INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Centro de Investigación y Formación Social

Desarrollo con inclusión

PROYECTO DE APLICACIÓN PROFESIONAL (PAP)

PROGRAMA INTERCULTURAL Y DE COMUNIDADES INDÍGENAS

ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara

2C01. PROCESOS COMUNITARIOS INDÍGENAS INTERCULTURALES

Memorias de lucha y resistencia en los proyectos de educación autónoma indígena: entre el avance y el retroceso.

PRESENTAN

Programas educativos y Estudiantes

Lic. En Relaciones Internacionales. Ana Karen Cervantes Navarro.

Profesor PAP: Irene Alvarado Saravia y Alejandra del Rocío Guillen González

Tlaquepaque, Jalisco, mayo de 2025

ÍNDICE

Contenido

REPORTE PAP....2

Presentación Institucional de los Proyectos de Aplicación Profesional....2

Resumen....2

1. Introducción....3

1.1. Objetivos....3

1.2. Justificación....3

1.3 Antecedentes....4

1.4. Contexto....9

2. Desarrollo....23

2.1. Sustento teórico y metodológico....23

2.2. Planeación y seguimiento del proyecto....24

3. Resultados del trabajo profesional....**Error! Bookmark not defined.**

4. Reflexiones del alumno o alumnos sobre sus aprendizajes, las implicaciones éticas y los aportes sociales del proyecto....**Error! Bookmark not defined.**

5. Conclusiones....38

6. Bibliografía....41

Anexos (en caso de ser necesarios)....43

REPORTE PAP

Presentación Institucional de los Proyectos de Aplicación Profesional

Los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP) son una modalidad educativa del ITESO en la que el estudiante aplica 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 estudiante 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 reporte recupera la historia de lucha por la educación secundaria en Guadalupe Ocotán - comunidad Wixárika en Nayarit que impulsó, desde la organización colectiva, un modelo educativo propio - para reflexionar sobre las barreras estructurales que enfrentan los proyectos de educación autónoma indígena en su búsqueda por sostener propuestas propias. A través de entrevistas, consulta de material académico y espacios de reflexión crítica en el aula, se sistematizó una experiencia y se evidenciaron casos que dan cuenta de los límites que impone el modelo educativo estatal a los proyectos de educación autónoma indígena.

El análisis, apoyado de los conceptos de sujeto autonómico (De Aguinaga, 2010) y categorías étnicas (Navarrete, 2004) permite comprender estas apuestas educativas como parte de una trayectoria política más amplia de resistencia y organización comunitaria. De esta manera, los hallazgos del reporte revelan que, aunque el Estado ha reconocido formalmente algunos modelos de educación autónoma indígena, persisten obstáculos normativos y administrativos que limitan

su desarrollo; el caso de Guadalupe Ocotán, en diálogo con otras experiencias como Tei M+ayema y Tatuutsi Maxakwaxi, evidencia que las comunidades siguen imaginando y sosteniendo horizontes educativos propios, aún frente a un sistema que dificulta su consolidación.

1. Introducción

1.1. Objetivos

El objetivo general de este reporte es: recuperar la historia de lucha por la educación en el nivel secundaria en Guadalupe Ocotán para reflexionar sobre los obstáculos y oportunidades de los proyectos de educación autónoma indígena en el sistema sociopolítico actual.

Los objetivos específicos son

- Recuperar la historia de lucha por la creación de una secundaria en Guadalupe Ocotán.
- Reflexionar sobre los factores sociopolíticos que han dificultado el reconocimiento y sostenimiento de los proyectos de educación autónoma indígena.
- Reconocer el valor político, pedagógico y comunitario de las apuestas educativas desde la filosofía Wixárika.

1.2. Justificación

El desarrollo de este proyecto es socialmente importante porque parte del reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a decidir sobre su educación, su historia y su forma de vida. La lucha de Guadalupe Ocotán por construir espacios educativos propios es también una lucha por la autonomía y la continuidad de su identidad como pueblo Wixárika. Recuperar y sistematizar esta experiencia no solo visibiliza un proceso de resistencia poco documentado, sino que permite que otras comunidades, colectividades y personas interesadas en la lucha puedan conocer sobre ella.

En términos disciplinarios, este proyecto parte desde una mirada crítica y decolonial, que representa el impacto y avance que algunas narrativas académicas han

brindado para comprender los procesos que experimentan las comunidades indígenas; estos trabajos han permeado la manera en que comprendemos los procesos de lucha por la autonomía y, en ese sentido, el desarrollo de este proyecto se enriquece y enriquece a esta perspectiva. A la par, este proyecto, recupera la importancia de la recuperación histórica como un proceso esencial en el fortalecimiento de perspectivas académicas críticas, situadas y decoloniales.

Me resulta importante expresar que, este proyecto, ha implicado un ejercicio de auto reflexión importante, pues me ha llevado a interesarme aún más en mis propias genealogías y, si ya encontraba interés en reconocer los pasos de mis antepasados, las reflexiones colectivas en el aula han redirigido mi mirada de análisis hacia la manera en que he aprendido a mirar, ocultar y "superar" mi historia campesina, obrera y comerciante.

Redirijo la mirada hacia mí porque ¿cómo podemos pretender aprender si no ponemos nuestros cuerpos, memorias y sentimientos en el proceso de hacerlo? De esta manera, el proceso de aprendizaje que ahora se plasma en este proyecto, acumula los pensamientos que me acompañaron durante mi trayecto de 4hrs diarias de casa-universidad-casa, recordando las pláticas que tenía con mi bisabuela, los sentimientos que emergieron de reconocer mis propios sesgos racistas al querer "superar mi pasado con el pueblo", los recuerdos de las tardes de los lunes tomando tejuino en el patio de mi bisabuela y el amor infinito que le guardo a mi familia, quienes con sus manos han sabido preservar el sentido de comunidad que habita en mí.

A todos ellos, especialmente a ellas, gracias.

1.3 Antecedentes

Quienes hemos tenido el privilegio de acceder a la educación, muy pocas veces paramos a preguntarnos, ¿qué implica educarnos? ¿cómo nos educan? ¿para qué nos educan? Haciéndome estas preguntas, paro de nuevo a preguntarme: en el contexto mexicano, un Estado que en el artículo 2º de su constitución promulga: "la Nación tiene una composición pluricultural y multiétnica" (Constitución Política de

los Estados Unidos Mexicanos, 2025) ¿cómo es tomada la educación? ¿contemplando esta diversidad étnica y cultural, así como su riqueza?

Siendo la tercera mujer en mi genealogía con el privilegio de acceder a la educación superior, me pregunto si la educación a la que he tenido acceso ha contemplado mi riqueza cultural como mujer, de un pueblo, con un gran sentido comunitario, proveniente de un padre albañil, una madre comerciante y como resultado de una migración familiar a mediados de los 90´s, ¿la educación alguna vez me miró en realidad? ¿trató de conocerme? Recuerdo a mi madre decirme “el estudio es la única herencia que te vamos a dejar” tratando de alentarme a volver a ser la primera en las listas, la de adelante en la escolta o la del nombramiento especial en la entrega de diplomas.

Ahora, sentada en mi cuarto, miro hacia el cielo escuchando a los pájaros que habitan mi casa y la gallina que hizo nido en mi ventana y me pregunto: ¿por qué mi mamá decía que tenía que estudiar para superarme? ¿por qué interpreté eso como salir del pueblo? Reflexiono un instante y mientras sonrío levemente, pienso: ¿y si la idea de educarme para salir y superar el pueblo en realidad no era mía? ¿y si aprendo a mirar, de nuevo, desde mis ojos esta grandeza? Imaginar, como posibilidad de resignificar nuestras historias, redirigir nuestros pasos y anhelar nuestros encuentros.

Esta puede parecer mi historia, pero tengo la certeza de que es compartida, abrazada y habitada por muchísimos jóvenes que, como yo, han tenido la oportunidad de estudiar y han caído en la trampa de creer que es sólo para ellos, para su futuro, desde una individualidad que nunca nos enseñaron nuestros abuelos y abuelas, nuestros padres y madres. Hoy vuelvo a mi historia para contarles otra, la que me ha obligado, durante los últimos 4 meses, a voltear hacia mí con otros ojos: los que me dejan imaginar, los que me recuerdan parar, los que me invitan a amar.

Ya sea que hayamos tenido la oportunidad de estudiar en escuelas públicas o privadas, la educación ha tenido un papel central en configurar quienes somos: nos ha invitado - muchas veces desde el asombro, la duda y la pregunta motivadora - a

interesarnos por conocer y entender ciertos procesos sociales, económicos, industriales… y si nos vamos a los primeros pasos, nos ha mostrado cómo hablar, cantar, escribir, hacer sumas, leer y, poco a poco, generar un pensamiento crítico.

Desde la educación, también aprendimos que nacimos en un Estado libre y soberano llamado México, que se canta el himno nacional todos los lunes, que tuvimos una independencia de la colonización española, una revolución y una pronta industrialización en el porfiriato. Todo ello lo sabemos porque somos mexicanos y porque, en realidad, hemos sido pieza clave del rol tradicional que ocupa la escuela en nuestro país: el de crear grupos con valores comunes y universales para formar a los ciudadanos de la nación mexicana (Cornejo, 2012).

Sabemos, entonces, que somos mexicanos porque la escuela se ha encargado de cumplir con su encargo de integrarnos como ciudadanos con valores, principios y representaciones comunes (Cornejo, 2012), pero si lo pensamos por un momento, ¿cómo somos los mexicanos? ¿qué valores compartimos? ¿con qué principios actuamos? Moreno - güero, alto - chaparro, guapo - feo, trabajador - huevón, fiestero - tranquilo, comprometido - irresponsable…; una diversidad cuasi dicotómica de adjetivos que cuesta trabajo integrar en el *ser mexicano*, entonces ¿qué, quién o cómo es ser mexicano?

Para entender - desde una visión crítica - el ser mexicano, Navarrete (2004) hace un recorrido que reta a reinterpretar la verdad histórica sobre la conquista de México Tenochtitlan. Sobre ello, me pregunto ¿qué nos han enseñado sobre este hecho histórico? ¿qué verdades nos han construido? El autor recuerda que, la narrativa que hemos aprendido en las escuelas sobre la conquista española nos hace considerarla como un rompimiento definitivo en la historia de México, pues aprendemos que con ella se puso fin a la civilización indígena y se dio paso a la dominación occidental, pero ¿esto, en realidad, ha sido completamente así?

Navarrete (2004) afirma que “desde un punto de vista histórico no se sostiene la visión de la conquista de México como el fin del mundo indígena” (pág.41) y hace esta anotación al rectificar que, en realidad, la conquista española fue una rebelión exitosa de los nahuas, quienes, al haber sido dominados anteriormente por los mexicas, vieron en los españoles un grupo de aliados para derrotarlos. Partiendo

desde esta lectura histórica, lo que consideramos como *conquista española*, en realidad "nahuatlizó el territorio de lo que hoy es México" (pág. 43) y los cambios que experimentaron los grupos indígenas conquistados no fueron percibidos como el fin de su mundo, sino como la continuidad de los anteriores intentos de conquista (Navarrete, 2004).

