

La investigación como método pedagógico: hacia la innovación docente en contextos comunales. El caso de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), Mixe, Oaxaca

Maldonado Ramírez, Carlos Luis

La investigación como método pedagógico: hacia la innovación docente en contextos comunales. El caso de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), Mixe, Oaxaca

Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento, vol. 5, 14, 2017

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457652442005>

DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.05>

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

La investigación como método pedagógico: hacia la innovación docente en contextos comunales. El caso de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), Mixe, Oaxaca

Research as a pedagogical method: towards teaching innovation in communal contexts. The case of the Higher Studies Unit of Alotepec (UESA) Mixe, Oaxaca

Carlos Luis Maldonado Ramírez * lioslemsc@hotmail.com
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México

Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento, vol. 5, 14, 2017

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Recepción: 31 Diciembre 2016
Aprobación: 18 Marzo 2017

DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.05>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457652442005>

Resumen: El presente artículo, abordó el proceso de innovación docente en la formación de educadores comunales en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA) a través de su Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC). Al ser originalmente la UESA una institución encargada de formar a los futuros profesores de los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), la innovación docente que se documenta, tiene que ver con el proceso de formación de los estudiantes en la UESA, quienes a partir de la triangulación de su experiencia escolar en el BIC, de su formación comunitaria y de su formación escolar en la UESA-LEMSC reflexionan sobre el modelo educativo del BIC, tanto en su dimensión descriptiva como experiencial, ámbitos que abonan para fundamentar y contextualizar la formación de futuros docentes comunales.

Palabras clave: Comunalidad, educación superior comunitaria, modelo educativo, docente comunal.

Abstract: In this article I will discuss the process of teaching innovation in the training of community-based teachers in the Higher Studies Unit of Alotepec (UESA, according to its initials in Spanish) through its Bachelor's Degree in Higher Secondary Education (LEMSC, according to its initials in Spanish). As the uesa was originally an institution in charge of training the future teachers of the Comprehensive Community Baccalaureate (BIC, according to its initials in Spanish), the teaching innovation that is documented in this paper has to do with the students' own training process in the UESA. Triangulation of their school experience in the BIC, their community formation and their school formation in the UESA-LEMSC, reflect on the educational model of the BIC, both in its descriptive and experiential dimension, which contribute to support and contextualize the training of future community-based teachers.

Keywords: Communal, community higher education, educational, teaching communal model.

Introducción

Este texto forma parte de una investigación más amplia de corte pedagógico y antropológico, que he desarrollado en los últimos cinco años en mi tesis de licenciatura y de maestría. Si bien, los objetivos de

indagación han sido diversos, específicamente, me he centrado en analizar el proceso de configuración de la cultura escolar en la UESA-LEMSC a partir de los procesos de apropiación y resignificación de lo comunitario. Este proceso de configuración, se basa principalmente en los discursos y prácticas llevadas a cabo por parte de los estudiantes, sin embargo, la perspectiva que retomo en esta ocasión, tiene que ver con reflexionar sobre los estudiantes como educadores comunales en formación, vislumbrando los procesos específicos que se presentan en la configuración del docente comunal.

Con base en lo anterior, en este artículo, busco analizar algunas dimensiones del proceso de formación de los futuros docentes comunales, a partir de experiencias específicas que abarcan su vida escolar en el BIC y la UESA-LEMSC y su vida comunal, dimensiones que tuve oportunidad de conocer de manera directa e indirecta del año 2011 al 2014, periodo en el que me desempeñé como profesor de la UESA.

En este sentido, profundizo en cómo los estudiantes -como futuros educadores comunales- reflexionan y cuestionan el modelo educativo del BIC y el papel del docente comunal en dicho modelo educativo, a partir de su *habitus* comunal, de su experiencia en el bachillerato y de su formación escolar en la UESA. Así, la innovación estriba en la capacidad de los futuros docentes comunales de reflexionar, desde una perspectiva integral, el modelo educativo por el que atravesaron durante su educación media superior y del cual, serán conductores en el aula.

Me interesa destacar el periodo de tiempo documentado, porque es el espacio temporal en el que, además de poder formar parte del proyecto - el modelo educativo de la institución cimentado en la filosofía comunal como base y en la investigación como método pedagógico - se pudo impulsar a nivel áulico y extraescolar. A partir del año 2014, una modificación arbitraria del plan de estudios, originó el cambio de los objetivos curriculares y del programa educativo, lo que implicó un giro drástico de carácter administrativo, pedagógico y curricular en las prácticas pedagógicas encaminadas a la formación de docentes comunales.

El documentar las prácticas anteriores a la modificación del plan de estudios, ha sido una de mis principales preocupaciones, pues estas modificaciones implican un retroceso, no solamente en el proyecto educativo, sino en la educación comunitaria en general, pues rompe uno de los primeros esfuerzos en el estado, por dotar de una formación específica a los docentes que incursionan en la educación comunitaria. En las siguientes líneas se retoman algunas bases que sirvieron para la configuración de los docentes comunales.

Interculturalidad, comunalidad y educación comunitaria. Algunas consideraciones

En el estado de Oaxaca, la comunalidad o modo de vida comunal,¹ es una perspectiva que se enunció a principios de la década de los ochenta por dos intelectuales indígenas: Jaime Martínez Luna, zapoteco de Guelatao de Juárez, y Floriberto Díaz Gómez, ayuuk de Santa María Tlahuitoltepec.

No surge en un escritorio, sino en el calor del movimiento indígena. Su difusión paulatina se debió al apoyo de organizaciones etnopolíticas, intelectuales indígenas y no indígenas, al Magisterio oaxaqueño, la Trova Serrana, la revista El Medio Milenio, entre otros.

Estevea (2015) manifiesta que existe la necesidad de entender la comunalidad como palabra y como término, haciendo referencia al *locus* desde donde se enuncie e intérprete a la comunalidad. Desde adentro, implica una palabra que sirve para expresar la cotidianidad comunal, con todos y cada uno de los conflictos, tensiones y contradicciones que se pueden presentar. Como término, sirve para teorizar esa forma de vida, como una abstracción, para entenderla y explicarla.

En el campo escolar, la educación comunitaria (también llamada comunal) es la manera de hacer educación intercultural, con el fin de formar ciudadanos comunales. En el estado de Oaxaca, la educación comunitaria ha logrado ser parte del sistema educativo estatal, dando paso a una serie de tensiones entre la normatividad institucional y gubernamental por un lado, y la perspectiva comunal de los proyectos educativos por el otro.² A pesar de las presiones presentes, Oaxaca cuenta con proyectos de educación comunal en todos los niveles educativos, desde inicial hasta posgrado, pero sólo en algunos subsistemas.

Esta reorientación de lo intercultural en el fenómeno educativo para el caso específico de Oaxaca, es abordado por Velasco y Jablonska (2013), quienes argumentan que “la interculturalidad educativa [...] se vuelve motivación de otros actores, quienes plantearán versiones apropiadas, renovadas y resignificadas de lo que se entiende por educación intercultural” (Velasco y Jablonska, 2013, p. 119). Ejemplo de lo anterior, es la propuesta comunalista, “la cual semánticamente ha construido una noción de educación intercultural cercana a la de educación autónoma zapatista pero con su propia singularidad” (Velasco y Jablonska, 2013, p. 119).

