



I.I.S.U.A.B.J.O.

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA "BENITO JUÁREZ" DE  
OAXACA**

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS**

---

---

**PODER Y RESISTENCIA EN LA COTIDIANIDAD DE  
UN MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

**T E S I S**

que para obtener el grado de  
Maestro en Sociología

**PRESENTA**

Lic. Bacilio Alejandro Castro Montes

**DIRECTORA DE TESIS**

Dra. Yolanda Jiménez Naranjo

Oaxaca de Juárez, Oax., enero 2020

## Índice

	Página
<b>Agradecimientos</b>	4
<b>Introducción</b>	5
<b>Planteamiento del problema y preguntas de investigación</b>	14
<b>Estado del arte</b>	21
<b>Capítulo I. Especificaciones contextuales</b>	36
1.1 Educación comunitaria frente a política intercultural	36
1.2 El Bachillerato integral comunitario	39
1.3 El Colegio Superior para la Educación Integral intercultural del estado de Oaxaca: garante de educación intercultural ¿funcional o crítica?	43
1.4 Modelo Educativo Integral Indígena (MEII)	44
1.5 Alejamiento del subsistema de su filosofía inicial	45
1.6 Características del cuerpo docente de los BIC; apreciaciones desde mi propia experiencia	47
<b>Capítulo II. Marco teórico y consideraciones empíricas indispensables</b>	51
2.1 El poder, elemento inmanente de las relaciones sociales	52
2.1.1 Crítica a la noción jurídico-política (economicista) de poder	55
2.2 La resistencia como catalizador que evidencia las relaciones de poder y su funcionamiento	57
2.2.1 El BIC y su cotidianidad, entendida desde la heterarquía de poder	58
2.2.2 Niveles en la heterarquía de poder en el BIC	61
2.3 Biopolítica y disciplinas en la educación intercultural	63
2.4 Colonialidad del ser y saber. Factores que condicionan la práctica docente en el contexto comunitario	67
2.4.1 Preponderancia del conocimiento científico como limitante para el trabajo intercultural	68
2.4.2 Noción de cultura en los actores de un modelo educativo intercultural	73
<b>Capítulo III. Metodología</b>	79
3.1 Líneas epistemológicas	79
3.1.1 Investigación – acción	79
3.2 Mi paso por los BIC	81
3.3 Dimensión de análisis	84
3.4 Referente empírico	85
3.4.1 Actores	85
3.4.2 Escenarios	87
3.5 Muestreo	87
3.6 Técnicas de investigación	89
3.6.1 Observación participante	89
3.6.2 Entrevistas	90
3.7 Notas sobre la historia de vida y posicionalidad del interprete	91

<b>Capítulo IV. Análisis de las relaciones internas de poder en la cotidianidad del BIC</b>	94
4.1 Genealogía del BIC. Su llegada a la comunidad	96
4.1.1 Las expectativas	100
4.1.2 Ruptura de la vinculación comunitaria	103
4.1.3 ¿Qué esperan los ciudadanos actualmente?	107
4.2 Condición de multiculturalidad, como supuesta limitante para la educación comunitaria	109
4.3 Apatía y rebeldía: características del estudiante que resiste y el intento por normalizarlo	113
4.3.1 Sexto módulo, el grupo problemático	115
4.3.2 El prototipo de grupo como punto de comparación	118
4.4 Mecanismo disciplinario interno	120
4.5 Producción de la autoimagen como elemento del mecanismo disciplinar	130
4.6 La visión de los profesores	138
4.7 Relaciones de poder y conflicto entre docentes	145
4.7.1 Diferencias culturales entre docentes y comunidad	145
4.7.2 El sindicato como objeto de polémica	148
4.7.3 La sindicalización como zona de confort	153
4.8 Conflictos entre profesores derivados de la noción de cultura e interculturalidad	157
4.8.1 Trabajo docente con acercamiento a la interculturalidad	159
<b>Capítulo V. Distanciamiento del bachillerato con la comunidad, desde la perspectiva de los docentes, de contrato y de base</b>	162
5.1 Relación de poder entre un espacio mesofísico de poder y un poder micro físico	170
5.2 Adversidad desde la parte administrativa-burocrática	173
5.3 Omisiones de la administración general, entendidas como interculturalidad funcional	175
5.4 Asimilación del subsistema completo a un sistema nacional homogéneo	176
5.5 Repercusiones en la relación con la comunidad	178
<b>Conclusiones</b>	185
<b>Bibliografía</b>	198

## AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo, es producto de un arduo esfuerzo, el cual, además de enriquecedor, estuvo acompañado de una permanente preocupación y constantes altibajos, sin embargo, el contemplarlo terminado, hace que cada momento que formó parte de este proceso haya valido la pena. Lo que se aprendió durante este trayecto tiene un valor incalculable para mí.

Sin duda, haberlo logrado no hubiera sido posible sin el apoyo de tantas personas que convergieron en este camino, y a quienes externo mi profundo agradecimiento, al mismo tiempo me disculpo por no poder nombrarlos a todos por motivos de espacio. En primer lugar, a los profesores y estudiantes del BIC 01 por abrirme las puertas de su escuela, y haberme dado su confianza para documentar sus actividades cotidianas y compartirme sus experiencias y sentimientos.

A la Profesora Yolanda Jiménez Naranjo, por el extraordinario ejercicio de paciencia que significó esta dirección de tesis y porque gracias a sus conocimientos y guía se abrió para mí, una nueva ventana de entendimiento sobre lo que es la educación comunitaria, sus retos y las dificultades que enfrenta. Por ello, mi compromiso con esta actividad se vio renovado.

Asimismo, quiero agradecer a mi comité académico, la Doctora Virginia Guadalupe Reyes De la Cruz y el Doctor Heriberto Ruiz Ponce, quienes, con sus valiosas aportaciones, me ayudaron a mejorar y darle sentido a este producto final.

A mi familia, por la paciencia, la comprensión, el apoyo y el amor incondicional con el que me acompañaron durante este proceso.

Al instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, por la oportunidad de cursar este posgrado y a toda su plantilla de profesores, que a través de sus enseñanzas me guiaron por esta fascinante experiencia que significa el estudio de la sociología.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consiste en un análisis realizado a los Bachilleratos Integrales Comunitarios de Oaxaca. Los cuales integran un subsistema de educación media superior con enfoque intercultural, que desde su creación fue pensado como una alternativa de educación comunitaria que respondiera a las necesidades e inquietudes de los pueblos originarios de Oaxaca, con base en sus formas culturales.

El objetivo primordial de este subsistema es la vinculación directa con los pueblos originarios para los que opera, con el anhelo de contribuir a la revaloración y conservación de los procesos culturales de estos, a través de proyectos comunitarios diseñados y ejecutados con el acompañamiento de las personas que viven en estas comunidades. Estos proyectos, de acuerdo a lo que establece el modelo educativo que rige a los Bachilleratos Integrales Comunitarios, deben surgir de problemática locales, analizadas desde un enfoque intercultural, crítico e interdisciplinario.

Cabe señalar, que al ser estos bachilleratos fruto del esfuerzo intelectual de agentes culturales locales, tienen como misión desde su inicio, insertarse en las dinámicas culturales y establecer vínculos que permitan la apropiación mutua entre institución educativa y comunidad. Todo esto desde un enfoque intercultural crítico.

Sin embargo, actualmente este subsistema atraviesa una serie de vicisitudes que limitan la concreción de sus objetivos, las cuales se materializan en un visible distanciamiento entre lo que establece su discurso oficial, y la realidad que acontece de manera cotidiana al interior

de su vida escolar, que a su vez repercute en una fractura en la vinculación comunidad – escuela.

En este trabajo, hemos tomado la tarea de generar una línea de explicación sobre esta problemática y los factores que la constituyen. Desde nuestra óptica, hay suficiente evidencia empírica, reforzada de perspectivas teóricas, que nos permite sugerir que una de las explicaciones para esta situación, son las modalidades en que se presentan las relaciones de poder que se establecen al interior de este subsistema, las cuales responden a la lógica institucional que por naturaleza permea a la escuela oficial.

Para desarrollar la idea antes descrita, fue necesario recurrir a diversas referencias teóricas que nos ayudaran a analizar y comprender la dinámica cotidiana al interior de la escuela en la que se realizó el estudio. En el aparato teórico de este trabajo, convergen elementos de un enfoque decolonial, centrados en el estudio de la interculturalidad crítica y la perspectiva de Foucault acerca del poder, representado en la autoridad disciplinar que representa la figura del profesor, analizado desde la óptica de la heterarquía de poder que suscribe Castro – Gómez. Para tal efecto, ha sido necesario acercarme a un paradigma cualitativo de investigación, materializado en un método etnográfico para conocer el sentir de los actores que intervienen en esta problemática.

Para realizar la presente investigación, fue necesario elegir como caso uno de los cuarenta y nueve bachilleratos que integran el subsistema. Se decidió observar y analizar el problema en el BIC 01 de la comunidad de Guelatao de Juárez, ubicada en la Sierra Norte del estado de Oaxaca. El motivo por el cual se eligió este espacio es por ser el de mayor antigüedad,

considerando que es un subsistema joven en comparación con otros existentes en el estado, pues su inicio data del año 2001.

Es importante señalar, que el antecedente directo del subsistema BIC, es una experiencia educativa denominada Bachillerato Integral Comunitario Ayyukj Polivalente (BICAP), que encuentra su origen en la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec, en la zona mixe de la Región de la Sierra Norte. Dicha escuela emana de la intelectualidad de este pueblo originario.

