INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

PROYECTO DE APLICACIÓN PROFESIONAL (PAP)

Programa Intercultural y de Comunidades Indígenas

ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara

Mesa de Chapalilla y el modelo intercultural de la Secundaria Tei M+ayema

PRESENTA

Lic. Gestión Pública y Políticas Globales, David Gonzalo Ramos García

Profesora PAP: Irene Alvarado Saravia

Tlaquepaque, Jalisco, a 2 de diciembre de 2022

Contenido

Presentación Institucional de los Proyectos de Aplicación Profesional 2

Resumen 2

1. Introducción 3

    1.1. Objetivos 3

    1.2. Justificación 4

    1.3 Antecedentes 6

    1.4. Contexto 9

2. Desarrollo 12

    2.1. Sustento teórico y metodológico 12

    2.2. Planeación y seguimiento del proyecto 20

3. Resultados del trabajo profesional 24

4. Reflexiones del alumno o alumnos sobre sus aprendizajes, las implicaciones éticas y los aportes sociales del proyecto 25

5. Conclusiones 27

6. Bibliografía 28

REPORTE PAP

Presentación Institucional de los Proyectos de Aplicación Profesional

Los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP) son una modalidad educativa del ITESO en la cual las y los estudiantes aplican sus saberes y competencias socio-profesionales para el desarrollo de un proyecto que plantea soluciones a problemas de entornos reales. Su espíritu está dirigido para que el estudiantado ejerza su profesión mediante una perspectiva ética y socialmente responsable.

A través de las actividades realizadas en el PAP, se acreditan el servicio social y la opción terminal. Así, en este reporte se documentan las actividades que tuvieron lugar durante el desarrollo del proyecto, sus incidencias en el entorno, y las reflexiones y aprendizajes profesionales que el estudiante desarrolló en el transcurso de su labor.

Resumen

Este trabajo aborda el caso de gestión realizado por el alumno David Gonzalo Ramos G. durante el semestre Otoño 2022, dentro del PAP Programa Intercultural y de Comunidades Indígenas cuyo trabajo se desarrolló al interior de la comunidad indígena Tsapara Mesa de Chapalilla, específicamente en la Secundaria Intercultural Tei M+ayema.

En este trabajo se desarrollan los objetivos, las justificaciones, los antecedentes y el contexto del proyecto para después dar paso al sustento teórico y metodológico, al plan de trabajo, los resultados y, por último, a los aprendizajes y conclusiones de la intervención.

1. Introducción

1.1. Objetivos

Se identifica como objetivo acompañar a la Secundaria Intercultural Tei M+ayema en el proceso de certificación como centro educativo intercultural. Esto implica:

1. Analizar las diferentes rutas legales que se pueden tomar para exigir la certificación de la Secundaria intercultural Tei M+ayema ya sea a nivel federal o estatal.

2. Generar los insumos técnicos que sean solicitados por las autoridades educativas, la Red CEIWYNA, profesoras PAP u otros.

3. Dar seguimiento a los acuerdos alcanzados entre las autoridades escolares de Tei M+ayema y las autoridades educativas del estado o de la federación.

4. Profundizar el conocimiento que se tiene sobre las estructuras de poder que permean y obstaculizan los procesos burocráticos, a través de lecturas, discusiones y reflexiones.

5. Situarse en el contexto de la comunidad indígena Tsapara Mesa de Chapalilla a través de la participación en las dinámicas de la Secundaria y las fiestas de la comunidad.

La suma de las acciones enunciadas busca lograr el objetivo principal que es, la orientación y asistencia general para lograr el reconocimiento oficial por parte de las autoridades educativas del Centro Educativo Intercultural Tei M+ayema.

1.2. Justificación

A pesar de la grave inmovilidad social a la que se ven sometidas las y los habitantes de las comunidades indígenas, el estado mexicano mantiene una política educativa basada en la visión sobre los pueblos y las personas indígenas como una versión inacabada u atrasada de lo que es ser mexicano, en la que la educación escolarizada funge como catalizador del proceso de asimilación hacia la mexicanidad.

Las alternativas en las comunidades indígenas en materia educativa -al igual que en otros rubros- dan cuenta de la poca voluntad política y/o incapacidad gubernamental para hacer valer los derechos de los pueblos indígenas como actores capaces de autogestionar y autoorganizar sus propios modelos educativos.

El modelo intercultural de Tei M+ayema tiene su origen a partir de la suma de esfuerzos de la comunidad de Mesa de Chapalilla en la impartición de contenidos educativos pertinentes para la comunidad indígenas wixárika. Este trabajo da cuenta de la fase más reciente en la consolidación de la Secundaria Intercultural Tei Ma+yema así como los retos, los obstáculos y los avances alcanzados durante este semestre.

La relevancia del proyecto de acompañamiento del Programa Intercultural y Comunidades Indígenas sitúa su fuerza en las múltiples batallas -tanto simbólicas como pragmáticas- que significan la disputa por el control del monopolio educativo. Al mismo tiempo que se navega a través de estructuras burocráticas permeadas por el racismo y la discriminación, puesto que, se acepta que las alternativas de solución guardan un margen de maniobra sumamente estrecho que impide una ruptura total con las instituciones educativas. Esto, debido a la escasez de recursos tanto humanos como materiales a los que se ven sometidos los habitantes y los pueblos indígenas, lo que aumenta los riesgos de segregación social ante posiciones estridentes.

La apuesta por un modelo intercultural es la manifestación de un modelo educativo que alcance para esta comunidad indígena; es la ruptura con la lógica desarrollista, globalista, colonial y racista que desdeña los saberes comunitarios en pro del conocimiento exclusivamente utilitarista.

Durante este último semestre se vislumbraron cambios efectivos que fueron impulsados desde el Ejecutivo federal a través del Plan de Justicia Wixárika, cuya articulación surgió de un proceso consultivo con las poblaciones indígenas wixárikas de México en las que se enunciaron las demandas más puntuales de los pobladores y cuyo objetivo fue lograr su cumplimiento antes de que concluya el actual sexenio. Para Tei M+ayema y los centros educativos interculturales que pertenecen a la Red CEIWYNA, esta ha sido una oportunidad histórica debido a que el Estado mexicano reconoció por primera vez sus demandas para constituir un modelo de educación básica intercultural, pertinente y contextualizado para su cultura.

