

Construcción curricular de educación superior indígena: La LEMSC en Alotepec, México

Indigenous higher education curriculum construction: The LEMSC in Alotepec, Mexico

Vol. 4 (noviembre - 2019)

ISSN 0719-742X • E-ISSN 0719-7624

Fecha de recepción: 31/08/2019

Fecha aceptación: 28/10/2019

Benjamín Maldonado Alvarado

Universidad Pedagógica Nacional

benjaoax@yahoo.com.mx

35

Carlos Maldonado Ramírez

Universidad Mesoamericana

lioslemc@hotmail.cl

Cómo citar este artículo: Maldonado, B., y Maldonado C. (2019). Construcción curricular de educación superior indígena: La LEMSC en Alotepec, México. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES* 4, pp. 35-56 • Issn 0719-742X; E-Issn: 0719-7624

RESUMEN

El presente artículo expone la configuración del currículo formal y su contraste con aspectos del currículo real en el modelo educativo de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC), creada en la sierra mixe del estado de Oaxaca, México y adscrita a la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA) del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), de la cual fuimos participantes. Dicho proyecto educativo llegó a albergar a

más de 180 jóvenes indígenas provenientes de todas las regiones del estado, originarios de 8 grupos etnolingüísticos de los 16 que existen en territorio oaxaqueño. Se destaca la base filosófica y epistemológica que fundamenta la formulación del proyecto, el cual encarna en la comunalidad su eje catalizador para la construcción de sentidos y significados tanto en su formulación como en su práctica. Pese a que fue cancelado muy pronto, los aprendizajes alcanzados en el proceso muestran elementos innovadores, por ejemplo, la viabilidad del poliglotismo, que pueden ser recuperados.

Palabras clave: educación comunitaria; comunalidad; diseño curricular; plan de estudios comunitario; tipos de aprendizaje.

ABSTRACT

This paper presents the configuration of the formal curriculum and its contrast with aspects of the real curriculum in the educational model of LEMSC, a Bachelor's degree to train teachers of Community Higher Middle Education, created in the Sierra Mixe of the state of Oaxaca, Mexico taught at the Studies Unit Superiors of Alotepec (UESA) of the Superior College for Integral Intercultural Education of Oaxaca (CSEIIO), of which we were participants. This educational project came to have more than 180 young indigenous people from all regions of the state, originating from 8 ethnolinguistic groups of the 16 that exist in Oaxaca territory. Communalism is the philosophical and epistemological basis that underlies the formulation of the project for the construction of meanings in its formulation and in its practice. Although it was canceled very soon, the lessons learned in the process, as the viability of polyglotism, show innovative elements that can be recovered.

Key words: communal education; communalism; curriculum design; community curriculum; types of learning.

36

Comunalidad y educación comunitaria

La *comunalidad* es una de las reflexiones que «desde abajo» y al calor del movimiento indígena en formación, desarrollaron intelectuales indígenas en la década de los ochenta en el estado de Oaxaca, México, para visibilizar el modo de vivir y pensar que caracteriza a los indígenas oaxaqueños originarios de comunidades mesoamericanas. Jaime Martínez (2016), zapoteco serrano de Guelatao de Juárez, y Floriberto Díaz, intelectual *ayuuik* de Santa María Tlahuitoltepec (Robles y Cardoso, 2007), ambos antropólogos, pertenecientes a «la generación de la emergencia india» (Aquino, 2010, p.8), encontraron en esta palabra un recurso para visibilizar y analizar lo que los vuelve comunes en su comunidad, a la

vez que una «categoría» antropológica para reflexionar sobre la vida en comunidad y caracterizar la construcción social que los define. Esteva (2015) se encarga de exponer esta diferencia entre la comunalidad como palabra y como término:

Como palabra, la comunalidad no es definible. No se le puede definir en términos lógicos, especificando género y diferencia específica, como cuando se dice: ese animal es un vertebrado mamífero. Todo intento de definición implicaría una reducción al plano abstracto y lógico, que puede ser útil para diversos propósitos analíticos, pero que no es pertinente ni aceptable para abordar la palabra. Pero esto no significa que sea irracional, ajena a la razón; lo que pasa es que pertenece a un mundo racional distinto al de aquellos que se ocupan de la construcción conceptual en el ámbito científico y profesional, y de quienes habitan el mundo «occidental» u «occidentalizado». Como esos interlocutores no podían recibir 'comunalidad' como palabra, Jaime y Floriberto se las ofrecieron como término (p. 177).

En sus dos acepciones la comunalidad no se puede entender en singular, implica necesariamente un reflexión en plural para comprender que cada comunidad tienen su propia forma de vida, lo que no quita que entre comunidades se compartan rasgos en común, incluso con culturas que no forman parte de la matriz civilizatoria mesoamericana.

37

Por otra parte, como argumenta Baronnet (2013) «los movimientos sociales e indígenas han provocado transformaciones que contribuyen a la construcción de una mayor autonomía política, especialmente en el sector educativo» (p.130). En este sentido, la comunalidad generó su propia versión de lo educativo, Rendón (2010) sitúa a la educación como elemento auxiliar de la comunalidad, argumentando que «este es el camino que se sigue para que los individuos que han de ser ciudadanos de la comunidad conozcan, aprendan y aprehendan la comunalidad y ayuden a reproducirla y a satisfacer las necesidades de su familia, así como de la comunidad» (p.21).