Tal y como argumenta Dietz (2011), la conexión entre la comunalidad y la interculturalidad va más allá de una relación semántica, pues en ambas perspectivas se encuentran elementos que las pueden enriquecer mutuamente para el abordaje del fenómeno educativo. Sin embargo, advierte la necesidad de “distinguir en cada caso entre su valor normativo, prescriptivo, por un lado, y su dimensión descriptiva, por el otro” (Dietz, 2011, p. 152).

Se pueden apreciar elementos compartidos en la propuesta educativa del modelo hegemónico intercultural y del modelo comunitario, como son: la promoción y desarrollo de vinculación comunitaria, el uso de la lengua originaria, la importancia de los conocimientos locales, etc. Dependiendo de sus condiciones, en cada lugar y modelo, se pone el acento en algunos de estos elementos y también es variable su interpretación y, por tanto, su puesta en práctica.

Entre los principales retos que afrontan y comparten ambos modelos, está la falta de formación de docentes interculturales y comunitarios, necesidad que justifica la creación de la UESA para reorientar la educación comunitaria a nivel medio superior. Briseño (2013) expone

esta problemática y vislumbra, en un panorama de innovación, por el cambio drástico en los elementos constitutivos de la forma de llevar a cabo la educación y, por lo tanto, de concebir a la escuela, la necesidad de contar con “docentes con las herramientas metodológicas, teóricas, pedagógicas y lingüísticas suficientes para enfrentar un modelo educativo que transforma las relaciones entre docentes, estudiantes, comunidad y conocimiento” (Briseño, 2013, p. 32).

Proyecto educativo de la UESA-LEMSC

El proyecto educativo de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA) y su Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC) es una iniciativa impulsada por el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), creado en el año 2003. Los objetivos que forjaron los cimientos del proyecto fueron principalmente tres: 1) que el CSEIIO hiciera válido su decreto de creación, impartiendo además de los estudios de nivel medio superior, a través de los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), estudios a nivel superior bajo un modelo comunitario, y con ello, crear una oferta para que los estudiantes que cursaran el BIC pudieran continuar sus estudios; 2) formar a los futuros profesores de los BIC, ya que a más de 10 años de su creación, este subsistema de educación no contaba con el personal docente capacitado para asesorar un modelo comunitario, que tiene como principal característica, el desarrollo del sistema modular basado en la investigación; y 3) contribuir a consolidar una estructura de educación comunitaria en los distintos niveles educativos oaxaqueños, desde preescolar hasta el nivel superior.³

La UESA abre sus puertas el 22 de agosto de 2011 en la comunidad ayuuk de Santa María Alotepec, su primera generación, inició con un total de 90 estudiantes los cuales provenían de 20 de los 31 planteles bic existentes hasta ese momento.⁴

Cabe destacar, que el proceso de selección de los estudiantes no solamente dependía de un examen de conocimientos, pues mayor importancia tenía la carta de presentación con la que llegaba el estudiante al inscribirse, misma que era elaborada y firmada por la autoridad municipal de su comunidad. Lo que se buscaba con esta acción, era un compromiso y responsabilidad directa de los estudiantes con sus comunidades, y una relación entre autoridades.

Los 90 estudiantes provenían de las ocho regiones del estado, perteneciendo a siete de los 16 grupos etnolingüísticos que hay en el territorio oaxaqueño. Un 70% eran mujeres y 30% hombres. Del total de estudiantes, sólo 6 no provenían de un BIC. Durante los primeros tres años de vida de la UESA, se atendieron tres generaciones diferentes, lo que representó un total en la matrícula de más de 150 estudiantes de nueve grupos etnolingüísticos.

Conocer brevemente las experiencias de los estudiantes en algunos planteles del BIC, algunas características de su vida comunal, la implementación específica del modelo educativo de la UESA-LEMSC y

los aprendizajes generados, servirá para triangular la información y comprender el proceso de innovación docente en la formación de los estudiantes, pues a partir de esta triple visión, es que ellos perfilan su proceso de formación como futuros docentes comunales.

Formación escolar en el BIC

Las tensiones entre el planteamiento teórico del Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) y su práctica escolar cotidiana, se expresan en las múltiples perspectivas de los estudiantes que pasaron por el BIC. Sus experiencias no reflejan la realidad de la totalidad de los planteles, pero visibilizan las dificultades y contradicciones existentes en su implementación dentro y fuera del aula. Me interesa destacar tres elementos característicos del MEII presentes en las experiencias de los estudiantes: el papel de la lengua originaria, el rol de la investigación y el proceso de vinculación comunitaria.

Riaño y Hernández (2013), egresados del BIC 24 de Santiago Tetepec, recuerdan que uno de los principales fines explícitos de este modelo es “impartir una educación intercultural que enfatice la identidad propia de las comunidades para rescatar, conservar y recrear la lengua, cultura y autonomía de los pueblos indígenas” (IEEPO, 2002, p. 10). Ambos relatan su experiencia en la clase de Lengua Materna en el plantel, ubicado en la región mixteca de la costa:

Nadie quería entrar porque no se hacía nada, y lo que es más, el profe preguntaba de manera general en el grupo: ¿Quién quiere tener su calificación alta? Y de inmediato la mayoría comenzaba a alzar la mano y el profe les decía que para lograrlo tendrían que acudir a limpiar por las tardes unos árboles frutales que se encontraban dentro del BIC. El profesor anotaba a los compañeros que estaban dispuestos a realizar la tarea y al momento de hacerlos exámenes parciales sacaba su lista para ver quiénes limpiaron correctamente y les ponía su calificación, para aquellos que no habían acudido a limpiar los arboles les dejaba un trabajo que nunca revisaba o de plano, si uno no simpatizaba con el profesor, éste lo reprobaba o mandaba a extraordinario. (Riaño y Hernández, 2013, p. 56)

Los testimonios sobre las condiciones en que cursaban la materia de Lengua Materna, contemplada en el mapa curricular y asociada con las lenguas indígenas sin problematizar que en algunos casos, la lengua materna pudiera ser el español, revelan problemas comunes en contextos diglósicos y multilingües. Retomo el testimonio de una egresada del BIC 18 ubicado en la comunidad mixteca de San Agustín Tlacotepec, Tlaxiaco:

Si bien el modelo está, a mi juicio, muy bien planteado, no en todas las materias se lleva a cabo tal y como debería de ser; hay algunos docentes que desconocen el modelo o que no están especializados del todo en su área de trabajo. Un ejemplo claro es el que se presenta en la materia de Lengua Materna, en donde la clase era dada por un asesor que hablaba zapoteco y eso nada tiene que ver con la lengua mixteca. (Silva, 2013, P. 64)

Estas tensiones generadas al interior del BIC al momento de abordar la lengua originaria en el aula, han sido documentadas por Maldonado Ramírez C. (2014). En ese trabajo, se muestran las experiencias de ocho

planteles diferentes sobre la situación lingüística en el aula, analizando los contrastes existentes entre el plano normativo y el fáctico.

Otra área curricular del MEII es la “Educación Integral Modular por investigación de objetos de transformación y perfiles de desempeño, orientada por múltiples herramientas metodológicas de las distintas áreas del conocimiento” (IEEPO, 2002, p. 10). Ésta tenía como principal objetivo, la formación para la investigación.

Al respecto, García Bautista, L. (2013) expone su experiencia en torno a la investigación como uno de los pilares del MEII en el BIC 08 ubicado en la comunidad mixteca de Santa María Nutío, y menciona que, con el paso del tiempo, las líneas de investigación perdían la inercia con la que habían comenzado, e incluso, desde su perspectiva, “se trataba de la posibilidad de presentar un trabajo más, bajo los lineamientos de la institución, que sólo se quedaba en la teoría sin contemplar el aprendizaje que podíamos obtener de ello; por consiguiente, la participación de la comunidad con la escuela fue declinando” (García, L., 2013, p. 59).