Sin embargo, es necesario precisar que esta medida no es totalmente efectiva en tanto que su elaboración no señala qué autoridades ni qué niveles de gobierno son los responsables de garantizar su cumplimiento. Parte del trabajo realizado durante este proyecto dio cuenta de los obstáculos que se tienen para lograr la materialización de las demandas en el ámbito educativo del Plan de Justicia Wixárika.

Las demandas de la población wixárika existen desde hace cientos de años, pero ahora se enfrentan a una supuesta apertura por parte del Estado a nivel federal sin que esto signifique que los esfuerzos por parte de los estados subnacionales y municipales estén en esa sintonía. Para ilustrar esto, se retoma la experiencia vivida en el mes de noviembre de este mismo año, en la que participaron las autoridades educativas del estado de Nayarit, así como integrantes de la Red CEIWYNA y representantes del ITESO. En ella, se pudo constatar la escasa voluntad política para materializar las exigencias plasmadas en el Plan de Justicia Wixárika,

al hacer peticiones ilegales como la escrituración de tierras comunales o abiertamente discriminatorias al negar la posibilidad de hacer adecuaciones a la currícula escolar para permitir la existencia de modelos educativos interculturales aun cuando los pueblos indígenas tienen este derecho y las secretarías estatales de educación cuentan con estas atribuciones.

Sumando a esto, existe un acoso sistemático a las escuelas interculturales en el estado de Jalisco que pertenecen a la Red CEIWYNA, donde las autoridades directivas se han visto presionadas por los intereses políticos del actual gobierno estatal, poniendo en riesgo la viabilidad de todos los centros interculturales al condicionar los apoyos económicos, asignar profesores mestizos o limitar la autonomía de los centros restringiendo los contenidos que se imparten.

Dicho lo anterior, está claro que el actual impulso por garantizar la certificación de modelos educativos interculturales responde a una actitud voluntariosa por parte del mandatario federal, lo que supone un riesgo latente ante la conclusión de su sexenio. Este tipo de medidas no serán más que cartas de buenas intenciones mientras el Plan de Justicia Wixárika no se enmarque en leyes que vinculan el cumplimiento de las exigencias con sus respectivos responsables en la estructura burocrática.

1.3 Antecedentes

Los esfuerzos por conseguir la autorización como Telesecundaria por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría de Educación de Nayarit (SEPEN) o el mismo municipio han sido amplios por parte de la comunidad de Tsapara Mesa de Chapalilla, puesto que, ante la inexistencia de centros educativos a nivel secundaria y el aumento de egresos a nivel primaria, desde el año 2000, las autoridades tradicionales, civiles y el Consejo

de Ancianos se propusieron la creación de un centro que contará con un modelo educativo apegado al perfil cultural de la población wixárika. (Vázquez, Ubaldo, 2021).

En el año 2018 existió un acercamiento con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) el cual resultó positivo al acceder a la petición de la comunidad de incorporar elementos educativos con un enfoque intercultural, sin embargo, ante la falta del personal docente requerido, la comunidad se vio en la necesidad de buscar alternativas para lograr la incorporación al sistema educativo nacional. (*Ibid*, 2021).

A inicios del 2019, la comunidad realizó la solicitud de incorporación al Departamento de Escuelas Telesecundarias del Estado, sin embargo, ésta fue rechazada ya que fue realizada fuera de tiempo. A manera de compensación, las autoridades del estado de Nayarit ofrecieron inscribir a los estudiantes de la Secundaria Intercultural Tei M+ayema en otra institución para revalidar sus estudios, sin embargo, no existió ningún tipo de remuneración económica para los docentes que prestaron sus servicios en el plantel de la comunidad. (*Ibid*, 2021).

Durante 2020, hubo pocas gestiones debido a la contingencia sanitaria. Estas gestiones se retomaron en 2021 con la visita del entonces candidato de MORENA a la gubernatura de Nayarit, Miguel Ángel Navarro a la comunidad de Guadalupe Ocotán dónde se le hizo la solicitud de ayuda para mejorar las condiciones de infraestructura de la secundaria y mantener el modelo intercultural. Derivado de esto, se dio un compromiso de respaldo en dado caso que el candidato se convirtiera en gobernador.

Ese mismo año se realizaron acercamientos con Universidades, autoridades educativas federales, estatales y municipales con el objetivo de satisfacer las demandas de los estudiantes de la comunidad Tsapara, sin que esto rindiera frutos. Ante el INPI se solicitó la instalación de un comedor escolar, se agendaron reuniones que en la mayoría de los casos

eran canceladas por parte de las autoridades o las que se llevaban a cabo resultaban inefectivas.

A inicios del año 2022, se retomó el diálogo con autoridades municipales buscando obtener apoyos económicos para talleristas y el gestor de la Secundaria, logrando solamente apoyo para Ubaldo Vázquez. Durante marzo, se estableció comunicación con Maximino Muñoz quién es encargado de cultura del INPI y recomendó establecer una comunicación directa con Adelfo Regino, titular del INPI para lograr el pago a los talleristas a través de este instituto, esto no sucedió debido a la nula respuesta que se obtuvo después de las primeras pláticas.

A finales de marzo, Efraín Jiménez coordinador del Programa Indígena Intercultural y Ubaldo Vázquez gestor y profesor de Tei M+ayema, visitaron a las autoridades responsables de Telesecundaria con la intención de continuar las gestiones pasadas, pero se encontraron con la noticia de que el acuerdo con el cuál funcionaba la Secundaria no era oficial sino más bien un acuerdo de palabra.