I. Una propuesta articulada de educación comunitaria

La Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC) fue una experiencia que duró poco más de tres años y fue cancelada antes de que egresara alguna generación. Funcionó de 2012 a 2015 en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), que sigue siendo

el único plantel de educación superior del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). Quienes escribimos este texto, fuimos parte del proceso de diseño y operación del modelo, uno como directivo en el CSEIIO y otro como profesor en la LEMSC.

Esa licenciatura fue concebida desde el Colegio para darle fuerza al modelo oaxaqueño de educación comunitaria. Este modelo es resultado de un conjunto de experiencias educativas realizadas en Oaxaca especialmente en comunidades indígenas a propuesta de maestros, intelectuales nativos y organizaciones etnopolíticas para lograr avanzar hacia un tipo de escuela y educación pertinente para los niños y jóvenes originarios de comunidades pertenecientes a los diversos pueblos mesoamericanos (Maldonado B., 2010). Bajo este modelo, además de los avances en educación básica, Oaxaca cuenta desde el año 2000 con la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca; desde el 2001 con los Bachilleratos Integrales Comunitarios (hoy son más de 50 planteles); 2003 con el CSEIIO, 2004 con las secundarias comunitarias indígenas (hoy son 10); 2006 con el Instituto Superior Intercultural Ayuuk; 2008 con los Nidos de Lengua (fueron 10); 2011 con la UESA, 2012 con la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl y desde el 2013 con los Telebachilleratos comunitarios.

38

Estas experiencias se han ido originando desde hace cuatro décadas en Oaxaca, especialmente desde 1974 con la lucha contra el modelo castellanizador, con el objetivo específico de fortalecer lo comunitario, contribuyendo con ello a la lucha de resistencia de los pueblos y comunidades indígenas. Básicamente, la educación comunitaria ha incluido en la escuela los elementos que el Estado excluyó desde los inicios de la escuela pública masiva en el siglo XX (Maldonado, 2015). Principalmente, los conocimientos comunitarios como eje articulador del conocimiento, la investigación como método pedagógico, el uso preferencial de la lengua indígena, la participación social en el proceso de aprendizaje y la comunalidad como base filosófica (Maldonado, 2017).

Por ser el Colegio la primera institución con planteles dedicados a la educación comunitaria en bachillerato, y teniendo la facultad oficial de impartir estudios superiores, desde su Dirección de Desarrollo Académico y luego desde su Dirección de Estudios Superiores, vimos la oportunidad de avanzar hacia la articulación de niveles que compartían la perspectiva comunitaria. Así, para atender adecuadamente a los

egresados de las secundarias comunitarias, promovimos la apertura de un Bachillerato Integral Comunitario en San Andrés Solaga, comunidad zapoteca sede de una secundaria comunitaria y cuyas autoridades municipales aceptaron con gusto la propuesta y se organizaron para ofrecer alimentación y hospedaje (una especie de internado comunitario) a los estudiantes de otras secundarias que asistieran. Este bachillerato se logró abrir a finales del 2008. Y para avanzar hacia arriba, se trató de crear opciones de estudios universitarios, hasta que se abrió la Unidad de Alotepec en 2011.

Esta articulación era posible porque quienes la impulsábamos desde el Colegio también formábamos parte solidariamente del equipo asesor de las secundarias comunitarias desde sus inicios y habíamos participado en el diseño del Instituto Superior Intercultural Ayuuk, además de colaborar con la Coalición de Maestros y Promotores indígenas de Oaxaca y la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.

En el transcurso de estas acciones, percibimos que era indispensable reorientar el trabajo de los Bachilleratos Integrales Comunitarios hacia su carácter originario, pues aunque el modelo era pertinente, los docentes no tenían las características requeridas. Había que formar a los docentes adecuados, teníamos las condiciones para hacerlo y había demanda social (Mendoza en Maldonado y García, 2013). Y nos decidimos a diseñar el modelo educativo en función de las características culturales de los estudiantes con los que queríamos trabajar.

39

2. Origen: el CSEIIO y su oferta de educación superior (UESA – LEMSC)

El Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca es la primera institución estatal pública y descentralizada creada en el país para atender la educación de la población indígena en los niveles medio superior y superior, con un modelo educativo comunitario. Su enfoque está en los jóvenes originarios de comunidades y pueblos de Oaxaca, el estado con mayor diversidad cultural en la nación (CSEIIO, 2014, p. 6).

Varias de las más importantes organizaciones indígenas de Oaxaca habían impulsado o solicitado escuelas de educación media superior para sus jóvenes, y esas organizaciones recurrieron al modelo del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) Ayuujk Polivalente, creado en 1996 por intelectuales *mixes* o *ayuujk* de Santa María Tlahuitoltepec, lo copiaron

y exigieron al gobierno mexicano la creación de escuelas similares para ellos. Varios de los primeros BIC que se abrieron fueron gestionados por organizaciones indígenas como: Servicios del Pueblo Mixe (en Alotepec y Jaltepec), Organizaciones Indias por los Derechos Humanos de Oaxaca (en Santiago Xanica), las asambleas magonistas de la mazateca (en Eloxochitlán y Mazatlán Villa de Flores), la Fundación Comunalidad (en Guelatao), el Movimiento de Unificación y Lucha Triqui (en El Rastrojo).

Luego, en febrero de 2003, estas organizaciones lograron la creación del CSEIIO para administrar inicialmente a los Bachilleratos Integrales Comunitarios, que el gobierno del estado de Oaxaca había creado desde julio de 2001 para impartir educación comunitaria a jóvenes, pero que por su decreto de creación tuvo también facultades para impartir estudios superiores de educación comunitaria.