Esta situación se presentaba, a su juicio, porque el origen mismo del cual partía la investigación no era participativo: “nunca tuve la oportunidad de participar en la planeación de algún módulo, inclusive ni mis demás compañeros” (García, L., 2013, p. 59), lo que significaba que se hacía investigación por cumplir, más no por aprender: “se volvía una tarea sumamente complicada la integración de las demás asignaturas al tema en cuestión. Pienso que por esa razón los resultados esperados nunca llegaron a concretarse (García, L., 2013, p. 60).

Un tercer elemento relevante en el Modelo Educativo de los BIC es la vinculación comunitaria. El MEII hace referencia a la “Vinculación de la institución y su programa académico con la comunidad y el trabajo productivo para su desarrollo autónomo” (IEEPO, 2002, p. 10). Empero, la distancia entre objetivo y práctica real también es muy grande en este tema. García Santiago E., (2013) estudiante mixteco, relata su experiencia en el BIC 15 de San Antonio Huitepec:

Dicho vínculo no se llevaba a cabo al 100% ya que únicamente se relacionaban en la participación de las festividades del pueblo y, en algunas ocasiones, en el desarrollo de ciertos proyectos de intervención, los cuales eran vistos únicamente como algo para aprobar la materia por parte de los alumnos y como algo que se tenía que hacer por parte del docente, más no como algo que realmente sirviera al alumno, al BIC y a la propia comunidad. (García, E., 2013, p. 67)

La vinculación comunitaria en el MEII busca desarrollar, a través de proyectos productivos, relaciones estrechas entre la escuela y las formas de vida locales, por medio de sus prácticas productivas y sociales. Aunque puede resultar loable, hay una gran dificultad en fomentar este proceso. El testimonio de García Santiago permite apreciar que una de las principales debilidades de la vinculación en los BIC está en considerarla como un requisito académico más que como una estrategia de aprendizaje o una oportunidad para poner el conocimiento construido al servicio de una comunidad originaria.

Al concebir la vinculación comunitaria como mera implementación de proyectos productivos, se convierte en una tarea efímera y no

sedimentada, que cuando se llega a realizar, se termina en cuanto el proyecto productivo culmina. Por lo tanto, no es propiamente una vinculación, sino en todo caso, una forma acotada de participación comunitaria y no genera vínculos importantes.

Resumiendo, en las experiencias de estos estudiantes de la UESA que egresaron de un BIC, se destaca fuertemente y de manera transversal la falta de formación docente en una perspectiva de educación comunitaria, tanto en el abordaje de la lengua, en el proceso de investigación y en la generación de un vínculo escuela-comunidad, en este caso, el docente juega un papel central. La experiencia de Hernández Vázquez (2013) en el BIC 09 de Santiago Xochiltepec es ilustrativa:

Varios de los docentes no tenían vocación por la educación, es decir, estaban dando clases por necesidad de trabajar más no por gusto o por querer mejorar la educación. Los asesores no son los adecuados, o sea, no tienen el perfil de docencia para impartir clases, ni para realizar investigaciones. No se duda de la capacidad y de los conocimientos de cada asesor, ya que cada quien tiene lo suyo, es decir, los asesores tenían un amplio conocimiento acerca su área o profesión, sin embargo, para su desempeño como docentes no tenían ni la preparación ni la experiencia, ya que el dar clases no se puede reducir a la simple exposición ni tampoco a llenar el pizarrón de letras o números, sino que es más bien una interacción recíproca entre los estudiantes, los asesores y la comunidad, en un ambiente de equidad y respeto. (Hernández, 2013, p. 70)

Este breve panorama, permite dimensionar uno de los componentes que sirven para ilustrar el proceso de autorreflexión de los futuros docentes comunales, sobre su paso por el BIC. Los testimonios resultan ilustrativos si consideramos que de los 90 estudiantes que formaron parte de la primera generación de la UESA, 84 provenían de un BIC, y cuyas experiencias no son generalizables, pero en su mayoría, se pueden ver identificadas con los testimonios retomados.

Formación familiar-comunitaria

Los estudiantes de las primeras tres generaciones de la UESA, provenían de una cantidad diversa de comunidades originarias, en donde la vida comunal se expresa a través de elementos compartidos, pero también se distinguen por sus especificidades. En la mayoría de los casos - exceptuando la región de la sierra norte, en donde se origina la *comunalidad* como concepto - el término no es muy conocido, y una de las posibles causas tiene que ver con la diferenciación de la comunalidad como palabra y como término propuesta por Esteva (2015). Algunos la llaman de otra manera, como es el caso de los mazatecos que la nombran *Nashinandá* (Rosas, 2008).

En las distintas formas de abordar y comprender la comunalidad, también existen diversas características que se le atribuyen. Retomolas planteadas por Maldonado (2013), quien argumenta que la comunalidad está constituida por tres elementos: una estructura espacial donde se realiza una forma de organización social a partir de una mentalidad:

La estructura es la comunidad, la forma de organización es lo que inicialmente se ha llamado comunidad (expresada en el poder, el trabajo, el territorio y la fiesta) y la mentalidad colectivista es el elemento a partir del cual las diferentes sociedades originarias han dado forma a su estructura y organización en los distintos momentos de su historia. (Maldonado, 2013, p. 22)

En la experiencia específica de los estudiantes de la UESA en su comunidad, existen diferentes formas de caracterizar la vida comunal, elementos que pueden o no corresponder a los tres elementos enlistados, pues la riqueza de la comunidad estriba en que no se generan casillas analíticas, sino que representa una perspectiva dinámica de entender la vida en comunidad.

Para Ana Gloria, estudiante ayuuk de San Pedro Ayacaxtepec, lo comunitario se expresa con mayor presencia a través de la asamblea, sin embargo, destaca la falta de participación femenina en esta estructura comunitaria, argumentando que “la participación de las mujeres no hay, simplemente se reduce a la participación de los hombres porque es patriarcal totalmente, el machismo está totalmente naturalizado” (A. Gloria, comunicación personal, 12 de marzo de 2016). Otro elemento importante que Ana Gloria destaca en su vida comunal, tiene que ver con la fiesta como espacio de goce y recreación comunitaria. Impera en este ámbito, la tensión comunitaria por la presencia de otros grupos religiosos en la comunidad:

Siempre hay peleas en la fiesta, no es todo armonía, sobre todo, los que están o son de otra religión aprovechan el momento para hacerle feo a los visitantes para que el pueblo quede mal. Después de la fiesta viene lo pesado porque es cuando se entran los informes sobre el uso del dinero. Por ejemplo cuando no se junta el recurso para la fiesta, se agarra una parte del recurso de obras, es ahí cuando se molestan las personas de la otra religión, sin embargo son los que más venden durante las fiestas o los que más beneficiados se ven porque hacen viajes en sus carros. (A. Gloria, comunicación personal, 12 de marzo del 2016)

Al igual que el testimonio de Ana Gloria, Ramiro, estudiante mixteco de Santiago Ixtayutla, expone la centralidad de la asamblea en su comunidad para el ejercicio de la vida comunal, sin embargo, cuenta que la llegada de partidos políticos a la comunidad ha provocado disputas internas, por cuestiones económicas que tienen que ver con el control interno de la comunidad, proceso que desde su perspectiva, limita el desarrollo de la vida comunal. Tanto Ana Gloria como Ramiro, visibilizan algunas tensiones e incluso contradicciones en la vida comunal de sus comunidades, lo cual representa un primer paso para buscar soluciones.