Para efectos de realizar la presente investigación, nos hemos trazado el siguiente objetivo:

Aportar un panorama más amplio, de cómo se desarrolla en la cotidianidad una educación denominada intercultural, pero permeada de institucionalidad en su modalidad más tradicionalista y mostrar diferentes dimensiones de poder que la distancian del enfoque comunitario, así como las manifestaciones de resistencia que muestran sus actores y que significan posibles resquicios a partir de los cuales puede replantearse el rumbo de sus acciones.

Para dar cumplimiento al mencionado objetivo, hemos determinado la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera inciden las relaciones de poder que se suscitan al interior de un dispositivo de control como la escuela oficial, en la apropiación o rechazo que hace una comunidad indígena de un modelo de educación media superior intercultural?

Uno de los motivos por los cuales se decidió realizar esta investigación, es la poca literatura que se encuentra disponible específicamente para el nivel medio superior, pues como hemos observado, la mayoría del trabajo teórico al respecto de este tema, se centra en niveles menores, como preescolar, primaria y secundaria; incluso nivel superior es objeto de mayor atención en el trabajo investigativo.

A continuación, haremos una breve remembranza de cada uno de los capítulos que integran este trabajo, con la finalidad de mostrar un panorama general de las actividades realizadas y los hallazgos que se obtuvieron. En el primer capítulo, iniciamos con una contextualización de nuestro tema de estudio, en este caso el subsistema BIC y el órgano estatal que lo regula, el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO).

En un primer momento, hacemos la distinción entre dos conceptos básicos para adentrarnos en la problemática que nos interesa, por una parte, la educación comunitaria que como su nombre lo indica, emana de iniciativas comunales y en muchos casos de la acción de diversos movimientos sociales, con una perspectiva crítica, la cual basa su hacer en situaciones de exclusión y marginación hacia los pueblos indígenas.

Por otra parte, se encuentra la política educativa intercultural, diseñada desde el estado, la cual, a pesar de tener una retórica a favor de un pluralismo cultural, en la práctica sigue siendo en muchos sentidos asimilacionista pues responde a un interés homogeneizador, que se aplica desde el sistema educativo hegemónico, y que niega la diversidad, aun cuando en su discurso oficial se manifiesta a favor y al servicio de los pueblos originarios.

Una vez establecida esta diferencia, reconocemos el aporte que en este sentido realiza Catherine Walsh (2009), al describir la tipología de interculturalidad que ella concibe y que nos permite entender la acción de la política educativa intercultural.

Posteriormente, se hace un recorrido por las condiciones en las que este modelo educativo surge y de la necesidad que en su momento hubo de crear un órgano estatal que lo regulara, pues uno de los problemas a los que se enfrentó en su inicio, es que aunque fue producto de la gestión de intelectuales locales, no gozaba de un reconocimiento oficial, para ello en el año 2001, un año después de la creación del primer BIC, surge el CSEIIO. A través de este capítulo analizamos también las transformaciones que este órgano ha sufrido a lo largo de su historia y sus implicaciones en la política educativa intercultural.

En este mismo apartado, hablamos del Modelo Educativo Integral Indígena (MEII), que es el documento que sustenta todas las actividades que se generan al interior de estos planteles educativos, y que básicamente concentra la filosofía de todo el subsistema, contenida en dos pilares básicos: Por una parte, el sistema modular y por otra, la vinculación comunitaria, que al menos en lo que establece este documento, es el enfoque alrededor del cual debe girar todo el trabajo educativo del BIC, es decir, todas las actividades deben emanar de las necesidades de la comunidad y tener el propósito de aportar posibles alternativas de solución, sustentadas en la generación de pensamiento crítico.

Para el capítulo dos de este trabajo, ha sido necesario construir un aparato teórico que nos permitiera analizar la cotidianidad de un plantel de educación media superior intercultural. Para ello recurrimos a una serie de categorías que nos ayudarían a analizar la problemática planteada.

Se analiza la categoría de poder, desde la perspectiva establecida por Michel Foucault, al señalar que este no existe de manera definitiva, sino que se manifiesta en relaciones y que su acción cambia dependiendo de sus circunstancias e intencionalidad. Para ello se aleja de una visión contractual de poder en sociedad y por otro lado de una visión jurídica economicista que de manera lapidaria elimina cualquier posibilidad de acción por parte de los sectores oprimidos, por el contrario, hace eco a la posibilidad creadora del poder.

La realización de este trabajo, se llevó a cabo bajo el lente teórico de la heterarquía de poder el cual suscribe Santiago castro-Gómez, a partir del aporte teórico -metodológico de Michel Foucault. Desde este enfoque, se analiza todo lo acontecido durante nuestro trabajo de campo y constituye el filtro a través del cual es disertada la experiencia acumulada hasta este punto por parte del que escribe, como miembro activo del universo que significa el subsistema de los BIC.

Una heterarquía de poder establece la existencia de tres ámbitos en los que se desarrollan sus relaciones, las cuales son: Un espacio macrofísico donde se desarrolla un sistema social hegemónico, un espacio mesofísico donde actúan los intermediarios manifestados en órganos estatales y por último un espacio microfísico, donde se desarrollan los procesos disciplinarios

que contribuyen a la formación de un sujeto adecuado al modelo socioeconómico imperante, para Foucault, este es el espacio de interacción social y de poder más íntimo. Este último nivel es el que nos interesa analizar en este trabajo de investigación.

Asimismo, hacemos un acercamiento al concepto de biopolítica y como este se inserta en la psique de los estudiantes a través de mecanismos disciplinares, encaminados a la producción de un tipo de subjetividad específica que sea acorde con las pretensiones de un nivel macrofísico de poder.

En el tercer capítulo, que corresponde al ámbito metodológico, nos acercamos al paradigma de investigación cualitativo y el método al que se recurrió es etnográfico, derivado de ello, las técnicas utilizadas fueron la observación participante, por ser, desde la visión de Bertely (2000) la técnica que por naturaleza responde a las necesidades de este método.

De igual manera se utilizó la entrevista, en su modalidad semiestructurada, formal e informal, para recoger los testimonios de los actores, los cuales reflejan sus puntos de vista, ideas, expectativas, sentimientos, y su forma de interiorizar la acción docente y la política educativa intercultural ejecutada desde el CSEIIO, como órgano estatal responsable de garantizar una educación apropiada para la dinámica cultural de los pueblos que atiende.

Este aparato metodológico, se sustenta en el marco teórico que encausa esta investigación, desde lo que señala Foucault (1989), sobre la necesidad de observar dentro de una estructura

de poder, a la parte inferior en una línea descendente, que se entiende como la parte que sufre la relación de poder y sus manifestaciones de resistencia, en este caso estudiantes y profesores cuyo contrato laboral es por tiempo definido.

El cuarto capítulo corresponde al trabajo de campo realizado en el BIC 01 y en la comunidad de Guelatao, para intentar dar respuesta a nuestras preguntas de investigación. En un primer momento, fue necesario establecer una línea genealógica sobre las condiciones en que fue tomada la decisión de aceptar la instauración de un BIC en la comunidad, así como las expectativas que en su momento causó su llegada, esto para contrastar con la situación actual que atraviesa la relación entre la institución y comunidad.

Posteriormente, profundizamos en las relaciones de poder que se suscitan en la cotidianidad de esta escuela, las cuales, desde nuestra perspectiva teórica, ocurren en una lógica heterárquica, es decir, en red y no de manera descendente, sin embargo, se trató de evidenciar la forma en que estas relaciones de poder se encuentran basadas en mecanismos disciplinares, que generan una clasificación entre un tipo de conducta ceñida a una forma de subjetividad específica, considerada normal y deseable y otra que es “rebelde y apática” y por ende anómala.

También, se hace un análisis de las relaciones de poder que se establecen entre docentes, sobre las cuales, encontramos que al menos en este plantel, responden a la situación laboral de los profesores, y a la división que se establece entre personal de base y de contrato por tiempo definido. Sustentado en testimonios y observación, podemos inferir que esta situación

representa una limitación al trabajo de vinculación comunitaria. En este capítulo trataremos de explicitarlo a profundidad.

En el capítulo cinco, se analiza la visión de los profesores en cuanto a la situación de distanciamiento que existe entre el BIC y la comunidad, la cual, parece determinada por la condición laboral en la que se encuentran dichos actores y sus contradicciones. Asimismo, se hace énfasis desde la visión heterárquica de poder, que en gran medida lo que ocurre en el espacio microfísico, que en este caso son los planteles de los BIC, es reflejo de las acciones y omisiones del CSEIIO, por ser el órgano estatal que rige este subsistema.

En este capítulo se analizan los testimonios de personal docente de base y de contrato por tiempo definido, en los cuales se refleja inconformidad hacia el poco interés de los niveles directivos, por dotar a la plantilla docente de capacitación adecuada para trabajar en contextos indígenas y multiculturales, pues desde su óptica, el esfuerzo de este nivel en la escala de poder va más enfocado a intereses partidistas.

Básicamente, en esta tesis sostendremos que la forma en la que se gestan las relaciones de poder al interior del plantel repercute de manera sustancial en la relación que el bachillerato establece con la comunidad, y en la apropiación que la población hace del BIC.

Asimismo, se profundiza en las críticas que se emiten hacia esta escuela, las cuales refieren que se ha abandonado el objetivo que en un principio llevó a esta comunidad a aceptar la instauración del BIC y que a ello ha contribuido en gran medida la inoperancia del CSEIIO.

## **Planteamiento del problema y preguntas de investigación**

El estado de Oaxaca es una de las entidades con mayor diversidad cultural y lingüística de México. Según el censo de población y vivienda del año 2010, en Oaxaca hay 1, 165 ,186 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 34% de la población de la entidad, este número de población se encuentra distribuida en los 16 grupos étnicos originarios que convergen en su territorio, los cuales, en su conjunto, son practicantes de 26 lenguas originarias, incluyendo sus variantes dialectales (CDI, 2008).