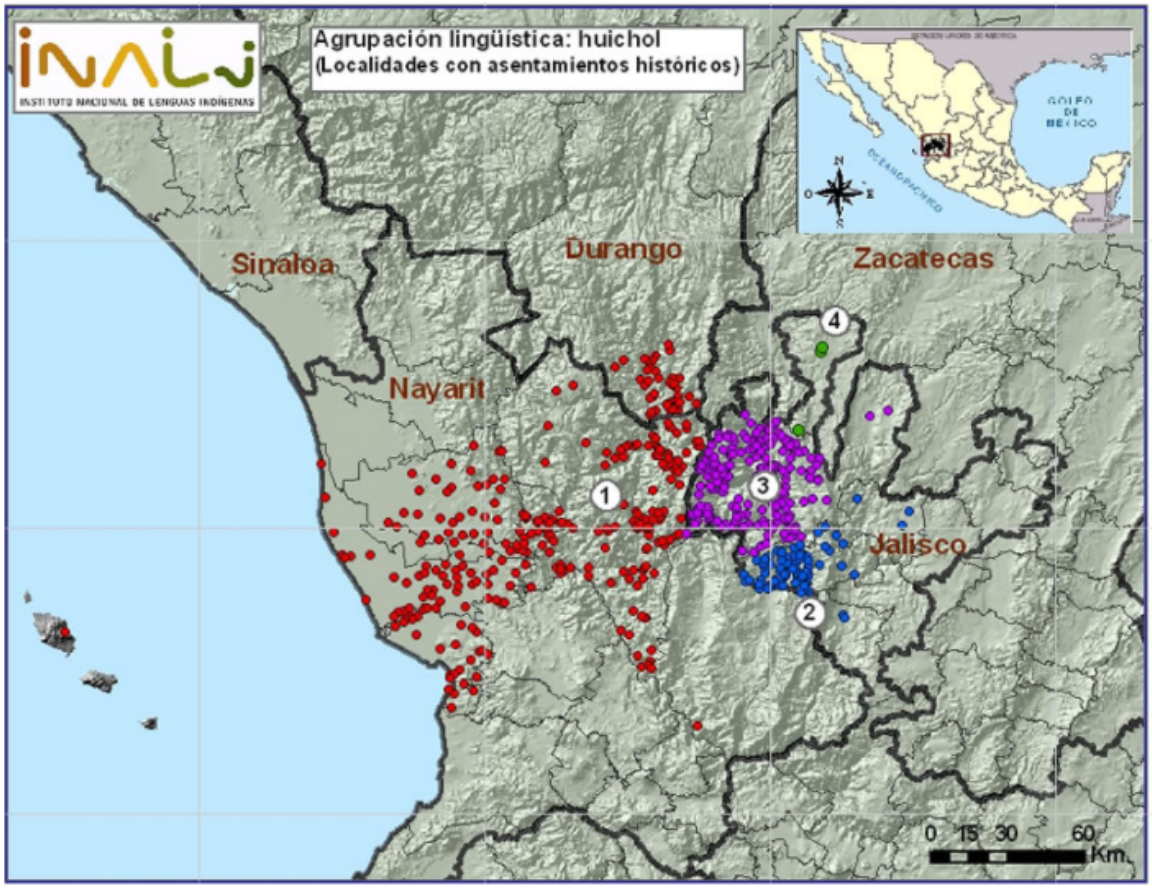
Para junio, Ubaldo Vázquez concreta una reunión en Puente de Camotlán con Elizabeth López Blanco y Arturo Rafael Rodríguez Lomelí con el propósito de actualizar sus peticiones. Al finalizar la reunión, la directora de la SEPEN Elizabeth se comprometió a buscar las vías para que la SEP Nayarit pueda cubrir los salarios de los padres de familia talleristas.

Actualmente, la situación ha mejorado, pero sin ser de forma significativa. Más adelante, en el Plan de Trabajo se enuncian las actividades, avances y gestiones realizadas durante este semestre.

1.4. Contexto

A partir de la información recopilada en los textos: Contexto general de la Sierra Wixárika, Los Wixaritari entre la tradición y la modernidad. Antología de textos 1969-2017 y el conocimiento general obtenido a través del desarrollo del PAP, se aportaron datos relevantes sobre el contexto wixárika y la comunidad Tsapara enlistados a continuación:

Los wixáritari habitan predominantemente la Sierra Madre Occidental en los estados de Jalisco, Nayarit, el sur de Durango y Zacatecas y según el Atlas de los Pueblos Indígenas del INPI en 2015 eran una población de 71,450 personas distribuidas por todo el territorio nacional, sin embargo, los estados señalados anteriormente concentran a 65,068 de ellos. En el cuadro 1. se puede observar su distribución geográfica.



Cuadro 1. Fuente: Instituto Nacional de Pueblos Indígenas, Atlas de los Pueblos Indígenas.

De acuerdo con datos recopilados por el INPI (2015), el idioma wixárika es perteneciente a la familia lingüística yuto nahua, cuenta con cuatro variantes y su agrupación hermana es el cora. El número de personas hablantes es de 47,625. (s.f.).

Bajo una perspectiva histórica, el tiempo que los wixáritari llevan habitando la Sierra Madre Occidental se considera un enigma, de la misma forma, se desconoce el origen de los primeros pobladores, pero se mantienen las hipótesis de que estos provienen del rumbo de los estados de Nayarit y Jalisco o de las zonas desérticas del norte del país y la costa. (Batalla Bassols en PII-ITESO, p. 11).

Los registros sobre la existencia del pueblo Wixárika se remontan hacia el año 1540-1541 por su participación en la guerra del Mixtón junto con los pueblos Coras y Caxcanes cuyo propósito era la exterminación de los invasores europeos. Posteriormente fueron conocidos los registros de congregaciones franciscanas y jesuitas que intentaron adentrarse a la Sierra Madre Occidental en el siglo XVI. El desconocimiento sobre el pueblo wixáritari era generalizado entre la población mexicana hasta finales del siglo XIX cuando el explorador noruego Karl Lumholtz visitó estas regiones y documentó la existencia del pueblo wixáritari, esto dio paso a que más investigadores se adentraran en su documentación. (PII-ITESO, p. 11).

El mito fundacional de los wixaritari, resulta sumamente útil como recurso para entender y/o abordar los orígenes divinos de esta población. A continuación, se muestra un fragmento de este:

> *"Nuestro origen está relacionado con el diluvio y todo lo que pasó antes y después. Fue Nakawe la que subió al arca a muchos animales y plantas, junto con un hombre llamado Watakame [...]. Muchos años anduvieron navegando en el agua sin llegar a ningún lado, cuando el nivel del*

> *agua bajó, el arca se encaminó primero a la izquierda, luego a la derecha, después arriba y luego abajo, fue recorriendo así los puntos cardinales y fue dejando diversas plantas y animales por los puntos que iba tocando, para recorrerlos pasaron miles de años, hasta que llegó a pararse a Teakata, que es el centro, y ahí quiso que fuera la tierra de los Wixáritari. Por eso aquí dejo a Nakawé y a la perrita negra. Los dioses así quisieron que se formara el mundo y nacieran los wixaritari [...]. Así fue el origen de los wixaritari, siempre estaremos unidos por Teakata y a los puntos cardinales en donde están nuestros lugares sagrados"* (PII-ITESO, p. 12).

