007: 81).

Ante esta situación, Castro-Gómez propone que para obtener un verdadero diálogo de saberes se debe partir de la “decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento” (Castro-Gómez, 2007: 88). Para este autor, decolonizar el conocimiento es exponer el lugar desde donde se crea el

¹⁰³ La CGEIB ha creado siete Universidades Interculturales: en el Estado de México (UIEM), en Chiapas (UNICH), en Tabasco (UIET), en Puebla (UIEP), en Quintana Roo (UIMQROO), en Guerrero (UIEG) y en Michoacán (UIIM). Además también hay otras universidades interculturales creadas por otras instituciones, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), la Universidad Indígena Ayuuk en Oaxaca y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Además, hay iniciativas para crear otras en Oaxaca, Hidalgo y Nayarit (Mateos Cortés y Dietz, 2013: 350-351).

pensamiento, romper con el mito de la objetividad del científico que se establece “lejos” de lo que observa, para así ser más objetivo: “Establecer una ruptura con este «pathos de la distancia». Es decir que ya no es el alejamiento sino el *acercamiento* el ideal que debe guiar al investigador de los fenómenos sociales o naturales” (Castro-Gómez, 2007: 89).¹⁰⁴

En los estudios del CESDER y de la UCI-red, se busca construir conocimientos fuera de la estructura hegemónica de la universidad, a través de sus programas educativos y sus vínculos con diferentes organizaciones de México (como se ha expuesto en los capítulos anteriores). Un ejemplo de ese esfuerzo es la importancia que desde la licenciatura del CESDER y la maestría de la UCI-red otorgan a que tanto el educador como el educando se transforman en el proceso educativo, ya que para ellos/as es un encuentro que surge entre dos personas, entre el *nosotros*. Cuestionan claramente la visión tradicional del maestro/a como el portador/a del conocimiento que transmite sin recibir nada a cambio ni transformarse en ese proceso. Proponen, en cambio, que el sujeto (ya sea maestro/a o de otra profesión), reconozca a las demás personas como sujetos (y no como objetos), con los cuales interacciona y cambia a la vez que es cambiado. A este “vuelco de la práctica educativa” es lo que denominan la Pedagogía del Sujeto.

“El primer reconocimiento fue que nos hemos hecho sujetos en este proceso: que vamos siendo, intentando ser, aprendiendo en la relación educativa que educar es hacer-nos sujetos. Descubrimos que educar se conjuga en primera persona en plural: no hacemos al otro, nos hacemos juntos”.¹⁰⁵

La UCI-red reconoce también la influencia del pensamiento de Pablo González Casanova (2001), autor que propone cambiar la universidad, pero sin negar su importancia, ya que recalca que son “las mejores instituciones de

¹⁰⁴ Es importante señalar que para Castro-Gómez “la decolonización de la universidad (...) no conlleva una *cruzada contra Occidente* en nombre de algún tipo de autoctonismo latinoamericano (...) Cuando decimos que hay que ir «más allá» de las categorías de análisis y de las disciplinas modernas, no es porque haya que *negarlas*, ni porque éstas tengan que ser «rebasadas» por algo «mejor» (...) No es, entonces la disyunción sino la conjunción epistémica lo que estamos pregonando. Un *pensamiento integrativo* en el que la ciencia occidental pueda «enlazarse» con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo posfordista” (Castro-Gómez, 2007: 90).

¹⁰⁵ UCIREN s.f. “Educar con sujeto. Pedagogía del Sujeto y resignificación de la práctica educativa”.

investigación científica, humanística, tecnológica y artística, y las más calificadas para la educación” (González Casanova, 2001: 117), pero que en la actualidad responden a la dinámica del “capitalismo académico”, donde se privatiza la educación, bajo la excusa de la búsqueda de la excelencia. Además, para este autor, la lógica del mercado forja la mirada de la producción de conocimiento hacia aquello que se considera útil, favoreciendo los recursos para una investigación aplicada y en especial en el área de las ciencias naturales y tecnológicas, dejando de lado las humanidades y la investigación y la educación del pensamiento crítico (González Casanova, 2001: 103). Ante esto, González Casanova promueve un cambio en la universidad, para que se consiga “la democracia de las mayorías que aprenden a aprender, a enseñar y a practicar las ciencias y las humanidades en sus propias colectividades, en sus comunidades, sus aulas y sus redes” (González Casanova, 2001: 144).

Los maestros/as del CESDER y de la UCI-red han sido influenciados por estas corrientes de pensamiento que cuestionan que tan sólo se produzca conocimiento en la universidad, y por lo tanto reconocen la importancia de la experiencia y de los “otros conocimientos”. También asumen la tesis de pensamiento de González Casanova al plantear que la universidad del siglo XXI no debería ser la universidad de masas que responda a los fines del mercado, si no que debería ser una universidad construida a través de redes, de comunidades de aprendizaje, de laboratorios, de seminarios, fomentando el conocimiento y la investigación crítica.

“Es decir que la gestión del conocimiento no debía de estar necesariamente en la universidad tradicional, sino en otro entramado social de comunidades de aprendizaje, de pensamiento. Inspirados por eso, pensábamos pues eso debe de ser la UCI, que seamos un entramado de diferentes entidades de varios lugares del país, que nos juntamos para pensar, construir cosas juntos” (Entrevista a Víctor Hernández. Maestro UCI-red. 19 junio 2015. Tepexoxuca).

Estas características pedagógicas e innovadoras formas de pensar los estudios a nivel superior es lo que atrae a los alumnos/as de distintos estados de México a dicha formación. Por todo lo expuesto, se considera que la licenciatura del CESDER y la maestría de la UCI-red forman parte de las

distintas iniciativas educativas que buscan formas alternas de pensar y hacer la universidad, partiendo del pensamiento decolonial (Medina y Baronnet, 2013).

¿Cómo fue negociando la red este “escenario” que es la educación, durante su trayectoria de treinta años?

Una de las conclusiones de esta investigación, es que la red consiguió mantenerse activa y ampliar su labor educativa en esta zona de la Sierra Norte de Puebla, gracias a las diferentes alianzas y negociaciones con actores en distintos niveles (local, nacional, global) y de distinto carácter, mostradas en los capítulos anteriores. Muchos de los maestros/as afirmaron que había influido el apoyo mutuo que se había creado entre diferentes organizaciones, la ayuda de distintas universidades e intelectuales, las donaciones económicas de personas físicas y de organizaciones, los vínculos con la SEP, y los lazos con otras instituciones estatales a través de proyectos de carácter productivo o de cooperación. La legitimación que ofrece el apoyo de distintas universidades e intelectuales, especialmente en la licenciatura del CESDER y en la maestría de la UCI-red, es imprescindible para comprender cómo se ha ido desarrollando y ampliando su acción como red.

En cuanto a las formas de relación con las instituciones oficiales, las TVC son especialmente interesantes, por los lazos que crearon con la SEP y cómo, *desde abajo*, se han insertado en el sistema educativo. La mirada teórica de esta investigación parte de la reflexión de que no existe un único proceso de escolarización, ya que éstos se crean local e históricamente de formas distintas. Las culturas de escolarización son influidas por las políticas gubernamentales, pero en cada caso de formas diferentes, surgiendo procesos de reproducción, negociación, resistencia o reelaboración de dichas políticas educativas (Rockwell, 2005).

“Las diferentes estrategias utilizadas para interpretar las reglas y las políticas, producen una diversidad de realidades escolares, a veces incluso muy distantes de lo que dicta las políticas gubernamentales oficiales (...), a pesar de que éstas, [las realidades escolares] se desarrollan también dentro de determinadas restricciones” (Rockwell y González Apodaca, 2012: 110, trad. propia).