Es importante señalar que, en este panorama multicultural, se suman también el pueblo afroamericano y población indígena originaria de otros estados, asentada en Oaxaca. Cabe mencionar que, este conteo se basa mayoritariamente en el porcentaje de habitantes que practica alguna lengua indígena, prestando poca atención a diversos factores culturales. Por ello el resultado es aproximado, sin embargo, eso no resta relevancia al importante porcentaje de población indígena, que hace de Oaxaca el estado con la mayor presencia de este sector poblacional.

Esta condición de multiculturalidad, aunada a los tiempos de globalización que vivimos, hace de vital importancia sostener una perspectiva plural, en una dimensión social, cultural, política y económica. Sin embargo, es un hecho fehaciente, que a pesar de la evidente multiplicidad de culturas que existen en el mundo, persisten relaciones de poder que relegan a ciertos sectores de la población a una condición de subalternidad, de ello es ejemplo la situación de exclusión en la se encuentran los pueblos originarios con respecto a una sociedad dominante.

La situación de desventaja en diversos ámbitos que viven los pueblos originarios de Oaxaca – y de muchas otras latitudes –, tiene como una de sus raíces el pensamiento colonial que inicia con la invasión europea y que se ha ido perpetuando a través del tiempo, de la cual tenemos como herencia, una forma de pensar que coloca a los pueblos originarios y su cultura como sinónimo de atraso, situando al conocimiento moderno eurocéntrico (Quijano, 2014), como eje rector de la vida social del país, excluyendo, negando e invisibilizando la existencia misma de otros modos de vida.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad - como praxis inconclusa e inacabada - se presenta como alternativa a la relación asimétrica que existe entre la(s) cultura(s) occidental(es) y las formas de conocimiento ancestrales de los pueblos indígenas. Irmgard Rehaag señala: “la interculturalidad es el nombre de una posición filosófica y cultural, de una convicción y una visión...que parte de la base de que todas las culturas son igual de válidas, y en un proceso de entendimiento mutuo se realiza un acercamiento al “otro” o “extraño”, que al mismo tiempo implica un enfrentamiento con la propia cultura... “(Rehaag, 2006: 5)

En el contexto oaxaqueño, esta perspectiva se enriquece bajo la denominada “comunalidad”, la cual es definida por Martínez Luna, de la siguiente manera:

...es un concepto vivencial que permite la comprensión integral, total, natural y común de hacer la vida; es un razonamiento lógico natural que se funda en la interdependencia de sus elementos, temporales y espaciales; es la capacidad de los seres vivos que lo conforman; es el ejercicio de la vida; es la forma orgánica que refleja la diversidad contenida en la naturaleza, en una interdependencia integral de los elementos que la componen. Por todo ello, es una conducta fincada en el respeto a la diversidad, que genera un conocimiento específico, medios de comunicación necesarios, y hace de su ser un modo de vida fundado en principios de respeto, reciprocidad y una labor que permite la sobrevivencia del mundo de forma total, como el de cada una de sus instancias y elementos, que consigue bienestar y goce. (Martínez Luna, 2015: 100)

Es importante señalar, que esta perspectiva comunal es la que da sustento a la existencia del subsistema BIC, pues al surgir de los intereses e inquietudes de las comunidades en las que comienza a operar, basa su hacer en esta filosofía comunal, que engloba aspectos fundamentales de la vida cotidiana de los pueblos que albergan a este modelo educativo y que tiene como propósito ser una alternativa al sistema tradicional de la escuela oficial.

Desde esta perspectiva, entendemos la escuela como una de las instituciones modernas donde se manifiestan los patrones de conducta propios de la relación asimétrica que existe entre culturas, pues uno de sus propósitos centrales, es producir un tipo de subjetividad que vaya en armonía con una forma hegemónica de sistema social.

Por esta razón, considero necesaria la generación de propuestas educativas alternas a las que el sistema actual impone, donde los estudiantes adoptan como dogma el conocimiento racional como emblema de la modernidad, el cual se sustenta en las necesidades del capitalismo: la medición, la cuantificación y la objetivación de lo cognoscible; son la base de esta forma de saber, que se justifica en la necesidad de controlar la naturaleza en beneficio de fines prácticos – utilitarios – (Quijano, 2014) y que tiende a segregar otras formas de comprensión del mundo.

En el marco de esta problemática, radica la importancia de generar un diálogo intercultural que sirva para resignificar el papel de la escuela, pues como se ha señalado, esta representa un importante laboratorio de prácticas sociales que posteriormente serán reproducidas en el mundo exterior; sin olvidar que, como en muchos otros ámbitos de la vida, estas interacciones

se inscriben en un marco de relaciones de poder, las cuales en este caso toman mayor relevancia, al ser nuestro interés de investigación un modelo educativo que pretende ser comunitario e intercultural.

Sin embargo, aunque existen experiencias escolares que buscan proponer una resignificación de la interacción entre formas otras de organización social y las culturas hegemónicas, la realidad es que varias de esas propuestas surgen desde el seno de una política educativa homogeneizadora que reproduce los mismos estándares tradicionales y se los impone a sus actores desde una lógica de poder institucional y colonial.

De esta forma, es el objetivo de este trabajo:

Aportar un panorama más amplio, de cómo se desarrolla en la cotidianidad una educación denominada intercultural pero permeada de institucionalidad en su modalidad más tradicionalista y mostrar diferentes dimensiones de poder que la distancian del enfoque comunitario, así como las manifestaciones de resistencia que muestran sus actores y que significan posibles resquicios a partir de los cuales puede replantearse el rumbo de sus acciones.

Para ello ha sido necesario analizar la práctica educativa al interior de uno de los BIC y las relaciones de poder y resistencia que la configuran, más allá de lo pedagógico o curricular, es decir, en su aporte al enfoque intercultural desde lo comunitario, a partir de la significación que hacen sus actores (directivos, docentes, estudiantes, miembros de la comunidad) de la

labor educativa intercultural que se ejerce a través del BIC, y cómo a partir de ello se teje la relación entre comunidad e institución.

Asumo, que es a partir de la dinámica interna del bachillerato, que se construye la interrelación –negativa o positiva- entre las prácticas comunales y esta institución educativa. En este sentido fue fundamental, conocer a profundidad el sentido en el que marcha la acción del profesor, sin dejar de lado todas las condicionantes externas que configuran su hacer docente, como el tipo de sistema social hegemónico, su formación profesional, su historia de vida y la influencia de un órgano estatal como el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, que en este caso funge como ente rector del subsistema.

Cabe mencionar que, muchas de las situaciones que ocurren al interior del BIC podrían ser analizados desde la óptica del funcionamiento de escuelas urbanas, pues su labor y estructura institucional es casi idéntica, pero al ser estos bachilleratos, instituciones insertas en la dinámica cotidiana de comunidades indígenas, cobra relevancia la necesidad de desmenuzar la manera en que estas problemáticas impiden su apropiación hacia los valores y prácticas culturales de los pueblos con los que trabajan y viceversa.

El interés que motiva la realización de este trabajo, es la relación que se teje entre una comunidad de la sierra norte de Oaxaca y un subsistema de educación media superior que opera en comunidades indígenas, el cual maneja un lenguaje institucional de interculturalidad y vinculación comunitaria, para la preservación de procesos culturales diferenciados de un ideal de sociedad mestiza estandarizado y homogéneo.

Desde esta perspectiva, consideramos que existe un distanciamiento entre el discurso oficial y su dinámica cotidiana, la cual, no está respondiendo a las demandas comunitarias por las cuales en sus inicios los Bachilleratos Integrales Comunitarios fueron solicitados y aceptados en las comunidades donde se establecieron.

Esto repercute en la forma de vincular con las comunidades en las que opera este modelo educativo. Para desarrollar este supuesto de partida a lo largo de la tesis, planteamos las siguientes preguntas de investigación:

### **Pregunta general**

¿De qué manera inciden las relaciones de poder que se suscitan al interior de un dispositivo de control como la escuela oficial, en la apropiación o rechazo que hace una comunidad indígena de un modelo de educación media superior intercultural?

### **Preguntas específicas**

- ¿Cuáles son los factores que determinan el tipo de relaciones de poder que existen en la cotidianidad de un BIC y en qué forma impactan estas en su dinámica habitual? (Institucionalidad burocrática, la formación académica e historia de vida de los maestros, falta de compromiso y desconocimiento por parte de quienes ostentan los cargos directivos, influencia de una cultura hegemónica basada en el modelo socioeconómico imperante, etc.)
- ¿Cómo funcionan los mecanismos de control (reglamentación, disciplinaria, construcción de la subjetividad a partir de un discurso, condicionamiento de la corporeidad) al interior del plantel, qué papel juegan cada uno de sus actores (profesores y estudiantes) en este entramado y como lo resisten?

Es posible que a esta problemática puedan ofrecerse diversas líneas de explicación. En este trabajo intentaré ofrecer una de ellas. Partiendo del supuesto que al ser la escuela un espacio donde existen relaciones de poder, dirigidas por su propia naturaleza hacia la formación de sujetos que puedan insertarse de manera satisfactoria en un modelo de sociedad establecido y contribuir a su continuidad, creemos que son estos vínculos internos los que condicionan de manera exógena la relación que se establece con el contexto comunitario en el que se encuentra la escuela.

## **Estado del arte**

El presente trabajo, es un esfuerzo por visibilizar las vicisitudes a las que se enfrenta un subsistema de educación media superior intercultural para lograr los propósitos establecidos en su modelo educativo desde una perspectiva comunitaria.