En la Sierra de la Yesca, Nayarit se encuentra la comunidad de Tsapara, conocida como Mesa de Chapalilla. Hasta el año 2021 contaba con una población aproximada de 420 habitantes wixáritari. El origen de la comunidad se remonta al año de 1999 cuando habitantes de comunidades cercanas decidieron asentarse ahí y constituir dicho poblado. La estructura organizacional a nivel civil y tradicional está reconocida por el estado mexicano a través del municipio de la Yesca. Cuenta con servicios educativos de nivel básico, un centro de salud, sistema eléctrico, agua potable y vías de comunicación. La conservación de las tradiciones y costumbres de la comunidad sucede gracias al interés y liderazgo que practican los ancianos de la comunidad. (Vázquez, Ubaldo, 2021. d. 2).

La mayor parte de la población vive en condiciones de pobreza a pesar de estar económicamente activas. Se encuentra sobre el estrecho carretero Tepic-Chapalilla, colinda con la comunidad de Huajimic y con la comunidad wixárika de El Mirador, municipio de Mezquitic, Jalisco lo que les ha permitido beneficiarse con las vías de comunicación, pero también ha tenido efectos negativos sobre el uso de la lengua wixárika y la permanencia de los valores comunitarios entre las nuevas generaciones. (Vázquez, Ubaldo, 2021. d. 2).

2. Desarrollo

2.1. Sustento teórico y metodológico

El presente marco teórico tiene por objetivo dialogar con las ideas que se han desarrollado alrededor de la educación indígena en México, abordando los conceptos de desarrollo, despojo epistémico y colonialidad del saber que están vinculados a las lógicas del capitalismo, para contrastarlos con los conceptos de comunalidad y Buen Vivir. Además, se hace un breve análisis histórico de las ideas y los personajes que configuraron la educación pública en México, con una postura crítica a la inserción del mestizaje como mecanismo de ingeniería social en el México posrevolucionario. Se concluye situándose en la comunidad indígena Tsapara Mesa de Chapalilla, dónde desde 2018 se han articulado esfuerzos comunitarios para certificar el modelo de educación intercultural de la Secundaria Tei M+ayema.

Uno de los mecanismos de disuasión más eficaces para negar el derecho de los pueblos indígenas a la autogestión comunitaria, ha sido la idea de que el desarrollo sucede exclusivamente mediante una economía de mercado cuyas características residen en garantizar la pequeña propiedad privada, libertad para que las personas puedan comercializar su fuerza de trabajo, acumulen capital y en el mejor de los casos, que toda la sociedad satisfaga sus necesidades mediante el intercambio de bienes bajo las leyes de la oferta y la demanda.

La noción de desarrollo, de acuerdo con Carpio (2016) representa una categoría social que reposa su entendimiento en la modernización de las sociedades bajo el modelo occidental capitalista, asumiendo que individuos y sociedades deben trabajar en procesos económicos de acumulación y consumo, de modo que, reduce la realización de las personas a una búsqueda de éxito a través del obtener más. Sus orígenes se remontan a finales de los años

cuarenta en los Estados Unidos, que usan dicha noción como estrategia geopolítica para que países y sociedades con dinámicas económicas y socioculturales diferentes se inyecten a la lógica capitalista desde la colonialidad del poder al campo del desarrollo (*Ibid*, 2016).

Por otra parte, Fernández y Sepúlveda (2014, *Ibid*, 2019). denominan *colonialidad del saber* al "resultado de un proceso en el que el conocimiento producido por los grupos colonizados o dominados ha sido relegado a la periferia, y en la imposición de otra forma de interpretar, entender y hacer la realidad." (p. 222). Dicho proceso se remonta al inicio de las Cruzadas, continuó con la colonización de África y América, y se legitimó con la superioridad de los sistemas europeos ante los pueblos de América, Asia y África, generando una lógica de inferioridad hacia las culturas sometidas, e implicando la imposición de un modelo único de visión del mundo, de sociedad, de economía, de política y de cultura, según menciona Marín. (2014, *Ibid*, 2019). Lo anterior ha sostenido la *violencia epistémica*, entendida por Genara (2019) como:

> "una serie de discursos sistemáticos, regulares y repetidos que no toleran las epistemologías alternativas y pretenden negar la alteridad y subjetividad de los otros de una forma que perpetúa la opresión de sus saberes y justifica su dominación". (p. 177)

De forma antagónica a la noción de desarrollo que se sostiene desde occidente, García, et al (2019). coinciden en que la *comunalidad* y el *Buen Vivir* comparten la búsqueda por la reivindicación de la vida ritual y la espiritualidad, lo que resulta en la expresión de lo comunal como espacio de fortalecimiento de vínculos comunitarios e identitarios mediante la participación de mujeres y hombres.

Sobre la comunalidad, el indígena mixe Floriberto Díaz, elaboró este nuevo concepto para entender al mundo desde una visión alterna, desafiando al Estado occidental e incomodando

a aquellos que negaron su pertinencia como alternativa de organización post capitalista (Méndez Moissen, 2017). Sobre dicho término, de forma resumida, Díaz concluyó que:

> "la comunalidad es una expresión ancestral, una expresión de vida de las organizaciones indígenas. [...] la Tierra, como Madre y como territorio, el consenso en asamblea para la toma de decisiones, el servicio gratuito, como ejercicio de autoridad, el trabajo colectivo, como un acto de recreación y los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal." (*Ibid*, 2017).

Por su parte, Jaime Martínez Luna entiende por comunalidad que esta es (2010):

> "una ideología emanada de acciones establecidas, en muchos casos de manera obligatoria. El ir a la asamblea en la comunidad, el cumplir los "cargos", el hacer sus tequios, son pautas de obligación ciudadana que reproducimos con mucha conciencia, pero que nos han sido enseñadas como líneas de comportamiento." (p. 90).

A partir de lo anterior, es posible esbozar que la comunalidad se configura como respuesta a las lógicas capitalistas negando la pequeña propiedad para en su lugar construir la propiedad comunal. Contrasta con la democracia liberal (burguesa) a través de la asamblea y el consenso. Institucionaliza el tequio "como forma de servicio a la comunidad" *(Ibid*, 2017). y establece una relación respetuosa con la naturaleza. De forma holística, se erige como alternativa post capitalista porque hay esfuerzos persistentes para escapar de las lógicas individualistas, competitivas y privadas.