Deconstruyendo este imaginario colectivo y pensando en el papel de los españoles en la reconfiguración de este territorio, me pregunto: si en la conquista los españoles no incidieron como creíamos, entonces ¿en dónde sí lo hicieron? Navarrete (2004) identifica que el impacto más significativo fue la integración de la diversidad de habitantes originarios de este territorio en la categoría "indios"[1], pues a partir de entonces se estableció una marcada diferenciación entre "indios" y "españoles" que legitimó las relaciones de dominación y explotación en el régimen colonial (Navarrete, 2004).

La dominación que devino de la aplicación de estas categorías étnicas no sólo tuvo impactos en el periodo colonial, sino también en el proceso de Independencia, pues fue en el intento de modernización del Estado que

> los gobernantes mexicanos, en su mayoría criollos y luego mestizos, hispanoparlantes y con una cultura occidental, decidieron que la suya era la única cultura y la única identidad étnica que debían existir en la nación mexicana. Asimismo definieron a los otros grupos que vivían en México, a los indígenas, negros y mestizos que conformaban la inmensa mayoría de la población, como grupos atrasados que debían ser "integrados" a la nación mexicana, es decir a la identidad étnica de los gobernantes, o que deberían desaparecer en caso de negarse a ello (Navarrete, 2004, pág. 63)

Con la instauración de este proyecto de nación los grupos dominantes llevaron a cabo un proceso de mestizaje para mexicanizar a los habitantes del territorio, construyendo para ello "prácticas y narrativas homogeneizantes que [negaron] la existencia misma de otras naciones, naciones con lengua, territorio y pasado en común" (Aguilar, 2018, párr. 7). La construcción de la *identidad mexicana* tiene

[1] Navarrete (2004) destaca que esta categoría fue impuesta por los españoles para referirse a todos aquellos grupos que habitaban el territorio de lo que hoy es México, "los veían como parecidos entre sí por su origen geográfico americano y por el hecho de que no eran ni católicos ni europeos, lo que justificaba su dominación y su explotación" (pág. 17)

como base este proceso, pues para sustentarla se han construido símbolos compartidos, una bandera, historia y lengua (Aguilar, 2018), cuya finalidad es agruparnos como miembros de la *nación mexicana*.

Aguilar (2018), parte de una perspectiva crítica hacia este proceso al postular que la trampa está en hacernos creer que, los Estados, además son naciones: “México es un Estado, no una nación. México es un Estado que ha encapsulado y negado la existencia de muchas naciones” (párr. 8), reclama la autora, recordándonos que tan sólo en el territorio que es cuna de la *cultura mexicana* se “hablan lenguas agrupadas en doce familias lingüísticas radicalmente distintas entre sí y [existen] más de sesenta y ocho naciones con diferencias culturales muy marcadas “(párr.8).

El modelo estatal moderno, que en el discurso promueve la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, en realidad ha operado históricamente bajo lógicas de homogeneización que niegan las diferencias culturales. Este proceso, como señala Aguilar (2018), no es exclusivo de México, sino una realidad compartida por cerca de siete mil naciones que han quedado encapsuladas dentro de los doscientos Estados reconocidos internacionalmente.

En sus reclamos por el derecho a la autonomía y libre determinación, las naciones o pueblos indígenas han resistido a ser absorbidas por esta lógica, pero han enfrentado constantemente resistencia por parte de los Estados (Aguilar, 2018). Una de las demandas que las naciones indígenas han disputado hacia el Estado durante los últimos años – y que nos remota al principio de esta discusión y al problema central de este reporte – es la lucha por una educación autónoma.

Basta con recordar que, históricamente la escuela ha tenido el rol de homogeneizar culturalmente a las naciones diversas de este territorio para entender la emergencia de proyectos educativos que retan al modelo establecido por el Estado y, en cuyo actuar, impulsan pedagogías y metodologías centradas en los propios saberes, conocimientos, tradiciones y métodos de los pueblos.

Esta lucha ha sido impulsada por pueblos indígenas durante décadas y en los últimos años se ha apostado por la relación y vinculación de los centros educativos autónomos como apuesta para fortalecer la resistencia. La Red de Centros Educativos Interculturales Wixaritari y Na'ayerite de Jalisco, Durango y Nayarit (Red

CEIWYNNA) es un claro ejemplo de ello. Conformada por dos secundarias y seis bachilleratos interculturales, trabaja, desde 2013, para “ampliar y reconocer la diversidad cultural, lingüística, ambiental y social” (Red CEIWYNNA, 2025) existente en la región, buscando “sentar las bases de un sistema educativo intercultural Wixárika y na’ayeri […] que sea cultural y contextualmente pertinente” (Red CEIWYNNA, 2025).

1.4. Contexto

Aunque hemos hablado del proceso de mestizaje como parte de un proyecto de nación que pretendía – a través de la educación y, seguramente, otros procesos - homogeneizar culturalmente a las diversas naciones existentes en el territorio mexicano, vale la pena parar a preguntarnos: ¿este proyecto en realidad resultó exitoso? ¿en qué medida cumplió su cometido? ¿cuál es la realidad actual de los pueblos indígenas en el Estado mexicano?

Haciendo un recuento de los impactos de este proyecto, Aguilar (2018) destaca que, si bien

> a principios del siglo XIX, después de trescientos años de colonialismo español, aproximadamente el 65 % de la población del naciente Estado mexicano hablaba una de las muchas lenguas indígenas del país […] ahora, después de doscientos años de vida como Estado, los hablantes de lenguas indígenas representamos sólo el 6.5 % de la población (párr. 17)

Esta situación alarmante nos marca un decremento del 90% de los hablantes de lenguas indígenas a 200 años de la instauración del proyecto de nación, por lo que podemos sostener, como recuerda Aguilar (2018), que los pueblos indígenas fueron obligados a ser minorizados en aras de construir la nación mexicana que, en realidad, está conformada por “población *desindigenizada* por el proyecto estatal” (párr. 17).

Desde la lectura del Estado, el ahora 6.5% de la población hablante de lenguas indígenas, al que hace referencia Aguilar (2018), es “una minoría recalcitrante que se ha negado a incorporarse al México mestizo” (Navarrete, 2004, pág.12). Esta población formaría parte de lo que algunos autores llaman el “problema indígena” que, además de implicar un reto a resolver, representan el fracaso del proyecto de

nación que, se supone, integraría a los pueblos indígenas a *la cultura mexicana* (Navarrete, 2004).

Intersecciones: evangelización, educación y comunidad.

La población indígena, que ha resistido a las políticas de homogenización del Estado, se encuentra, normalmente, en las zonas de refugio. El pueblo Wixárika ha sido una de las naciones que ha resistido mediante estas zonas. Téllez Lozano y Le Mûr (2017) recuperan que, aunque esta población se encuentra, principalmente, en los estados de Nayarit, Jalisco, Durango y Zacatecas, en realidad "forma parte de un extenso territorio étnico que rebasa los límites coloniales [estatales] y comprende, por lo menos, unos 90 mil km2 […] caracterizados por la existencia de centros de peregrinación o lugares sagrados" (pág. 184).

Los autores enfatizan que el carácter sagrado del territorio Wixárika se conforma por el nivel comunitario y étnico, siendo tres las comunidades que reivindican el primero: San Sebastián Teponahuaxtlán, Santa Catarina Cuexcomatitlán y San Andrés Cohamiata y cuya "tenencia de la tierra data del periodo colonial" (Téllez 2005, 2009, 2011 a; 2017, pág. 184). En los límites de estas comunidades de origen colonial se encuentran "cinco gobernancias y cuatro comunidades agrarias" (2017, pág. 184) (Consultar anexo 1).

Para fines de este reporte, interesa conocer la historia de la comunidad agraria independiente de Guadalupe Ocotán, "una gobernancia indígena que hasta mediados del siglo XX formó parte de San Andrés Cohamiata" (Téllez 2005, 2009 , 2011 a, 2011 b, 2011 c; Téllez y Le Mûr, 2017, pág. 189) y, además, fue fundada en los límites de San Andrés y San Sebastián, por lo que debe considerarse como un anexo o centro administrativo secundario de estas comunidades (Téllez y Le Mûr, 2017).

Respecto a su fundación, Téllez y Le Mûr (2017), destacan que esta comunidad existe desde el siglo XIX cuando los misioneros franciscanos fundaron "una congregación indígena asentada alrededor de la capilla" (Téllez 2005, 2009, 2011 a, 2011 b, 2011 c; pág. 189), aunque la población nativa que habitó este territorio

era de “los ranchos dispersos congregados alrededor del recinto Tukipa, espacio ceremonial, de Xatsitsarie”[2] (Téllez 2005, 2009, 2011 a, 2011 b, 2011 c; pág. 189). Téllez (2005) recupera que, para febrero de 1954, el obispo Nuño visitó la región y fundó el albergue Tepeyac, ofreciendo educación gratuita hasta el grado de primaria y encomendando su gestión a las religiosas del sagrado corazón de Jesús y santa María de Guadalupe. Este evento es interpretado por el autor como la “refundación de la misión de Guadalupe Ocotán y el punto de partida para la transformación del paisaje y la reorganización del espacio comunitario” (pág. 210), pues la creación de la “escuela-albergue y algunos servicios básicos atrajo a indígenas Wixaritari que habían sido desplazados de sus comunidades de origen durante la revolución y la cristiada y que se habían refugiado en las faldas de la sierra” (Téllez y Le Mûr, 2017, pág. 189).

El albergue Tepeyac, rescata Téllez (2005), se convirtió entonces en la única alternativa para que los niños huicholes de Guadalupe Ocotán y otras comunidades recibieran educación, pues en él se les otorgaba hospedaje y alimentación gratuita. Estas condiciones motivaron a los jefes de familia para que sus hijos estudiaran en él, pero la educación era radicalmente evangelizadora y los internos que estudiaron ahí crecieron “con ideas, influidas por los misioneros, de que las prácticas religiosas tradicionales eran actividades paganas, satanizando su realización” (Hernández Pérez, s/f; Téllez, 2005, pág. 299)

La lucha por la educación en Guadalupe Ocotán: memorias de su gente.

Campos (1979) destaca que para 1977, ante la demanda escolar, las religiosas iniciaron con una secundaria abierta y aunque esta situación representó una oportunidad educativa, estaba limitada a la presentación de un examen global al cumplir los quince años. Como relata el ahora Comisariado de Bienes Comunales, Federico Martínez González: "H*asta los 15 años pude hacer el examen. No pude hacer examen de primero porque tenía 13 años, ni de segundo porque tenía 14 años, así es que yo salí de 15 años muy deficiente, pasé con 6”* (fecha).