Es necesario esbozar históricamente el origen de este problema, el cual, desde nuestra perspectiva, es producto de una serie de coyunturas globales, que responden a la acción de un modelo civilizatorio hegemónico, que en nuestro territorio comienza con la invasión europea del siglo XIV.

En Jiménez Naranjo y Sánchez-Antonio (2020), encontramos una completa línea cronológica de la evolución del mito modernista que constituye el paradigma educativo imperante, los autores hacen una distinción en cuanto a los conceptos de asimilación e integración y sus respectivos contextos históricos. Además, detallan los distintos momentos históricos de una política educativa indigenista, la cual se apoya del quehacer antropológico después del proceso revolucionario en México.

Queda de manifiesto, el afán por parte de un sistema y un sector poblacional dominante por instaurar un ideario nacionalista homogéneo, el cual invisibiliza la raíz cultural de los pueblos originarios y que ha encontrado en la escuela oficial uno de sus ejecutores. Es necesario mencionar que ante esta situación los pueblos han opuesto siempre una resistencia cultural, que hasta el día de hoy ha propiciado reconfiguraciones en las políticas educativas interculturales y bilingües para hacer más sutil y eficaz la pretensión integracionista.

Posteriormente, los autores hacen un recorrido por los principales precursores de la filosofía eurocéntrica y sus perspectivas epistemológicas, mismas que desde su origen han mantenido al conocimiento y sabiduría ancestrales en una condición de subalternidad. Alguno de estos postulados como la perspectiva del “punto cero” (Castro-Gómez) y la idea de pueblos en “minoría de edad”, son retomados nuevamente en el marco teórico de este trabajo y nos dan claridad sobre las estructuras ideológicas que impulsan las políticas educativas oficiales, incluidas las de corte intercultural, bilingüe e indígena.

Por último, en su análisis de estos conceptos, hacen un recuento de aquellas experiencias educativas con enfoque comunitario, que desde su perspectiva investigativa contribuyen a equilibrar la balanza a favor de un conocimiento ancestral, que por atributos propios merece un lugar equitativo al lado del conocimiento moderno, europeo y neoliberal desde el que se ha construido el ideal de escuela.

Asimismo, ofrecen una línea de explicación que permite advertir el distanciamiento que existe entre los discursos oficiales de educación intercultural y la cotidianidad en los planteles:

...tiene que ver con una tensión no resuelta entre las lógicas culturales comunitarias alternas a las lógicas individuales y de progreso económico, y por el otro el pensamiento científico eurocentrado, la escuela y las tendencias de desarrollo económico heredada de la modernidad. Consideramos que, para resolver dicha tensión, hay que fortalecer los postulados de un pluralismo epistémico (Valladares, 2011; Pérez & Argueta, 2011) y justicia cognitiva (Santos, 2007) en condiciones de mayor autonomía educativa, para desarrollar tanto los sentidos propios de entender la relación entre aprendizaje-educación-saber cómo sus formas para adquirirlos y sus fines para llevarla a cabo. (Jimenez Naranjo y Sánchez, 2020)

Este análisis desarrollado por los autores, sirve de base para reflexionar sobre el problema que aqueja a la escuela moderna, que la convierte en un espacio de adiestramiento ideológico

en primer término y en un lugar de disputa entre esta visión y otra de carácter más crítico, es decir, a pesar de su discurso pluralista, la educación intercultural no ha sido del todo efectiva en su afán de revertir esta condición de exclusión y subalternidad para los pueblos indígenas.

A partir de las ideas vertidas por Jiménez y Sánchez, consideramos que existen dos temas a los cuales se debe prestar atención y que son objeto de este trabajo, por un lado, lo que concierne a cierta desatención académica generalizada en lo que respecta a la educación media superior, pues gran parte el análisis académico realizado, se ve más enfocado en niveles como primaria y secundaria, incluso en nivel superior.

Por otra parte, considero que dentro de la tensión entre una lógica comunitaria y la concepción individualista que impera en las dinámicas escolares oficiales, es pertinente hacer un análisis de las prácticas que surgen a partir de las relaciones de poder que se suscitan dentro del contexto escolar, y de qué manera la significación que hacen de estas sus actores, repercute en una verdadera vinculación entre escuela y comunidad.

Por ello, en este trabajo de investigación existe el ánimo por contribuir a esta discusión, desde una mirada al interior de la cotidianidad de un modelo educación media superior, con enfoque intercultural y comunitario y sus relaciones de poder.

## **Experiencia sobre El BICAP**

En esta lógica, nos parece importante también, la aportación de Gonzales Apodaca (2014) sobre el BICAP (Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente) de la comunidad de

Santa María Tlahuitoltepec Mixe, en la Sierra Norte de Oaxaca, considerando que la literatura referente a este nivel educativo no es muy vasta, y que además esta experiencia de educación intercultural es el modelo que sirve como antecedente directo al subsistema de los BIC, que actualmente es regido por el CSEIIO y cuyo funcionamiento motiva este trabajo de investigación.

En la investigación de esta autora, se busca (como ella misma expresa) documentar la etnogénesis en este bachillerato y su apropiación etnopolítica.

El antecedente de este trabajo es un estudio de caso que desarrollamos en 2000, en el entonces Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (bicap) ubicado en Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca (González Apodaca, 2004, 2008a). Este acercamiento orientado por la etnografía interpretativa y la mirada diacrónica, documentó la génesis étnica (Bertely, Gasché y Podestá, 2008) del bachillerato y la apropiación etnopolítica de la escuela, mediante la etnografía del aula, la observación participante de las prácticas escolares, la entrevista a profundidad con docentes, estudiantes, autoridades y comuneros mixes y el análisis de los discursos identitarios presentes en el currículo escolar. (González Apodaca, 2014:1142).

González indaga sobre la apropiación y significación que los egresados hacen de sus experiencias escolares dentro del BICAP. Consideramos que estos testimonios reflejan la efectividad de la acción intercultural y comunitaria de este modelo de escuela, que es considerada pionera en lo que se refiere a educación media superior intercultural en un contexto indígena.

De acuerdo con González Apodaca (2014:1144), experiencias educativas, como el BICAP, surgen en el marco de una intencionalidad etnopolítica, entendida como formulación política

de la identidad étnica, la cual no es solamente un elemento presente en un discurso político sino su eje articulador, sobre el cual se construye el sentido de la acción.

En términos generales, los proyectos se caracterizan por la incorporación de un eje político transversal a sus dimensiones lingüísticas, culturales, pedagógicas, curriculares, administrativas y de gestión. El carácter etnopolítico define la orientación de los proyectos y modela implícita o explícitamente las prácticas educativas, generalmente con diversas tensiones intra e interculturales. (Gonzalez Apodaca, 2014: 1145)

Para el caso de nuestro trabajo de investigación, encontramos que este enfoque crítico en la actividad docente que caracteriza desde su inicio al BICAP, no se encuentra reflejado en el actuar del modelo educativo que rige a los “nuevos” BIC, que se establecieron a lo largo del estado de Oaxaca, es decir, no se nota esta intención de formulación de actividades desde una visión etnopolítica, a pesar de que el BICAP es la experiencia que inspira este novel subsistema.

Esta afirmación surge de la observación realizada, aunada a una experiencia personal registrada a lo largo del tiempo que llevo perteneciendo al subsistema, cabe aclarar que es precisamente la inquietud que motiva este trabajo, encontrar explicación a la falta de este enfoque en las actividades del modelo educativo, cuando debería ser uno de sus principales ejes.

Una de las diferencias que encontramos entre los BIC y lo establecido por González Apodaca acerca del BICAP, es que, en un sector de los docentes del segundo, existía en los inicios un arraigo cultural por ser parte de la comunidad, sin embargo, existe otro grupo de profesores

provenientes de diversas regiones, quienes, desde la perspectiva de algunos actores, no se sentían identificados con el enfoque comunitario que se pretendía dar al trabajo escolar.

Por ello, uno de los puntos que consideramos importante saber en nuestro trabajo, es que tanto se encuentra familiarizado el docente de educación media superior que labora en los BIC actuales, con nociones fundamentales que se relacionan con el quehacer docente intercultural, como cultura, interculturalidad o la misma comunalidad que fue uno de los ejes filosóficos que inspiraron este modelo educativo.

Pues a partir de lo observado, infiero que en el caso de los actuales BIC esta condición no se cumple, por el contrario, existe un gran desconocimiento acerca de los elementos culturales de cada comunidad, que podrían servir como elementos de contraste para reivindicar y promover la revitalización de una identidad étnica en jóvenes indígenas. En capítulos posteriores, se sustenta esta afirmación con base en testimonios de los propios docentes.

Durante las actividades de este trabajo de tesis, se trataron de evidenciar las situaciones que se generan derivadas de estas circunstancias. Recalcamos la importancia que tiene para nosotros este aporte, pues el BICAP es el antecedente directo de nuestro tema de estudio, por ello, nos resulta interesante saber que tan exitoso ha sido en sus propósitos, pues consideramos que eso nos puede marcar una pauta para saber por qué rumbo se puede caminar en los actuales BIC.

Considero, que es de vital importancia el trabajo que el cuerpo docente realiza desde sus referentes personales, teóricos y profesionales, pues son ellos quienes llevan a cabo el trabajo directo con los estudiantes, aun cuando las experiencias educativas con este enfoque sean promovidas por agentes culturales locales, como es el caso del BIC de Guelatao. En este punto, cabe reflexionar acerca de la acción del órgano estatal que rige el subsistema, en cuanto a capacitación y acompañamiento del personal y la vinculación con las autoridades comunales.