Por su parte, Gudynas (2016) sostiene que "la idea del Buen Vivir es una apuesta por ir más allá de cualquier variedad de desarrollo", (p. 6) puesto que, se rechaza la lógica lineal de la historia que señala que el 'progreso' de los países industrializados es un camino que los países del sur deben tomar. El Buen Vivir no niega la existencia de los saberes occidentales, pero tampoco acepta que estos conocimientos sean los únicos válidos. De forma radical, el Buen Vivir defiende una postura biocéntrica atribuyéndole valores a la naturaleza,

independientemente de la utilidad que le genera a los humanos. Esta asignación de valores antagoniza directamente con los valores occidentales ya que convierte a la naturaleza en sujeto de derechos y desafía toda la configuración capitalista e incluso las comunistas. (*Ibid*, 2016).

De forma sintética, encontramos que:

> "Las ideas sobre el Buen Vivir son tanto una crítica radical al desarrollo en cualquiera de sus variedades como un conjunto de propuestas alternativas que comparten elementos clave sobre un bienestar que sólo es posible en comunidades expandidas en sentidos sociales y ecológicos" (*Ibid,* 2016. p. 6*).*

Definidos los conceptos de la comunalidad y Buen Vivir, es posible afirmar que la descolonización, es una guía hacia la liberación epistémica y la ruptura con paradigmas hegemónicos, para construir otros conceptos que posibiliten la comprensión de distintos modos de vida, y con ello, de educación, Lo anterior mediante la des-normativización de la educación occidental y la erradicación de prejuicios que impidan la prevalencia de visiones de alteridad a modelos educativos indígenas y/o interculturales.

En Occidente, desde hace tiempo la educación escolarizada no es concebida como un espacio de crítica, deliberación y práctica pedagógica, sino como aquella en donde se encuentran procesos de acumulación de capital, memorización y herramientas que puedan ser útiles en términos productivos. Esto último es funcional a la narrativa que establece que la educación debe ser el principal vehículo de movilidad social, bajo falsas hipótesis meritocráticas que promueven el empleo calificado y la militancia a las filas del capitalismo.

En contraposición, se sitúa la comunagogía entendida por Jaime Martínez (2017, p. 19). como:

> "emergencias educativas comunitarias caracterizadas por la soberanía epistémica, la construcción del territorio, las decisiones y los saberes compartidos, la dinamización de vínculos comunitarios y el fortalecimiento de la identidad comunitaria, lo que permite nombrarse como comunagogía, misma que en esencia quiere decir que se enseña y se aprende con la comunidad, de la comunidad y para la comunidad, dinamizándose una serie de relaciones sociales alternativas, donde se instituyen sujetos políticos y proyectos colectivos."

De modo que, la comunagogía define a los procesos realizados bajo la cosmovisión de la comunitariedad (CRIC, 2004, citado por Jaime, 2017). La comunagogía apuesta por derribar la escolarización impuesta en las comunidades indígenas desde Occidente, que ha separado la vida comunitaria y ha negado sus identidades como pueblos y comunidades indígenas, y que, ante el ascenso en la academia niegan sus raíces (Ángeles, 2013, Ibid, 2017), o se someten a procesos de blanqueamiento o borrado étnico cultural, difuminando las particularidades de cada comunidad y homogeneizando las culturas indígenas a través de mecanismos de racialización.

Para comprender los inicios de la educación escolarizada en México, es necesario conocer a sus ideólogos. Los artífices principales de la política educativa nacional fueron Manuel Gamio, Andrés Molina Enríquez y José Vasconcelos. Molina Enríquez y Vasconcelos fueron incapaces de rebatir las narrativas apegadas al darwinismo social, ofrecieron relatos que renegaban de las poblaciones indígenas y justificaron la necesidad de consumar de forma absoluta el mestizaje, definiendo la figura de lo que es ser mexicano sin el "retraso" que suponían los pueblos indígenas (González Salinas, 2016).

Siguiendo esta misma línea, Omar Fabián (*Ibid*, 2016). postuló que la imposición del mestizaje fue una salida para ignorar la diversidad regional y étnica existente en el territorio y que así el Estado pudiera usar esta estrategia para otorgar sus beneficios (educación, salud,

trabajo, etcétera) únicamente a la población que se apegara a sus normas: hablar la lengua española, obedecer un solo marco legal y mostrar lealtad exclusiva hacia el Estado nacional.

Cabe señalar que el ideólogo Manuel Gamio, se diferenció de Molina y Vasconcelos, al concluir que el rezago social en el que vivían los indígenas respondía a causas históricas, responsabilidad del Estado, plenamente identificables y con la posibilidad de ser revertidas. Sus conclusiones, sin embargo, fueron muy similares a las de sus colegas, pues a pesar de tener un interés genuino por los indígenas y un mejor análisis de los orígenes de la desigualdad, su "solución" seguía siendo la fusión de razas (Ibid, 2016).

Las justificaciones de quiénes rebaten que los ideólogos de la política educativa en México fueran abiertamente racistas, residen en señalar que a finales del siglo XVIII y a comienzos del siglo XIX, el mundo comenzó a verse como un conglomerado de países que administraban su propio territorio y establecieron relaciones con otros desde la figura del Estado-nación, este proceso requirió un proceso de "ingeniería social" (p. 313) para aglutinar a sus habitantes alrededor de una misma identidad nacional y compartir la misma visión sobre el pasado, el presente y el futuro. (*Ibid*, 2016). siendo la educación un pilar fundamental para lograrlo.

De esta forma, la educación indígena, según Kreisel (2016) se institucionalizó en México como oferta educativa oficial desde la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978. Y su mandato de creación desde sus orígenes pretendió "convertir las culturas indígenas a otras formas de vida". (*Ibid*, 2016. p. 4)

Para Yásnaya Elena (2018), la gran trampa de los Estados modernos reside en la percepción de que, además de ser Estados, son también naciones. No obstante, las naciones no son necesariamente Estados, de modo que, las naciones -entendidas como pueblos del mundo- que no conformaron Estados son la negación de los proyectos de Estado a los cuales se les

denomina pueblos o naciones indígenas. La lingüista plantea que, negar la existencia de otras naciones afecta el estatus político de los pueblos indígenas debido a que tiene consecuencias directas como la violación de los derechos humanos de las personas pertenecientes a los pueblos indígenas, por ejemplo, a través de los procesos de castellanización forzada, que limitan el derecho de la población infantil indígena a acceder a educación en su lengua materna. Bajo esta línea se observa a los Estados como responsables de los procesos de diseñar políticas públicas, promulgar leyes y ejercer los presupuestos para borrar la existencia de otras naciones y de otras lenguas.