En esta investigación se han expuesto las distintas estrategias de una red de proyectos educativos para adaptar las políticas gubernamentales y de esa forma, con el respaldo de la Secretaría de Educación Pública (logrando que sus estudios sean oficiales, algo importante para las familias del alumnado), han conseguido también desarrollar sus propuestas educativas alternativas. Manteniendo el programa de estudios oficial, pero incluyendo actividades complementarias como los talleres productivos, los talleres de investigación y la organización colectiva de sus estudiantes, han logrado apropiarse de la escuela, adaptándola, y en consecuencia transformándola.

Pero, teniendo en cuenta el carácter circular del concepto de *apropiación* (Rockwell, 1996), según el cual la apropiación del proceso de escolarización se desarrolla en diversas direcciones, en el caso estudiado también se observa cómo determinados agentes de las instituciones estatales se han apropiado de elementos y metodologías de este modelo educativo alterno, incorporándolo a la reforma educativa de telesecundarias del Estado de Puebla.

Es decir, por un lado la red, inserta dentro de las políticas gubernamentales, es influenciada por ellas, pero al diseñar sus escuelas y crear su modelo educativo, las adapta y las transforma. Por otro lado, algunos actores que realizan las políticas gubernamentales también adquieren elementos y recursos culturales de este proyecto educativo, los incorporan en sus discursos y acciones (reglamentos, reformas, libros de texto...), aunque transformándolos según sus necesidades y objetivos políticos. Y por último, también los alumnos/as, seleccionan e utilizan algunos de los recursos culturales que la escuela les ofreció, llevando esas experiencias, conocimientos y formas de pensar a otros contextos.

Pero esta apropiación del proceso de escolarización no se explica sólo a partir de esta relación con las instituciones estatales. Los maestros/as de la red entrevistados/as puntualizaban, que además de esos lazos con la SEP (a través de la figura de Gabriel Salom), las razones por las cuales esta red de proyectos educativos se ha mantenido e incluso crecido en magnitud, responde

a otros factores también, los cuales evidencian la capacidad de agencia de esta red y sus estrategias.

Los maestros/as entrevistados/as opinan que fue fundamental para la red el que se creara trabajo para “los nuevos maestros/as”, dentro de las mismas entidades educativas. Al ir creciendo el proyecto, se fueron incorporando ex-alumnos/as, a la par que se instituían también nuevos proyectos (especialmente en el CESDER). Las personas que iniciaron este proyecto eran todos/as foráneos, pero al ir agregando a los ex-alumnos/as como maestros/as de las TVC, del bachillerato y del CESDER, y al ser la mayoría originarios de la Sierra Norte de Puebla, se consiguió legar la administración del lugar y la organización a personas locales. Posiblemente lo mismo acabará sucediendo también con la maestría, que por ahora, continúa siendo organizada y llevada a cabo por el grupo de maestros “foráneos” de la red (aunque lleven ya más de treinta años trabajando en la región).

Los maestros/as del CESDER y de la UCI-red también destacan que el saber reinventarse, conocer y formar parte de los debates de pensamiento crítico más novedoso, ha influido para que a lo largo del tiempo continúen proponiendo nuevas formas de educar. El estar en contacto con personas de distintas universidades y proyectos sociales que intervienen como invitados, ha ayudado a que la maestría y la licenciatura sean reconocidas como una formación de calidad y pionera, atrayendo a alumnos/as de distintos lugares y con experiencia en el ámbito del trabajo comunitario.

Por último, varias de las personas entrevistadas señalaron que dentro de estas escuelas, se crea un sentimiento de pertenencia y de corresponsabilidad, en los alumnos/as actuales como en los antiguos alumnos/as: “darle al otro lo que te han dado a ti, es esa relación con el otro que el CESDER impulsa” (Entrevista a Marco Comunidad. Maestro del CESDER. 28 octubre 2014. Zautla). Sin duda que en el caso de los maestros/as, su trabajo forma una importante parte de su mantenimiento económico y esa es una razón también de peso. Pero, a la vez, tal y como afirmaron la mayoría, también influye el

sentimiento de corresponsabilidad que esta red crea, que fomenta un gran compromiso con el proyecto.

Por lo tanto, para comprender cómo se negoció y se apropió la red de este espacio escolar, es necesario considerar que no sólo influyeron las alianzas, negociaciones o vínculos con los distintos actores externos a la red, sino que también fueron imprescindibles algunas estrategias internas de la misma: incorporar a sus ex-alumnos/as como maestros, formar parte del debate del pensamiento crítico novedoso, crear nuevos espacios y redes con otras organizaciones -para darse a conocer, además de nutrirse de nuevas ideas- y crear un sentimiento de pertenencia a la red y de compromiso con ella.

En relación al concepto de estrategia, se refiere a acciones que explican la dinámica interna de la red y que pueden haber sido factores que ayudaron a que se mantuviera durante más de treinta años. Por ende, no se pretende afirmar que fueron pensadas en conjunto y al mismo tiempo por todo el colectivo de la red, sino por distintos miembros en cada instancia y que al irse poniendo en práctica, fueron convirtiéndose en acciones que exitosamente ayudaron a ese proceso y por ello, se denominan en esta investigación “estrategias”.

Norman Long (2007), señala que el uso de la noción de estrategia permite comprender cómo los actores, dentro de unos límites o constreñimientos, tratan de resolver sus problemas, organizar sus recursos y lidiar con otros agentes. Long destaca que en esa comprensión de las estrategias de los actores, también es necesario incluir fenómenos estructurales más amplios, ya que “muchas de las opciones percibidas y las estrategias seguidas por individuos o grupos habrían sido influenciadas por procesos externos a las arenas inmediatas de interacción” (Long, 2007: 69). Hay condiciones que limitan las opciones y estrategias de los actores. Aunque, al mismo tiempo, es necesario otorgar en el análisis “suficiente espacio al papel desempeñado por formas diversas de acción humana” (Long, 2007: 70).

Esta investigación coincide con este enfoque, que concede espacio a la agencia del actor, que frente a determinados limitantes, reacciona a la situación y busca formas para sustentarse, sacar el mejor provecho de sus recursos y relacionarse con otros actores (sin por ello advocar por la teoría de la elección racional y toma de decisiones). Además, en línea con lo que expone Long, se intentó durante la investigación anclar las “observaciones y análisis a las experiencias vividas de los actores, a sus deseos, entendimientos y autodefiniciones de situaciones problemáticas” (Long, 2007: 68).

A lo largo de la investigación, la dirección se ha encaminado hacia las alianzas, negociaciones y estrategias de esta red, por considerar que son un ejemplo destacado de un colectivo de actores que durante una larga trayectoria han creado, mantenido y transformado una propuesta educativa alternativa. La mirada se centró en la red, en sus características y en sus lazos con otros actores. Pero no por ello se considera que los elementos de carácter estructural y global no hayan influenciado a la red. Es importante señalar que estos proyectos educativos alternativos están también afectados por tensiones globales que permean las dinámicas locales y por lo tanto han mediado en las opciones y estrategias de la red.