## **Relación con el Estado**

Es importante no dejar de lado, que aun cuando el BICAP y los BIC, son experiencias que surgen a partir de proyectos de organización comunitaria, se encuentran inscritos en una lógica institucional oficialista, la cual ha terminado de absorber a los segundos, en contraste con otras experiencias de educación alternativa, que han mostrado mayor resistencia a esta situación.

Los proyectos pueden situarse dentro de la estructura educativa oficial y sus actores demandar al Estado el reconocimiento de las propuestas y los recursos para operarlas, como parte de la orientación intercultural de las políticas educativas oficiales, o bien pueden implementarse al margen de sus instituciones. Sin embargo, en la mayor parte de los casos documentados, sus actores se deslindan de la educación intercultural oficial, en tanto retórica meramente enunciativa de la diversidad (Sartorello, 2009) que representa la continuidad de las políticas del Estado nacionalista. (Gonzalez Apodaca, 2014: 1146)

Considero que, en el caso de los BIC, al haberle delegado al estado la responsabilidad completa de ejercer este tipo de educación, sin intermediarios culturales, se dejó del lado totalmente la parte ideológica desde un enfoque etnopolítico y de etnogénesis, lo que contrasta con la intención en la forma de trabajar del BICAP en sus primeros años.

...los promotores del proyecto BICAP habrían ensayado en esos años un proyecto “casa adentro”, fortalecedor de los *sentidos de pertenencia* comunitaria ayuujk, y un proyecto “casa afuera” orientado a la formación de jóvenes portadores de una fuerte identidad étnica, futuros intermediarios de la comunidad y potencialmente interculturalizadores de nuevas redes o espacios. (Gonzalez Apodaca, 2014: 1146)

Desde esta perspectiva, nos interesa conocer que tanto el BIC se ha acercado a sus propósitos, desde la perspectiva de sus actores y a su vez documentar porque este subsistema actualmente se encuentra tan lejos de este enfoque y por el contrario cada vez más cerca de una visión profundamente colonial, a diferencia de su antecesor, que si tenía claros sus objetivos y ejes de acción:

La diferencia la asocian al “modelo educativo”, que promueve prácticas pedagógicas atípicas orientadas a: 1) la autogestión y el autodidactismo del estudiante, y 2) el estrechamiento de la relación escuela-comunidad mediante la investigación de campo, la formación para la gestión de proyectos productivos comunitarios y la búsqueda de aplicabilidad del conocimiento escolar en las actividades cotidianas de las familias. Estas prácticas son parte del propósito –tanto pedagógico como etnopolítico– de una escuela que busca “salir del aula”. (Gonzalez Apodaca, 2014: 1146)

Partiendo de esta cita, donde se analiza y se da por hecho desde las experiencias de egresados del BICAP, que aquel bachillerato cumplió en su momento con la mayoría de estas expectativas, surge el cuestionamiento sobre la formación de los docentes que en ese momento participaban en esa experiencia educativa.

En tanto proyecto de identidad étnica y comunitaria, el BICAP entonces supone la delimitación de las fronteras que separan el “nosotros” de los “otros”, y su actualización mediante mecanismos de autoadscripción y hetero-adscripción así como mediante la actualización de marcadores étnicos. (Gonzalez Apodaca, 2014: 1150)

A partir de la revisión del trabajo y de las experiencias, notamos que en un inicio si se cumplían estas expectativas, si había un trabajo integral, de teoría y práctica comunitaria,

como en el BIC 01 de Guelatao, pero en este trabajo, iremos desmenuzando porque esa integración con la comunidad se ha perdido.

Un ejemplo claro son las interacciones con otros “otros” relacionales presentes en el escenario escolar: los maestros foráneos y los estudiantes no ayuujk, que provenían de otras comunidades o regiones. Esas relaciones interactorales nos remiten a la forma en que operaba la frontera étnica en la relación entre los docentes foráneos y los originarios de la comunidad. Se marca una tensión entre, por un lado, la necesidad de mantener el control local del proyecto etnopolítico y, por otro, establecer un diálogo intercultural –conflictivo– con los maestros no ayuujk que participaban en la formación. (González Apodaca, 2014: 1152)

De aquí se desprende otras coyunturas que condicionan el trabajo intercultural en el BIC 01: los maestros foráneos y su apropiación del modelo, la condición de multiculturalidad de los estudiantes y además la cuestión sindical. Resulta interesante saber que en el BICAP también se tejía una relación multicultural que de cierta manera representaba un reto para la convivencia intercultural de sus actores, esta parte del trabajo analizado, nos motiva a profundizar en este tema dentro de nuestra investigación.

las perspectivas de los egresados, con algunas excepciones, a los maestros foráneos se les considera poco comprometidos con el proyecto educativo comunitario y con escasa disposición a involucrarse si ello implicaba ir más allá de las condiciones laborales establecidas, como por ejemplo permanecer en la comunidad los fines de semana. Si bien el grado de involucramiento de los maestros foráneos con el proyecto educativo etnopolítico es muy heterogéneo, lo relevante es que en torno a esta relación de identidad-alteridad, las experiencias de los egresados muestran que se construye una frontera intercultural conflictiva. (González Apodaca, 2014: 1152)

Durante mi experiencia en los BIC, he podido observar que la situación documentada en la cita anterior, es una constante con los profesores del BIC 01 con la diferencia que en este caso, la intervención del sindicato con el reparto de bases laborales, hace que en su mayoría, los docentes de los BIC se encuentren fuera de sus localidades y que obtener una plaza en

sus pueblos sea prácticamente imposible por la competencia que existe por los espacios, ello implica una mayor dificultad en generar un enfoque etnopolítico en los planteles, desde el hacer docente.

Al revisar este trabajo, encontramos también, situaciones muy parecidas a las que se presentan en el BIC 01, en cuanto a la condición de multiculturalidad que presenta el estudiantado, hemos podido observar que existe cierta inconformidad por parte de los estudiantes del BIC de Guelatao, al sentir que no son incluidas sus prácticas culturales dentro de las actividades escolares. Esta situación contrasta con lo que hemos encontrado en el trabajo de González, en cuanto al trabajo intercultural que se realiza en el BICAP.

Los estudiantes foráneos tenían que participar en las actividades pedagógicas y las tareas escolares al igual que el resto de los estudiantes; ello suponía que aprobaran las materias de lectoescritura de la lengua ayuujk aún sin ser hablantes, y que diseñaran y desarrollaran proyectos de intervención definidos desde y para el contexto sociocultural de Santa María Tlahuitoltepec. Esto genera tensiones. (González Apodaca, 2014: 1152)

Este aporte investigativo, refuerza la noción que en su momento había del BICAP y nos indica porque fue el modelo a seguir por los BIC, de ello, dan cuenta las experiencias de sus egresados. Quizás en un futuro se puedan recopilar las experiencias de los egresados de los BIC actuales, para conocer de primera mano cual desde su perspectiva, ha sido la influencia del BIC, en una cuestión etnopolítica, preparatoria y profesionalizante; y de experiencias juveniles.

De los 23 egresados participantes, 19 consideraron que las prácticas disruptivas del BICAP con la cultura escolar hegemónica, y el sentido comunalista que las articuló, les proporcionó elementos para emprender y realizar sus proyectos de vida, de formas más o menos autogestivas y con sentimientos de confianza en sí mismos y en los recursos de su identidad comunitaria ayuujk. Para quince egresados, el impacto de la formación estuvo en fortalecer

un sentido de pertenencia comunitario y/o en motivarlos a asumir posiciones reivindicativas de esa identidad, y propositivas frente a sus tensiones y procesos de cambio. Veinte egresados consideran haber encontrado en BICAP un sentido formativo que los jóvenes capitalizan en experiencias posteriores a nivel personal, familiar y/o comunitario o étnico.

Las elecciones profesionales se diversificaron respecto de la generación de sus padres, concentradas en el magisterio y en carreras con perfiles técnicos. Hubo un giro importante hacia las ciencias sociales y las humanidades –con perfiles en antropología (3), ciencia política (1), historia (1), diseño (1) y bellas artes (1)– y las ciencias administrativas (2) como perfiles emergentes,<sup>6</sup> el resto siguió estudios como docente normalista (1) y la formación técnica industrial disponible en la comunidad (3).

Entre los hallazgos de González Apodaca, resulta interesante que varios de estos egresados han proyectado su etnicidad en su vida académica y profesional después del Bachillerato, desde esta óptica infiero que en cierta medida, el trabajo de la escuela intercultural durante su formación media superior ha contribuido a fortalecer incluso el vínculo comunitario entre la comunidad de Tlahuitoltepec y las carreras de estos egresados, lo que abre la posibilidad de realizar un estudio posterior sobre la significación que los egresados de los actuales BIC hacen de su paso por estas instituciones, algo que arrojaría aún más luz sobre el hacer de este modelo educativo en beneficio de las comunidades para las que trabaja.

A este tema hace eco lo establecido por (Meneses, 2014:28) en el sentido de que el acceso por parte de jóvenes pertenecientes a pueblos originarios a una educación formal en su lengua materna, promueve la autoestima étnica y refleja cierta capacidad de organización y cohesión como grupo y por tanto el acceso a condiciones de vida más favorables en contextos migratorios, por ejemplo.

Asimismo, desde la perspectiva de este autor:

... ven en la educación un camino apropiado y factible para el logro de sus metas, creadas a partir de dos criterios principales: el primero corresponde al reconocimiento de un pasado de discriminación y retraso, que los ha motivado a moverse en busca de oportunidades (lejos de

trabajos pesados); y el segundo está referido al valor añadido que confiere la identidad bajo ciertas circunstancias, amparada en su lengua y el sentido de pertenencia étnica. (Meneses, 2014:29)

Desde esta óptica, cobra una gran relevancia el papel que desempeña una escuela de carácter intercultural y la responsabilidad que se ciñe en los hombros de aquellos actores que fungen dentro de ella, de revertir la idea de que la educación por fuerza debe ser en español y encaminada a superar una condición de indígena, que en muchas ocasiones es concebida como sinónimo de atraso y escasez.