En México, en términos normativos existe un reconocimiento jurídico de la diversidad, tal como lo propone el artículo 2 constitucional que enuncia a la nación mexicana como única, indivisible y con una composición pluricultural sustentada en pueblos indígenas, así como en el artículo 3 constitucional que reconoce el derecho a la educación y la rectoría del Estado en su garantía. Sin embargo, aún con avances en los marcos constitucionales en ámbitos educativos y multiculturales, hay un fuerte rechazo y ausencia de voluntad política para el cumplimiento de las legislaciones y tratados internacionales que protegen el derecho de los pueblos indígenas a establecer y controlar sus programas educativos contando con elementos básicos como: el que sean impartidos en su propio idioma, se reconozca la herencia cultural de los pueblos indígenas y se fomente el interculturalismo en todos los niveles de educación.

Así como se habla de educación indígena, a la par, se han explorado las secundarias comunitarias desde un posicionamiento crítico, vinculado a propuestas que buscan la participación de las y los integrantes de la comunidad en la definición de los contenidos y en las actividades del aprendizaje, retomando formas pedagógicas propias de las culturas originarias, flexibilizando tiempos y espacios de las actividades comunitarias, así como retomando los ritmos del ciclo agrícola. (*Ibid*, 2016).

Para facilitar el entendimiento a la educación comunagógica, Becerril (2014, *Ibid*, 2017) la sitúa con cinco elementos:

1. Soberanía epistémica
2. Construcción del territorio
3. Decisiones y saberes compartidos
4. Dinamización de vínculos comunitarios
5. Fortalecimiento de la identidad comunitaria

Desde 2018, la comunidad Tsapara Mesa de Chapalilla ha buscado certificar su modelo de educación intercultural como respuesta a las nulas alternativas educativas que ofrece el Estado mexicano, con el objetivo de impedir la migración de menores a otras localidades, impartir conocimientos contextualizados para la cultura wixárika y asegurar la escolarización superior sin desvincular a sus integrantes de los valores de la comunidad.

A partir de las experiencias recogidas durante el trabajo de campo y los testimonios recolectados de las autoridades tradicionales y educativas de Mesa de Chapalilla, es posible argumentar que la realidad de esta comunidad no escapa al abandono sistemático por parte del Estado, ni al despojo epistémico que es negado de iure, pero aplicado de facto.

Lo anterior, es obstaculizado por los parámetros mercantilistas asignados al sistema educativo escolar que bajo su política responde a estándares y evaluaciones internacionales, más que a la construcción de autonomía y comunalidad de los pueblos y comunidades indígenas. La ruptura ante ello representa una amenaza para una educación pertinente, contextualizada y autogestionada, la cual no incluye a pueblos y comunidades indígenas, sino que les asimila desde la alteridad.

El acercamiento metodológico sucedió a partir de dos vías: Investigación de Acción Participante y la Fenomenología. Según las características encontradas en el texto La Hermenéutica y los métodos de investigación en las Ciencias Sociales de Darío Alberto Ángel Pérez (2011) mi participación e incidencia en el PAP, estuvieron guiadas en gran medida por una búsqueda de constante de experiencias y acercamientos con los pobladores de Mesa de Chapalilla. Aceptando las cargas simbólicas que comunico siendo mestizo, pero sin pretender, en ningún momento asimilarme como un integrante de la comunidad.

Mis intervenciones en Mesa de Chapalilla estuvieron caracterizadas por visitas de corta estancia en las que tenía ciertas tareas por cumplir, aparte de mantenerme sensible y atento a lo que sucedía a mi alrededor. Además de lo anterior, la experiencia vivida en la Fiesta del tambor implicó despojarme de todo conocimiento, prejuicio o idea y dimos paso a sentir lo que vivimos, sin buscar alguna explicación lógica o bajo métricas occidentales.

2.2. Planeación y seguimiento del proyecto

- Descripción del proyecto

La Secundaria Intercultural Tei M+ayema es un espacio de escolarización y educación que suma los conocimientos de educación básica que marcan las autoridades educativas, al tiempo que se imparten conocimientos pertinentes para la comunidad wixárika a través de talleres de chaquira, gramática y oralidad wixárika, bordado, discusiones sobre la forma de organización asamblearia, labores para preservar los ciclos de la siembra, los rituales, sus significados, las técnicas y los saberes simbólicos y ornamentales que constituyen el saber-vivir espiritual y cultural de la vida wixárika (*Ibid*, 2022).

El presente trabajo compila las acciones realizadas en el marco de la gestión para lograr la incorporación de la Secundaria Intercultural Tei M+ayema al sistema educativo nacional. durante el periodo otoño 2022, además de enunciar aquellas actividades o acciones que se

llevaron a cabo como parte de los proyectos paralelos que mantiene el Programa Indígena Intercultural.

- Plan de trabajo

Los rubros de intervención fueron:

- *Abordaje y teorización*
- *Asistencia de investigación*
- *Contextualización de campo*
- *Inserción a comunidad*
- *Formación metodológica*

Y se desarrollaron de la siguiente manera:

Actividades	Descripción	Recursos	Fechas
Abordaje y teorización	Lecturas, exposiciones, análisis y síntesis sobre teorías críticas a Occidente. O contenidos que abordan alternativas de organización indígena.	Lecturas, videos, documentos de Word.	De agosto a diciembre de 2022.
Asistencia de investigación	Participación como relator en la reunión de la Red CEIWYNA.	Documento de Word.	28 de octubre de 2022.
Asistencia de investigación	Organización, acompañamiento y seguimiento a la Escuela de Popotita.	Documento de Word.	28 de octubre de 2022 - indefinido.
Asistencia de investigación	Redacción y actualización del documento de Solicitud de Anexión Secundaria Tei M+ayema.	Documento de Word.	09 de noviembre de 2022.