Algunos de estos procesos que los actores de la red destacan son: la movilidad migratoria (la migración juvenil es común), tanto a las ciudades cercanas (debido en parte a que las posibilidades laborales en la zona son muy limitadas), como hacia Estados Unidos (especialmente desde el año 2000); la disminución reciente de la ayuda internacional a ONGs y proyectos de desarrollo rural (la principal fuente de financiamiento del CESDER ha sido, durante los últimos veinte años, la cooperación internacional); y la gran cantidad de concesiones estatales para la explotación de los recursos naturales (lo cual afecta mayoritariamente a la Sierra Norte de Puebla), y las respuestas represivas por parte del gobierno estatal frente a las protestas ciudadanas. También los maestros/as del CESDER destacan cómo les ha afectado el aumento de programas de educación superior en la región, al establecerse varias sedes de universidades, tanto privadas como públicas en las ciudades cercanas, como Libres, Oriental, Zaragoza y Zacapoaxtla. La cantidad de

alumnos/as que acuden a la formación del CESDER no ha disminuido drásticamente, pero cada vez es más diversificada, porque provienen de otras regiones del país, lo cual “dificulta operativizar las estrategias de vinculación con la realidad y el seguimiento de actividades en sus respectivas comunidades” (Saldívar Moreno, 2012: 111). Aunque la mayoría de los actuales alumnos/as proviene de zonas rurales, la diversificación de procedencias del alumnado es una característica interesante porque supone más retos, en relación a la implementación de la propuesta educativa, a la vez que expande la red hacia otros lugares, a través de sus egresados/as.

Para finalizar, en el siguiente apartado se reflexiona en torno a los retos a los que se enfrenta la red en el futuro. Estos proyectos educativos surgieron por una iniciativa de algunos actores sociales, religiosos y académicos comprometidos socialmente, que al tener experiencias profesionales en esta región, decidieron iniciar en conjunto una escuela. Al ir tejiendo alianzas con otros actores locales y regionales fueron formando las distintas instancias educativas que existen en la actualidad e incorporando a los ex-alumnos/as como maestros/as de las TVC, del bachillerato y finalmente de la licenciatura. De esta forma, fueron manteniendo la red, ampliándola y enraizándola en la región. En relación a su trayectoria como red, otra de las preguntas que se plantea en este estudio es:

¿Qué retos enfrenta el bachillerato y las TVC para el futuro? ¿Y cómo buscan solucionarlos?

Como se ha expuesto, el caso de las TVC y su relación con la SEP, es especialmente llamativo por la influencia que este modelo educativo tuvo en iniciativas estatales (tanto los vídeos que grabaron para materias impartidas a nivel estatal, los cursos que se impartían en las TVC a funcionarios de la SEP, como la última reforma de las telesecundarias estatales en el 2006). Pero es necesario destacar no sólo el caso de las TVC, sino también la inter-relación que la red fue estableciendo entre lo gubernamental y no lo gubernamental a lo largo de su trayectoria. Teniendo en cuenta las dificultades económicas que tienen muchas otras iniciativas de carácter contrahegemónico, preguntas

fundamentales que surgen al conocer una red de estas características son: ¿cómo se mantuvieron económicamente durante más de treinta años? ¿Y cómo planean financiarse a futuro?

Desde sus inicios, la financiación económica de estos proyectos provino tanto de fuentes gubernamentales (con los salarios de los maestros/as y del supervisor Gabriel Salom), como de fuentes no gubernamentales (ayudas y donaciones de individuos, amigos/as y ex-alumnos/as de Gabriel Salom que apoyaban el proyecto educativo). Es necesario resaltar cómo parte del salario de supervisor de Gabriel Salom contribuyó durante años a que se mantuviera el internado (costeando un porcentaje elevado de la alimentación, así como los salarios de varias personas), a la par que se conseguían donaciones para ir construyendo más instalaciones. Es importante puntualizar que gran parte de los recursos económicos provinieron del maestro Gabriel Salom, ya que fue un factor relevante en el desarrollo de la red.

Los maestros/as del CESDER reconocen que para comprar el terreno sobre el que se construyeron posteriormente las instalaciones que hoy forma el CESDER, influyeron enormemente las donaciones que conseguía Gabriel Salom. Es más, uno de los maestros de la licenciatura CESDER explica el gran cambio por el cual pasó la organización del CESDER, cuando, debido a conflictos internos, el maestro Gabriel Salom decidió dejar de trabajar en Zautla y por ello trasladar la supervisión de las TVC a Tepexoxuca. Al no disponer de una base de financiación económica constante (que correspondía a la del salario de supervisor de Gabriel Salom), tuvieron que idear nuevas formas de generar ingresos. Es a partir de ese momento cuando el CESDER inicia varios procesos que marcan su futura trayectoria.

“Es importante decir que el CESDER de ahora no es el que era antes. La prepa se mantenía sobre todo por las donaciones que conseguía Gabriel Salom... no sé qué porcentaje, pero era importante (...) Cuando se fue Gabriel cambió mucho todo, la prepa se cerró porque ya había muchos más bachilleratos en la zona y ya no era un proyecto viable... bueno, a lo mejor ni siquiera fue viable en el sentido empresarial, pero sí era viable en el sentido educativo, de formar personas. Pero no se podía

mantener por las microempresas que tenía, sino más bien por los donativos” (Entrevista a Marco Comunidad. Maestro del CESDER. 28 octubre 2014. Zautla).

En un primer momento, el bachillerato e internado de Zautla se cerró; algunos maestros/as afirman que fue debido a la salida de Gabriel Salom, mientras que otros/as apuntan al hecho de que ya no se consideraba pertinente tener abierto un bachillerato-internado cuando en esa época, a principios de los noventa, se había desarrollado una iniciativa estatal de ampliar la oferta educativa a nivel medio superior en zonas rurales. En segundo lugar, el CESDER comienza a pedir financiación a través de proyectos y subsidios estatales, a la vez que busca ayudas internacionales como ONG. Desde un inicio las personas que conformaban el CESDER habían realizado trabajo comunitario en diferentes áreas (con colectivos de mujeres, en torno al medio ambiente, con cooperativas, en el área productivo...), pero a raíz de este cambio en su estructura, comenzaron a solicitar recursos para desarrollar estos proyectos, y solventar también el proyecto educativo de la licenciatura. Durante veinte años dicha forma de subvención en el CESDER funcionó exitosamente.

En la actualidad, desde hace cinco años, la ayuda internacional ha disminuido y el CESDER, como otras ONGs que se beneficiaban de dichas ayudas, fue fuertemente afectado. Desde entonces el CESDER ha tenido que enfrentarse a una disminución de los salarios de sus trabajadores, y a la búsqueda de nuevas formas de reinventarse para mantenerse económicamente. Uno de los maestros del CESDER recalca esta crisis y cómo ha influenciado al personal, que sienten inseguros sus puestos de trabajo. Pero a la vez aportando una interesante visión “optimista” de autogestión: “el CESDER siempre se ha reinventado y se ha adaptado a la realidad que cambia, ahora nos enfrentamos a que la ayuda internacional ha bajado muchísimo... pero yo creo que lo que ha hecho que el CESDER se mantenga es por esa razón, porque se adapta” (Entrevista a Marco Comunidad. Maestro del CESDER. 28 octubre 2014. Zautla).

Ante dicho desequilibrio de la financiación económica del CESDER, esta entidad recalca el reto que enfrentan: continuar adaptándose a las condiciones

que van cambiando. Se desconoce cuáles serán los próximos pasos que decida tomar esta organización, pero teniendo en cuenta la trayectoria de la red, posiblemente jugarán un papel importante los lazos y vínculos con las instituciones estatales y con actores no gubernamentales (como ONGs y otros proyectos que les apoyan económicamente, con recursos humanos o con apoyo logístico).

En cambio, el futuro de las TVC y del bachillerato, al ser instituciones públicas (no como el CESDER y la UCI-red, que son entidades privadas), depende en mayor medida de que sigan teniendo apoyo de las comunidades, que las familias sigan queriendo que sus hijos/as estudien en sus instituciones y en gran parte también, de que se mantenga el respaldo institucional de la SEP.