Desde la aportación de este autor, la educación formal se encuentra presente en las expectativas de jóvenes indígenas como medio para acceder a un desarrollo personal y colectivo, además, aceptan su origen étnico como elemento de un capital cultural, que entre otras ventajas sirve como defensa contra la discriminación y la exclusión. Meneses habla de una actualización étnica o una neo-indianidad.

Como parte de los trabajos que se revisaron para ampliar el panorama sobre este tema de investigación, se recurrió al aporte de Bruno Baronnet (2009) acerca de la experiencia de educación autónoma zapatista, la cual, desde la visión de este autor, en su práctica responde a una educación verdadera, (como la llaman los propios zapatistas), pues esta se aleja de las pretensiones interculturalistas de la escuela oficial bilingüe mexicana, para generar un proyecto pedagógico que tiene como eje fundamental la autonomía de sus comunidades y la formación política de sus niños y jóvenes promotores, en cuanto a la relación asimétrica que la sociedad dominante ha establecido a con los pueblo originarios.

En el MAREZ Ricardo Flores Magón, el más grande de la Selva, no se habla de educación intercultural sino de “educación verdadera” en oposición a la desastrosa oferta educativa gubernamental que, al no tomar en cuenta la variante dialectal ni el contexto social, provoca un bajo rendimiento escolar y un alto nivel de deserción y abandono de los estudios a temprana edad. Por “verdadera”, los campesinos zapatistas entienden una pedagogía efectiva, que contempla la realidad histórica y sociológica en la cual se encuentran. Responde a las prioridades y los planes de desarrollo territorial que establecen. Se enseña a contar, leer, escribir y expresarse sobre cuestiones que conciernen a la vida cotidiana y a la actividad militante de estos pueblos organizados en un movimiento social que cuestiona el neoliberalismo, el indigenismo, las discriminaciones y la represión política. (Baronnet, 2009: 106)

Una de las pretensiones de este trabajo, es precisamente proponer una resignificación de la dinámica disciplinar que se establece al interior del subsistema estudiado, por ello, partiendo de ahí, la experiencia zapatista que retrata Baronnet, constituye un buen punto de contraste, entre una educación llamada intercultural pero funcionalista y otra, que desde la perspectiva de sus actores no necesita recurrir a un discurso interculturalista o a la denominación “comunitaria” porque en sus orígenes es concebida desde “abajo” y para su pueblo. Es importante recalcar que, aunque esta experiencia aporta ejemplos valiosos de posibles líneas de acción para la educación intercultural oficial, sus condiciones, necesidades y contexto son distintos.

Ha sido necesario, dentro de este trabajo de investigación, conocer experiencias de educación comunitaria en el contexto oaxaqueño, que nos sirvan como elemento de contraste para poder analizar la dinámica interna de un modelo de educación media superior con enfoque intercultural, crítico y comunitario, de ahí que, resulta valioso el análisis que aporta Julieta Briseño, acerca del proyecto educativo de las secundarias comunitarias.

Briseño, documenta a través de un estudio etnográfico a partir de fotografías, una de las herramientas que el modelo de Secundarias Comunitarias usa para vincular sus contenidos

académicos con los procesos culturales de la comunidad, esta herramienta es la entrevista comunitaria, al respecto comenta:

La fuerza del modelo de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca radica en que en la vida escolar hay una herramienta que posibilita el engranaje entre formas de conocimiento que han sido históricamente contrapuestas, donde el conocimiento disciplinar ha tenido poder de sujeción sobre el conocimiento comunitario indígena: las entrevistas comunitarias (Briseño, 2015: 16)

La entrevista comunitaria como práctica escolar permite el encuentro de dos generaciones con la finalidad de que los jóvenes conozcan algunos de los conocimientos de sus abuelos y da reconocimiento a la forma en la que el conocimiento indígena o comunitario se trasmite a través de la oralidad (Briseño, 2015: 17).

Resulta valioso para nuestro trabajo, revisar el aporte sobre esta experiencia de educación comunitaria, toda vez que, el subsistema conformado por los BIC, toma como uno de sus pilares fundamentales la investigación comunitaria, y los proyectos conjuntos con la gente de la comunidad.

Asimismo, Briseño hace hincapié en la forma de trabajar de las Secundarias comunitarias, la cual termina por romper con un esquema de escuela tradicional, en la cual los contenidos se imparten en el aula, sin ninguna vinculación comunitaria

Una de las innovaciones pedagógicas del modelo comunitario de las SCI es el trabajo por proyectos de aprendizaje en sustitución de la división por asignatura planteada en el plan de estudios nacionales de secundaria. A diferencia de otros modelos educativos que trabajan por proyectos, los proyectos de aprendizaje de las SCI tienen la intención de durar todo un ciclo escolar, o si es necesario más tiempo, y son la base para organizar y vincular el conocimiento disciplinar y el comunitario (Briseño, 2015: 16).

Considero que este es un punto fundamental a recuperar en los BIC, pues a partir de la observación que se ha realizado, y la revisión al documento que sustenta su modelo educativo, hay ciertas limitaciones que impiden trabajar este tipo de proyectos, aun cuando formalmente se encuentra establecido en sus lineamientos de acción, es importante aclarar, que esta investigación

no se pretende acusar al BIC de no cumplir con su modelo educativo, sino analizar y evidenciar, los factores que constituyen limitaciones al enfoque intercultural comunitario, el cual, en otras experiencias de este mismo corte, se esta intentando trabajar.

## **Capítulo I. Especificaciones contextuales**

En este capítulo trataremos de contextualizar genealógicamente el escenario en el cual surgen los BIC y de qué manera este subsistema que inicia como un modelo novedoso, comienza a ser absorbido por una dinámica de burocracia institucionalizada, es decir, de ser una propuesta comunitaria a un ejecutor de política educativa intercultural con todas las implicaciones que esto conlleva.

### **1.1 Educación comunitaria frente a política intercultural**

Es importante hacer una distinción que nos parece fundamental para dar claridad al trabajo realizado. Partiendo del distanciamiento que percibimos entre el discurso oficial intercultural que se dicta desde el órgano estatal y las prácticas que se pueden observar en la cotidianidad de un BIC, encuentro relevante la diferencia entre educación comunitaria y política educativa intercultural o mejor entendida como educación intercultural.

La primera hace alusión a un tipo de formación que se centra de manera vivencial en las normas y prácticas culturales del contexto en el que ocurre, además de fomentar el apego y respeto por el conocimiento local, adoptándolo como base para la comprensión de otro tipo de contenidos, pero desde una perspectiva crítica y selectiva.

En el estado de Oaxaca el proyecto de educación comunitaria ha tenido diversas experiencias en diferentes niveles y con mecanismos de acción propios, dentro de este ideal se inscribe el subsistema de educación media superior que constituye nuestro interés de investigación, el de los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), el cual surge como una alternativa al

proyecto educativo hegemónico, teniendo como ejes de partida la filosofía comunal y la investigación como rumbo pedagógico (Maldonado, 2016).

Al respecto, el mismo Maldonado (2016: 49) ha dicho: “...la educación comunitaria oaxaqueña es un amplio movimiento multiactoral que dirige su avance hacia un tipo de educación pertinente, lo que desde la etnopolítica significa una educación que fomenta la diversidad y su respeto”.

Por otra parte, se encuentra la política educativa intercultural diseñada desde el estado, la cual, a pesar de tener un discurso a favor de la diversidad cultural o intercultural, en la práctica sigue siendo en muchos sentidos asimilacionista pues responde a un interés homogeneizador, que se aplica desde el sistema educativo hegemónico, y que niega la diversidad, aun cuando en su discurso oficial se manifiesta a favor y al servicio de los pueblos originarios.

Este sistema “intercultural” funciona de manera engañosa, ya que por un lado sustenta su actuar en una idílica convivencia entre miembros de diversos pueblos, con cargas culturales distintas, incluso contradictorias y asume que dicha relación se suscita de manera armoniosa por el simple hecho de compartir un espacio en un tiempo definido. Este tipo de interculturalidad a la cual Walsh (2009) llama relacional, es la que siempre ha existido entre pueblos originarios y sociedad mestiza, el problema con este tipo interculturalidad, según esta autora, es que invisibiliza las relaciones asimétricas que existen entre sociedades, por tanto, no ofrece un margen de acción muy amplio sobre situaciones de colonialidad y dominación.

Como producto de esta forma superficial de entender la interculturalidad surge una segunda modalidad, la cual es parte de un discurso oficial institucionalizado que retoma de manera demagógica la lucha de los pueblos por su derecho a la diferencia, y al respeto a sus valores comunales, en los que se encuentran por ejemplo sus sistemas políticos así como sus territorios ancestrales, para adulterarlos y regresarlos a las comunidades en forma de políticas educativas de identidad y de acción afirmativa, como señala Walsh (2009), lo convierte en una interculturalidad funcional.

Después de analizar las dos formas antes mencionadas de concebir interculturalidad, Walsh (2009), establece que existe una diferencia entre la interculturalidad vista como una política de estado, funcional al sistema dominante y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación. A esta le denomina interculturalidad crítica, pensada como proyecto pedagógico y que desde mi entender se acopla con el proyecto de educación comunitaria que existe en Oaxaca y que en un inicio fue el motivo de creación de los BIC.