Asistencia de investigación	Redacción y actualización del *Expediente del proceso de gestión de la Secundaria Tei M+ayema*	Documento de Word.	26 de septiembre a 28 de octubre de 2022.
Asistencia de investigación	Visita a Tepic Nayarit. Participación como relator en la reunión con la dirección de educación Básica de Nayarit, Planeación, Telesecundarias y Síndica de La Yesca.	Documento de Word.	10 de noviembre de 2022.
Asistencia de investigación	Visita a Tepic, Nayarit. Participación en la reunión con Jorge Luis Borjas, director de educación indígena de Nayarit.	Documento de Word.	10 de noviembre de 2022.
Contextualización de campo	Presentación para dar a conocer los avances, antecedentes y estado actualizado de las gestiones en Mesa de Chapalilla	Presentación de PowerPoint.	24 de agosto de 2022.
Inserción a comunidad	Clase pública de Taekwondo	Clase pública.	06 a 09 de octubre de 2022.
Inserción a comunidad	Participación en la fiesta del tambor.		07 a 09 de octubre de 2022.
Formación metodológica	Clases presenciales para discutir y profundizar nuestros conocimientos en metodología de la investigación.	Reunión digital vía Zoom.	De agosto a diciembre de 2022.
Formación metodológica	Reunión con la profesora para generar la vía metodológica elegida para el RPAP.	Documento de Word.	03 de octubre de 2022.
Formación metodológica	Uso de diario de campo y tareas varias.	Cuaderno.	De agosto a diciembre de 2022.

- Desarrollo de propuesta de mejora

Como bien puede visualizarse en el cuadro anterior, la intervención de este PAP sucedió a través de varios momentos. En cuanto al abordaje y teorización, este tuvo por objeto brindar a los estudiantes herramientas teóricas para sensibilizar sobre las estructuras de poder presentes en las estructuras burocráticas, así como las propuestas alternativas de educación, el estudio de los modelos interculturales o aproximaciones a los valores que permean a las sociedades no occidentales, entre otros.

En el rubro de asistencia de investigación nos dedicamos a la redacción y/o actualización de documentos que fueran solicitados por las autoridades educativas de distintos niveles de gobierno en apoyo a Ubaldo Vázquez, gestor y director de Tei M+ayema. Además, colaboramos como relatores en la reunión de la Red CEIWYNA que se llevó a cabo en las instalaciones del ITESO y que tuvo por objetivo, establecer la ruta de trabajo de los centros interculturales en el marco del Plan de Justicia Wixárika. Como resultado de la reunión, se establecieron canales de comunicación con los diferentes centros de educación intercultural para dar seguimiento al documento de actualización de sus peticiones. Por último, se participó como relator de las reuniones con la Dirección de Educación Básica de Nayarit, Subdirección de Telesecundarias, Dirección de Planeación y Sindicatura de La Yesca. Así como en la reunión con el director de Educación Indígena de Nayarit, Jorge Luis Borjas.

Las visitas a la comunidad tuvieron por objetivo participar en la fiesta del tambor a la que fuimos invitados por parte de Ubaldo Vázquez, se aprovechó la visita para impartir una clase pública de Taekwondo como parte de la ampliación de contenidos educativos que se pueden impartir a través de nuestra participación en este programa.

En cuanto a la formación metodológica, se desarrollaron diversas clases presenciales para ampliar el conocimiento y sensibilidad a la hora de insertarse en comunidad desde una

perspectiva antropológica que buscó establecer mejores prácticas de investigación, haciendo uso de un diario de campo que establecía la separación entre las experiencias subjetivas es decir lo que sentíamos y las objetivas que respondían a una lógica meramente descriptiva.

3. Resultados del trabajo profesional

Se logró establecer comunicación con autoridades educativas de diferentes niveles de gobierno, así como de distintas autoridades del Estado en la reunión de la Red CEIWYNA que tuvo lugar en el ITESO durante el 28 y el 29 de noviembre. Participando las autoridades del INPI (Instituto Nacional de Pueblos Indígenas) y de la Dirección de Educación Indígena. Esto, con el objetivo de guiar los esfuerzos pertinentes en la consolidación de las peticiones en materia educativa de los centros interculturales que pertenecen a la Red CEIWYNA en el marco de la puesta en marcha del Plan de Justicia.

Se logró establecer comunicación con las autoridades de educación básica del estado de Nayarit, lo cual resulta relevante en tanto que, desde el inicio de las gestiones realizadas por Ubaldo Vázquez, no se había logrado asistir a una reunión con representantes del Programa Indígena, lo que terminó por dificultar el entendimiento de las posiciones que se tenían desde el gobierno de Nayarit hacía con la Secundaria Intercultural Tei M+ayema.

Se actualizaron los contenidos de los documentos: Solicitud de anexión de la Secundaria Intercultural Tei M+ayema y Expediente del proceso de Gestión Mesa de Chapalilla. Se generaron fichas de los eventos del proceso de gestión con el propósito de facilitar el conocimiento sobre los esfuerzos hechos para lograr la certificación de Mesa de Chapalilla y orientar de mejor manera el trabajo que se realice en un futuro.

4. Reflexiones del alumno o alumnos sobre sus aprendizajes, las implicaciones éticas y los aportes sociales del proyecto

- Aprendizajes profesionales

Reafirmé mi convicción profesional al desarrollarme en un programa que me permitió autonomía y valoró mis aportaciones como gestor público. Además, las experiencias vividas durante este semestre me permitieron conocer de primera mano que los obstáculos burocráticos están precedidos por comportamientos arraigados en la cultura de las organizaciones, que difícilmente acatan los mandatos legales y en su lugar se protegen entre sí como respuesta al colapso institucional. Ninguna entidad pública estará dispuesta a hacer más de lo que ya se está haciendo porque esto implica mayor esfuerzo sin tener las garantías de que habrá una mayor retribución ya sea económica o de reconocimiento.

- Aprendizajes sociales

Los pueblos indígenas han respondido desde hace siglos al despojo y a la exclusión siempre con más organización. Los pueblos indígenas nos muestran el camino de la resistencia ante las estructuras de opresión como prueba inequívoca de que las alternativas de acción siempre encontrarán cabida mientras haya un mínimo de agencia. Si bien, el caso de Mesa de Chapalilla aún presenta severos problemas relacionados con la precariedad social, esta comunidad indígena se ha abierto camino por el mundo gracias a que se han negado a vivir bajo estas condiciones. Existe un persistente ímpetu por establecer un mejor futuro para los integrantes de esta comunidad, siempre anteponiendo los intereses comunitarios por sobre los individuales.