Sin embargo, los constantes cambios de director del Colegio (Maldonado, 2014) centraron la atención en los bachilleratos, postergando la creación de una oferta de educación superior hasta años después, en 2007. Entre 2007 y 2009 propusimos tres opciones, de las que las dos primeras no tuvieron posibilidades técnicas de realizarse. Finalmente, se acordó abrir una licenciatura.

40

A principios del año 2009 se iniciaron los estudios, discusiones y evaluaciones para formular una propuesta de educación superior propia del Colegio. Se presentaron los avances al Consejo Directivo y como resultado se elaboró un primer esbozo de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria en junio de 2010. Allí se acordó que se continuara la elaboración del proyecto de educación superior, que sería reformado y aprobado finalmente en la sesión de junio de 2012. Todo esto se hizo además con la intervención del Consejo Consultivo Académico que de manera solidaria se constituyó por académicos destacados para dar su opinión, sugerencias y críticas al plan de la licenciatura en elaboración.

En suma, durante sus primeros años (2003-2011) el Colegio atendió solamente bachilleratos. En marzo de 2011 creó su Dirección de Estudios Superiores que se dedicó a la apertura de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec y su licenciatura, lograda en agosto de ese mismo año, y a su operación posterior.

Para el diseño de la oferta consideramos indispensables tres elementos: un tema formativo necesario y con demanda, maestros disponibles e instalaciones utilizables. Con esto planteamos en primer lugar, la

necesidad de una licenciatura en la que se formarían a nivel universitario principalmente los egresados de los bachilleratos del Colegio para ser los nuevos docentes de esos bachilleratos. Se sondeó la pertinencia de una licenciatura así y rápidamente se percibió su necesidad y utilidad, surgiendo la LEMSC.

Abrir esta licenciatura era viable, además, porque contábamos en Oaxaca con los docentes adecuados. Aunque el propio Colegio nos «limitó» al advertirnos que la institución no contaba con recursos para contratar docentes para la licenciatura, conocíamos en Oaxaca dos tipos de académicos que podían ser los docentes adecuados: unos eran los directores y profesores de los bachilleratos, a quienes luego de años de trabajo habíamos ubicado como los mejores candidatos, y el Colegio había accedido a «cedérmolos». El otro tipo eran investigadores que estaban dispuestos a colaborar con el proyecto: unos, como la Dra. Alejandra Aquino, lo hicieron sin cobrar remuneración; otros necesitaban cobrar y para eso podíamos destinar la mayor parte de los recursos recaudados por las cuotas de inscripción, que se fijaron en 750 pesos por semestre.

Una vez en proceso la terminación del plan de estudios y habiendo conformado el equipo de trabajo, había que decidir el lugar en que se establecería el plantel para iniciar. La comunidad que contaba con instalaciones adecuadas era Santa María Alotepec, Mixe, además de ser la sede de un bachillerato y de ser el lugar de nacimiento de un miembro del Consejo Directivo del Colegio; las autoridades y su asamblea estuvieron de acuerdo en ceder las instalaciones para el funcionamiento de la Unidad y su licenciatura (Maldonado, 2017). Estos tres elementos garantizaban las mejores condiciones para el proyecto, en medio de la precariedad y el desinterés del Colegio hacia su escuela superior.

Por otra parte, el objetivo de la creación de la licenciatura y la Unidad no eran ellas mismas solamente sino la conformación de un área de estudios superiores en el Colegio, por lo que además de la licenciatura y su plantel universitario, creamos un área de publicaciones bastante sólida, que en poco más de tres años publicó 50 libros, y se inició la conformación de un área de investigación, logrando publicar algunos de sus resultados. En suma, estábamos en condiciones de hacer del Colegio una institución universitaria al conformar áreas de docencia, investigación y difusión, y con ello consolidando un derecho étnico ganado por las organizaciones indígenas que gestionaron la creación del Colegio.

3. Elementos de diseño y funcionamiento de la LEMSC

El reto era lograr articular un buen modelo con una planta adecuada de docentes y una generación de estudiantes selectos, es decir, estar a la altura de las características de los estudiantes y de los docentes. Para lograrlo no bastaba una malla curricular sólida y profunda, sino que se necesitaba también de elementos que apoyaran la solidez y profundidad de la propuesta desde la operación de la licenciatura y también desde fuera de ella, o sea desde el Colegio y su Dirección específica.

Solamente la definición innovadora y la concatenación pertinente de estos elementos podría generar un modelo educativo que aprovechara las condiciones logradas en cuanto a docentes y estudiantes, para responder con sentido y coherencia a las expectativas etnopolíticas de la educación comunitaria.

3.1. La malla curricular

42 Se formuló una malla curricular de gran intensidad, con 71 asignaturas o materias a cursar en ocho semestres, o sea diez materias cada semestre menos el último. Esa enorme carga de trabajo se decidió considerando tres elementos: 1) que estábamos en condiciones de brindar educación de alta calidad por el tipo y número de maestros comprometidos con el proyecto, 2) que en Alotepec no había cines o espacios de diversión donde ocuparan los jóvenes su tiempo en las tardes, y 3) que si estaban cursando estudios superiores se debía tanto a su esfuerzo personal como a la colaboración de la familia, por lo que debíamos ofrecerles un trabajo intenso y de calidad, que aprovechara al máximo los esfuerzos realizados por el estudiante y su familia para llegar a la UESA.

La malla organizó las materias en nueve áreas del conocimiento con las características que se muestran en la tabla I.