Argumenta que,

...la educación intercultural en sí, sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad” y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, interiorizan y deshumanizan. (Walsh, 2009 p. 2)

Desde esta perspectiva, la interculturalidad crítica busca una reestructuración del modelo de sociedad en la que vivimos, a través de una resignificación de las relaciones sociales que

existen entre diferentes culturas, teniendo como base una educación comunitaria que a la vez, ofrezca a los estudiantes indígenas una formación política pedagógica, no para polarizar sino para establecer un diálogo entre personas con diferentes herencias culturales, sin obviar ni matizar la situación de subalternidad en la que se encuentran los pueblos originarios desde hace más de cinco siglos.

Una vez hecha esta distinción entre lo que entendemos como educación comunitaria y la política educativa intercultural al servicio del estado, pero que sin embargo es proclive a ser redefinida desde una intención crítica, profundizaremos en el modelo educativo intercultural de los BIC, documentando las expectativas con las que fue pensado y materializado, y analizando los obstáculos a los que se ha enfrentado para concretar sus propósitos iniciales como modelo de educación comunitaria, los cuales desde nuestra óptica se inscriben en relaciones de poder multidireccionales, lo que Castro –Gómez (2007) llama “heterarquía de poder”.

## **1.2 El Bachillerato integral comunitario**

Haré una breve apreciación entre los tipos de educación que a partir del análisis bibliográfico detectamos, y que sirve para comprender el terreno en el que se encuentra situado nuestro interés de investigación. Por una parte, existe una escuela ceñida a la institucionalidad del sistema educativo hegemónico, que reproduce los patrones de conducta que la modernidad le ha heredado como su institución y aparato ideológico, de ese tipo de escuela no profundizaremos demasiado, ya que, aunque nos sirve como elemento de contraste, no es su análisis profundo el objeto principal de nuestro trabajo.

En otro espacio se encuentran aquellas experiencias pedagógicas que surgen del interior de ciertos movimientos sociales, como expresión de su lucha y de su propio conocimiento. Patricia Medina (2015) las llama pedagogías insumisas, que bajo el cobijo teórico de términos como soberanía educativa o andar la palabra, se presentan como una alternativa surgida desde el sentir de aquellos sectores de la sociedad que no han podido acceder a los supuestos beneficios en los que insiste la retórica de la modernidad o que no están interesados en perseguirlos.

En el caso de México, encontramos como un importante referente el movimiento zapatista y su modelo de educación otra, asimismo la escuela del campo o itinerantes del MST (Movimiento de los trabajadores rurales sin tierra) de Brasil, con su proyecto pedagógico alternativo (Jungermann/Guimaraes, 2014), entre otros casos.

En un tercer tipo de educación, llamada intercultural, se encuentra nuestro tema de investigación, el Bachillerato Integral Comunitario, que surge como una alternativa, desde la intelectualidad indígena y tiene como antecedente directo el Bachillerato Integral Ayuujk Polivalente (BICAP) que se ubica en la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe.

Tomando como inspiración el plan de estudios de este proyecto educativo, el BIC se diseñó bajo una organización curricular metodológica que integraba un proceso educativo centrado en la comunidad. Este modelo innovador se reconoció como aquel que pudiera orientar la política educativa estatal de tipo medio superior dirigida a los pueblos indígenas de Oaxaca, que constituyen una parte importante de la totalidad de grupos étnicos que existen en el país.

En julio de 2001, por iniciativa gubernamental, se crearon en Oaxaca 11 bachilleratos con el plan de estudios del BICAP denominado Bachillerato Integral Comunitario (BIC). Los cuales se ubicaron de la siguiente manera:

- BIC 01 Guelatao de Juárez
- BIC 02 Santa María Alotepec,
- BIC 03 Eloxochitlán de Flores Magón,
- BIC 04 Santa María Chimalapa
- BIC 05 Santiago Choapam
- BIC 06 San Cristóbal Lachirioag
- BIC 07 Santiago Nuyoo
- BIC 08 Santa María Nutío
- BIC 09 Santiago Xochiltepec
- BIC 10 El Rastrojo
- BIC 11 Mazatlán Villa de Flores.

Como hemos mencionado antes, el BIC se sitúa en una dinámica bidireccional; pues por un lado se propone como un modelo que, al menos en el papel, se muestra como alternativo y crítico, y por otra parte se encuentra inmerso en una política educativa estatal, que por naturaleza es homogeneizante y epistemicida.

Por lo tanto, así como en muchos otros campos de la vida social, es fácil reconocer en la cotidianidad del BIC, una serie de contradicciones, las cuales, si se analizan incluso de manera superficial, significan una profunda zanja entre lo que la educación intercultural de carácter comunitaria debería tener como elementos y la realidad observable en los planteles del subsistema.

En palabras de Sonia Comboni, la educación intercultural debería responder a las siguientes características:

El planteamiento de una verdadera educación intercultural bilingüe radica en la posibilidad y capacidad que tengan los pueblos de construir un nuevo currículum que no exprese únicamente las necesidades de conocimiento y comprensión lingüística de estas poblaciones, sino que se construya en los contextos culturales y exprese en ellos los contenidos sistematizados en una organización pedagógica que permita las comprensiones de los mundos de vida de sus poblaciones, y desde esta construcción logre el diálogo con la cultura universal. (Comboni, 2002: 12)

Asimismo, Benjamín Maldonado (2016: 48) señala las características que desde su reflexión debería tener la educación intercultural de carácter comunitario:

- la articulación de conocimientos en torno a los conocimientos locales y regionales,
- la investigación como eje pedagógico,
- la filosofía comunal como horizonte,
- la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje,
- el uso extensivo de la lengua originaria,
- un currículum adecuado a la realidad en que se trabaja,
- la colaboración de maestros que, más que enseñar, ayudan a aprender.

### **1.3 El Colegio Superior para la Educación Integral intercultural del estado de Oaxaca: garante de educación intercultural ¿funcional o crítica?**

Ya hemos mencionado que los bachilleratos integrales comunitarios comienzan a funcionar a partir del año 2001, con un plan curricular pensado para trabajar de manera acorde a las necesidades que derivan de los procesos culturales de cada comunidad donde operaría el modelo.

La propuesta de identidad que se plantea desde el Bachillerato Integral Comunitario es una alternativa que da atención a las demandas sentidas de las comunidades y organizaciones indígenas, ya que además del conocimiento científico, reconoce e incorpora los saberes y valores comunitarios en los programas educativos en un marco de respeto entre las distintas culturas, lo cual representa el eje para fomentar una educación comunitaria desde una perspectiva intercultural; preservando la identidad cultural desde las lenguas indígenas, el modo de vida y organización de los pueblos indígenas, la preservación de las tradiciones y costumbres, y todo lo que encierra ese nuevo concepto cosmogónico que los intelectuales indígenas han llamado comunalidad. (CSEIIO, 2005, pp. 9-10, citado en Maldonado (2018:5).

Es preciso señalar, que aun cuando estos bachilleratos fueron inaugurados de manera oficial por el entonces gobernador del estado José Murat, no se contaba con la infraestructura ni las condiciones institucionales que facilitarían el trabajo de los planteles, así como el reconocimiento oficial por parte de los órganos estatales encargados de la educación en Oaxaca.

Por ello, el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), fue creado por decreto del gobierno del Estado, suscrito el 14 de enero de 2003, en la residencia oficial del Poder Ejecutivo y entró en vigor el día de su publicación. El decreto

fue publicado en el tomo lxxxv, No. 05, del *Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Oaxaca* con fecha 1 de febrero de 2003 (Maldonado – García, 2013: 5).

A partir de este momento, el CSEIIO como institución pública descentralizada, tuvo como tarea fundamental, generar las condiciones materiales, institucionales y académicas para que el trabajo comunitario del naciente subsistema fuera acorde con los objetivos que se trazaron desde el inicio, asimismo, establecer vínculos que permitieran el trabajo intercultural con las comunidades que albergaron los nuevos planteles.

#### **1.4 Modelo Educativo Integral Indígena (MEII)**

Desde su inicio, los BIC tomaron como punto de partida para su trabajo comunitario el Modelo Educativo Integral Indígena, el cual se plasma en un documento que fue diseñado por un grupo de profesores que en ese momento se encontraban adscritos a los nuevos planteles. El mencionado documento se cimienta principalmente en los siguientes ejes fundamentales:

- **Sistema modular**

Este sistema utilizado es una adaptación de una propuesta pedagógica surgida de la UAM - Xochimilco, el cual de manera general consiste en determinar un tema generador con base en el estudio de las necesidades de la comunidad y en torno a él, las diversas asignaturas que integran el plan curricular de cada semestre (módulo) trabajan de manera interdisciplinaria con la intención de generar un conocimiento vivencial que resulte significativo, y

simultáneamente proponer posibles alternativas de solución a problemáticas de la comunidad, teniendo la investigación como base pedagógica (MEII, 2002).

- **Vinculación comunitaria**

Un aspecto fundamental de la actividad educativa al interior de los BIC es la articulación de los programas educativos con las prácticas cotidianas de la comunidad. En cada comunidad indígena donde hay un Bachillerato Integral Comunitario, existen características culturales específicas, que deben considerarse en el momento de programar las actividades didácticas, pues las variantes que imprimen al proyecto las condiciones económicas, espirituales, sociales, geográficas, el tipo de vegetación y otros recursos naturales, lo enriquecen en su conjunto, dándole sentido a su principio central: responder a las demandas y exigencias de cada comunidad (MEII, 2002).