Quienes vivimos en sociedades occidentales y urbanas, nos enfrentamos a problemas cada vez más complejos que pretendemos resolver a través de la individualidad. Para quienes deseamos un mejor futuro, no solamente para quienes puedan pagarlo, debemos voltear a ver

a los pueblos en resistencia y responder a la precariedad, la exclusión y la desigualdad con organización.

- Aprendizajes éticos

Soy parte de un proyecto que va más allá de un semestre. Mesa de Chapalilla y especialmente Tei M+ayema merece todo nuestro compromiso como estudiantes, puesto que, la comunidad abre sus puertas y nos brinda su confianza para trabajar en un proyecto que impacta la vida de sus integrantes más pequeños y de nuestra capacidad para gestionar y obtener buenos resultados en la gestión depende el futuro de esta comunidad, literalmente. Por esta razón, este trabajo implica toda nuestra responsabilidad, empeño y esfuerzo.

- Aprendizajes en lo personal

La precariedad sigue siendo dolorosa, sigue significando muerte, sigue significando exclusión, dificultades, carencias y heridas que calan en el desarrollo pleno de las personas.

Los habitantes y pueblos indígenas se enfrentan a una realidad hegemónica que es capaz de asimilar a la resistencia. Persuade y vuelve amos a los esclavos, siendo amos de sí mismos, siendo esclavos de anhelos que nunca han sido propios. Predomina la exigencia absoluta para que todo sea útil, funcional y generador de ganancias, privador de ganancias a otras formas de vida.

Sigo sin entender qué lugar puedo ocupar en el mundo y me siento con ganas inmensas de trasladar la admiración en acción. Nuestra apuesta debe ser por la vida, pero no una vida en la que nuestras luchas terminen cuándo logremos certificar Tei M+ayema, ni cuándo existan profesores Indígenas al frente de los grupos, ni cuándo estos tengan salarios dignos o todos los alumnes reciban un apoyo económico del estado.

En verdad, la apuesta debe ser por la vida, pero no solamente por los pueblos Indígenas, nuestra apuesta debe ser por la vida desde todas las trincheras, sociedades y modelos de vida porque a la precariedad se le responde con organización, al despojo se le responde con resistencia, al olvido con orgullo y a la desesperanza con amor. El futuro le pertenece a nuestra imaginación, el futuro le pertenece a quiénes sueñan y a quiénes permanecen despiertos para lograrlo.

5. Conclusiones

El proceso de certificación de la Secundaria Intercultural Tei M+ayema sigue inconcluso a pesar de los avances que hubo este último semestre y de la aparente apertura por parte del gobierno federal con el Plan de Justicia Wixárika. Tal y como fue de relevante en el pasado el seguimiento puntual a los compromisos hechos por las autoridades, resulta imperioso que este esfuerzo coordinado se mantenga, puesto que, esta oportunidad de certificación como modelo intercultural aún no se establece en leyes secundarias ni le atribuye obligaciones a ninguna entidad pública.

Al mismo tiempo, quedan pendientes las discusiones y el trabajo para generar la ruta legal que permita que otras alternativas educativas puedan insertarse como modelos de educación intercultural. Deseo que quienes vengan detrás puedan hacer uso de este trabajo para conseguir que la Secundaria Intercultural Tei M+ayema sea una realidad, que sus integrantes gocen de sus plenos derechos a la educación y este sea apenas el inicio de una reconfiguración real en la política educativa en México que integre a los pueblos indígenas desde la alteridad y no desde la asimilación.

6. Bibliografía

Carpio, P. (2016). "El Buen Vivir y la Economía Social y Solidaria" en *El Buen Vivir como paradigma societal alternativo.* Economía sin Fronteras. http://ecosfron.org/wp-content/uploads/Dossieres-ESF-23.pdf

CNDH. (2018). *Los huicholes o wixáritari: entre la tradición y la modernidad. Antología de textos 1969-2017.* México. Ed. CNDH.

García Santos, L., Jiménez Castañeda, J.C., Ruíz Martínez, A, y Sánchez Álvarez, M. (2019). "Aportes del feminismo indígena decolonial al Buen Vivir: Un acercamiento de estudio en México" en Argumentos. Estudios críticos de la sociedad. México: Universidad Autónoma Metropolitana. https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/1097

Gil, Y. (2018). Nosotros sin México: naciones indígenas y autonomía. Nexos. Disponible en: https://cultura.nexos.com.mx/nosotros-sin-mexico-naciones-indigenas-y-autonomia/

González Salinas, O. F. (2016). La utopía de forjar una sola raza para la nación. Mestizaje, indigenismo e hispanofilia en el México posrevolucionario. Revista Historia Y MEMORIA, (13), 301-330.

Jaime Fajardo, J. C. (2017). La comunagogía: una manera de dinamizar procesos educativos alternativos. Argumentos, 30(83), 197-218. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/595/59552649009.pdf

Kreisel, M. (2016). De lo comunitario a lo escolar: elementos para el debate sobre la escuela comunitaria indígena. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 7, núm. 13, 2016. México: Universidad de Guadalajara. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458105012

Landey R., Vázquez, U. (2021). *Solicitud de anexión a la Secretaría de Educación Pública del Estado de Nayarit.* [Presentación]. La Yesca, Nayarit.

Martínez Luna, J. (2010). Eso que llaman comunalidad, Oaxaca, México: CONACULTA, 90, ISBN: 978-607-7713-25-8.

Méndez Moissen, S. A. (2017). Marxismo. Floriberto Díaz: comunalidad, anticapitalismo y revolución. Disponible en: https://www.laizquierdadiario.com/Floriberto-Diaz-

PII-ITESO. (s.f.). *Contexto general Sierra Wixárika.* Tlaquepaque, Jalisco.

INPI. (s.f.). *Huicholes - Lengua.* Atlas de los pueblos indígenas de México. Disponible en: http://atlas.inpi.gob.mx/huicholes-lengua/

Pulido Tirado, G. (2019). «Violencia epistémica y descolonización del conocimiento», Sociocriticism [En ligne], Vol XXIV 1-2, 2019, mis à jour le: 01/10/2019, URL: https://revues.univ-tlse2.fr:443/sociocriticism/index.php?id=2326

Ramírez C. G. (2012). *La propuesta de proyecto de nación de Gamio en Forjando patria (pro-nacionalismo) y la crítica del sistema jurídico-político mexicano de principios.* Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México.