Cuatro áreas atendían la formación de los jóvenes para ser docentes de los BIC (organización y evaluación escolar, corrientes y modelos pedagógicos, técnicas para facilitar el aprendizaje, educación deportiva y artística). Otras cuatro los ubicaban en el contexto de la educación comunitaria a la que aspirábamos construir (interculturalidad y educación comunitaria, investigación y métodos, expresión multilingüística, formación autónoma). Y otra los centraba en las características culturales propias y de sus futuros estudiantes (cultura del sujeto en formación).

TABLA I
ÁREAS DE FORMACIÓN DE LA LEMSC

Área	Objetivo	Resultados esperados
Interculturalidad y educación comunitaria	Conocer los aspectos fundamentales de la diversidad y su manejo a través de la interculturalidad, con enfoque en la educación comunitaria que se desarrolla en Oaxaca	El egresado podrá ubicar el fortalecimiento de la vida comunitaria a través de la educación en una perspectiva intercultural
Organización y evaluación escolar	Aprender a planear, organizar, investigar y evaluar la vida escolar con base en el sistema modular que es el eje del modelo educativo de los BIC	El egresado podrá organizar y evaluar su trabajo docente con base en el modelo comunitario y en las exigencias de la RIEMS
Investigación y métodos	Conocer y practicar diversos enfoques y usos de la investigación en relación con el trabajo docente, así como técnicas para facilitar su aprendizaje entre los alumnos de los BIC y otros subsistemas y niveles educativos	El egresado estará capacitado para distinguir y trabajar en investigación de datos y en investigación de conocimientos, y su sistematización y aprovechamiento
Cultura del sujeto en formación	Profundizar en el conocimiento sistematizado de los pueblos indígenas y su cultura, especialmente en aspectos clave, para orientar adecuadamente su trabajo como profesores	El egresado podrá situar su identidad étnica y docente en una perspectiva útil para el desarrollo de su pueblo
Corrientes y modelos pedagógicos	Conocer los distintos aportes de las disciplinas sociales y de sus intelectuales más destacados al campo de la educación	El egresado sabrá ubicar su trabajo y el de otros en la perspectiva de los aportes de las corrientes y modelos pedagógicos
Técnicas para facilitar el aprendizaje	Adquirir habilidades en el manejo y promoción del manejo de las TIC, en la sistematización lingüística y en el quehacer docente en ciencias sociales y humanidades	El egresado tendrá una preparación teórica y práctica en el manejo de herramientas didácticas
Expresión multilingüística	Lograr en el estudiante un manejo elevado del español, el inglés y su lengua indígena para poder acceder a literatura especializada, expresarse adecuadamente, traducir críticamente y estar en condiciones de intercambio fuera del país	El egresado podrá hablar, leer y escribir, con distintos niveles de competencia, cuatro lenguas: español, inglés, lengua indígena propia y otra lengua indígena, para ampliar su comprensión de las cosas y poder aprender nuevas lenguas
Educación deportiva y artística	Formar a los estudiantes con profundidad en estos dos aspectos que son indispensables para la formación de estudiantes de bachillerato	El egresado tendrá una capacitación teórica y práctica en el deporte y el arte, que podrá reproducir
Formación autónoma	Conformar un espacio en el que los alumnos sesionen constantemente, discutiendo con seriedad y profundidad sus avances formativos, intereses y expectativas en tres dimensiones: como grupo escolar (dimensión multicultural), como pueblo (dimensión étnica) y como género	El egresado tendrá la seguridad de poder promover y apoyar formas de aprendizaje autónomo entre sus alumnos, y de continuar su formación y especialización con el mismo sistema, fortaleciendo tres de las formas fundamentales de identidad de los jóvenes indígenas

Fuente: Tomado de CSEIIO (2014, p. 54-55).

Las asignaturas se diseñaron para darle una dimensión profunda a la formación en cada área, como puede verse en la tabla II sobre el mapa curricular:

TABLA II
MAPA CURRICULAR DE LA LEMSC

ÁREAS	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Interculturalidad y educación comunitaria	Educación intercultural	Educación Comunitaria	La escuela en contextos comunales	Educación centrada en el alumno comunal I	Educación centrada en el alumno comunal II	Diagnóstico educativo comunitario	Intervención educativa comunitaria	
Organización y evaluación escolar	Introducción al Sistema Modular	Planeación Modular	Organización de los aprendizajes en el aula	Evaluación de aprendizajes	Evaluación del sistema modular	Administración escolar	Orientación educativa	
Investigación y métodos	Métodos etnográficos	Métodos y técnicas de investigación en educación	Investigación y articulación de conocimientos	Etnografía del aula y de la escuela	Proyectos económicos, sociales y culturales	Seminario de titulación I	Seminario de titulación II	
Cultura del sujeto en formación	Los pueblos y comunidades indígenas	Derechos de los pueblos indígenas	Globalización, colonialismo y autonomía	Cosmovisión y epistemología comunal	Economía y vida comunal	Historia nacional y vida comunal	Historia regional y vida comunal	
Corrientes y modelos pedagógicos	Modelos educativos en México	Educación por competencias	Corrientes pedagógicas I	Corrientes pedagógicas II	Sicología y educación	Sociología y educación	Filosofía y educación	Seminario de titulación III
Técnicas para facilitar el aprendizaje	Manejo y aplicación de las TIC en la educación I	Manejo y aplicación de las TIC en la educación II	Manejo y aplicación de las TIC en la educación III	Estrategias de enseñanza - aprendizaje I	Estrategias de enseñanza - aprendizaje II	Estudio y conservación del patrimonio	Recuperación de lo propio y museo comunitario	Práctica Profesional
Expresión multilingüística	Comprensión lectora y producción de textos I	Comprensión lectora y producción de textos II	Comprensión lectora y producción de textos III	Lengua indígena I	Lengua indígena II	Lengua indígena III	Lengua indígena IV	
Educación deportiva y artística	Entrenamiento y práctica deportiva escolar I	Entrenamiento y práctica deportiva escolar II	Entrenamiento y práctica deportiva escolar III	Inglés IV	Inglés III	Oralidad y escritura I	Oralidad y escritura II	Traducción múltiple
Formación autónoma	Taller de discusión I	Taller de discusión II	Taller de discusión III	Taller de discusión IV	Taller de discusión V	Taller de discusión VI	Taller de discusión VII	

Fuente: Tomado de CSEIIO (2014, p.61).