Varios maestros/as del bachillerato y de las TVC afirman cómo en el pasado, esos lazos con funcionarios/as de la SEP, con otras universidades o instituciones, se sostenían a través de Gabriel Salom. Era frecuente que Gabriel Salom buscara cursos y talleres para que acudiesen sus maestros/as -y aprendieran nuevas teorías y prácticas para sus escuelas- a la vez que organizaba eventos donde eran los maestros/as los que acudían a impartir cursos sobre el modelo de las TVC a otras instituciones o personas (casi siempre en Puebla o en la ciudad de México).¹⁰⁶

“Siempre nos jalaba a los que veía como líderes y nos propuso dar clases en las telesecundarias. Siempre nos apoyaba, buscaba cursos, talleres, aquí o en Puebla, México con Ramiro, Cesáreo y Miguel. Luego nos mandaba a promover cursos y darlos nosotros... primero nos apoyaba Gabriel y luego lo dábamos nosotros, sobre el modelo de las Telesecundarias. Nos llevaba en su camioneta...” (Entrevista a Hernán Hernández. Maestro TVC. 23 octubre 2014).

La asociación *Tamachtini* A.C. fue creada por Gabriel Salom y un grupo de los maestros/as de las TVC con la idea de que en el espacio del bachillerato

¹⁰⁶ Principalmente acudían al Colegio Benavente en Puebla (donde Gabriel Salom había sido maestro), y al Colegio la Salle en México D.F. y ahí impartían los cursos en estas instituciones, que ayudaban a organizarlos y a traer a diferentes personas o colectivos interesados en el modelo educativo.

e internado de Tepexoxuca se organizaran talleres, cursos y que los maestros/as las impartieran. Es decir, que fuera un lugar donde personas externas pudieran acudir a capacitarse. De alguna forma, no tanto con los maestros/as de las TVC y del bachillerato, pero sí con la maestría de la UCI-red, se consiguió este cometido. Pero algunos maestros/as insisten que habría que utilizar el espacio del bachillerato de Tepexoxuca para ofrecer más formación, además de la maestría.

La figura del maestro Gabriel Salom, como se expuso en los capítulos anteriores, tenía un gran peso en la red, sobre todo en las TVC (al ser su supervisor escolar) y en el bachillerato de Tepexoxuca al residir en esas instalaciones. Su personalidad es recordada en muchas ocasiones, transmitida hacia las generaciones de jóvenes estudiantes del bachillerato, que incorporan su imagen como una figura emblemática del bachillerato.¹⁰⁷

A pesar de la importancia que tiene el maestro Gabriel Salom, también los maestros/as de las TVC y del bachillerato afirman que deben continuar con su propia labor educativa, y encontrar formas de seguir ampliando sus vínculos a pesar de la pérdida de su líder. Por eso, para muchos de ellos/as uno de los retos a los que se enfrentan en la actualidad como colectivo, es entablar nuevas alianzas y vínculos con actores externos a la red y volver a conseguir ese dinamismo que les caracterizaba en el pasado. Además, también manifiestan la importancia de fortalecer la relación con las comunidades en las cuales se insertan, ya que todavía hay familias en las localidades que prefieren que sus hijos/as acudan a instituciones más formales en las ciudades cercanas. Cuando se les preguntó sobre cómo enfrentar estos dos retos, todos/as afirmaban que era una tarea difícil, pero no imposible, y que continuaban con esa intención y vocación hacia sus escuelas y sus propuestas educativas.

¹⁰⁷ El grupo de alumnos/as del bachillerato realizó un vídeo (durante mi estancia del trabajo de campo), donde explicaban cómo se organizaban, cómo realizaban talleres productivos y la convivencia en el internado. Al tomar la decisión del nombre que el vídeo tendría, conjuntamente lo llamaron “*El sueño de Gabriel Salom*”, lo cual es llamativo ya que ninguno de ellos/as llegó a conocer al maestro Gabriel Salom, y muestra cómo continúan, en las jóvenes generaciones, teniendo muy presente su figura. Además, al elegir el nombre que representaría a la generación que egresó en julio del 2015, decidieron llamarla “*El sueño es nuestro*”, en referencia a una obra de teatro escrita por Gabriel Salom y que escenificaron al final de su curso escolar.

En estas conclusiones se ha presentado de manera muy sintética, los resultados de la investigación que se desarrolló desde una observación multisituada (al abarcar diferentes instancias educativas en distintos lugares), con presencia de una heterogeneidad de actores (maestros/as y alumnos/as de distintos niveles educativos, familiares de distintas localidades rurales e urbanas) y con carácter procesual (al tener en cuenta la dimensión histórica de esta red).

En toda la investigación se han querido mostrar las características de un modelo educativo diferente, alternativo, contrahegemónico en muchos sentidos, y reflexionar acerca del papel que los actores sociales de esta red tuvieron y tienen aún, al conseguir crearla, modificarla y mantenerla a lo largo del tiempo en sus diferentes instancias y niveles educativos. Además, por lo expuesto anteriormente se considera que las acciones educativas de la red pueden ser vistas como acciones políticas, ya que consideran la educación como herramienta de cambio e incidencia en los contextos donde se desarrolla. Su carácter contrahegemónico parte de esa posición de crítica al sistema establecido (tanto educativo, productivo y de las ideas) y de esa búsqueda de alternativas cultural y políticamente pertinentes para sus alumnos/as y por ende, también para sus familias y comunidades.

GLOSARIO DE SIGLAS

AJAGI: Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas

BUAP: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

CACTUS: Centro de Apoyo Comunitario Trabajando Unidos

CADEM A.C: Centro de Atención y Desarrollo entre Mujeres A.C.

CARTT: Cooperativa Agropecuaria Regional *Tosepan Titataniske*

CCI: Central Campesina Indígena

CDI: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

CEBS: Comunidades Eclesiales de Base

CEE: Centros de Estudios Ecuménicos

CEFORCAL: Centro de Formación y Capacitación Alfarero

CENAMI: Centro Nacional de Ayuda a las Misiones Indígenas A. C.

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CEPEC: Centro de Estudios y Promoción Educativa para el Campo

CESDER: Centro de Estudios Superiores para el Desarrollo Rural

CESDER-PRODES A.C.: Centro de Estudios para el Desarrollo Rural – Promoción y Desarrollo Social

CESE: Centro de Estudios Sociales y Ecológicos

CESIK: Centro de Estudios Superiores Indígenas *Kgoyom*

CGEIB: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

CIIDES: Centro de Investigación Intercultural para el Desarrollo, A.C.

CIUDEMAC: Comunidades Indígenas Unidas en Defensa del Maíz y la Cultura

CNOC: Comisión Nacional de Enlace de la Coordinadora Nacional de Organizaciones Campesinas

CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina

COPEVI: Centro Operacional de Vivienda y Poblamiento A.C

CORDESI: Coordinadora Regional de Desarrollo con Identidad

CRIC: Consejo Regional Indígena del Cauca

CUC: Comité de Unidad Campesina (Guatemala)

EDUCE: Educación, Cultura y Ecología A.C.

ENLACE: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares

IBERO Puebla: Universidad Iberoamericana de Puebla

IEEA: Instituto Estatal de Educación para Adultos

IEPA: Investigación y Educación Popular Autogestiva A.C.

IMDEC: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario

INEA: Instituto Nacional para la Educación de Adultos

INIFED: Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa

INIREB: Instituto Nacional de Investigación sobre los Recursos Bióticos

INMECAFE: Instituto Mexicano del Café

IPECAL: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina

MST: Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra

OIT: Organización Independiente Totonaca

ONG: Organización No Gubernamental

OSC: Organización de la Sociedad Civil

PCM: Partido Comunista Mexicano

PEC: Programa Escuelas de Calidad

PRADE: Proyecto de Animación y Desarrollo A.C.

PRD: Partido de la Revolución Democrática

PRI: Partido Revolucionario Institucional

PROCAMPO: Programa de Apoyos Directos al Campo

PT: Partido del Trabajo

RITA A.C: Red Indígena de Turismo de México

RUDH: Red Unidos por los Derechos Humanos, A.C.