Entre otros espacios, Ramiro reconoce que el desarrollo de la vida comunal “podemos verlo en la práctica común del tequio, la ayuda mutua en el colado de una casa, en apoyo moral cuando muere una persona, en acarrear la leña un vecino, en recoger el maíz de un familiar” (Ramiro, comunicación personal, 16 de abril de 2016).

Para Eric, estudiante mixteco de Yucunino de Guerrero, lo comunitario se expresa a través de “la convivencia y el sentirse parte de la comunidad” (Eric, comunicación personal, 21 de agosto del 2015) en su reflexión, destaca niveles y espacios en donde se desarrolla la vida comunal: en el plano de la comunidad, a través de los cargos comunitarios, en la

familia, en el rol que cada integrante juega, y a nivel personal, en donde se fija la identidad de cómo quiere ser uno visto por los demás.

Los tres casos mencionados ayudan a vislumbrar algunas características de cómo se expresa la vida comunal en diferentes comunidades. El caso de Ana Gloria nos remite a la estructura de la comunidad, al ahondar sobre la asamblea y las tensiones que en ella se presentan. Por su parte, Ramiro ahonda sobre la organización comunal cristalizada en el tequio y la ayuda mutua. Finalmente, Eric expone elementos sobre la mentalidad comunal al referirse a situaciones concretas de sentirse parte de la comunidad por medio de sus acciones.

La comunidad sirve como un escenario de aprendizaje en la formación de los estudiantes, e implica un espacio físico y un universo simbólico. Representa para los estudiantes, un libro abierto que constantemente están leyendo y del cual van aprendiendo implícita y explícitamente. La familia funge como ese primer gran vínculo de aprendizaje, mismo que posteriormente se extiende a otras esferas e instituciones, como es el caso de la escuela.

El aprendizaje en comunidad comienza desde pequeños, se fundamenta en la observación-acción y en ocasiones implica un proceso marcado por cuestiones de género, sin embargo, Jiménez Naranjo (2009) expone lo relativo que puede llegar a ser esta demarcación en contextos comunales. La autora investiga en algunas comunidades de la sierra norte oaxaqueña, los espacios en donde se llevan a cabo estos procesos de interacción entre la cultura comunitaria y la cultura escolar, a partir de lo que denomina “espacios inter-culturales”.⁵

En la vida comunal de los estudiantes de la UESA, si bien, no es posible generalizar, el aprendizaje mediado por la familia y en la comunidad corresponde a otros fines, tiempos, ritmos, espacios, actores, filosofía y sentimientos. Son en definitiva, elementos a considerar en la construcción de un currículum cultural en contextos caracterizados por la dinámica comunal.

Formación escolar en la UESA

Habiendo transitado por el BIC y su modelo educativo comunitario, siendo parte de una comunidad originaria con características similares y propias, resulta importante el replanteamiento de lo comunitario que acontece en la UESA-LEMSC para los estudiantes, sobre todo, en su forma de concebir e impulsar la educación comunitaria y los procesos que de ella se desprenden.

Uno de los principales retos en el desarrollo del modelo educativo de la UESA-LEMSC, tiene que ver con la formación que los docentes hemos recibido a lo largo de nuestra vida escolar. Como lo menciona Briseño (2013, p. 36) “los docentes de estos próximos educadores comunales han sido educados en el sistema educativo nacional y, por lo tanto, deben comenzar por su propia descolonización ante el saber y ante los estudiantes”. Es precisamente en esta acción, en donde se percibe otro proceso de innovación: el proceso de descolonización educativa.

Sin dar por sentado que se logró dicha descolonización, el cambio más significativo que se presentó en esta dinámica, fue el renunciar a ser maestros para convertirnos en facilitadores del aprendizaje.

Si bien representa un avance, mi interés por el momento, no es profundizar en él; centro la atención en la innovación derivada de la formación de los estudiantes en torno a la reflexión del docente comunal. A través de algunas experiencias se expondrán elementos de lo que implicó la función del docente en la formación de los educadores comunales.

El modelo educativo de la UESA-LEMSC para la formación de docentes comunales, se sustentaba en dos principios fundamentales: la filosofía comunal como base, y la investigación como método pedagógico, otros elementos como los saberes locales, el uso de la lengua originaria y la participación de la comunidad, complementaban las bases del modelo.

La reorientación del modelo educativo del BIC, pasaba por encaminar el proceso de investigación de un simple ejercicio escolar, a una práctica cotidiana útil para construir aprendizajes, lo que implica un cambio de fondo y no de forma. Los proyectos áulicos de investigación representaban el primer acercamiento a la forma de concebir la investigación en la institución.

Retomo la experiencia que tuve al impartir la asignatura de “Estrategias de Enseñanza Aprendizaje II” con los estudiantes que se encontraban cursando el quinto semestre, a finales del año 2013, misma que resulta ilustrativa para apreciar el papel de la investigación en la construcción de conocimientos y, muestra algunas pistas sobre el proceso de vinculación comunitaria.

Además de trabajar el contenido del curso en cuestión, mi interés era el uso práctico que se le pudiera dar a ese contenido, así que, se diseñaron por parte de los estudiantes, diversas estrategias de aprendizaje adecuadas a contextos comunitarios, que se tendrían que elaborar y acompañar de una exposición pública.

La actividad de un equipo de trabajo consistió en organizar una muestra gastronómica en la institución y en la comunidad sobre las distintas formas con las cuales se preparan los quelites en la zona mixe media. Su trabajo de investigación partió de sus conocimientos previos sobre el tema, con ello se dieron cuenta de la información que ya poseían y la necesidad de indagar a profundidad sobre elementos y temas específicos. A pesar de ser integrantes de diversas comunidades de la región, se percataron de lo poco que sabían al respecto.

La generación de un protocolo de investigación, les sirvió para estructurar sus conocimientos y definir intereses, actores, escenarios, temas a analizar, así como la ruta metodológica que deberían seguir. Preguntas como: dónde se consigue, cómo lo distingo, cómo lo arranco y cómo o con qué se prepara, fueron el sustento de su investigación a nivel empírico. El trabajo era realizado tanto en el horario escolar, como de forma extraescolar, cada equipo establecía sus tiempos, formas y espacios para trabajar. Mi función como profesor, consistió en asesorar y dar seguimiento a los proyectos que cada equipo se encontraba realizando, adaptándome a su ritmo de trabajo.

Como parte de su proceso formativo, era importante que el trabajo no se redujera a un catálogo de recetas, mucho menos, a sólo escribir y describir lo que encontraban, tenían que aprender haciendo. Para ello, tuvieron que recurrir a las señoras de la comunidad de Alotepec y familiares de distintas comunidades para saber el proceso de elaboración. El trabajo tuvo tanto teoría como práctica, y sin considerarlo, surgió un componente histórico durante su investigación, al encontrar toda una filosofía de vida detrás de su preparación y uso cotidiano, que se plasma en los nombres que le dan en lengua ayuuk con cada una de sus variantes, el simbolismo, los usos en distintos momentos del año, etc. Encontraron, en primer lugar, que esa historia es contada y no escrita, que quien la cuenta es un *tata* y no un libro, que está cargada de sentimiento, pero que, tanto posee características semejantes entre las comunidades, como también posee sus particularidades.