Un eje transversal para todo el mapa era el de los conocimientos comunitarios, presentes en los contenidos definidos en los programas de trabajo de la mayoría de las materias.

3.1.1. Investigación y formación de profesores-investigadores

Otra característica de la educación comunitaria que adquiriría relevancia en el plan de estudios era la investigación. Había que formar a los estudiantes en la investigación y sus métodos para que además de ser investigadores pudieran fomentar en sus estudiantes la investigación (Maldonado, 2017).

La formación de los estudiantes como investigadores es una clave pedagógica para lograr profundidad y sentido en lo aprendido y para desarrollar autonomía en su proceso formativo, y dado que el modelo educativo de los BIC (y de la educación comunitaria en general) gira en torno a la investigación como eje articulador del aprendizaje, los alumnos se formarán en la teoría y la práctica de la investigación en una doble vertiente:

- La investigación de lo propio como articulador del conocimiento.
- La investigación de lo propio para su recuperación.

En el primer caso, se investigarán aspectos vivos de la cultura indígena y la información recogida se enriquecerá al enfocarla a partir de los conocimientos derivados de las distintas asignaturas y disciplinas de las ciencias y la cultura llamadas universales. Esto significa que se integrarán los distintos saberes en torno a temas que tienen sentido en la vida cotidiana de los pueblos indígenas. Por tanto, el fin de este tipo de investigaciones no será la información recogida sino que ella será un medio para lograr el fin, que es la articulación de conocimientos.

En el segundo caso, se trata de organizar investigaciones sobre temas y aspectos relevantes de la cultura indígena que ya estén muertos o en proceso de desaparición. Este es un tipo clásico de investigación, cuyo fin es la información recogida y analizada.

De ambos tipos de investigaciones resultarán reportes y bancos de información que formarán parte del acervo del Centro de Investigación que se formará (CSEIIO, 2014).

Vamos a destacar la importancia de la última área, cuyo taller se debía realizar en los siete semestres primeros.

3.1.2. Formación autónoma

46 El fortalecimiento de identidades y el aprendizaje en el ejercicio de dicho fortalecimiento era un aspecto fundamental del plan, por lo que recurrimos a crear una materia aparentemente ilógica y con valor curricular: el taller de discusión, que sesionaría durante tres horas cada semana durante siete semestres. El antecedente de este taller está en la Escuela Nacional de Antropología e Historia de la Ciudad de México en los años 70. Se trataba de un espacio en el que los estudiantes, sin la presencia de algún maestro, organizaban debates, actividades de todo tipo, en una especie de asamblea académica. Allí se decidían apoyos a huelgas junto con lecturas de poemas, análisis de textos, discusión de películas, etc. además de revisar asuntos escolares. Su calificación (aprobado o no) la decidía el grupo con base en la participación de cada uno.

A este taller le añadimos para la LEMSC la tarea de fortalecer las identidades primordiales de sus estudiantes, a saber: como estudiantes, como indígenas y como personas. La dinámica consistiría en que un mes cada grupo sesionaba destacando su carácter multicultural, es decir, discutiendo como estudiantes; al mes siguiente, los grupos se reorganizaban por cada pueblo indígena para discutir los asuntos con una mirada propia como indígenas y de preferencia en su lengua originaria; y al siguiente mes se volvían a reorganizar los equipos ahora por género, para que trabajaran desde esa perspectiva y tomaran sus acuerdos.

El lugar desde el que se miran los asuntos y se interviene en ellos es fundamental para tener conciencia de la pertenencia a esos ámbitos y fortalecer la identidad con cada uno. Y esta experiencia permitiría manejar una dinámica que pudiera ser reproducida por los estudiantes en las aulas con sus futuros estudiantes, pero que también los llevaba a madurar miradas.

3.2. El funcionamiento académico

En el diseño del plan de estudios se consideró como eje angular la forma en cómo se orientaría el aprendizaje retomando la investigación como método pedagógico, específicamente en tres momentos:

- a. Aprendizaje facilitado por asesores académicos,
- b. Autoaprendizaje colectivo, y
- c. Co-aprendizaje.

3.2.1. Aprendizaje facilitado por asesores académicos

Este aprendizaje consistió en «el trabajo docente en cada asignatura, fortalecido por conferencias de especialistas y por las consultas del alumno a internet y a la biblioteca» (CSEIO, 2014, p. 42).

Cada docente de la UESA adecuaba los contenidos de las cartas descriptivas (instrumentos de planeación semestral) al contexto así como a las necesidades e intereses de los grupos. Retomaremos como ejemplo de este proyecto, la asignatura de Estrategias de enseñanza-aprendizaje, impartida en quinto semestre, para argumentar dicha contextualización.

Como parte de su formación como docentes, los estudiantes deberían ser capaces de adecuar el contenido de las asignaturas que en un futuro les tocara impartir articulando esos conocimientos con los saberes comunitarios, en una relación de diálogo multidireccional. Partiendo de dicha premisa, el docente de esta asignatura solicitó a un grupo que se integraran por equipos y por medio de una estrategia de enseñanza-aprendizaje visibilizaran los conocimientos comunitarios, sus formas de analizarlos, la importancia de las personas de la comunidad en su construcción y vitalidad, así como los canales naturales para transmitirlos.