SAGARPA: Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación

SAM: Sistema Alimentario Mexicano

SARH: Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos

SEP: Secretaría de Educación Pública

SEDESOL: Secretaría de Desarrollo Social

TVC: Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad

UACH: Universidad Autónoma Chapingo

UAIM: Universidad Autónoma Indígena de México

UAM: Universidad Autónoma Metropolitana

UCI: Unión Campesina Indígena

UCI-red: Universidad Campesina Indígena en red

UDLAP: Universidad de las Américas Puebla

UEPC: Unidades Económicas de Producción y Comercialización

UIEG: Universidad Intercultural del Estado de Guerrero

UIEM: Universidad Intercultural del Estado de México

UIEP: Universidad Intercultural del Estado de Puebla

UIET: Universidad Intercultural del Estado de Tabasco

UIIM: Universidad Intercultural Indígena de Michoacán

UIMQROO: Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICH: Universidad Intercultural de Chiapas

UNIRIOJA: Universidad de la Rioja

UNISUR: Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur

UNITONA: Unidad Indígena Totonaca Náhuatl

UNITIERRA: Universidad de la Tierra (Oaxaca)

UNITIERRA-Puebla: Universidad de la Tierra (Puebla)

UPMPM: Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo

UU: Unión de Uniones

UVI: Universidad Veracruzana Intercultural

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, ALBERTO

2014 “Prólogo”, en Koldo Unceta, *Desarrollo, postcrecimiento y el buen vivir. Debates e interrogantes*, Ediciones Abya-Yala, Quito, pp. 7-23.

ALFARO MARTÍNEZ, MIGUEL ÁNGEL, Y ELIO MASFERRER

2003 “El manejo de la naturaleza en la Sierra Norte de Puebla”, en Elio Masferrer, *Etnografía del Estado de Puebla*, vol. 3, Secretaría de Cultura del Estado de Puebla, Puebla.

2010 “Los indígenas, las regiones poblanas y sus agroecosistemas”, en Elio Masferrer, Jaime Mondragón, Georgina Vences (coord.), *Los pueblos indígenas de Puebla. Atlas etnográfico*, Instituto Nacional de Antropología e Historia-Gobierno del Estado de Puebla, México, pp. 27-69.

ALMEIDA, EDUARDO, Y MARÍA EUGENIA SÁNCHEZ

2009 “Desarrollo comunitario y desarrollo humano: aportes de una sinergia ONG-universidad”, en *Sinéctica*, núm. 32, enero-junio, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), pp. 11-13.

ALTHUSSER, LOUIS

1978 *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Notas para una investigación*, PEPE, Medellín.

BÁEZ, LOURDES

2004 *Nahuas de la Sierra Norte de Puebla*, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas-PNUD México, México.

BARONNET, BRUNO

2009 *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*, tesis de doctorado, Facultad de

Ciencia Social-El Colegio de México-Université Sorbonne Nouvelle Paris III, México.

BEAUCAGE, PIERRE

1994 “Los estudios sobre los movimientos sociales en la Sierra Norte de Puebla (1969-1989)”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 56, núm. 2, abril-junio, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 33-55.

2011 “Una investigación con los nahuas sobre la violencia en la Sierra Norte de Puebla (México)”, en *Indítterra*, núm. 3, pp. 120-128.

BELTRÁN ARRUTI, SERGIO

2012 “Universidad de la Tierra en Oaxaca, A. C.: aprender sin escuela”, en *Revista Mexicana de bachillerato a distancia*, vol. 4, núm. 7, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 32-37.

BERLANGA GALLARDO, BENJAMÍN

2009 “Crisis y reconfiguración de la cooperación para el desarrollo desde la sociedad civil en el norte y en el sur”, Alianza Universidad Campesina Indígena en Red, Puebla.

2011 “La educación como un don y como intento compartido de aprendizaje de competencias y capacidades para hacer-nos sujetos en un tiempo revuelto”, Alianza Universidad Campesina Indígena en Red, Puebla.

2012 “Hacer la crítica del desarrollo: la tarea de prefigurar otros modos de vida buena desde la digna rabia y el deseo”, Alianza Universidad Campesina Indígena en Red, Puebla.

2015 “Seis ideas acerca de la narración a propósito del problema y las historias preferidas en la práctica narrativa (para no quedar atrapados en las prisiones de los posible)”, conferencia, Encuentro Maestría en Prácticas Narrativas, mayo, Alianza Universidad Campesina Indígena en Red, Puebla.

BERTELY BUSQUETS, MARÍA

1998 “Educación indígena del siglo XX en México”, en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo II, Fondo de Cultura Económica- Conaculta, México, pp.74-110.

2005 “¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940)”, en Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), *Memoria, conocimiento y utopía: anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, enero 2004- mayo 2005, Ediciones Pomares, Barcelona, pp. 39-62.

BERTELY BUSQUETS, MARÍA Y ERICA GONZÁLEZ APODACA

2003 “Etnicidad en la escuela”, en María Bertely (coord.), *Educación, derechos y equidad*, Colección La investigación educativa en México: 1992-2002, tomo1 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, pp. 57-83.

BERTELY BUSQUETS, MARÍA, GUNTHER DIETZ Y MARÍA GUADALUPE DÍAZ TEPEPA (COORDS.)

2013 *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, Colección Estado del conocimiento, Consejo Mexicano de Investigación Educativa-ANUIES, México.

BERTELY BUSQUETS, MARÍA, MARÍA ELENA MARTÍNEZ TORRES Y RUBÉN MUÑOZ MARTÍNEZ

2015 “Autonomía, territorio y educación intercultural. Actores locales y experiencias comunitarias latinoamericanas”, en *Desacatos*, núm. 48, mayo-agosto, CIESAS, pp. 6-11.

BOFF, LEONARDO

1981 *La fe en la periferia del mundo; El caminar de la Iglesia con los oprimidos*. Sal Terrae, Santander.

BOTEY, JAUME, Y RAMÓN FLECHA

1998 “Transformar dificultades en posibilidades”, en *Cuadernos de pedagogía*, núm. 265, enero, Praxis S. A., pp. 53–56.

CÁRDENAS CABELLO, CLAUDIA

2010 “Modalidades diferenciadas: Educación comunitaria y telesecundaria”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México*, vol. 7, Educación, Colegio de México, México.

CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO

2007 “Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comp.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre Editores-Universidad Central IESCO-Pontificia Universidad Javeriana Instituto Pensar, Bogotá, pp. 79–92.

CESDER

1996 “Modelo educativo para la Educación Bilingüe e Intercultural. La experiencia de San Andrés Yahuitlalpan, Zautla, Puebla”, Manuscrito no publicado, CESDER, Zautla.

2005 “La educación como relación pedagogía para la resignificación del mundo de vida: la propuesta educativa de comunidades de aprendizaje”, Manuscrito no publicado, revisión de la Comunidad de Aprendizaje, febrero, CESDER, Zautla.

CHOMSKY, NOAM

2001 “La (des) educación”, Crítica, Barcelona.

CUAMEA VELÁZQUEZ, FELIPE

1996 “La Iglesia Católica en México: en la arena política”, en *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, vol. 41, núm. 165, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 141-167.

CURIEL, MARTHA EUGENIA Y OTROS

1988 *México sesenta y cinco años de revolución. Educación, cultura y comunicación*, tomo 4, vol. 1, Fondo de Cultura Económica, México.

DÍAZ TEPEPA, MARÍA GUADALUPE

2013 “Etnografía de los saberes campesinos en procesos educativos. Los saberes interculturales de la educación agropecuaria a nivel medio superior. El estado de la cuestión”, en Sergio Enrique Hernández Loeza y otros (coords.),

Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas, UIEP-UCIRED-UPEL, Puebla, pp. 285-298.