[2] Para conocer más sobre la creación de la comunidad, revisar Téllez (2005) III. El territorio de Guadalupe Ocotán a partir de la lucha por la tierra: entre la comunidad indígena y la comunidad agraria

La historia de Federico Martínez González representa un parteaguas no sólo para situar la experiencia educativa en Guadalupe Ocotán, sino para comprender las reconfiguraciones que se fueron haciendo de su mano. Después de terminar la secundaria, el Comisariado hizo un año en el bachillerato-internado de San Juan Cosalá, pero “no me gustó, me salí y me regresé”. Estando en la comunidad dio clases de matemáticas en la secundaria abierta de las religiosas y fue ahí donde descubrió que quería dedicarse a la docencia: “ahí me nació la vocación de ser maestro”, recuerda. Buscando cumplir con ello emprendió un viaje hacia Guadalajara a sus 16 años: “llevaba un morral con mis dos cambios”, recuerda.

Para entonces, los caminos eran complejos y tenían que caminar un día hasta llegar al punto donde pasaban los camiones madereros: “pues a correr, a agarrar el maderero [íbamos] arriba de los trozos, agarrado de las cadenas” y todavía hacían un día más para llegar a Tepic. Ya en Guadalajara la central vieja de autobuses se convirtió en su lugar de hospedaje durante 3 noches. La primera “me quedé a dormir ahí en la terminal porque hasta las 6 de la mañana salía el primer a Atequiza”, recuerda, pero en esta Normal Rural “me dijeron que no podía entrar, me regresé y volví a dormir en la terminal”. Al siguiente día fue a la Normal Superior de Jalisco, donde le dijeron: “pues es que aquí ya pasaron los exámenes, ¿de dónde vienes, no pues menos te van a dejar”.

En la tercera noche, a punto de regresar a su comunidad decepcionado, dos misioneros lo invitaron a comer “ni había comido esos días, pues ¿qué come uno?”. Los dos misioneros lo llevaron a Zapopan porque antes de emprender el viaje una de las religiosas que laboraba en el albergue Tepeyac le dijo: “vas a ir a Zapopan a buscar a un padre, él ya sabe que tú vas para allá”. El padre le presentó a otra señora y le dijo: “mira, esta señora te va a conectar con la Normal Occidental” pero este centro tampoco pudo recibirlo porque era exclusivamente para mujeres.

Recuerda que esta mujer “era muy amiga de la directora de la Normal Rural de Etzatlán” y la contactó para presentarle su caso: “me acuerdo que al siguiente día vino la directora de la Normal Rural de Etzatlán por mí”. Estando ya en Etzatlán esta mujer le dijo: “vamos a ir a platicar con el padre superior a ver qué pasa con la

situación porque él me tiene que autorizar". Al escucharlo, el padre le dijo: "te voy a pedir una cosa, yo quiero que vengas vestido de huichol el 14 de agosto y no vas a hacer examen, desde ahorita ya quedó aceptado".

Pasó cuatro años fuera de su comunidad para formarse como maestro de primaria en la Normal de Etzatlán - cuyo internado se convirtió en su hogar - y regresó con la decisión de abrir una secundaria. Reunió a sus compañeros docentes y comenzaron a organizar un proyecto. Se acercaron a instancias educativas para pedir la apertura de una secundaria, pero en respuesta el Estado solo les sugirió que la comunidad se hiciera cargo de abrir una por cooperación. Así, con apoyo de la comunidad, se donó un terreno y los mismos maestros de primaria comenzaron a impartir clases por las tardes, sin recibir pago adicional. Las familias colaboraban con cuotas voluntarias para sostener el funcionamiento: "empezamos con 5 pesos a cooperar cada mes*, se juntaba el dinero y nos repartían a los maestros: ¿saben qué? hay este dinero, ahí van 25 pesos, 30 pesos*", recuerda el Comisariado.

Este modelo permitió que durante varios años egresaran cinco generaciones de estudiantes con el apoyo de aproximadamente seis maestros, pero se volvió evidente la necesidad de contar con un modelo institucional que permitiera el apoyo económico estatal para sostener el proyecto. Entonces, la comunidad buscó su reconocimiento con diferentes niveles de gobierno a través de la exigencia en eventos políticos y gestiones directas.

Cuando el gobierno finalmente aceptó establecer una secundaria, impuso un modelo de telesecundaria en el que un solo maestro debe hacerse cargo de todas las materias. Esta opción fue rechazada por la comunidad porque reconocían las barreras del modelo y se posicionaron ante el secretario de educación, argumentando que no aceptaban la telesecundaria porque "no nos conviene, nosotros no podemos aceptar ese tipo de escuela porque es un maestro para todas las materias". El comisariado recuerda que "en aquel tiempo pues eran unas 10 asignaturas y para que te lo dé un maestro telesecundaria, no".

Ante esta declaración, el comisariado recuerda que el secretario de Educación le respondió: "van a ser extensión como Secundaria Técnica, Indígena no hay […] no

hay secundaria técnica indígena, así como están pidiendo no hay". Fueron entonces extensión de la Secundaria Técnica 44 de San José de Mojarras durante un año y, tras levantamientos de estudios estadísticos en la zona que evidenciaban el crecimiento de la población escolar, Guadalupe Ocotán logró conseguir una Secundaria Técnica independiente "d*espués de 6, 8 años, más o menos",* de lucha, recuerda el comisariado.

En diálogos entre la comunidad y las instituciones, estas últimas accedieron a que se mantuvieran profesores de la comunidad. El comisariado recuerda que sus demandas eran: "queremos que sean maestros de aquí, por favor, queremos trabajar de esta manera […] Yo le dije al secretario de Educación: es que la situación aquí así esta: si tú me vas a traer maestros de allá no te va a convenir, puro avión, imagínese, se gasta la quincena". Se logró establecer un grupo de cuatro profesores de la comunidad que asumieron clases en primaria por la mañana y, en la secundaria por la tarde; para entonces, recuerda el comisariado, los profesores no podían tener más de 35 horas semanales por lo que se repartieron asegurándose de que ninguno se pasara de este rango.

Los contenidos educativos que se pensaron desde la comunidad buscaban fortalecer el vínculo de los estudiantes con su lengua y cultura, orientándolos a participar en su comunidad a través de la organización de asambleas, la comunicación con los padres y el trabajo en el campo. De esta manera, partiendo del modelo propio de educación técnica indígena, se trataba de enseñar a los jóvenes a sembrar con remudas y a trabajar con el arado.

Sin embargo, al tratar de impulsar estos contenidos se toparon con un problema importante porque en las negociaciones "se concedió que fueran los maestros [de la comunidad, pero] ya no nos permitieron trabajar los módulos". De esta manera, los contenidos tuvieron que adaptarse a los marcados por el modelo educativo estatal y, desde entonces, las decisiones sobre contenidos y prácticas dejaron de depender de la comunidad, es decir, perdieron la "libertad" de dar clases centradas en la lengua o cultura Wixárika.

Incluso ante esta situación, los profesores no cedieron e intentaron incluir una asignatura de lectura y escritura en lengua Wixárika como complementaria, pero estas fueron rechazadas porque, según las instituciones, no cumplían con el perfil técnico ni estaban “dentro de la cuadrícula oficial”, por lo que, impusieron, en su lugar asignaturas como Desarrollo del Adolescente o Historia y Geografía de Nayarit.

Aun dentro de este contexto, fueron distintos los profesores que siguieron dando sus clases con un enfoque en la lengua o bases culturales del pueblo Wixárika - como el propio comisariado y su hermano, quien continuó enseñando lengua de forma informal hasta su retiro en 2024 - pero se toparon de nuevo con complicaciones porque el supervisor, encargado de asegurar el funcionamiento adecuado de los planteles de cara a las políticas educativas, les llamaba la atención. “queríamos que se enseñan a escribir, lo hacíamos, pero nos prohibía a nosotros en el supervisor”, recuerda el comisariado.

La intención de los profesores era que la secundaria fuera una continuidad de los contenidos en lengua materna que se daban en primaria, para que, en secundaria, los alumnos aprendieran sobre su lengua, pero como resultado de estas llamadas de atención, varios maestros se retiraron: “yo mejor ya me quedo con mi pura primaria”, expresaron. Al tercer año de operar bajo este modelo, los profesores que integraban la secundaria de Guadalupe Ocotán “era casi el 50% de indígenas y el otro 50 era mestizo”.

Con el tiempo, esta proporción aumentó, generando que al día de hoy sólo el intendente del plantel sea Wixárika y todo el cuerpo docente sea mestizo: “Ya se acabó la secundaria que queríamos”, lamentó el comisariado. La pérdida de este proyecto educativo no fue una situación deliberada, sino parte de la operación de un modelo educativo que impone estructuras centradas en su propio beneficio, sin considerar las particularidades educativas necesarias para cada pueblo.

Todo lo que el pueblo Wixárika en Guadalupe Ocotán ganó con su reconocimiento fue a cambio de perder su capacidad para decidir sobre los contenidos educativos que fortalecían su identidad cultural y pertenencia comunitaria. Todo lo que

Guadalupe Ocotán ganó con su reconocimiento fue a costa de perder el proyecto educativo que habían soñado. La reflexión final que comparte el comisariado nos permite reflexionar sobre los límites estructurales que enfrentan los proyectos de educación autónoma indígena frente al Estado:

> el Gobierno, primero te cuenta bonito que te va a ayudar, pero cuando quieres ir a pedir el apoyo nomás no le encuentras por dónde está la puerta […] Si verdaderamente se quisiera una secundaria de ese tipo, pues voy apoyando a la escuela para que la cultura no muera, para que la forma de pensar del alumno indígena resalte.

Al poner sobre la mesa el proyecto de Tei M+ayema, una secundaria intercultural ubicada en la comunidad de Tsapara - a tan sólo unos kilómetros de Guadalupe Ocotán - que opera como un proyecto educativo autónomo, el Comisariado plantea: “soñé con ese tipo de escuela, mi felicitación, siempre lo he felicitado y lo he dicho en Asamblea: hay que reconocer el trabajo de [Ubaldo]”.

En el reportaje “*Tei M+ayema, la escuela* Wixárika *del fuego, la tierra y la lengua*”, Sosa (2024) recupera que esta iniciativa se construyó como un proyecto propio en el que la comunidad fue la que decidió qué debía aprenderse y cómo debía enseñarse. El nombre de la secundaria se traduce en español como “florecimiento del maíz” y hace sentido con sus propias prácticas porque aprender implica sembrar maíz, participar en las ceremonias, hablar la lengua, y entender el territorio como espacio sagrado (Sosa, 2024).

Tei M+ayema es impulsada desde los saberes de la comunidad para integrar un modelo que ponga al centro sus preocupaciones y anhelos, pero, aunque ha intentado mantenerse en pie, enfrenta retos importantes que amenazan su propio funcionamiento. Estos, por supuesto, están directamente relacionados con los marcos políticos educativos, pues, en su intento por mantener un modelo autónomo que no sea restringido por los marcos políticos, se han topado con la complicada situación de financiarse.