Un equipo del grupo 503, integrado por Mario (zapoteco), Cenobio (mixe), Zósimo (chinanteco), Lourdes, Javier (mazateco) y Valentín (chinanteco) decidieron elaborar un mural en la fachada principal de la dirección representando lo que para ellos era la *comunidad*, lo interesante de esta actividad fue que el equipo contaba con integrantes de diferentes regiones del estado, quienes hablaban un idioma diferente, además del español, y que tienen una forma específica de percibir la vida comunal. Lo que tuvieron que hacer fue regresar a su pasado, a su comunidad, a su familia,

y encontrar los elementos característicos que la describieran, es decir, plasmar cómo se vive la comunalidad en sus comunidades.

FIGURA I
ELABORACIÓN DE MURAL



48

Este mural les llevó aproximadamente una semana para realizarlo, en un espacio de dos metros por un metro aproximadamente. Durante su elaboración tanto profesores como estudiantes de otros grupos y generaciones se acercaban a contemplar la obra, externaban su opinión y querían contribuir aportando un elemento característico de su comunidad. Comentarios como: «dónde vas a poner la iguana en la piedra que represente al Istmo», «si no van a poner el mar al menos un lago o ya de jodido un río», «en qué parte pondrán a un negro, ellos también son pueblo», etc.

Por cuestiones de espacio no se pudo reflejar cada uno de los elementos que caracterizaban a las distintas comunidades, sin embargo, se logró la aceptación del mural porque en él se expresaba la *comunalidad* no únicamente desde la visión del equipo, sino que más de uno se sintió identificado y podía leer y comprender el sentido del mural sin necesidad de explicación.

FIGURA 2
MURAL DE LA COMUNALIDAD TERMINADO



Durante la presentación del mural, el equipo resaltó la importancia de comprender y analizar la vida comunal desde su especificidad, es decir, cada comunidad vive de forma particular su vida, genera vínculos con la naturaleza y lo sobrenatural, enfatiza en elementos específicos que sirven como catalizadores o dinamizadores de su cultura, encontrando en el tequio (trabajo comunal), la fiesta comunal, la asamblea, (poder comunal), el territorio comunal, o en la mentalidad comunal que sirven para conservar lo propio para defenderlo y al mismo tiempo, para comprender el mundo.

49

3.2.2. Autoaprendizaje colectivo

El autoaprendizaje colectivo estuvo directamente ligado con la formación autónoma que ya se caracterizó anteriormente, encontrando en el taller de discusión su espacio específico.

«El taller de discusión era un espacio destinado especialmente para que el alumno tocara temas de interés propio, o bien se planteaba también que ese espacio fuera el momento en que el alumno pudiera dialogar e interactuar con los demás compañeros y aprender de su cultura, de lo que había en su comunidad, de pensar lugares que no conocíamos. Además,

también fue un espacio que en ocasiones usamos para aprender una segunda lengua indígena» (Ramiro, estudiante de la segunda generación).

En un principio, el taller era coordinado por un docente de la UESA, porque así lo entendían tanto los docentes como los estudiantes, pero de manera progresiva se fue disminuyendo la participación de los profesores como guías para desarrollar las temáticas, pues el objetivo no era dar clases ni coordinar la discusión, sino que los estudiantes debatieran sobre temas que les interesaran.

Con el paso del tiempo se convirtió en un espacio en donde los estudiantes discutían de manera informal pero a profundidad los cambios administrativos que afectaban la vida institucional y académica de la institución. Se convirtió en el espacio en donde todos podían externar sus inconformidades sin temor a represalias. Conforme fue avanzando esta dinámica, los estudiantes vieron en el taller de discusión la posibilidad de construcción de un espacio propio dentro de la institución, mediante su apropiación.

50 La dinámica fue tal que hubo reprobados en esta asignatura, y a pesar de que los estudiantes reprobados acudían con el director para analizar su situación, nada se podía hacer ante la decisión colectiva del grupo. Ellos además de evaluar la asistencia y participación evaluaban el esfuerzo e interés por el taller, fijando así sus propios criterios.

Las actividades desarrolladas en él fueron múltiples y no se pueden generalizar, por tal motivo extraemos algunos testimonios de los estudiantes para ejemplificar lo que se ha dicho y llevar a cabo el contraste:

- «Nos organizábamos por equipo de cuatro o cinco integrantes, rifábamos las fechas en que nos tocaba dar el taller, cada equipo elegía el tema. El equipo que daba el tema tomaba asistencia, recibía trabajos e íbamos formando una carpeta de evidencias. Al final del curso hacíamos coevaluación y autoevaluación» (E-Ana Gloria, estudiante de la primera generación/marzo del 2016).
- «Debatíamos temas económicos, sociales y culturales, pero a veces lo ocupábamos para reuniones, como del comedor. Cuando el comedor de la UESA estaba en conjunto con el comedor del BIC, donde teníamos ciertos problemas de concordancia ideológica, es ahí donde utilizábamos las horas de taller de discusión para proponer alternativas de solución, con toda la

comunidad estudiantil» (E-Néstor, estudiante de la segunda generación/abril del 2016).

La importancia que cobró el taller de discusión fue tal que fungió como medio para llevar a cabo asambleas estudiantiles para que, más allá de discutir las tres dimensiones propuestas en el plan de estudios, los estudiantes resolvieran las problemáticas que se les presentaban, un ejemplo claro de lo anterior fue la decisión de construir su propio comedor comunitario en 2013 y en 2014 iniciar el movimiento estudiantil por asegurar el registro del plan de estudios.