2011 *Técnica y tradición: etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*, Plaza y Valdés- El colegio de Puebla, México.

DIETZ, GUNTHER Y LAURA SELENE MATEOS CORTÉS

2011 *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, SEP-CGEIB, México.

EZPELETA, JUSTA Y EDUARDO WEISS

2000 *Cambiar la escuela rural: evaluación cualitativa del programa para abatir el rezago educativo*, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

FALS-BORDA, ORLANDO

2007 “La investigación-Acción en convergencias disciplinarias”, en *Lasa Forum*, vol. 38, núm. 4, Asociación de Estudios Latinoamericanos, pp. 17–22.

FREIRE, PAULO

1980 *Pedagogía del Oprimido* [1970], Siglo Veintiuno Editores, Montevideo.

FUENTES DÍAZ, ANTONIO, Y DIANA KARINA MANTILLA GÁLVEZ

2013 “La supervivencia digna en el contexto del multiculturalismo: resistencia digna del pueblo indio de San Miguel Tzinacapan, Cutzalan del progreso, Puebla, México”, ponencia en Acta Científica XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), Grupo de trabajo 28, 20 septiembre-4 octubre, Chile.

GARCÍA RUÍZ, LUIS

2015 “La Teología de la Liberación en México (1968-1993). Una revisión histórica”, en *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, año II, núm. 4, julio-diciembre, Instituto de Investigaciones Histórico Sociales-Universidad Veracruzana, pp. 68-89.

GASCHÉ SUESS, JORGE

2013 “Fracaso y éxitos de una propuesta educativa intercultural concebida y aplicada en América Latina y basada sobre el método inductivo intercultural”, en Sergio Enrique Hernández Loeza y otros (coords.), *Educación Intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, UIEP-UCIRED-UPEL, Puebla, pp. 331-342.

1997 “Más allá de la cultura: lo político. Teoría y práctica en un programa de formación de maestros indígenas amazónicos del Perú”, en María Bertely Busquets y Adriana Robles Valle (coords.), *Indígenas en la escuela*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, pp. 219-244.

GONZÁLEZ APODACA, ERICA

2013 “Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes”, en *Perfiles educativos*, vol. 35, núm. 141, IISUE-UNAM, pp. 65-83.

2008 *Los Profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en el territorio*, colección Biblioteca de Alteridades 9, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa-Casa Juan Pablos Centro Cultural, México.

GONZÁLEZ APODACA, ERICA Y ANGÉLICA ROJAS CORTÉS

2013 “Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena”, en María Bertely Busquets, Gunther Dietz, María Guadalupe Díaz Tepepa (coord.), *Multiculturalismo y educación. 2002-2011*, Colección Estado del conocimiento, Consejo Mexicano de Investigación Educativa-ANUIES, México, pp.383-414.

GONZÁLEZ CASANOVA, PABLO

2001 *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Ediciones Era, México.

GROSFUGUEL, RAMÓN

2006 “La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global”, en *Tabula*

Rasa, núm. 4, enero-junio, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, pp. 17–48.

GUBER, ROSANA

2001 *La etnografía: método, campo y reflexividad*, Grupo Editorial Norma, Bogotá.

GUERRA RAMÍREZ, MARÍA IRENE Y MARÍA ELSA GUERRERO SALINAS

2012 “¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato”, en Eduardo Weiss (coord.), *Jóvenes y bachillerato*, ANUIES, México, pp. 33-62.

GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, OSCAR, Y MARÍA DEL CORAL MORALES ESPINOSA

2012 *Piedras que suenan Tetsijtsilin 30 aniversario*, Secretaría de Educación Pública, México.

HERNÁNDEZ GARCÍA, GABRIEL

2012a *Historia contemporánea del movimiento indígena en la Sierra Norte de Puebla*, Ediciones Navarra-CEDICAR Centro de Investigación y Capacitación Rural A.C, México.

2012b “Llega a Puebla el modelo de Ciudades Rurales cuestionado en Chiapas”, en *Desinformémonos*, Reportajes, 5 agosto, México.

HERNÁNDEZ LOEZA SERGIO Y OTROS (COORDS.)

2013 *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, UIEP-UCIRED-UPEL, Puebla.

HERNÁNDEZ LOEZA, 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 (IES) en México”, en *Revista Uturunku Achachi*, vol. 3, octubre, Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades, pp.45-67.

HOLLOWAY, JOHN

2004 “Gente común, es decir, gente rebelde. Mucho más que una respuesta a Atilio Borón”, en *Chiapas*, vol. 16, pp. 155-162.

LEYVA SOLANO, XOCHITL, Y SHANNON SPEED

2008 “Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor”, en Xochitl Leyva Solano y Shannon Speed (coord.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas de co-labor*, Publicaciones Casa Chata, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México, pp. 65–107.

LLINÁS, PAOLA

2009 “Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria”, en *Propuesta educativa*, núm. 32, Flacso-Buenos Aires, pp. 95-104.

LONG, NORMAN

2007 *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*, El Colegio de San Luis-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores, México.

LÓPEZ ESPINOSA, SUSANA Y EDUARDO WEISS

2007 “Una mirada diferente a las prácticas: un taller de electrónica en el CONALEP”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 35, octubre-diciembre, COMIE, pp. 1329-1356.

LUPO, ALESSANDRO

2013 *El maíz en la cruz: prácticas y dinámicas religiosas en el México indígena*, Instituto Veracruzano de la Cultura, México.

MALDONADO HERNÁNDEZ, MARÍA ISABEL

2011 “Configuración de subjetividades a través de la práctica educativa. La experiencia del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural en la apuesta por una educación diferente desde los sujetos negados y oprimidos”, en *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*, ponencia en IX Congreso

Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, 19-22 octubre, Ministerio de Educación de Guatemala, Ciudad de Antigua Guatemala.

2012 "El CESDER, opción para jóvenes indígenas y campesinos de la Sierra Norte", en *La Jornada del Campo*, núm.62, 17 noviembre, p. 7.

2014 "Una alternativa educativa en la Sierra de Puebla. La Práctica Educativa del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural", ponencia en Segundo Coloquio nacional Diálogos Comunidades de Aprendizaje y Educación, noviembre, Facultad de Filosofía y Letras y la Licenciatura en Procesos Educativos-BUAP, Puebla.

MALDONADO TORRES, NELSON

2008 "La descolonización y el giro des-colonial", en *Tabula Rasa*, núm. 9, julio-diciembre, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, pp. 61-72.

MARTÍ I PUIG, SALVADOR Y OTROS (EDS.)

2013 *Entre el desarrollo y el buen vivir: recursos naturales y conflictos en los territorios indígenas*, Investigación y debate 120, Catarata, Madrid.

MARTÍNEZ BORREGO, ESTELA

1991 *Organización de productores y movimiento campesino*, Siglo XXI, México.

MARTÍNEZ TORRES, MARÍA ELENA Y OTROS

2015 "Procesos de acompañamiento por medio de la investigación-acción participativa en una escuela autónoma de Zinacatán, Chiapas", en *Desacatos*, núm. 48, mayo-agosto, CIESAS, pp. 14-31.

MATEOS CORTÉS, LAURA SELENE, Y GUNTHER DIETZ

2013 "Universidades Interculturales en México", en María Bertely Busquets, Gunther Dietz, María Guadalupe Díaz Tepepa (coord.), *Multiculturalismo y educación. 2002-2011*, Colección Estado del conocimiento, Consejo Mexicano de Investigación Educativa-ANUIES, México, pp. 349-381.

MCLAREN, PETER

2005 *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* [1984], Siglo Veintiuno editores, México.