Tei M+ayema no cuenta con una clave de registro de trabajo que permita a los profesores recibir un salario por parte del gobierno y, aunque han tratado de

establecer una que se ajuste a sus propias necesidades, la solución que han ofrecido las instituciones educativas fue la apertura de una telesecundaria. Actualmente, la comunidad sigue con una tendencia a no aceptar la clave de trabajo porque implicaría dejar fuera del proyecto a los profesores que durante años han trabajado en construir este proyecto.

A diferencia de lo que se intentó plantear en Guadalupe Ocotán, Tei M+ayema no funciona con un modelo de cooperación, lo que los enfrenta a una complicada situación en la que el financiamiento y, sobre todo, el pago de los salarios de los dos profesores que laboran, es una preocupación constante que ha tratado de ser cubierta con rifas colectivas, el apoyo de organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, así como con el propio apoyo que este PAP puede brindar, sobre todo a través de compañeros/as de licenciatura que hacen una estancia en la comunidad para realizar trabajo docente y comunitario.

Los sueños perdidos en Guadalupe Ocotan, que han logrado sostenerse con pinzas en Tei M+ayema, nos da cuenta de una situación compleja que enfrentan la mayoría de los proyectos educativos autónomos. La operación de un proyecto político que impone un modelo educativo como única vía posible ha llevado a la perdida de modelos educativos autónomos indígenas – como el de Guadalupe Ocotán y otros más que se encuentran en riesgo – lo que implica que cada vez más alumnos dejen de lado su lengua e identidad cultural. Las comunidades indígenas han experimentado las consecuencias de la operación de este modelo: jóvenes desconectados de su comunidad que no comprenden la importancia de las festividades Wixárikas, más robos y personas que salen de la comunidad y no regresan, etc.

Ante este contexto, la resistencia de los pueblos indígenas por mantener un modelo educativo autónomo que ponga al centro sus saberes culturales no sólo responde a una demanda educativa, sino a una resistencia comunitaria por mantener su propia cultura y saberes. Hoy en día, los proyectos educativos autónomos siguen resistiendo y demandando al Estado su obligación de garantizar una educación con

pertinencia cultural, esto es, un modelo educativo que contemple e incluya sus propios contenidos, lengua y saberes.

Tatuutsi Maxakwaxi: entre el avance y el retroceso.

El 20 de enero de 2025 alrededor de 300 docentes wixaritari del norte de Jalisco realizaron un paro laboral frente a la Delegación Regional de la Secretaría de la Secretaría de Educación en Colotlán (Torres, R. 2025 enero) , en donde se reunieron docentes de San Andrés Cohamiata, San Miguel Huaxtita, Ocota de la Sierra, San Sebastián Teponahuaxtlán y Tuxpan de Bolaños (Rodríguez, L. 2025 enero). Declararon que el paro responde a “una lucha legítima por la defensa de nuestros derechos y la mejora de las condiciones en el sector educativo indígena” (Rodríguez, L. 2025 enero, párr. 4).

Los docentes de distintas comunidades wixaritari participantes de este paro laboral enfrentan problemas en común y se reunieron para exigir al estado cumplir con sus responsabilidades. Entre las demandas que impulsaron durante los días del paro estaban: “la creación de una currícula Wixárik para las escuelas de sus comunidades, materiales adecuados para los niños wixaritari, pagos justos por trabajar en zonas marginadas y en dos lenguas” (Torres, R. 2025 enero, párr. 7) entre otras. Domitila, una docente de primaria, declaró: “estamos cansados de tanta discriminación, de que nos tengan como nos tienen, de que no nos tomen en cuenta, de que nuestras escuelas estén igual” (Torres, R. 2025 enero, párr. 8)

Fue un caso en particular lo que los llevó a movilizarse por estas problemáticas comunes: la contratación y posterior destitución de Álvaro Villalobos Gonzales del cargo de director de la escuela primaria Benito Juárez de san Andrés cohamiata, quien lleva más de un año ejerciendo sin recibir sueldo por ello (UDGTV44, 2025 enero): “hasta el momento no se me ha pagado ningún peso […] sigo trabajando porque, finalmente, tengo los nombramientos definitivos y son legales” (UDGTV44, 2025 enero), establece el docente.

Sin duda, las complicaciones en pagos y designaciones de plazas docentes es un problema compartido por muchos de los planteles que se posicionaron en el paro. En particular, los docentes de Tatuutsi Maxakwaxi, uno de los modelos de

secundaria intercultural más consolidado en Jalisco - y con el que este PAP ha tenido una vinculación constante desde su consolidación – se unieron al paro laboral para exigir la contratación de docentes wixaritari para las plazas del plantel.

La situación que actualmente enfrenta Tatuutsi Maxakwaxi si sobre la designación de las plazas docentes está relacionada con un contexto más amplio en el que mecanismos normativos, técnicos y administrativos frenan a las comunidades la posibilidad de definir los perfiles docentes de sus proyectos educativos. A nivel nacional existen modalidades de preescolar y primaria indígena, pero a nivel secundaria aún no existe una clave de centro de trabajo que los designe con una modalidad indígena.

Tatuutsi Maxakwaxi ha operado durante años con maestros Wixárika pero con una clave secundaria general, lo que implica que las nuevas plazas docentes, asignadas mediante la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) saldrán sin considerar el contexto en el que se encuentra el plantel. Esto significa que cualquier persona podrá participar en las convocatorias, sin un previo requisito de pertenencia cultural o lingüística; lo que implica que, incluso cuando una plaza queda vacante, la comunidad no tiene capacidad formal para determinar el perfil de quien será contratado.

Desde marzo de 2022, ante el fallecimiento de Carlos Salvador Díaz - quien cubrió la plaza de director por 27 años en el plantel - los miembros de la comunidad educativa, padres y madres de familia, estudiantes y docentes del centro educativo Tatuutsi Maxakwaxi exigieron - en una petición enviada a Juan Carlos Flores Miramontes, Secretario de Educación Pública en Jalisco - que el proceso de contratación se realizara conforme a lo establecido en el artículo 2º constitucional y el artículo 7 de la Ley General de Educación, donde se reconoce que los pueblos indígenas deben tener acceso a una educación en su propia lengua y contexto.

Con base en estas obligaciones legales, exigieron a la secretaría que la persona designada para cubrir la plaza del centro educativo fuera “perteneciente a la misma Comunidad de San Miguel Huaixtla y/o de otras comunidades de la región Wixárika De Jalisco [y que domine] la lengua Wixárika de manera oral, en lectura y escritura”,

pues sólo con una persona Wixárika en la dirección “aseguraremos el cumplimiento del derecho a una educación pertinente y autónoma”.

Para 2025, la situación no ha avanzado favorablemente para Tatuutsi Maxakwaxi y, además de seguir exigiendo la contratación de un director Wixárika exigen que las plazas de los profesores que están a punto de jubilarse sean asignadas a profesores Wixárika. Durante el paro laboral, dos de las docentes declararon que, a pesar de sus peticiones, la asignación de la plaza de dirección del plantel se dio a una docente mestiza, lo que implicó que el vínculo que se mantiene entre la secundaria y la comunidad se viera amenazado por una división provocada por la directora porque “después de que llegó les dijo a los padres algo así como que no visitaran seguidamente la escuela porque distraían a los maestros y a los alumnos”. La pregunta que quedó al aire fue clara “¿es nuestra escuela o es la escuela de ella?” Destacan que sus exigencias, como desde hace 3 años, es porque los docentes que lleguen a laborar en Tatuutsi Maxakwaxi sean “Wixárika, que conozcan el modelo y todo el proyecto, que sea Wixárika de la región”. Así, en un acta de acuerdo emitida durante el paro la comunidad reiteró sus principales demandas: (a) solicitar que la dirección sea asumida por una persona Wixárika que conozca el proyecto educativo de Tatuutsi Maxakwaxi; y (e) asegurar que las plazas por jubilación sean cubiertas por maestros wixaritari de la misma comunidad.

El caso de Tatuutsi Maxakwaxi nos da cuenta de que aunque la Ley General de Educación reconoce el derecho de los pueblos indígenas a una educación en su lengua y contexto, y aunque se declara que los habitantes de lenguas indígenas deben tener acceso a la educación en su propia lengua y en español, el proceso para designación docente no incluye mecanismos efectivos para asegurar que las plazas en comunidades indígenas sean ocupadas por personas de la misma comunidad o que dominen la lengua originaria.

La raíz técnica de esta imposibilidad se encuentra en la figura conocida como estructura ocupacional - que define cuántas y qué tipo de plazas pueden existir en cada centro educativo (Secretaría de Educación Pública, 2024) - porque si una escuela no cuenta con una estructura ocupacional específicamente reconocida como indígena, las plazas que se generen no están sujetas a condiciones que

garanticen la designación de docentes Wixárika; es decir, se podrán abrir plazas para designar docentes, pero no docentes o directores wixaritari.

En entrevista, Mónica Gaspar Flores encargada de la Dirección General de Planeación de la Secretaría de Educación Jalisco destacó que para 2023, la federación solicitó a las entidades que reformularan sus estructuras ocupacionales incluso si no contaban con presupuesto para llevarlas a cabo. Aun con esta clara instrucción algunas entidades decidieron hacer caso omiso, tal es el caso de Nayarit, donde las autoridades han declarado abiertamente que “no existen las claves ni los modelos” para secundaria indígena y que no se solicitó su creación debido a la falta de presupuesto (Robles, 2025).

Mónica Gaspar Flores compartió que en Jalisco, la Secretaría de Educación comenzó un proceso de revisión de estas estructuras, trabajando en generar una propuesta para actualizar las estructuras ocupacionales con el objetivo de incorporar nuevas modalidades, entre ellas la secundaria indígena. Agregó, además, que de concretarse esta iniciativa permitiría que las nuevas vacantes en escuelas como Tatuutsi Maxakwaxi puedan ser ocupadas por docentes hablantes de la lengua Wixárika, siempre que así lo determine USICAMM en el perfil requerido para la plaza.

Sin embargo, esta alternativa aún es una posibilidad incierta porque la implementación de estas nuevas estructuras enfrenta múltiples obstáculos: primero, requiere la aprobación de USICAMM, que no ha emitido respuesta debido a la transición de gobierno; segundo, su aplicación sería gradual y sólo para futuras vacantes, lo que deja fuera al personal docente que ya forma parte del proyecto; y tercero, dependería de la disponibilidad presupuestal, la cual históricamente ha sido insuficiente para cubrir todos los cambios necesarios en materia de educación indígena.

1.5 Identificación de la(s) problemática(s)

Durante las primeras semanas, iniciamos un proceso colectivo de diagnóstico a partir de lecturas y discusiones que nos permitieron comprender los efectos que ha tenido el proyecto de nación sobre las comunidades indígenas. Las reflexiones en

el aula nos invitaron a cuestionar las políticas educativas que ha impulsado el Estado, cuyo objetivo ha sido la homogenización cultural, así como a reconocer los múltiples proyectos educativos autónomos impulsados por las comunidades indígenas.