Estas reflexiones son en las que profundizaba de manera específica durante las sesiones o asesorías que impartía. El hecho de asesorar, no quiere decir, dejar que hagan su trabajo y al final calificarlo, tampoco consiste en ir marcando pautas e interviniendo en lo que hace el equipo, implica reflexionar lo que se encuentra y motivar a que surjan más preguntas e inquietudes a partir del análisis del estudiante, o en este caso, del equipo de investigación.

Sin tener la intención directa, se adentraron a conocer la historia de sus pueblos contada de voz en voz, comprendieron que, de algo aparentemente tan simple como unos quelites, se puede descubrir toda una práctica cultural e histórica con elementos religiosos, culturales, lingüísticos y médicos.

Su investigación sobre el consumo de quelites, se basó en el testimonio de quince mujeres de diferentes rangos de edad, hecho que les llevó a reflexionar sobre el papel de la mujer como poseedora de conocimiento en una comunidad originaria. El equipo no solamente destacó la vitalidad del conocimiento comunitario a través de las mujeres, sino que lanzó el reto de visibilizar en las acciones cotidianas de la comunidad, el rol que juegan las mujeres como portadoras de conocimiento teórico y práctico. A continuación, extraigo algunos elementos del manuscrito de la investigación realizada:

En la comunidad de Alotepec se consume gran variedad de quelites, los cuales fueron dados a conocer a través en diferentes generaciones, estos favorecían a todos debido a que se encontraban con gran facilidad, gran parte de ellos no se tenían que comprar o sembrar, sino ir a traerlos al campo en temporada de lluvia.

Esto permitió a las personas tener una mejor salud, sin embargo, toda esta riqueza de saberes se está perdiendo debido a que las personas de la comunidad que poseen este conocimiento, en este caso sobre todo ancianas y señoras mayores, ya no lo transmiten a sus familiares[...] (Anacleto, Juan y Jiménez, 2013, p. 5).

Con el apoyo de las mujeres de las comunidades, con quienes trabajaron colaborativamente, el equipo sistematizó en el cuadro 1 en donde se exponen los nombres de algunos quelites que se consumen en la comunidad, así como las temporadas en las cuales se pueden encontrar.

Cuadro 1.
Clasificación en ayuuk de los quelites y hongos de acuerdo a su temporalidad

Febrero-marzo	Mayo-junio	Agosto-diciembre	Todo el año
El nuun	Ajksuip	XejkAay-pejy	Maatap
Koxmaatuuk	stiwaay	Pitpejy	Nitsiiky
UjtsAats	tsaamtaay	Kuuxkpejy	Sapeeleujts
Muuny	Kojepk	Pakmuy	Woow
Paawentsuxk	Paankpijks	Ajkmuuuy	Mortaze
Taatskak	Poopnejy	Verdulade	Tseex
	Tsaatsaamux	Puutspeep	

Fuente: Anacleto, Juan y Jiménez (2013, p. 7.).

El equipo investigó y recogió registros sobre la forma de preparar los quelites y hongos, obteniendo información relevante sobre su consumo: hervido con sal, en empanadas, tamales o con huevo, y diversos aspectos técnicos, procedimentales y culturales relacionados con esta actividad.

Su muestra gastronómica fue un éxito para la institución y la comunidad, no solo debido a que la comida estaba rica, sino al aprendizaje generado a través de la actividad, tanto para el equipo, como para todos los que estuvimos en la presentación. Durante la muestra se habló sobre la investigación que se realizó para llegar a la preparación de los quelites, resaltando el papel que detentan las personas mayores dentro de la comunidad, como portadores del conocimiento, la importancia de la investigación de lo local, de su documentación y la articulación de temáticas y procesos que se piensan aislados, pero que sirven para comprender y explicar su vida cotidiana. La experiencia es recordada así por una de las integrantes del equipo:

Fue una experiencia muy buena porque éramos de la comunidad o de otras comunidades pero no conocemos mucho de lo de nosotros, desde el cómo se llamaban, cómo se preparaban y así. Incluso entre las mismas compañeras que conformaban el equipo, cada quien conocía una forma diferente en cuanto al uso y preparación de los quelites. Elsie estaba en nuestro equipo y no conocía mucho acerca de ellos, Fabi decía “es que en mi comunidad lo comemos en tamales, sobre todo el huele de noche” y nosotros en Alotepec no lo comemos así, por lo tanto íbamos conociendo las formas de prepararlo, al igual que vas conociendo otros usos, como en la medicina tradicional. Decía Licha y algunas señoras con las que fuimos a conseguir los quelites, decían “es que el huele de noche lo tomamos para limpiar el estómago” y así decían, lo que es la guía de chayotes nosotros lo preparamos de esta forma y ellos lo hacen de otra manera, incluso si es que existe en sus comunidades ese tipo de plantas. (K. Anacleto, comunicación personal, 11 de enero 2016)

Como lo comparte Karina, la actividad tuvo un sentido de reflexión metacultural:

Este tipo de actividades que no solamente se daban en su clase sino en muchas otras siento que eran o tenían que ver con un conocimiento que se construía, ya que a pesar de ser algo que se conocía e incluso que se consumía cotidianamente, a través de pláticas y entrevistas nos dimos cuenta de qué es lo que había antes y qué es lo que se ha perdido y porqué se ha perdido. Uno se da cuenta que no solo los comemos por comer sino que tiene una función el comerlos. (K. Anacleto, comunicación personal, 11 de enero 2016)

Durante el proceso, destaca la visibilización, centralidad e importancia de los conocimientos locales y el uso de la lengua originaria ayuuk, como vehículo para platicar con las entrevistadas y presentar el tema ante el grupo. Al recurrir a las personas de la comunidad y de otras comunidades para el desarrollo de la actividad, se intenta comprender parte de la vida cotidiana junto con los actores comunitarios. Se plantea así, de manera incipiente, un acercamiento a la comunidad que aún lejos de generar vinculación, mostraba algunas pistas de por dónde se podía encarrilar un proceso de vinculación más complejo.

Esta forma de abordar los proyectos áulicos de investigación como mencioné, representó la forma inicial de implementar el proceso de

investigación en la cotidianidad escolar para construir conocimiento. A continuación, se expondrá, con base en las tres experiencias previas de los estudiantes - formación en el BIC, formación comunal y formación en la UESA - la reflexión llevada a cabo por los futuros docentes comunales, en una estancia de investigación realizada en el BIC 15 en aras de analizar la operatividad de su modelo educativo.

Triangulación de experiencias: la estancia de investigación en el BIC 15 y el cuestionamiento al modelo comunitario

Las estancias de investigación surgen ante la necesidad de buscar una estrategia para que los estudiantes no tengan que entregar un trabajo en cada asignatura al finalizar el semestre. Con su desarrollo e implementación, se busca innovar pedagógicamente para ayudar a profundizar en la formación de los estudiantes en la investigación, misma que se enriquecería con la articulación y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en cada semestre.

La primera estancia de investigación realizada formalmente, se llevó a cabo a mediados del año 2013, teniendo como tema central el modelo educativo del BIC. Cada equipo de investigación que se integró, por afinidad seleccionó un tema que, en particular, le llamara la atención para desarrollar, considerando que el número total de equipos dependía del total de profesores, pues teníamos que acompañar durante todo el proceso de elaboración de la investigación a los estudiantes.