3.2.3. Co-aprendizaje

El co-aprendizaje se centró en la forma colectiva de aprendizaje dentro y fuera de la escuela, teniendo en el aprendizaje de una segunda lengua originaria su eje central, ligado a los requisitos de titulación: *Poliglotismo*.

En el plan de estudios se estableció el poliglotismo considerando las características de los jóvenes indígenas, sus necesidades y derechos, así como las herramientas necesarias para su futura actividad docente.

Al terminar la licenciatura, el estudiante deberá acreditar cuatro lenguas: español, inglés y dos lenguas indígenas; en las cuatro deberá poder comunicarse eficientemente. Tendrá que dominar dos lenguas en las siguientes cuatro competencias: hablar, leer, escribir y traducir, y las otras dos al menos hablarlas y traducirlas (CSEIIO, 2014, p. 51).

Más allá de la discusión sobre la pertinencia de la educación bilingüe para estudiantes indígenas, consideramos varios aspectos: por una parte, el bilingüismo parece ser una reducción de la realidad comunicativa del indígena. Muchos pueblos han sido históricamente políglotas por cercanía con otras comunidades o por circulación constante de arrieros y otros comerciantes, y ahora por migración. Además, si el origen de la LEMSC está, entre otras razones, en el carácter monolingüe en español de la gran mayoría de los profesores de los BIC, había que garantizar el fortalecimiento de las lenguas habladas en ellos. Y estábamos frente a una realidad: muchos maestros, por diversas causas personales, sindicales o institucionales, llegan a trabajar a comunidades cuya lengua es distinta a la suya, por lo que trabajan en español. Para enfrentar esta realidad, se

decidió promover que los estudiantes aprendieran una segunda lengua indígena con sus compañeros, sin maestros, durante los primeros semestres, y después empezarían a tomar clases de lingüística para consolidar su aprendizaje. El objetivo explícito no era que aprendieran otra lengua sino que aprendieran a aprender otras lenguas indígenas, de manera que si al trabajar como docentes llegaban a una comunidad no hablante de su lengua, tuvieran herramientas y experiencia para aprenderla y poder trabajar en el aula con la lengua local.

3.3. Apoyo desde la DES

52

Un componente clave del plan de estudios de la Licenciatura era la continuidad de la atención a los jóvenes mediante un plan de seguimiento a egresados concebido en términos de acompañamiento, orientación y asesoría. Diseñamos el plan para que iniciara antes del egreso. Dado que se estaba formando en la licenciatura a muchos de los mejores estudiantes de los BIC, la opción que se les dio era doble: incorporarse a trabajar como docentes o continuar estudiando. El plan consideraba un sondeo constante a los estudiantes de la UESA a partir del quinto semestre para conocer sus expectativas al egresar, investigar las condiciones que tenían para lograrlo y ubicar las distintas opciones que se les podía ofrecer.

En realidad, el plan inició con el establecimiento de contacto con los egresados de los BIC para conocer su situación y expectativas y luego se concretó en la licenciatura:

Se puso en marcha el plan de seguimiento a egresados de los BIC en abril de 2011, el cual tuvo como objetivo principal conocer las actividades educativas y laborales que han desempeñado los egresados y mantener comunicación constante y permanente, para definir oportunidades de desarrollo a los egresados y que se pudiera enriquecer con su participación a la institución.

Se localizaron 1,126 de un total 2,349 alumnos egresados de 24 planteles, de siete generaciones, de 2004 al 2010.

Se inició el procesamiento de la información, algunos de cuyos resultados sirvieron de base para la argumentación de la factibilidad de la LEMSC y fueron presentados al Consejo Directivo del CSEIIO (*DES. Informe del 7/oct/2013*).

Se definió el Plan (para la LEMSC), que consiste en diagnóstico de expectativas al egreso, diagnóstico de condiciones para lograr las expectativas, ubicación de fuentes de trabajo, ubicación de oferta de becas para postgrado y sistema de tutorías y asesorías a distancia una vez que estén estudiando o trabajando los egresados (*DES. Informe al Consejo Directivo*, 18-marzo-2014).

En julio de 2014, cuando la primera generación terminó el sexto semestre, de un total de 71 estudiantes, 55 podían lograr un promedio suficiente para optar por la titulación rápida, lo que permitiría pensar en que varios continuaran estudios de posgrado (DES, julio de 2014. *Promedio general por estudiante al término del sexto semestre, Generación 2011-2015*). Se dialogó con ellos y resultó que la mitad (unos 30) querían seguir estudios de posgrado. El plan se organizó para que estuviéramos en condiciones en el Colegio para asesorar a los que se incorporaran como docentes a los BIC al egresar y para orientar y apoyar mediante tutorías a quienes quisieran hacer estudios de posgrado, pues el objetivo era que regresaran a trabajar al Colegio y a los bachilleratos (Mendoza, 2015).

El desmantelamiento de la Dirección de Estudios Superiores en ese mismo mes por el propio Colegio canceló este plan y otras actividades.

53

4. Conclusión

El diseño del plan de estudios de la LEMSC y su puesta en práctica en la UESA dejaron ver aciertos que conviene reiterar en el diseño y práctica de la educación superior de jóvenes indígenas:

- El punto de orientación del diseño curricular debe ser el estudiante y sus características socioculturales.
- El tipo de licenciatura que se ofrezca debe ser útil, no necesariamente permanente y con una cantidad de materias al máximo posible.
- La base del éxito de la oferta estuvo en conjuntar plan de estudios adecuado, maestros disponibles de alto nivel e instalaciones ya construidas para iniciar.
- Un modelo educativo como este mostró ser un todo articulado, por lo que si hubiera faltado alguna parte no hubiera funcionado a plenitud ni adecuadamente.