En este marco, comenzamos a observar, con mayor claridad, cómo el modelo educativo estatal ha sido una herramienta para consolidar esta homogeneización, negando otras lenguas y formas de habitar el mundo. En este contexto, las comunidades indígenas han enfrentado profundas barreras estructurales para impulsar modelos educativos propios.

Dentro de ese diagnóstico general, y a partir de mi incorporación específica al proyecto, se identificó una problemática particular en la comunidad de Guadalupe Ocotán: aunque se reconocía que esta comunidad había protagonizado una lucha importante por una educación durante décadas, no existía hasta ahora una sistematización de dicha historia.

Fue a partir de esta ausencia que se definió el rumbo de mi participación en el PAP: contribuir a la sistematización de la lucha por la educación en Guadalupe Ocotán a través de entrevistas con actores clave, la revisión de bibliografía sobre la región y el análisis de documentos elaborados en ciclos anteriores del proyecto. Aunque este fue el primer acercamiento, al profundizar en el análisis de esta experiencia, se hizo evidente que la pérdida del proyecto no puede entenderse como un caso aislado, sino que por el contrario refleja una serie de patrones estructurales que siguen enfrentando hoy en día otros proyectos de educación autónoma en la región.

Así, la sistematización de Guadalupe Ocotán permitió abrir preguntas más amplias sobre los marcos legales, políticos y administrativos porque se identificó que cuando estos proyectos logran tener reconocimiento institucional, este suele ir acompañado del deterioro y pérdida del sentido comunitario y cultural. Tei M+ayema y Tatuutsi Maxakwaxi enfrentan condiciones similares: figuras legales inexistentes o insuficientes y marcos normativos que subordinan las decisiones locales a lógicas externas. Por tanto, el análisis no solo recupera la historia de Guadalupe Ocotán, sino que busca comprender, desde ahí, el entramado más amplio de dificultades

que enfrentan diversos proyectos autónomos para sostenerse en el tiempo y defender su propuesta educativa.

2. Desarrollo

2.1. Sustento teórico y metodológico

Para comprender las apuestas educativas que emergen desde Guadalupe Ocotán y otras comunidades indígenas, es necesario partir de un cuestionamiento profundo a las categorías impuestas por el Estado nación moderno, particularmente las categorías étnicas que han definido los límites de lo indígena y lo mestizo. Navarrete (2004) explica que las categorías "indio" y "mestizo" han servido para establecer relaciones de poder entre grupos sociales, de esta manera, han permitido justificar una jerarquización étnica en la que los pueblos indígenas son asociados al atraso, mientras que el mestizo aparece como el sujeto moderno y ciudadano ejemplar.

Este marco de pensamiento ha moldeado las políticas públicas en el ámbito educativo, de forma que el sistema educativo ha promovido modelos homogéneos que, en nombre del desarrollo o la inclusión, han negado las formas diversas de pensar y vivir la educación desde los pueblos indígenas. Como respuesta, algunas comunidades han apostado por construir proyectos educativos autónomos que les permitan ejercer su derecho a definir qué, cómo y para qué se educan.

Una figura central en este proceso es la concepción del *sujeto autonómico* desarrollado por De Aguinaga (2010) a partir de su experiencia con el proyecto Tatuutsi Maxakwaxi. Esta categoría permite ver que los procesos autonómicos de educación no son sólo una alternativa escolar, sino parte de una trayectoria política más amplia en la que las comunidades se organizan, posicionan y construyen su capacidad colectiva para tomar decisiones.

Este proceso se va formando en la práctica, a partir de relaciones, acuerdos, tensiones y aprendizajes que permiten a las comunidades disputar su rumbo. Desde esta mirada, el *sujeto autonómico* que se forma del proceso autonómico colectivo es aquel que, al dejar de situarse únicamente como víctima de la exclusión estatal, se constituye como actor político que define y disputa sus propias formas de vida, gobierno y educación (De Aguinaga, 2010)

Por otro lado, en términos metodológicos, se buscó articular la recuperación de la memoria, la reflexión crítica desde el aula y el trabajo de campo como herramientas para sistematizar la experiencia de lucha por la educación en Guadalupe Ocotán y la recuperación de otras luchas. Uno de los principales recursos fue la entrevista al comisariado de bienes comunales, porque, al ser un actor clave del proceso, permitió reconstruir los momentos más significativos de la lucha; además, fueron de central aporte las entrevistas con la encargada de la Dirección General de Planeación de la Secretaría de Educación Jalisco y con las docentes de Tatuutsi Maxakwaxi.

Además de esta entrevista, se retomaron otros materiales de ciclos anteriores en el PAP que funcionaron como testimonios para aportar otras miradas. El recorrido, además, fue acompañado por espacios de lectura, discusión y análisis en el aula que permitieron generar una combinación de escucha y reflexión situada.

2.2. Planeación y seguimiento del proyecto

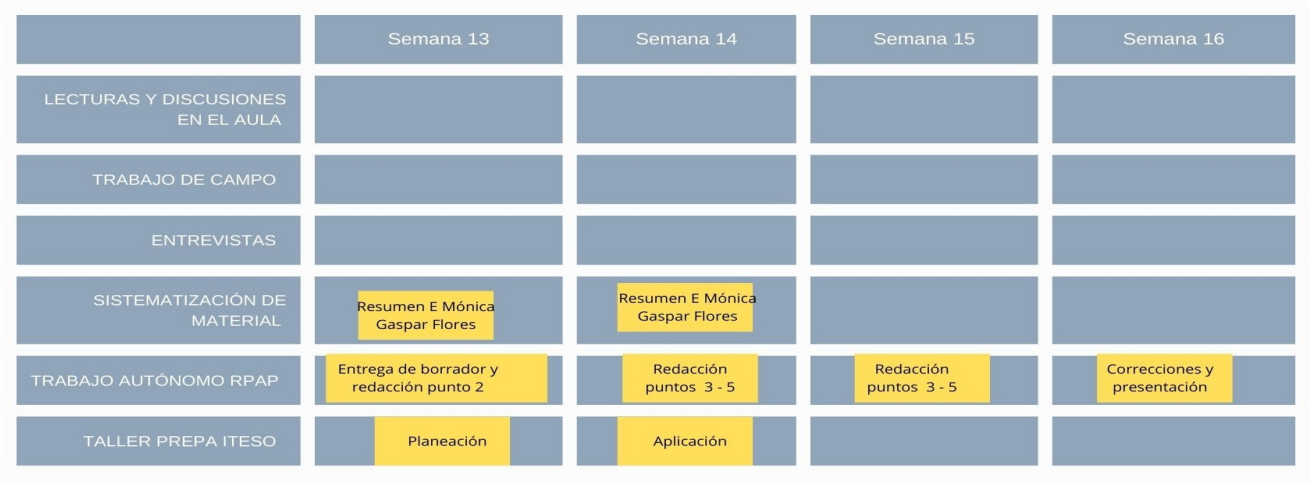
El propósito del proyecto se delimitó como recuperar y sistematizar la historia de lucha por la educación en Guadalupe Ocotán para reflexionar sobre los retos y oportunidades de los proyectos de educación autónoma indígena en el sistema sociopolítico actual. De esta manera, la intención fue construir un documento que no sólo reconociera la historia como un relato valioso en sí mismo, sino como una pieza clave dentro de un entramado más amplio de resistencias. Así, el reporte busca visibilizar las estrategias, retos y decisiones políticas, al mismo tiempo que aporta a la construcción de referentes colectivos que fortalezcan las luchas por la autonomía educativa en otros territorios.

Durante todo el proceso, se mantuvieron espacios de seguimiento, asesorías y diálogo con el equipo y las profesoras. En un primer momento se realizó una revisión bibliográfica que permitió situar el contexto en una problemática estructural, después, se llevó a cabo la entrevista con el comisariado de bienes comunales, que fue el eje central de esta sistematización, pues a través de su relato fue posible reconstruir los momentos clave de la lucha por la secundaria, las formas de organización comunitaria, las tensiones con las autoridades y los cambios que ha

vivido el proyecto a lo largo del tiempo. Además, se realizaron otras entrevistas y se retomaron experiencias cercanas, lo cual permitió establecer conexiones entre procesos que, aunque distintos, comparten horizontes y desafíos similares.

Las actividades desempeñadas en el transcurso del PAP se pueden consultar en el siguiente recurso:





Estas actividades se organizaron en seis ejes de trabajo. A continuación, se describen los principales aportes y productos generados:

Lecturas y discusiones en el aula: desde las primeras semanas se revisaron los avances de PAP anteriores, lo que permitió entender el momento actual del proyecto. A partir de la semana 4, se leyeron y discutieron textos clave de Rocío de Aguinaga, Federico Navarrete y Benjamín Maldonado; estas sesiones fueron fundamentales para conocer la problemática educativa de los pueblos indígenas y establecer las rutas de análisis del proyecto.

Trabajo de campo: la visita a Guadalupe Ocotán se realizó en la semana 5 e incluyó entrevistas al Comisariado de Bienes Comunales y a Ubaldo, así como una observación participante sobre la representación de la fiesta del esquite. Para llegar a este momento tuvimos que prepararnos con preguntas y, posteriormente, se sistematizaron los materiales recolectados (Consultar anexo 2).

Entrevistas y conferencias: a lo largo del semestre se realizaron entrevistas y encuentros clave para comprender el contexto político y educativo. Entre ellas, destacan las conversaciones con Nora Lorenzano, Mónica Gaspar Flores, Benjamín Maldonado y Mara Robles. Cada encuentro implicó trabajo previo de preparación, participación durante la sesión y posterior sistematización colectiva (Consultar anexo 3).

Sistematización del material: este proceso acompañó todo el desarrollo del proyecto, con mayor énfasis entre las semanas 4 y 14, incluyendo la transcripción y

análisis de entrevistas. Los materiales generados permitieron identificar temas clave y estructurar el documento de forma coherente.

Trabajo autónomo para la realización del RPAP: el trabajo comenzó en la semana 3 con la delimitación del proyecto individual y se intensificó a partir de la semana 7, con la búsqueda - y posterior síntesis - de fuentes de información sobre la consolidación e historia educativa de Guadalupe Ocotán, así como sobre la filosofía Wixárika. Entre las semanas 11 y 15 se llevó a cabo la redacción de los diferentes apartados, y en la semana 16 se realizaron las correcciones finales a partir de las observaciones recibidas.

Taller en Prepa ITESO: entre las semanas 10 y 14 se planificó un taller sobre el derecho a la educación en el marco de las Jornadas de Derechos Humanos de la Prepa ITESO. La participación en este espacio permitió compartir los aprendizajes del PAP y aplicar herramientas de análisis y comunicación en un contexto real, fortaleciendo mis habilidades profesionales (Consultar anexo 4).