Al respecto, cabe mencionar que los equipos de trabajo estaban integrados de forma transgeneracional y transemestral, es decir, los equipos se conformaron por estudiantes de las primeras dos generaciones, independientemente del grupo al que pertenecieran. Por otra parte, la selección del BIC dependía de las condiciones para alojarse en la comunidad, situación que se resolvió con base en el acuerdo que los propios integrantes del equipo alojaran a sus compañeros en su comunidad originaria.

Ya en proceso, durante los primeros meses, se elaboró un protocolo de investigación, el cual se diseñó con base en las asignaturas de Métodos Etnográficos que ya habían cursado los estudiantes. Me tocó acompañar a uno de los equipos más numerosos que decidió acudir al plantel ubicado en la comunidad mixteca de San Antonio Huitepec. El tema seleccionado para investigar fue “La investigación dentro del Sistema Modular desarrollada en el BIC 15”

En el equipo de investigación, conformado por trece estudiantes, cuatro eran de la comunidad, lo que facilitó el hospedaje, el contacto con la autoridad municipal y con las autoridades educativas del BIC. Lo destacable era, percibir el interés, por parte de los cuatro estudiantes, de regresar a su plantel, de volver a encontrarse con algunos de los que fueron sus profesores, de percibir la realidad con otros ojos, tanto del modelo educativo del BIC, como de su propia comunidad. Con el resto de los estudiantes, la sensación fue parecida, pues a pesar de no estar en

su comunidad y plantel de formación, percibían el modelo, tanto en su desarrollo áulico, como comunitario de una forma diferente.

Las reflexiones realizadas sobre el tema a indagar, estaban sustentadas en las entrevistas y observaciones que pudieron realizar durante una semana. Sin embargo, las reflexiones y contrastes desencadenados a partir de lo observado, se sustentaban también en su experiencia escolar al transitar por el BIC, en lo que vivieron de forma cotidiana durante tres años durante la implementación del modelo educativo comunitario, que tiene como eje central la investigación; su experiencia formativa comunitaria y, por lo tanto, el significado que se atribuye a lo comunitario en la vida comunal, contrastado con el significado atribuido en la experiencia escolar; finalmente, a su formación escolar en la UESA, en donde se preparaban para ser docentes comunales de los BIC y profundizaban en elementos constitutivos del MEII como lo son: el papel de la investigación, la vinculación comunitaria, el uso de la lengua originaria, la articulación de conocimientos, etc.

Con este cúmulo de experiencias, sentidos y significados, los estudiantes desarrollaron la investigación en el BIC, cuestión que iba más allá del acto de indagar, pues para ellos representó una reflexión situada de su formación, en los tres escenarios anteriormente descritos. Centrarón su análisis, en la forma de concebir, en la práctica cotidiana, el desarrollo del sistema modular y su vínculo con el proceso de investigación. A través de entrevistas y etnografías hechas en el aula, cuestionan la interpretación que se hace sobre ambos procesos, así como la forma de implementarlos en la cotidianidad escolar.

Distinguieron ocho elementos principales que se encuentran interrelacionados al analizar el papel que juega la investigación al interior del sistema modular en el BIC: el sistema modular, la investigación, la interdisciplinariedad, el rol del profesor, el rol del estudiante, el rol de la comunidad, la vinculación comunitaria y el impacto de las investigaciones. Retomo algunos extractos de la investigación realizada para ahondar sobre la relación entre cada uno de los ámbitos.

El sistema modular en el modelo educativo del BIC, fue tomado de la experiencia que la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, ha desarrollado; siendo asesores de esta institución, quienes se encargaron de capacitar en dicho sistema a los primeros profesores de los BIC en 2001. Como menciona Arbesú:

El sistema modular propone una nueva forma de ordenar los conocimientos y con ello, define la enseñanza a partir de su vinculación con la realidad. Se organiza la enseñanza con base en problemas de la realidad, donde estos se convierten en objetos de estudio, conocidos como objetos de transformación, los cuales se abordan de una forma interdisciplinaria y mediante la investigación científica. (Arbesú, 2003, p. 13)

Para el modelo del BIC, se retoman los mismos principios, pero la realidad concreta en la cual se basa, tiene que ver con el contexto comunitario, ahí se encuentra su especificidad. Encuentran en la investigación el potencial para indagar acerca de la realidad, lo anterior, por medio de la interdisciplinariedad.

Sin embargo, el contraste entre el plano descriptivo y el experiencial, denota las dificultades para abordar un modelo innovador en contextos comunales, como lo es el sistema modular. La responsabilidad recae en la función del docente como principal promotor e impulsor del modelo. A través de entrevistas y observaciones en distintas sesiones, los integrantes del equipo de investigación exponen lo siguiente:

Es notorio que los docentes desconocían en gran parte el sistema modular debido a que entre ellos había contradicciones respecto a qué implica y cómo se trabaja en el aula. Algunos docentes asimilan al sistema modular como un modelo a seguir, otros como un sistema que sirve para articular las materias, hay quienes únicamente destacan lo novedoso de la propuesta. Cuando les preguntamos sobre el potencial que tiene el abordar el sistema modular en el BIC se limitan a decir que sí tiene potencial pero no mencionan cuál es ese potencial que ellos perciben. (Caballero, *et al.*, 2013, p. 11)

En el MEII, el papel de la investigación se condensa en una de las áreas de conocimiento principales, la cual establece en el ideario educativo:

Proporcionar a los alumnos los conceptos y herramientas que le permitan ordenar, organizar, sistematizar y jerarquizar el conocimiento acumulado de manera racional, planteando problemas de investigación relativos a su contexto sociocultural, proponiendo alternativas de solución mediante la elaboración de proyectos culturales, económicos, productivos, jurídicos, políticos y sociales. (IEEPO, 2002, p. 22)

La investigación, como se recalcó anteriormente, tiene en la figura del profesor a su principal responsable, pues de manera general, su función estriba en interpretar el modelo educativo y ejecutarlo en el aula. De manera particular y, con base en el proceso de investigación modular, es quien se encarga de orientar el proceso entre los estudiantes y funge como puente con la comunidad. Otra de sus funciones, radica en promover y desarrollar la interdisciplinariedad en la investigación modular al involucrar de manera directa el contenido de su asignatura en el desarrollo de la investigación.

A pesar de tener buenas intenciones en la implementación de este tipo de actividades para el desarrollo del modelo educativo, se presentan cotidianamente diferentes situaciones en las que el planteamiento descriptivo dista mucho de su implementación en el aula. Una de las principales dificultades que encuentran los docentes del BIC tiene que ver con su propia formación, pues si bien, son especialistas en sus temas y áreas de conocimiento, la investigación en educación comunitaria, así como el desarrollo del sistema modular, representan en la mayoría de las ocasiones, algo nuevo para ellos.

Cuauhtémoc Faustino (2013) aborda la problemática presentada en torno a la capacitación de los profesores del BIC, mostrando desde el origen del modelo, en 2001, los problemas en materia de formación, recursos económicos, aprovechamiento e interés como temas centrales que han influido de forma directa en la capacitación de los profesores.

Una situación parecida entre el entendimiento y abordaje del sistema modular en el aula, ocurre con el papel de la investigación como herramienta fundamental para profundizar en la realidad, pues los

estudiantes encontraron que en el BIC “solamente el titular de la asignatura está capacitado o recibe capacitación para llevar a cabo procesos de investigación” (Caballero, *et al.*, 2013, p. 11) lo que provoca desorientación, tanto en los asesores, como en los estudiantes para encauzar la investigación. Existe una problemática de fondo para la implementación de la investigación modular, acción que limita el desarrollo de la interdisciplinariedad pues “cada quien define su postura a partir de la participación que tiene en la investigación, la función de los demás docentes se refleja en pedir trabajos que se relacionen con la investigación, por ejemplo, en la elaboración de trípticos, carteles, audios, etc.” (Caballero, *et al.*, 2013, p. 14).