- El intenso trabajo resultante de 71 materias mostró su sostenibilidad al lograr que las evaluaciones de los estudiantes al sexto semestre fueran bastante altas y al percibir su interés de aprendizaje.
- Una planta reducida pero bastante profesional y competente de docentes indígenas y no indígenas que daban vida académica a la UESA, fue la base para atraer apoyos académicos de instituciones nacionales y del extranjero que incrementaban el nivel de los estudiantes.
- La LEMSC se diseñó para tener vida corta pues consideraba un total de siete generaciones para resolver si continuaba o se generaba para la UESA otro tipo de licenciatura. Esta era una innovación necesaria, pues la oferta superior en Oaxaca se diseñó para tener carreras eternas, sin importar que sus egresados terminen en el desempleo.

54

En el caso descrito, se logró contar con estudiantes seleccionados por sus aptitudes, condiciones e interés por la educación comunitaria. La licenciatura elegida resolvería un problema del Colegio y potenciaría la articulación de un modelo educativo contrahegemónico (impulsado en 12 mil escuelas de educación básica por el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca, agrupados en la Sección 22 del SNTE). Con ello fortalecería un modelo educativo, el comunitario, que busca apoyar la resistencia indígena al formar jóvenes conscientes de su ser, identificados con su pertenencia y responsables del destino de su comunidad y pueblo.

Y la posibilidad y decisión de un equipo reducido de trabajadores por hacer del Colegio una institución de estudios superiores comunitarios a través de reforzar y apoyar los trabajos mediante publicaciones y un plan de seguimiento a egresados, fueron la clave para desarrollar una experiencia formativa relevante, que sería destruida por el propio Colegio y su Consejo Directivo antes de que egresara la primera generación a raíz de un movimiento estudiantil que buscaba un objetivo fácilmente alcanzable (el reconocimiento oficial de un plan de estudios oficial) y a cambio de eso se le impuso y aceptó la cancelación del modelo y la transformación del modelo educativo en un simple plan de estudios (Segura, 2018).

Pero los aprendizajes alcanzados permiten recuperar un ejemplo de lo que es posible hacer en contextos favorables para la innovación en la educación superior indígena.

5. Referencias

- Aquino, A. (2010). La generación de la «emergencia indígena» y el comunalismo oaxaqueño. Genealogía de un proceso de descolonización. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales* 15 (29), 7-21.
- Baronnet, B. (2013). *Movimientos sociales y educación indígena en América Latina*, Baronnet, B. y Tapia, M. (coords.), Educación e interculturalidad. Política y políticas (129-150). Cuernavaca: CRIM-UNAM,
- CSEIIO (2014). *Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria. Fundamentación del Plan de Estudios*. Oaxaca: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.
- DES (2015). Archivo de la Dirección de Estudios Superiores del CSEIIO (periodo 2011-2015). Oaxaca.
- Esteva, G. (2015). Para sentipensar la comunalidad. *Bajo el volcán* 15 (23), 171-186.
- Maldonado, B. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Tesis de Doctorado en Estudios Amerindios, Universidad de Leiden, Holanda. https://www.academia.edu/30190197/Comunidad_comunalidad_y_colonialismo_en_Oaxaca_M%C3%A9xico_la_nueva_educaci%C3%B3n_comunitaria_y_su_contexto
- Maldonado, B. (2015). La educación comunitaria en Oaxaca: fundamentos, experiencias y características. *Memorias del Primer Congreso Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica de América Latina* (pp.118-131). México: UNAM. https://issuu.com/encuentropedagogiacritica/docs/memorias_primer_encuentro_correcci_
- Maldonado, C. L. (2014). *Política intercultural, educación comunitaria y lengua originaria. Historias de vida escolar de los jóvenes de la UESA-LEMSC*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Maldonado, C. L. (2017). *La configuración de la cultura escolar en el proyecto educativo de la UESA-LEMSC. Procesos de apropiación y resignificación de lo comunitario en contextos de conflicto*. Tesis de Maestría en Antropología Social. CIESAS, Unidad Pacífico Sur, Oaxaca. <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/618/1/TE%20M.R.%202017%20Carlos%20Maldonado%20Ramirez.pdf>
- Maldonado, C. L. y García, E. Coords. (2013). *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*. Oaxaca: DES-CSEIIO.
- Martínez, J. (2016). *Textos sobre el camino andado. Tomo II*, México: CMPIO-Plan Piloto-CEEESCI-CNEII.
- Mendoza, Y. (2015). Educación comunitaria de calidad: dos proyectos de apoyo

a la UESA. En: Maldonado, B. y Faustino, C. (comps) *Investigaciones y debates en la UESA. Tomo I. Los académicos* (pp. 65-92). Oaxaca: CSEIIO/DES – UESA.

Rendón, J. (2010). Ideas acerca de la educación y la comunalidad en los pueblos originarios de Mesoamérica y la planeación de una educación comunalista. *Educación Comunal. Revista oaxaqueña para el diálogo intercultural* (3) 19-24.

Robles, S. y Cardoso, R., comps. (2007). *Floriberto Díaz escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. México: UNAM.

Segura, J. (2018). *Formación y participación etnopolítica de los estudiantes indígenas en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec, Oaxaca*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.