3. Sensibilización ante las realidades

Para mí ingresar a este proyecto representaba iniciar un proceso nuevo y retador porque se salía de los esquemas de lo que he aprendido y en lo que he aplicado mis conocimientos profesionales. Me siento muy feliz de haber formado parte de este equipo porque tuve la oportunidad de conocer a personas increíbles que me han enseñado que el aprendizaje es colectivo, crítico y está atravesado por risas, momentos de descanso y discusiones a medianoche.

Valoro mucho el acompañamiento de Alejandra Guillén, quien ha sabido ser una maestra inigualable. Con su pasión en el aula, transforma la crítica en esperanza y lo complejo en situado; sin su acompañamiento y movimiento constante, mi experiencia no habría implicado un cuestionamiento hacia mi futuro profesional. El acompañamiento que me brindó Alejandra, además, me permitió acercarme con confianza a la comunidad, sin idealizar los espacios y, al mismo tiempo, valorando la vinculación.

Antes de comenzar a hacer estas prácticas, desconocía de los problemas que enfrentaban los pueblos indígenas en México. Aunque entendía el panorama

general de problemáticas en torno al reconocimiento y autonomía de estas comunidades, en realidad, desconocía las causas estructurales que permitían y seguían reproduciendo estas dinámicas. Estoy muy feliz de trabajar en este proyecto porque me permitió fortalecer habilidades profesionales y personales, así como cuestionar mi papel como profesionista, particularmente mi papel como internacionalista que viene de un pueblo que me ha enseñado la importancia de la comunidad.

Las lecturas asignadas, contaban con un tono crítico hacia la construcción del estado nación mexicano y permitían discusiones colectivas en el aula. Aunque mis compañeros tenían 2 y 3 semestres realizando estas prácticas, su acompañamiento me permitió conocer, de manera más cercana, la problemática. Por otro lado, las lecturas sobre la construcción de proyectos autónomos interculturales y comunales, así como la intención de ligar su lectura al caso práctico - que en este caso fue el proyecto de Tei M+ayema - me permitió tener una lectura crítica hacia la realidad que enfrenta la comunidad.

Para el momento en que fuimos a la comunidad a realizar entrevistas y observación participante, contaba con un marco crítico que me permitía comprender, de manera general, la problemática. Este proceso, sin duda marcó un antes y un después en mi camino porque mi compromiso por una lectura crítica se transformó en un acercamiento crítico hacia la realidad que enfrentaba la comunidad, así como a un compromiso y esperanza sobre el horizonte político por el que luchan.

Recuerdo que, en la visita a la comunidad, llegué pensando en que parecía muy similar a las anécdotas que me contaba mi bisabuela y mi abuela sobre cómo era nuestro pueblo antes. Hoy no puedo pasar de largo la potencia de un proyecto colectivo porque he crecido viendo sus impactos desde mi comunidad. El camino que hasta hoy he recorrido en este proceso me ha permitido reflexionar, personal y profesionalmente, sobre mi papel como profesionista en mi comunidad pues - si bien he reflexionado sobre ello desde hace algunos meses – esta experiencia me ayudó a reconectar con la importancia de las acciones comunitarias, que había descuidado durante los últimos años.

Me sigue sorprendiendo que las comunidades tengan la voluntad política de impulsar proyectos autónomos aun cuando las condiciones no sean las mejores. Admiro profundamente a Ubaldo desde el primer día que lo conocí porque sigue siendo un joven de la comunidad que reconoce el valor de este proyecto e impulsa cotidianamente su fortalecimiento; conocerlo, así como a los niños y las niñas que forman parte de Tei M+ayema me permitió tener nuevos referentes para saber que, aprender y construir, puede hacerse en colectivo y en comunidad cuando se pone al centro el bienestar común.

Ver el empeño que pone Ubaldo en construir un aula colectiva sin tantas jerarquías o relaciones de superioridad, así como su intención de construir entornos de aprendizaje que pongan al centro la relación con el entorno como lugar sagrado, me permitió reflexionar sobre la manera en que quiero impactar con mi carrera profesional. Hoy, no sólo soy la tercera mujer en toda mi familia con el privilegio de poder acceder a la universidad, sino una de las pocas que logran terminar una carrera universitaria en mi pueblo.

En los últimos años, algunas de las pocas personas que hemos tenido la oportunidad de cruzar la universidad en mi pueblo, hemos elegimos carreras universitarias - que no necesariamente están afín a servir al corredor industrial del salto - como historia, derecho y relaciones internacionales, las cuales nos han permitido conocer la potencia de nuestra comunidad desde un enfoque crítico.

Después de estar en la comunidad y revisar el material dispuesto para este PAP, me he dado cuenta de que quiero apuntar mi futuro profesional hacia la creación de proyectos en mi comunidad. Desde lo que aprendí y viví en este proceso, he reflexionado que puedo crear proyectos para fortalecer el sentido colectivo como fuente vital de reconstrucción comunitaria, frente a los contextos tan violentos que vivimos últimamente. Me he dado cuenta de que es importante generar procesos colectivos e intergeneracionales que permitan fortalecer las prácticas culturales, colectivas y comunitarias.

Este sentir y actuar no sólo viene de mis creencias sobre la importancia de la colectividad y apoyo mutuo, sino también del razonamiento que he fortalecido al participar en ese proyecto. Estoy muy agradecida de poder reflexionar sobre la

potencia de los proyectos colectivos cuando tienen una base cultural porque eso, más allá de volver a alejarme de mi comunidad - como creí que sería mi futuro profesional como internacionalista -, me permite reconocer que puedo poner mis habilidades profesionales en pro del fortalecimiento de mi comunidad.

Hoy, mi participación en el proyecto no sólo implica la realización de unas prácticas profesionales, sino una reflexión continua sobre mi futuro profesional, regalándome un camino desde el que puedo pensarme como internacionalista comunitaria. Estas categorías no son mutuamente excluyentes - como nos hace pensar el sistema - sino que brindan análisis críticos y situados, proyectos colectivos y bien planteados, fortalecimiento local con vinculación nacional o internacional y alternativas locales que están vinculadas y aportan a fortalecer horizontes políticos que construyen mundos más justos, equitativos y críticos.

Como internacionalistas nos queda aún mucho camino por recorrer para lograr deconstruir no sólo nuestros marcos analíticos o teóricos, sino nuestro propio papel como transformadores sociales. Creemos conocer las complejidades a las que se enfrentan las comunidades indígenas porque conocemos el marco internacional que los respalda y las problemáticas internacionales a las que se enfrentan; desde la extracción de bienes naturales en Perú, Bolivia o Chile en pro de fortalecer el desarrollo del sur global, hasta las luchas políticas por el reconocimiento en México, Perú y Bolivia.

Conocemos la problemática internacional, pero paramos poco a preguntarnos sobre la manera en que puede reflejarse en nuestros propios contextos; sobre si la población Wixárika que habita la Zona Metropolitana de Guadalajara y vende artesanías en la universidad se enfrenta a las mismas problemáticas; sobre si nuestros compañeros wixaritaris, con quienes habitamos las mismas aulas, sufren las consecuencias de lo que aprendemos a analizar como una “problemática internacional”. Solemos analizar las realidades sociales, así como sus causas, implicaciones y consecuencias, pero no siempre tenemos la oportunidad de ver el rostro de esas problemáticas y, mucho menos, la potencia, anhelo y esperanza de estas propuestas locales.

¿Es que acaso lo internacional no se vincula directamente a lo local? ¿o por qué no siempre podemos verlo? Formar parte del equipo de este PAP, con una compañera estudiante de Gestión Pública y otro compañero estudiante de Psicología, me permitió reconocer los aportes de mis habilidades como internacionalista y, a través del propio camino, he descubierto que mi formación aporta lecturas analíticas importantes para comprender la complejidad de los problemas locales. Las habilidades que he adquirido durante mi formación me han permitido tener una mirada global y sistémica que, poniendo el foco sobre una problemática local particular, logra entrelazar diversas causas sociales, económicas y políticas para una compresión amplia de la situación.

En este sentido, el internacionalista – cuando tiene la oportunidad de acercarse a problemáticas locales complejas - no sólo logra aportar una mirada global y amplia de las problemáticas, sino que brinda habilidades de análisis, síntesis y crítica para fortalecer el entendimiento de las problemáticas locales y avanzar en el fortalecimiento colectivo de posibles vías de intervención. El internacionalista que se acerca a las problemáticas sociales locales es un agente de transformación que cuenta con herramientas para impulsar proyectos que hagan frente a las causas estructurales en pro de avanzar hacia la construcción de sociedades más responsables, justas y equitativas.

Como internacionalista que ha tenido experiencia en investigación feminista, la construcción de este proyecto de aplicación profesional me ha permitido corroborar la importancia de crear “productos” que pongan al centro los aportes, conocimientos y experiencias de las comunidades, pues, además de que estos apoyan a sistematizar las experiencias de lucha, su difusión permite reconocer la potencia de avanzar a través de otros horizontes políticos.

3.1 Aprendizajes logrados

Aprendizajes profesionales

Participar en este proyecto no sólo me permitió reflexionar personal y profesionalmente sobre mi papel como internacionalista - permitiéndome nombrarme como internacionalista comunitaria - sino que me permitió desarrollar

distintas competencias profesionales que, sin duda, tendrán un impacto significativo en mi carrera profesional. En primer lugar, el enfrentarme, por primera vez, a un contexto distinto del que había estado acostumbrada - pero que al mismo tiempo era de mi interés - me permitió desarrollar la competencia de la adaptación, reconociendo que soy capaz de aportar mis conocimientos aun cuando no conozca por completo la problemática desde el día uno en el que inicio.

Uno de los aprendizajes más significativos que, sin duda, también impactarán de manera significativa en mi ejercicio profesional es el diálogo intercultural. Aunque creía que era una competencia que había fortalecido durante la carrera, me di cuenta de que no hay aprendizaje más significativo que el que se pone en práctica; ¿cómo comunicarnos sin replicar jerarquías epistémicas? ¿cómo vincularnos sin replicar jerarquías sociales? Acercarnos, abrir y habitar espacios, así como crear diálogos de iguales ha sido uno de los aprendizajes que me permitió generar habilidades de comunicación, situadas en los contextos; desde realizar entrevistas con quesadillas y alimentando la fogata, hasta sistematizar entrevistas a través de productos que desglosen el lenguaje técnico a entendimientos generales.

Por otro lado, una de las competencias - que pude desarrollar durante la carrera, pero - que logré descubrir como una potencialidad profesional en estas prácticas fue mi capacidad de síntesis. Me di cuenta de que soy capaz y disfruto de desglosar información que puede parecer difícil de comprender u ordenar. Desde información de diversas lecturas que puedo compeler en un diagrama, hasta la organización de organigramas o esquemas de trabajo. Es una habilidad de fortalecí y valoré a través de este proceso y creo que es muy valiosa para mi futuro profesional.