Con la intención de abonar en la investigación, los estudiantes del BIC consideran que ésta es vista más como un producto y no como un proceso, por tal motivo, el desarrollo es efímero y los resultados no tienen el impacto pensado. Por otro lado, los estudiantes del bachillerato se encuentran ante una disyuntiva que se origina por la falta de claridad en torno al uso de la investigación modular, pues “no sabemos si se trata de incidir en la comunidad o trabajar en lo académico” (Caballero, *et al.*, 2013, p. 15).

Su papel al interior de la investigación modular, consiste en trabajar en equipo y de forma individual, realizando las distintas actividades asignadas por el profesor. La mayoría de las veces acuden a la comunidad para platicar y entrevistar a las personas que se vinculen con el proyecto en cuestión. Al respecto, los estudiantes del BIC están conscientes de la importancia que tiene la vinculación comunitaria en el modelo educativo, sin embargo, consideran que la investigación, como punto central para generar vinculación, no se ha podido encauzar a los objetivos esperados.

La comunidad reconoce la importancia de poder contar con una institución de educación media superior, pero al mismo tiempo, cuestiona el resultado de los proyectos generados por la escuela, cuya falta de seguimiento, dificulta que realmente exista un impacto relevante en la comunidad y en el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el obstáculo que encontró el grupo de investigación, tiene que ver, en el interés de generar un impacto a través de la investigación modular en la comunidad, con quién o quiénes son los encargados de impulsar dicha vinculación y, sobre todo, de darle seguimiento oportuno a los proyectos. Existen visiones encontradas al respecto, pues mientras la comunidad considera que son los profesores del BIC quienes deben orientar el proceso de investigación, así como darle seguimiento para retroalimentarla, los profesores consideran que esa función es de los estudiantes, quienes conocen a fondo la investigación que se está realizando. Desde la perspectiva de los estudiantes del BIC, debería ser una acción coordinada y conjunta entre la comunidad y el BIC, incluyendo a los docentes y a ellos.

Ante esta situación, dicha vinculación se reduce al desarrollo semestral del proyecto, y a veces, a la presentación de resultados ante la comunidad. Así, los docentes del BIC, desde una perspectiva crítica, consideran que la vinculación “no se ha logrado concretar del todo; lo único que se ha hecho es exponer las investigaciones frente a los comités y padres de familia, en

ocasiones la relación se da en los momentos de realizar entrevistas con personas de la comunidad” (Caballero, *et al.*, 2013, p. 16).

Con base en el análisis realizado, el equipo de investigación, lejos de argumentar y justificar las problemáticas presentes en el abordaje de la investigación modular en el BIC 15 de San Antonio Huitepec, encontró problemas estructurales y de fondo, que desde su perspectiva, tienen que ver con el papel del docente en el BIC y su modelo educativo, específicamente, en el desconocimiento de la propuesta y su desarrollo en el contexto comunitario.

Con base en la experiencia documentada, pero también generando de forma individual una autorreflexión de su propio proceso de formación en sus respectivos BIC, se encuentran coincidencias con respecto a las problemáticas observadas en diversos escenarios. A través de su formación escolar en la UESA, pueden vislumbrar situaciones que años atrás eran naturales o normales para ellos, pero que ahora, son cuestionables y incluso debatidas tanto en el ámbito escolar-formativo como comunitario.

La innovación, en su proceso formativo como futuros educadores comunales, estriba en que podían conocer desde una doble mirada el BIC, por experiencia directa e indirecta, sabían cuáles eran las dificultades presentes en la operatividad de su modelo educativo, las preocupaciones y sentimientos de los estudiantes que transitan por la institución, la centralidad e importancia de la investigación modular como elemento para generar vinculación comunitaria, la percepción de la comunidad sobre la escuela y su modelo, el papel que debería desempeñar un educador comunal en el nivel medio superior, etc.

Por otra parte, su formación comunitaria, les dotaba de herramientas lingüísticas y conocimientos específicos para su incorporación y desarrollo en las clases, les mostraba espacios y actividades específicas en las cuales se podía plantear el desarrollo de la investigación modular, los dotaba del conocimiento necesario para saber a qué sujetos recurrir como portadores de saberes específicos, así mismo, los orientaba para saber cómo y qué tipo de actividades podrían detonar un acercamiento más estrecho entre la escuela y la comunidad. Lo anterior, independientemente de si se encontraban en su comunidad de origen o no.

Su formación en la UESA-LEMSC resultó central para discutir y debatir el modelo educativo comunitario, tanto del BIC como de la propia UESA. Las dos experiencias anteriores - su formación en el BIC y en su comunidad - les brindó herramientas suficientes para reflexionar, no solamente sobre el modelo educativo de ambas instituciones, sino también del proyecto de educación comunitaria en general y las bases específicas que lo sustentan.⁶

Algunas reflexiones finales

El proceso de innovación descrito es atípico, pues no representa prácticas concretas de los educadores comunales en campo, sino se centra en su proceso de formación y los elementos en los cuales ellos se basaron para configurar la caracterización del docente comunal. La innovación

docente está en la formación de los propios docentes comunales, quienes tienen la capacidad de cuestionar el modelo educativo comunitario del BIC, escenario en el que idealmente, ejercerían como docentes al finalizar sus estudios, desde tres bases específicas: *a)* a partir de su experiencia escolar en un BIC, *b)* de su *habitus* comunal producto de una vida en comunidad; y *c)* de su formación escolar en la UESA. Con esos tres elementos, los estudiantes tenían claro hacia dónde redirigir sus esfuerzos para la reorientación del BIC.

En este proceso, la innovación parte de una forma diferente de entender la educación y, por lo tanto, de construir escuela. El caso de la UESA-LEMSC representa un proyecto innovador que desde abajo (González y Rojas, 2013) puede llegar a incidir en esferas macro, como en la reorientación del modelo educativo del bic, a partir de la formación de docentes comunales, hasta esferas micro, en donde se muestra la importancia del proceso de investigación en la cotidianidad escolar.

La investigación en la UESA-LEMSC no forma parte de una asignatura o área de conocimiento, sino que se caracteriza por su transversalidad en el currículum. En la cotidianidad escolar existían diferentes formas de abordar el proceso de investigación, la flexibilidad curricular permitía que cada profesor adecuara su práctica conforme a los temas a abordar y el tiempo estimado para dichas actividades.

El indagar acerca del modelo educativo del BIC, resultó detonante para generar un proceso de autorreflexión en los estudiantes, los hizo evocar experiencias pasadas y proyectar a futuro los elementos y características a retomar para la reorientación del modelo educativo.

Este proceso documentado se perdió con la modificación arbitraria del plan de estudios (impuesta desde finales de 2013 y concretada en abril de 2014), pues implicó la cancelación del programa educativo de la LEMSC y su plan de estudios, convirtiéndola en Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria cuando aún no egresaba la primera generación de la UESA.

El objetivo inicial de formar a futuros docentes comunales capaces de desempeñarse en el BIC o en otras instancias de educación comunitaria, se frenó drásticamente. Sin embargo, la decisión administrativa-institucional no limita que los estudiantes, tal y como lo mostraron en sus experiencias, sigan generando reflexiones situadas sobre el modelo educativo del BIC, de la UESA y de la educación comunitaria en general, en los distintos contextos en los que se encuentren, ya sea trabajando como docentes en una institución educativa o no.