MEDINA MELGAREJO, PATRICIA, Y BRUNO BARONNET

2013 “Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia”, en María Bertely Busquets, Gunther Dietz, María Guadalupe Díaz Tepepa (coord.), *Multiculturalismo y educación. 2002-2011*, Colección Estado del conocimiento, Consejo Mexicano de Investigación Educativa-ANUIES, México, pp. 415–448.

MEYER, JEAN

1981 “Disidencia jesuita”, en *Nexos*, 1 diciembre.

MITCHELL, CLYDE

1969 *Social Networks in Urban Situations, Analyses of Personal Relationships in Central African Towns*, Manchester University Press, Manchester.

MOLINA GONZÁLEZ, JOSÉ LUIS

2005 “El estudio de las redes personales: contribuciones, métodos y perspectivas”, en *Empiria- Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, núm. 10, julio-diciembre, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, pp. 71-105.

MORALES ESPINOSA, MARÍA DEL CORAL

2013 *Educación Indígena y Resiliencia. El caso de los/as egresados/as de la telesecundaria Tetsijtsilin*, COMIE, México.

2012a *Educación Indígena y Resiliencia. El caso de los/as egresados/as de la telesecundaria Tetsijtsilin*, tesis de doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala.

2012b “Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla”, en *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, núm.14, enero-junio, Universidad Veracruzana, pp. 18-43.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA ALIMENTACIÓN Y LA AGRICULTURA (FAO)

2001 “Labranza cero: cuando menos es más”, en *Enfoques*, Departamento de Agricultura y Protección del Consumidor.

PIECK GOCHICOA, ENRIQUE, GABRIELA MESSINA Y COLECTIVO DOCENTE

2008 *Nuestras historias: el lugar del trabajo en las telesecundarias vinculadas con la comunidad*, Universidad Iberoamericana, México.

PRADO NÚÑEZ, RAÚL DE

2004 “Paulo Freire y Millán Santos, puntos de encuentro en sus trayectorias de compromiso social y educativo”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.18, núm. 2, Universidad de Zaragoza, pp. 79–101.

RED CIMAS

2009 *Manual. Metodologías Participativas*, Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS), Madrid.
http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/manual_2010.pdf.

RIVERA BORREGO, ABRAHAM

2012 “Ciudades rurales y reordenamiento territorial: el camino del despojo”, en *La jornada del campo*, núm. 60, 15 septiembre.

ROCKWELL, ELSIE

1996 “Keys to Appropriation: rural schooling in Mexico”, en Bradley Levinson, Douglas Foley y Dorothy Holland (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, State University of New York Press, Nueva York, pp. 301- 324.

2005 “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”, en Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), *Memoria, conocimiento y utopía: anuario de la Sociedad Mexicana de Historia*

de la Educación, núm. 1, enero 2004- mayo 2005, Ediciones Pomares, Barcelona, pp.28-62.

ROCKWELL, ELSIE Y ERICA GONZÁLEZ APODACA

2012 “Anthropological research on educational processes in México”, en Katheryn Anderson-Levitt (ed.), *Mapping Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, Bergham Books, Oxford-Nueva York, pp. 107-138.

ROJAS CORTÉS, ANGÉLICA

2012 *Escolaridad y política en interculturalidad: los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*, Editorial Universitaria- Universidad de Guadalajara- ITESO- CIESAS, Guadalajara.

ROSALDO, RENATO

2000 *Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social*, Abya-Yala, Quito.

SALDÍVAR MORENO, ANTONIO

2012 *Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural. Análisis de experiencias educativas universitarias en contextos rurales e indígenas*, tesis de doctorado, Facultad de Periodismo y Comunicación Audiovisual-Universidad Carlos III de Madrid, Getafe.

SALINAS AMESCUA, BERTHA Y VERÓNICA GONZÁLEZ LIST

2013 “Aprendizajes y saberes en organizaciones civiles”, en Bertha Salinas Amescua (coord.), *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión: la investigación educativa en México, 2002-2011*, Colección Estado del conocimiento, Consejo Mexicano de Investigación Educativa-ANUIES, México, pp.155-223.

SALOM, GABRIEL

s.f “Nuevas palabras para ayudar a educar”, Manuscrito no publicado.

2007 “Tríptico para el bachillerato de Tepexoxuca”, Manuscrito no publicado.

2009 “Cómo se ha ido tejiendo mi historia”, en *Revista Decisio*, núm. 23, Testimonios, CREFAL, mayo-agosto, pp. 77–85.

2012 “San Miguel Tzinacapan”, en Oscar Gutiérrez González y María del Coral Morales Espinos (comp.), *Piedras que suenan. Tetsijtsilin 30 aniversario*, Secretaría de Educación Pública Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México, pp. 22-25.

SANTOS GÓMEZ, MARCOS

2008 “Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paolo Freire”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), pp. 155–173.

TARLAU, REBECCA

2013 “Soviets in the countryside: the MST’s remaking of socialist educational practices in Brazil”, en *Logics of socialist education: engaging with crisis, insecurity and uncertainty*, Explorations of educational purpose 24, Springer, Dordrecht, pp. 53–72.

TORRES RODRÍGUEZ, JOSÉ JAIME

2000 *Las luchas indias por el poder local: los casos de Huehuetla, Sierra Norte de Puebla y Rancho Nuevo de la Democracia Guerrero*, tesis de maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

TORRES SEPTIÉN, VALENTINA

2004 *La educación privada en México, 1903-1976*, [1997], El Colegio de México- Universidad Iberoamericana, México.

TULBURE, CORINA

2015 “Ramón Grosfoguel: El capital financiero alemán necesita una periferia laboral en Europa”, en *Diario Público*, 23 julio, España. <http://www.publico.es/sociedad/ramon-grosfoguel-capital-financiero-aleman.html>.

UCI-RED

s.f. "Educar con sujeto. Pedagogía del Sujeto y resignificación de la práctica educativa", Manuscrito no publicado, <http://www.ucired.org.mx/uci-red/principios>

s.f. "Planeación con sujeto. Del querer a la posibilidad de hacer, como proceso de construcción del sujeto colectivo", Manuscrito no publicado, <http://www.ucired.org.mx/uci-red/principios>

UNCETA, KOLDO

2013 *Desarrollo, postcrecimiento y buen vivir. Debates e interrogantes*. Ediciones Abya- Yala, Quito.

VELASCO, HONORIO Y ÁNGEL DÍAZ DE LA RADA

1997 *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Trotta, Madrid.

WEISS, EDUARDO

2012 *Jóvenes y bachillerato*, ANUIES, México.

Fuentes electrónicas y vídeo:

CENAMI

2015 "Misión", en <http://cenami.org/>, consultado 9 septiembre.

CESIK

2015 *El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoynom. Veinte años de una preparatoria tutunakú en la Sierra Norte de Puebla*, vídeo, CIDHEM, Cuernavaca.

<http://catedracarlosmontemayor.org/2015/02/18/conversatorio-20-anos-de-un-bachillerato-del-pueblo-totonaco-en-huehuetla-sierra-norte-de-puebla/>.

COLEGIO MERICI

2015 "Historia", en <http://www.merici.edu.mx/historia/>, consultado 9 septiembre.

CONSEJO TIYAT TLALI

2015 “Consejo *Tiyat Tlali* por la defensa de la vida y nuestro territorio”, en <http://consejotiyattlali.blogspot.com>, consultado 30 mayo.

ESCUELA LA SALLE AYAHUALULCO

2015 “Historia”, en <http://www.lasalleayahualulco.edu.mx/>, consultado 9 septiembre.

GARCÍA RODRÍGUEZ, DUBRIEL

2012, “Gabriel Salom”, en

http://dubrieldice.blogspot.mx/2012_08_01_archive.html, consultado 5 octubre 2015.

PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD

2015 “Quienes somos” en <http://basica.sep.gob.mx/pec/start.php?act=Qsomos>, consultado 19 septiembre.

RAMÍREZ PÉREZ, PABLO

2015 “La OIT y el proyecto de vida”, en <http://kgoyomcesik.blogspot.mx/>, 19 mayo 2015, consultado 9 junio.

SECRETARÍA DEL BUEN VIVIR. GOBIERNO NACIONAL DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR

2015 “Medición del buen vivir permitirá definir políticas públicas”, en <http://www.secretariabuenvivir.gob.ec/medicion-del-buen-vivir-permitira-definir-politicas-publicas/>, consultado 6 julio.

TÚMIN

2015 “Principios” en <http://www.tumin.org.mx/>, consultado 19 septiembre.

UCI-RED

2015 “Qué nos identifica”, en <http://www.ucired.org.mx/>, consultado 25 julio.

UNIVERSIDAD DE LA TIERRA EN OAXACA

2015 “¿Qué es Unitierra?”, en <http://unitierra.blogspot.mx/>, consultado 30 agosto.

ANEXOS

Anexo 1

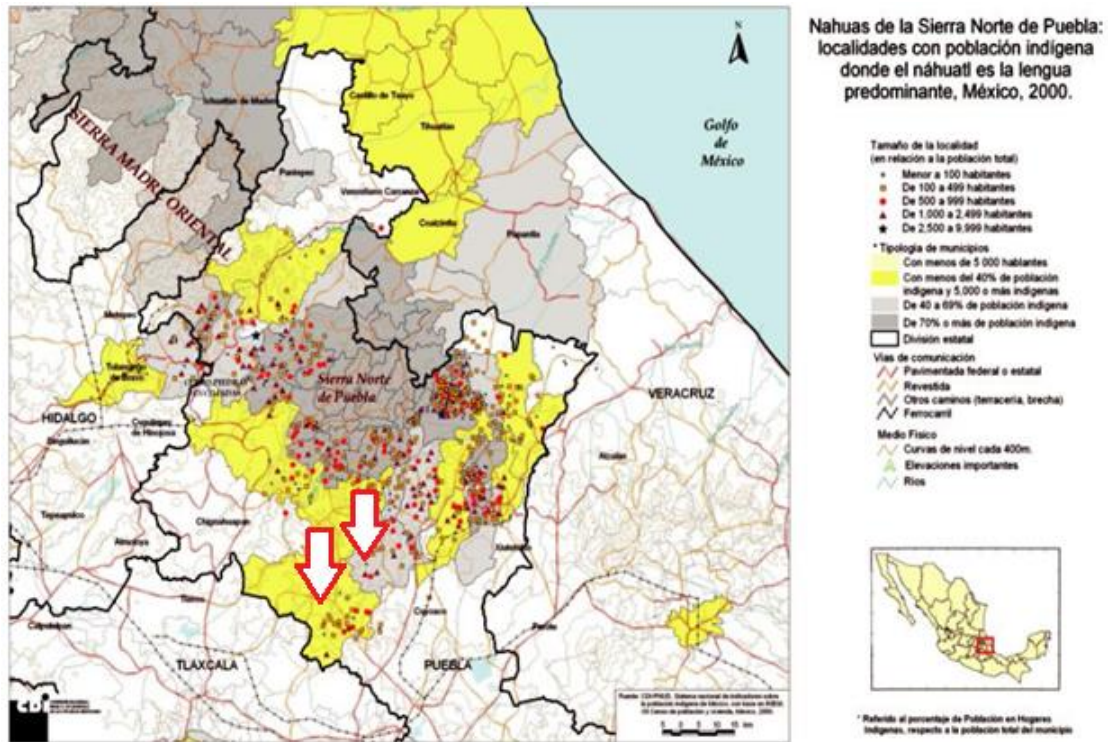


Figura no.16. Municipios de Ixtacamaxtitlán y Zautla. Nahuas de la Sierra Norte de Puebla: localidades con población indígena donde el náhuatl es la lengua predominante, México, 2000. Fuente: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (CDI-PNUD) en Báez, 2004.

Anexo 2

Bachillerato de Tepexoxuca	
Hilda Aguilar	16 oct. 2014
Ricardo Rivera	13 oct. 2014
Jesús Cervantes	5 nov. 2014
Felipe Juárez	21 oct. 2014
Rogelio Juárez	12 oct. 2014

Internado de Tepexoxuca	
Pedro Martínez	1 oct. 2014
	9 nov. 2014
Rosa Martínez (también alumna del CESDER)	16 sep. 2014
Guadalupe González (también ex-alumna del bachillerato)	10 oct. 2014

Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad	
Felipe Silva	23 oct. 2014
Alejandra Luna	23 oct. 2014
Miguel Ruiz	23 oct. 2014
Hernán Hernández	23 oct. 2014
Ramiro Aguilar	8 nov. 2014
Marcos Lobato	13 nov. 2014
Gerardo Moreno	12 nov. 2014
Supervisores de zonas escolares	17 oct. 2014

CESDER	
Irma Estela Aguirre	18 nov. 2014
Marco Comunidad	28 oct. 2014
Marisa Bengoa	28 oct. 2014

UCI-red	
Víctor Hernández	24 ene. 2014
	19 jun. 2015
Jorge Hernández	20 jun. 2015

Cuadro no. 4. Entrevistas realizadas a maestros/as de la red. Fuente: Elaboración propia

ÍNDICE DE FIGURAS

Número	Título	Fuente
Figura 1	Estado de Puebla. Municipios de Ixtacamaxtitlán y Zautla	Saldívar Moreno, 2012 y elaboración propia
Figura 2	Tepexoxuca. Municipio de Ixtacamaxtitlán	Microrregiones. Secretaría del Desarrollo Social
Figura 3	Zautla. Municipio de Zautla	Microrregiones. Secretaría del Desarrollo Social
Figura 4	Mural realizado por los alumnos/as de la licenciatura del CESDER	Autoría propia
Figura 5	Alumnos y alumnas de la Telesecundaria <i>Tetsijtsilin</i> durante una Feria de la Ciencia.	Autoría propia
Figura 6	Vista de la sierra desde Tepexoxuca	Autoría propia
Figura 7	Foto de Gabriel Salom (el único que está levantado en la mesa), reunido con algunos maestros en su casa	Pedro Martínez
Figura 8	Gabriel Salom en el bachillerato-internado de Tepexoxuca	Dubriel García Rodríguez
Figura 9	El internado-bachillerato de San Andrés Tepexoxuca	Autoría propia
Figura 10	Alumnos ensayando para la celebración de la Independencia Mexicana (15 de septiembre)	Autoría propia
Figura 11	Alumna en el taller de carpintería	Autoría propia
Figura 12	Alumnos en el taller de panadería donde realizan pan integral, galletas y dulces	Autoría propia
Figura 13	El grupo de estudiantes del bachillerato que residían en el internado durante la realización del trabajo de campo	Autoría propia
Figura 14	Instalaciones y oficinas del CESDER	Autoría propia
Figura 15	Alumnas vendiendo los productos que realizan en los talleres productivos durante la Feria de la Ciencia	Autoría propia
Figura 16	Municipios de Ixtacamaxtitlán y Zautla. Nahuas de la Sierra Norte de Puebla	CDI-PNUD en Báez, 2004

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro	Título	Fuente
Cuadro 1	Proyectos educativos de la red	Elaboración propia
Cuadro 2	Diagrama de la red	Elaboración propia
Cuadro 3	Recopilación de información por ejes	Elaboración propia
Cuadro 4	Entrevistas realizadas a maestros/as de la red	Elaboración propia