Además, logré fortalecer algunas competencias de otras disciplinas que, sin duda, abonan a mi formación de manera integral. Una de las más importantes es la capacidad de generar contenidos de divulgación; Alejandra me alentó a integrar, en la realización de este reporte, los contenidos de las entrevistas y observaciones desde una perspectiva crítica, situada y cercana a las realidades. En los últimos años, había estado acostumbrada a generar contenidos académicos que, no necesariamente, se acercaban a las realidades desde el relato o la crónica y, al realizar este reporte con estas herramientas, me di cuenta de que son valiosas y -

además de que me siento muy cómoda con ellas - me apoyaron a integrar mi visión crítica desde una posición cercana y esperanzadora.

Por otro lado, aunque estaba familiarizada con la habilidad de síntesis, solía integrarla desde el ámbito académico y abstracto de las categorías. Formar parte de este proceso, me ayudó a integrar la divulgación a la ecuación, entendiendo que no se trata solamente de comprender las categorías y discutirlas desde el lenguaje académico, sino que, una parte central del proceso es poder bajarlas a los contextos, permitiendo la comunicación y divulgación de estos conocimientos con distintas comunidades: en el aula, con la comunidad, con otras experiencias que enfrentan las mismas problemáticas, etc.

Además, con este proceso aprendí sobre la complejidad del contexto sociopolítico en México. Recuerdo estar en mi cuarto realizando las lecturas para las clases y parar en varias ocasiones para intentar comprender la complejidad del problema, pues - tal como mencioné en la parte de antecedentes - esta narrativa no es la que, por lo general, aprendemos en las escuelas. Por el contrario, aprendemos a replicar las narrativas que el Estado nos inculca a través de los planes educativos y son pocos los espacios en los que, realmente, podemos cuestionar estas narrativas hegemónicas para dar espacio a otros análisis.

Con esta experiencia aprendí a cuestionar uno de los preceptos base de las Relaciones Internacionales: la existencia de los Estados. Esta posibilidad me abre un amplio panorama para cuestionar, no sólo su propia formación, sino las implicaciones actuales de su desarrollo, así como las posibilidades que tenemos para transformarlas. Con este análisis, además, logro entender el tiempo desde otra perspectiva, comprendiendo que los cambios históricos y políticos - que aprendemos a entenderlos como lejanos – en realidad son una constante; esto me abre una posibilidad para entender la transformación como constante y, la posibilidad de un mundo mejor como un futuro esperanzador que se construye en los pasos cotidianos.

Esta condición, además, implica un compromiso constante por parte de los internacionalistas en términos de cuestionar aquellas narrativas hegemónicas que sustentan las relaciones y sistemas de dominación actuales, para lograr poner en

práctica el fortalecimiento de otras narrativas que logren construir relaciones justas, equitativas y críticas.

Con esto en mente, la puesta en práctica de mis conocimientos hacia el fortalecimiento de estas otras narrativas a través del proceso colectivo en este PAP me permitió delinear, de manera más particular, mi proyecto de vida profesional. Reconocí la importancia de fortalecer los procesos comunitarios como parte primordial de abonar a la construcción de un mundo más justo y, a través de las reflexiones en el aula y campo, reconecté con la importancia de los procesos colectivos en mi pueblo, reconociendo que mi quehacer profesional no estaba desvinculado de las problemáticas que ahí se enfrentan.

Estas reflexiones me dieron la oportunidad de reconocer las posibles vías de intervención sobre las que puedo incidir en mi comunidad y, aunque aún no las tengo tan claras, estoy segura de que esta reflexión constante me permitirá ir delineando alternativas, a través de las cuales, priorizar el trabajo comunitario como una vía para fortalecer un horizonte político común.

Aprendizajes sociales

Participar en este proyecto no sólo implicó poner en práctica mis conocimientos profesionales, sino también vivir un proceso colectivo que me permitió reflexionar sobre el impacto del acompañamiento, la sistematización y la divulgación crítica de experiencias comunitarias. Desde el principio, las profesoras nos alentaron a generar propuestas que no sólo se ajustaran al formato académico tradicional, sino que partieran desde la creatividad, la innovación y el compromiso. Esta apertura me permitió descubrir que los cambios no siempre vienen desde las políticas o programas, sino también desde la generación de productos que pongan al centro las voces de quienes históricamente han sido desplazados de los espacios de representación.

El haber acompañado parte del proceso de sistematización de la lucha por la educación en Guadalupe Ocotán me permitió ver que mi trabajo profesional puede apoyar a generar herramientas para visibilizar las demandas sociales. Me siento capaz de coordinar proyectos que tengan como objetivo la mejora social, sobre todo

aquellos que requieran una lectura crítica del contexto, el reconocimiento de la diversidad y la articulación de acciones colectivas que pongan al centro a las comunidades.

Este proyecto me ayudó a reafirmar que una de mis principales fortalezas está en la gestión y acompañamiento de procesos sociales que busquen el fortalecimiento de la memoria. En este sentido, mi formación en Relaciones Internacionales se ve transformada en una herramienta para analizar las condiciones estructurales que limitan la autonomía de los pueblos y, al mismo tiempo, para imaginar rutas alternativas que surgen desde la vida cotidiana y lo colectivo. Además, a través del trabajo en equipo, aprendí la importancia de articular los saberes de distintas disciplinas para lograr productos que respondan realmente a las necesidades y horizontes de quienes acompañamos.

Los impactos de este proyecto habitan en la forma en que las personas construyen puentes entre luchas y en cómo se van tejiendo nuevas redes de acompañamiento. Estoy segura de que aporta a la construcción de un horizonte político que se gesta desde los pueblos y que lucha por un tipo de educación que no esté atravesada por otras lógicas que pongan al centro la vida.

Este proyecto beneficia a la comunidad de Guadalupe Ocotán, pero también trasciende ese territorio porque puede permitir el fortalecimiento y vinculación de otras experiencias que atraviesan luchas similares, ofreciendo referentes y estrategias. Creo que la divulgación es una herramienta política y, en este sentido, mis servicios profesionales pueden producir bienes públicos para visibilizar otras formas de pensar y habitar el mundo.

Este trabajo, también representa una oportunidad para aquellos grupos que, históricamente, han sido excluidos de los espacios académicos. Mi proceso en este PAP fue una forma de acompañar a poner en papel aquello que muchas veces queda en la oralidad. Aunque, en realidad, el seguimiento de este proyecto no puede darse únicamente desde el ámbito académico; es necesario continuar generando espacios de encuentro, compartir estos materiales con otras comunidades y abrir espacios para la reflexión conjunta.

Hoy, después de esta experiencia, mi visión del mundo social se ha ampliado. Entiendo que la transformación parte de acompañar procesos y reconozco que mi profesión puede ser una herramienta para contribuir a ello. Me quedo con la certeza de que hay otras formas de vivir y de aprender, y que son esas formas las que me motivan a seguir caminando con compromiso, ternura y esperanza.

Aprendizajes éticos

Recuerdo que cuando comenzó el semestre, mi primera intención fue no involucrarme en un trabajo de escritura académica porque venía de procesos exigentes y sentía que, por un momento, no quería escribir más textos académicos. Fue Alejandra quien me ayudó a pensar el reporte no como una exigencia académica más, sino como una oportunidad para experimentar con otras formas de narrar: desde el relato, la crónica y lo que nace en la práctica. Aceptar el reto, sabiendo que implicaba volver a escribir, pero de otra manera fue una decisión ética porque implicó cuestionarme desde dónde quería hablar, construir conocimiento, y con quiénes.

Al estar en la comunidad enfrenté algunos dilemas que me hicieron preguntarme: ¿cómo acercarme?, ¿cómo hacer preguntas sin invadir?, ¿cómo participar y no sólo observar? Era la primera vez que iba a una comunidad indígena y, al principio, me sentí insuficiente porque mis compañeros llevaban más tiempo en el PAP y las profesoras conocían la lucha desde hace años, mientras que yo apenas comenzaba a entender los procesos autonómicos, la profundidad espiritual de la filosofía Wixárika y la complejidad de la lucha por la educación. Aun con estos miedos, decidí acercarme desde lo que sí tenía: apertura, escucha y respeto; y desde ahí, poco a poco, comencé a mirar y estar de otra forma: no como observadora, sino como una participante comprometida.

Mi participación en la representación de la fiesta del esquite desglosa bien esta situación porque al principio sólo observaba - sintiéndome distinta, diferente, extraña de quienes hacían la representación - pero con el acompañamiento de mis compañeras y de la comunidad, me animé a participar y sentirme parte de la

representación, comprometiéndome con lo que pasaba y la manera en que nos integraban en el proceso.

Además de eso, este PAP me obligó dirigir mi mirada hacia mi comunidad y cuestionar la idea que fui aprendiendo desde niña de que había que “salir del pueblo” porque lo importante era estudiar para dejar atrás ese pasado campesino, obrero, “ignorante”. Esta experiencia me hizo reconocer que muchas de esas ideas, que había asumido como propias, en realidad eran parte de una realidad sociopolítica más amplia. Volver a mirar a mi comunidad desde el lugar en el que estoy hoy, con los saberes que he adquirido, me confrontó éticamente: ¿qué estoy haciendo con todo lo que sé? ¿para quién quiero ponerlo al servicio?

Entendí que mi compromiso es con un horizonte político y ético que ponga al centro la vida y la comunidad. Este proyecto me permitió reafirmar que quiero ejercer mi profesión para fortalecer el trabajo comunitario como apuesta de transformación social, con la claridad de que mi papel no es llegar a enseñar, sino a acompañar procesos que ya existen, tienen historia y su potencia. Hoy sé que ser internacionalista también puede significar acompañar procesos colectivos, escribir desde lo situado y vincular luchas locales con horizontes amplios. Y eso, para mí, es profundamente ético porque implica decidir desde dónde quiero transformar la realidad, con quiénes quiero caminar y qué principios quiero poner al centro.

Aprendizajes en lo personal

Participar en este PAP fue, sin duda, una de las experiencias más significativas de mi vida porque me permitió conocerme a mí misma de una forma que nunca antes había experimentado. Este proceso fue como un espejo, pues me mostró que, aquello que tanto admiraba del proyecto de Tei M+ayema —su apuesta por lo colectivo, por la educación, por un horizonte político centrado en la vida—, también existía, de otras formas, en mi propia comunidad.

Me enseñaron —como a muchas otras personas— que había que “salir del pueblo”, que había que “superarse”, que lo valioso estaba lejos, en lo académico, en lo profesional, en el progreso y, sin darme cuenta, esas narrativas fueron moldeando mi forma de pensarme y de habitar mi historia. Este PAP me llevó a preguntarme

de dónde vienen esas ideas, por qué las adopté, y si realmente quiero seguir reproduciéndolas; me permitió mirar con nuevos ojos el valor de lo que muchas veces había callado o dejado de lado: las memorias de mi comunidad, las prácticas colectivas, las fiestas locales y los espacios compartidos. A partir de este proceso entendí que conocerme a mí misma también implica reconciliarme con esa parte de mi historia que me enseñaron a ocultar.