Referencias

- Acosta, A. y Martínez, E. (2009). *El buen vivir. Una vía para el desarrollo*. Quito-Ecuador: Abya-Yala.
- Anacleto, K., Juan, F. y Jiménez, E. (2013). *Gastronomía de plantas y hongos comestibles de la comunidad de Santa María Alotepec*. Documento de Trabajo. México: UESA.

- Arbesú, M. (2003). El sistema modular Xochimilco. En Universidad Autónoma Metropolitana, *Lecturas básicas I. El Sistema Modular, la UAM/X y la universidad pública* (pp. 9-26). México: UAM.
- Biehl, J. y Bookchin, M. (2009). *Las políticas de la ecología social. Municipalismo libertario*. Barcelona: Virus.
- Bookchin, M. (1984, agosto 13). *Seis tesis sobre municipalismo libertario*. Recuperado de: <http://www.ual.es/Universidad/CGT/pagina/SALA%20DE%20LECTURA/bookchin-seis-tesis-sobre-municipalismo-libertario.pdf>.
- Bookchin, M. (1994, agosto 22). *What is Communalism? The Democratic Dimension of Anarchism*. Recuperado de: http://dwardmac.pitzer.edu/Anarchist_Archives/bookchin/CMMNL2.MCW.html.
- Bookchin, M. (2006). *Social Ecology and Communalism*. Oakland, California: AK Press.
- Briseño, J. (2013). La formación de educadores comunales. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 18 (34), 7-21.
- Caballero, E. J., Caballero, M. A., Cruz, C., Hernández, R., Hernández, B., Julián, M. G.,... Silva, F. (2013). *La investigación dentro del Sistema Modular en el Bachillerato integral Comunitario Núm. 15 de San Antonio Huitepec*. Documento de trabajo. México: UESA.
- Dietz, G. (2011). Comunalidad e interculturalidad: por un diálogo inter-actoral entre el movimiento indígena y escuela pública. En L. Meyer y B. Maldonado (Coords.) *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano* (pp. 147-158). Oaxaca: City LightsBooks-CMPIO-CSEIIO-SAL.
- Escobar, A. (2016, enero 17). Desde abajo, por la izquierda y con la tierra. *El País*. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2016/01/desde-abajo-por-la-izquierda-y-con-la-tierra.html>.
- Esteva, G. (2015). Para sentipensar la comunalidad. *Bajo el Volcán*, 15 (23), 171-186.
- Faustino, C. (2013). Presencia de las academias en los BICs. En C. Maldonado y E. Hernández (Coords.), 10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria. Recuperado de: http://www.cseiio.oaxaca.gob.mx/librodiezanos_cseiio.pdf.
- García, E. (2013). Los asesores y sus asesorías: el caso del BIC de Huitepec. En C. Maldonado y E. Hernández (Coords.), 10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria. Recuperado de: http://www.cseiio.oaxaca.gob.mx/librodiezanos_cseiio.pdf.
- García, L. (2013). Logros y dificultades en el BIC de Nutío (2006-2009). En C. Maldonado y E. Hernández (Coords.), 10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria. Recuperado de: http://www.cseiio.oaxaca.gob.mx/librodiezanos_cseiio.pdf.
- González, E. y Rojas, A. (2013). Proyectos educativos locales, autonomía y resistencia indígena”, en M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz (Coords.) *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 273-298) México: ANUIES-COMIE.
- Hernández, R. (2013). Los docentes y la relación escuela-comunidad en el bic de Xochiltepec. En C. Maldonado y E. Hernández (Coords.), 10

- años del CSEIIO desde una mirada universitaria. Recuperado de: http://www.cseiio.oaxaca.gob.mx/librodiezanos_cseiio.pdf.
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca [IEEPO]. (2002). *Modelo Educativo Integral Indígena, nivel medio superior, documento de trabajo*. Oaxaca: Fondo Editorial del IEEPO.
- Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: CGEIB-SEP.
- Maldonado, B. (2013). Comunalidad y responsabilidad autogestiva. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 18 (34), 21-28.
- Maldonado, C. (2014). *Política intercultural, educación comunitaria y lengua originaria. Historias de vida escolar de los jóvenes de la UESA-LEMSC*. (Tesis de licenciatura). Oaxaca: Instituto de Ciencia de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Maldonado, C. (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). Oaxaca: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Rexroth, K. (1974). Communalism, from its origins to the twentieth century. *Seabury Press*. Recuperado de: <http://www.bopsecrets.org/rexroth/communalism.htm>.
- Riaño, N. y Hernández, J. (2013). Experiencias vividas en el BIC de Tetepec. En C. Maldonado y E. Hernández (Coords.), 10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria. Recuperado de: http://www.cseiio.oaxaca.gob.mx/librodiezanos_cseiio.pdf.
- Rockwell, E. (2004). Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas. En L. Meyer y B. Maldonado (Comps.), *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual* (pp. 1-23). Oaxaca: Fondo Editorial del IEEPO.
- Rojas, A. y González, E. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *Limina R. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14, (1), 73-91.
- Rosas, M. (2008). Nashinanda. *Educación Comunal*, 1, 130-145.
- Silva, F. (2013). Sobre el modelo educativo en el BIC de Tlacotepec. En C. Maldonado y E. Hernández (Coords.). 10 años del cseiio desde una mirada universitaria. Recuperado de: http://www.cseiio.oaxaca.gob.mx/librodiezanos_cseiio.pdf.
- Van Binsbergen, W. (2001). Ubuntu and the globalization of Southern African thought and society, *Quest*, 15 (1-2), 53-89.
- Velasco, S. y Jablonska, A. (2013). Políticas en educación indígena intercultural. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 117-150). México: COMIE.

Notas

- 1 Conceptos similares al de comunalidad mesoamericana podemos encontrar para caracterizar la forma de vida comunitaria en otras civilizaciones, por ejemplo, en el Ubuntu de origen zulú (Van Binsbergen, 2001) y en el Buen Vivir andino (Acosta y Martínez, 2009), este último concepto, ha sido analizado por Escobar (2016) con relación a la comunalidad. En el campo político, claramente contra hegemónico, destacan las propuestas de

Murray Bookchin sobre comunalismo, al que caracteriza como municipalismo libertario y que propone para reorganizar la vida sensatamente, incluso en ciudades como Nueva York (Bookchin, 1984, 1994, 2006; Biehl y Bookchin, 2009). También encontramos una valoración histórica de la vida comunitaria en la obra de Rexroth, (1974).

- 2 Para profundizar en éstas tensiones. (Ver Rojas y González (2016) y Rockwell (2004)).
- 3 Para una revisión más profunda acerca del origen de la uesa-lemsc, (ver Maldonado, 2014).
- 4 Actualmente existen 49 planteles.
- 5 Jiménez (2009) reconoce, en esta zona de interacción, la existencia de tres espacios interculturales a los cuales caracteriza como: *a)* implícitamente negociado, *b)* clandestino y, *c)* conflictivo no negociable.
- 6 En otro trabajo (Maldonado, C., 2017) documentó el potencial de acción, apropiación y resignificación de lo comunitario al interior de la UESA-LEMSC llevado a cabo por los estudiantes, procesos que se sustentan en las dimensiones que se han abordado a lo largo de este artículo.

Notas de autor

- * Maestrando en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Unidad Pacífico Sur. Líneas de investigación: Educación comunitaria y Educación superior intercultural.