Este camino también me ayudó a comprender los procesos sociales de una manera más compleja. Pocas veces había entendido, con tanta claridad, cómo el proyecto de nación en el que hemos crecido nos ha moldeado para pensar que somos mexicanos y este PAP me permitió cuestionar esas bases para reconocer que, en realidad, ese relato ha invisibilizado por siglos a múltiples naciones y pueblos que existen dentro del territorio que hoy llamamos México. Comprendí que convivir en la pluralidad no significa sólo aceptar que el otro es distinto, sino aprender a escuchar, compartir y construir desde lo que sí tenemos en común.

Todo esto me llevó, inevitablemente, a replantearme mi proyecto de vida. Me pregunté qué quiero poner al centro: si seguir persiguiendo una idea de éxito, o si puedo construir un camino que abrace lo que soy, lo que he sido, y lo que quiero ser. Aunque no tengo todas las respuestas, sí tengo una certeza que se siente clara: quiero caminar hacia un horizonte que tenga al centro la vida, lo colectivo y lo comunitario, quiero formar parte de procesos que estén atravesados por el cuidado, la reciprocidad y la esperanza.

Este PAP me recordó que vale la pena buscar otras formas de estar en el mundo y que hay algo profundamente político en poner nuestras habilidades al servicio de lo común. Me llevo preguntas que no quiero cerrar, y un compromiso profundo por seguir nombrando, cuidando y fortaleciendo aquello que me vincula con mi historia.

5. Conclusiones

Este proyecto tuvo como objetivo recuperar la historia de lucha por la educación en Guadalupe Ocotán y reflexionar sobre los obstáculos que enfrentan los proyectos de educación autónoma indígena. A lo largo del semestre, se logró sistematizar una

experiencia de resistencia comunitaria, visibilizando cómo la comunidad defendió, durante años, un modelo educativo propio, hasta que fue absorbido por las estructuras del Estado. Esta recuperación no sólo permitió documentar hechos, sino abrir preguntas sobre el papel de las políticas públicas en la desarticulación de iniciativas comunitarias.

Uno de los mayores logros fue reconocer el valor político y pedagógico que tienen los proyectos de educación autónoma indígena. A través del trabajo de campo, las entrevistas y el análisis colectivo, fue posible entender la secundaria de Guadalupe Ocotán no sólo como un servicio educativo, sino como un proyecto político que buscaba formar sujetos vinculados a su territorio, su lengua y su historia. El proceso permitió, además, poner en diálogo esta experiencia con otras luchas actuales, como la de Tei M+ayema y Tatuutsi Maxakwaxi, trazando puentes entre distintas formas de resistir.

Sin embargo, quedaron pendientes algunas tareas fundamentales. No fue posible generar un material de divulgación dirigido a la propia comunidad que devuelva, en otro formato, lo sistematizado. Aunque en Jalisco existe una propuesta para crear estructuras ocupacionales indígenas, su avance es lento y aún incierto. En este sentido, sería valioso continuar con entrevistas a actores institucionales clave para comprender con mayor profundidad las rutas legales, normativas y administrativas que han imposibilitado estos proyectos, pero también para explorar de qué forma acompañar a las comunidades en estas gestiones políticas, que en la práctica resultan profundamente desgastantes.

Me llevo en el corazón, la mente y el cuerpo la certeza de que existen proyectos que apuestan por el bienestar común como eje central; me llevo esperanza, amor, alegría y la certeza de que la construcción de un mundo más justo, equitativo y crítico —del que hablamos en las aulas— se está llevando a cabo hoy a través de estos proyectos colectivos. Este proceso no termina aquí, lo recuperado en este reporte debe seguir circulando y alimentando a las diversas resistencias que hoy luchan por sostener la vida.

Que nuestras luchas sigan alimentando cotidianamente un horizonte político de cuidado colectivo, ternura radical y rebeldía compasiva. Que nuestras luchas sigan apostando por la vida.

6. Bibliografía y otros recursos

Aguilar Gil, Y. (2018). Nosotros sin México: naciones indígenas y autonomía. Revista nexos. Recuperado de: https://cultura.nexos.com.mx/nosotros-sin-mexico-naciones-indigenas-y-autonomia/

Campos, A. (1979). La evangelización de los huicholes y Guadalupe Ocotán, algunas notas para su historia. Convento de nuestra señora del refugio, Garza García, N. l.

Cornejo Espejo, J. (2012). Educación, interculturalidad y ciudadanía. Universidad Católica del Maule, Facultad de Educación, Depto. de Fundamentos de la Educación, Chile. Recuperado de: https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000100016

De Aguinaga, R. (2010). *Tatuutsi Maxakwaki una experiencia indígena de educación autonómica.* Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2025). Artículo 2°. Diario Oficial de la Federación.

Entrevista Federico Martínez González: Comisariado de Bienes comunales. (2025).

Entrevista Mónica Gaspar flores: encargada de la Dirección General de Planeación de la Secretaría de Educación. (2025).

Navarrete, F. (2004). Mestizos e indios en el México contemporáneo. En *Las relaciones inter-étnicas en México* (pp. 7-20) Universidad Nacional Autónoma de México.

Navarrete, F. (2004). Las relaciones interétnicas antes y después de la conquista española. En *Las relaciones inter-étnicas en México* (pp. 37-46). Universidad Nacional Autónoma de México.

Navarrete, F. (2004). La nación frente a los grupos étnicos. En *Las relaciones inter-étnicas en México* (pp. 63-75). Universidad Nacional Autónoma de México.

Red CEIWYNA. (2024). Red Ceiwyna [facebook]. Recuperado de: https://www.facebook.com/RedCEIWYNA/about

Robles, A. (2025). *Desafíos en el reconocimiento de las secundarias indígenas en México: investigación cualitativa*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, en prensa.

Rodríguez, L. (2025 enero). *Profes wirraritari realizan plantón.* El diario NTR. Recuperado de: https://www.ntrguadalajara.com/post.php?id_nota=224858

Secretaría de Educación Pública. (2024) *Estructuras ocupacionales*. Dirección General de Bachillerato.

Sosa, R. (2024, julio). *Tei M+ayema, la escuela* Wixárika *del fuego, la tierra y la lengua*, Pie de Página. Recuperado de: https://piedepagina.mx/tei-mayema-la-escuela-wixarika-del-fuego-la-tierra-y-la-lengua/

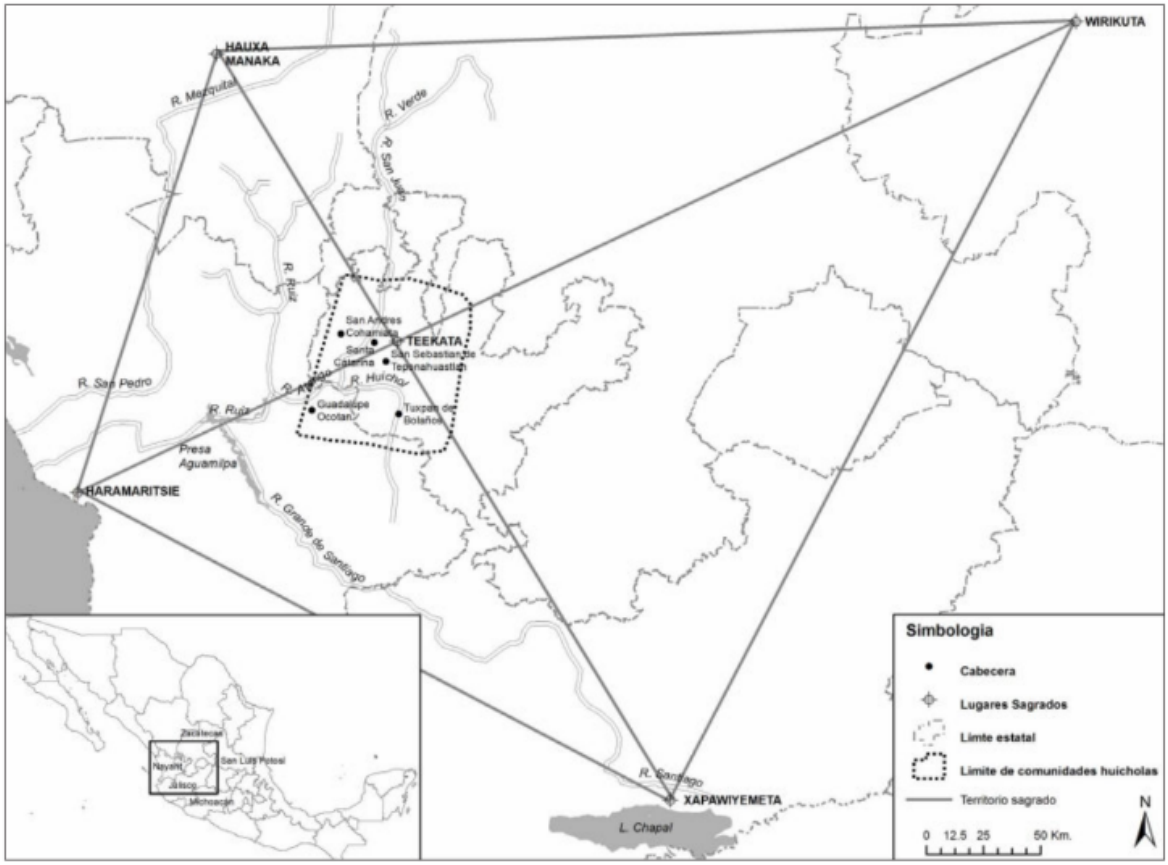
Téllez, V. (2005). *Territorio, gobierno local y rituales en Xatsitsarie/Guadalupe Ocotán, Nay*. El colegio de Michoacán A.C, centro de estudios antropológicos, tesis para optar al grado de doctor en antropología social.

Téllez, V., & Le Mûr, R. (2017). De la sierra a la ciudad. Identidad y participación económica de los huicholes de Guadalupe Ocotán en la ciudad de Tepic. En González, O., & Torres, A (eds.), *El colegio de Michoacán* (pp. 183-213).

Torres, R. (2025 enero). *Realizan paro más de 300 docentes wixatitari en Jalisco; exigen a Claudia Sheinbaum mejores condiciones laborales*. El universal. Recuperado de: https://www.eluniversal.com.mx/estados/realizan-paro-mas-de-300-docentes-wixatitari-en-jalisco-exigen-a-claudia-sheinbaum-mejores-condiciones-laborales/?utm_source=web

Anexos (en caso de ser necesarios)

Anexo 1: Zona tecual-huichol. Recuperado de Téllez, V., & Le Mûr, R. (2017)



Anexo 2: representación de la fiesta del esquite en Tei M+ayema



Anexo 3: entrevista al Comisariado de Bienes Comunales en Guadalupe Ocotán



Anexo 4: taller educación con pertinencia cultural para la prepa ITESO.