## **1.5 Alejamiento del subsistema de su filosofía inicial**

Estos elementos, fueron desde el inicio el motor que impulsó los esfuerzos de este incipiente modelo educativo durante los primeros siete años, sin embargo, al convertirse la dirección general de este nuevo órgano estatal en un puesto político que cambiaba de titular constantemente, comenzó a comportarse como un ente burocrático que respondía más a lo que establecía el discurso oficial demagógico y colonial que a las necesidades de la educación comunitaria para las que fue creado.

Al tomar posesión en diciembre de 2010, Gabino Cué (primer gobernador de oposición en la historia de Oaxaca) nombró a un nuevo director, quien, junto con los otros dos directores que nombrarían después, se dedicó a saquear los recursos del Colegio y a desfigurar el proyecto académico que le daba sentido e identidad. (Maldonado, 2018: 11)

En la actualidad, el subsistema BIC se compone de 49 planteles, distribuidos en las 8 regiones que conforman al estado de Oaxaca y sigue normándose por una serie de lineamientos que establecen el funcionamiento de cada plantel, contenidos en el denominado Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) creado en el año 2002.

Solo hace un par de años, el modelo fue reestructurado y adecuado para ser insertado en los requerimientos que establece la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) del año 2008, para ser reconocido y aceptado en el Sistema Nacional de Bachilleratos, lo cual da como resultado una contradicción con los ideales que en un principio señala el BIC como proyecto de educación comunitaria.

Durante su administración (2014-2017), el profesor Guillermo Bernal (último director general del CSEIIO) encargó la transformación radical de los planes de estudio universitario y de bachillerato a una misma “especialista”. El resultado fue, en el caso de bachillerato, la aprobación apresurada de los dos primeros semestres del nuevo plan para iniciar el ciclo 2014-2015, cuando luego de años de trabajar en ello no estaba listo aún ni el plan ni los programas de trabajo de los seis semestres (módulos). El nuevo plan se “adecuaba” a un modelo por competencias y encajaba en los dos últimos módulos varias opciones de formación para el trabajo sin considerar créditos suficientes y, sobre todo, sin haber maestros adecuados, por lo que se basaba en improvisarlos. (Maldonado, 2017 citado en Maldonado 2018: 11)

Para lograr esta integración del subsistema a lo que establece la RIEMS fue necesaria la reestructuración del documento que contiene los lineamientos iniciales de estos bachilleratos, el citado Modelo Educativo Integral Indígena. Actualmente, estos son los puntos principales que integran la tarea principal del Bachillerato Integral Comunitario, según el nuevo MEII:

... como principal tarea se ha buscado identificar un lenguaje común que otorgue identidad a todos los que han participado de algún modo en el proyecto; comunidades indígenas, estudiantes, padres y madres de familia, asesores, directivos, autoridades educativas estatales y nacionales reconociendo las relaciones que han tratado de superarse:

- 1) Entre lo universal y lo local, para permitir que los pueblos indígenas, como ciudadanos del mundo, participen activamente en la vida de la nación y de nuestro Estado, sin perder sus raíces;
- 2) Entre tradición y modernidad, que implica adaptarse sin negarse a sí mismo, edificando la autonomía con libertad y respeto de los demás;
- 3) Entre el acelerado progreso científico y el equilibrio (sostenibilidad) a largo plazo, dando respuestas y soluciones complejas e integrales, elaborando estrategias y programas de trabajo pacientes, concertados, negociados;
- 4) Entre desafío y preocupación por la igualdad de oportunidades, lo que significa educar para la vida;
- 5) Entre el desarrollo acelerado de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano, lo que significa elegir qué enseñar, a condición de preservar los elementos esenciales de una educación que enseñara a vivir mejor mediante el saber, la investigación y la formación de una cultura general;
- 6) Por último, la relación entre la cosmovisión indígena y la moderna cultura de lo material, que permite la elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal, y a una superación de sí mismo, individuo y comunidad. (CSEIIO, 2014: 25)

Si se leen con atención estos objetivos encontramos que aun cuando se menciona una supuesta preservación de lo local y respeto hacia lo diverso, el propósito principal del modelo no deja de ser la integración de las comunidades a algo que la dirección general del CSEIIO llama “cultura universal”.

## **1.6 Características del cuerpo docente de los BIC; apreciaciones desde mi propia experiencia**

Los profesores constituyen una parte fundamental de este proyecto educativo, pues son ellos sus ejecutores, de ahí que su acción profesional puede promover tanto un discurso y un trabajo cercano a lo que Walsh (2009) señala como educación intercultural funcional o, por

otra parte, de una educación intercultural crítica que fomente en sus estudiantes un pensar y hacer divergente de lo que el sistema imperante les impone como pueblos originarios.

Considero que el enfoque que cada profesor da a su labor docente al interior del BIC, es orientado por el habitus (Bourdieu, 2007) que a cada uno lo ha ido constituyendo desde su formación académica y profesional, es decir, la forma en la que la persona del profesor ha sido estructurada, a través de su paso por las aulas, de sus vivencias personales en contextos institucionales, además de la exposición a medios de comunicación de toda índole. Estos procesos significan un factor condicionante en su actuar dentro de la red de relaciones de poder que se suscita al interior de cada plantel.

A continuación, trataré de hacer una semblanza de los docentes que laboran en los BIC, basada en la observación que he podido realizar durante mi estancia en el subsistema. Cabe aclarar que la siguiente es una interpretación desde mi experiencia como docente en cuatro bachilleratos durante seis años.

Una de las características que he podido observar en mi experiencia como profesor de un BIC, es que muchos de los docentes de este subsistema aun cuando son de ascendencia indígena, se encuentran distanciados de los procesos culturales de sus pueblos. Considero que esto se debe a la formación castellanizadora que también recibieron en sus comunidades, así como el desapego que genera el migrar al contexto urbano para cursar una carrera universitaria, sin haber recibido en ninguno de los niveles escolares anteriores una educación que fortaleciera su identidad étnica.

Esta formación los limita para comprender la situación de desigualdad en la que se encuentran las comunidades indígenas, con respecto de los centros urbanos. Desde una óptica personal, considero que esta situación abona a que los propios docentes se conviertan – inconscientemente – en reproductores de un ideario colonial que ignora y menosprecia la herencia cultural de los estudiantes, contribuyendo a un desarraigo cultural propiciado por el discurso desarrollista de la escuela moderna, pues ellos mismos fueron objeto de esa violencia epistémica durante su vida académica.

Otra situación que encontramos es que, debido a la repartición de bases laborales que hace el Sindicato Único de Trabajadores de Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (SUTCSEIIO), la mayoría de los profesores no se encuentran laborando en sus regiones de origen, lo que para ellos resulta una limitante para su actividad como docentes de educación media superior intercultural, ya que muchos de ellos refieren desconocer las costumbres de las comunidades en las que trabajan.

Además, existe una idea más o menos generalizada de que una vez que se alcanza la anhelada estabilidad laboral que brinda la sindicalización, el profesor del BIC entra en un estado de confort, lo que significa un relajamiento en las actividades de vinculación comunitaria, las cuales deben ocurrir en horarios extraescolares y en espacios de la comunidad que no necesariamente sean el aula o el plantel.

De igual manera, existe un núcleo de docentes al interior de los BIC que provienen del contexto urbano y no hablan una lengua indígena y/o no se reconocen como indígenas, pero

que por razones muy variadas se encuentran actualmente laborando en este tipo de comunidades.

Ante esta situación, la acción del CSEIIO como garante de educación intercultural comunitaria, ha sido precaria, por no decir nula, pues a partir de la experiencia propia e indagando con profesores del BIC, no existe desde la contratación, alguna capacitación o al menos intercambio entre los docentes de nuevo ingreso y los de más antigüedad, que genere la sensibilización en temas de cultura, interculturalidad, comunitarismo o pensamiento crítico. Esta falta de sensibilización de los maestros por parte del CSEIIO en temas de interculturalidad y vida comunal, es atribuible a que quienes ocupan los puestos directivos de esta institución no entienden cuál es su función dentro de un modelo de educación intercultural comunitaria.

Considero que, a partir de todas las circunstancias anteriores, las cuales se condensan en las relaciones internas de poder entre sus actores, se ha generado una ruptura entre el BIC en su conjunto (dirección, planta docente, estudiantado y sus actividades internas) y la comunidad completa, derivado de un hermetismo por parte del bachillerato que centra su práctica al espacio áulico y del plantel. En los siguientes capítulos trataremos de desmenuzar estas circunstancias, apoyados del testimonio de los diversos actores y las aportaciones teóricas que se analizaron.

## **Capítulo II. Marco teórico y consideraciones empíricas indispensables**

Todas las situaciones descritas en el capítulo anterior, las cuales entiendo como elementos adversos para la concreción de los propósitos iniciales del modelo educativo, fueron analizados tomando como caso el BIC 01 de la comunidad de Guelatao de Juárez, ubicada en la Sierra Norte del estado de Oaxaca, el cual fue el primero de los once planteles de este subsistema.

A continuación, explicaré las corrientes teóricas desde las cuales observo la problemática descrita, sin dejar de lado que durante el proceso fue necesario hacer un primer análisis de estas teorías a partir de mi propia experiencia como profesor adscrito a un BIC, la cual de alguna manera determinaba mi posicionamiento al respecto del fenómeno en cuestión.

Una vez realizada esta primera revisión de literatura, hubo la necesidad de hacer una inmersión en campo, ahora como investigador, dejando de lado en la medida de lo posible mi postura como sujeto perteneciente a esta problemática, lo cual no significa que mi posicionamiento político haya sido abandonado del todo.

Reingresar al terreno donde se lleva a cabo la acción, apelando a una visión un tanto más “objetiva” y “neutral” de las cosas, me permitió ser más empático en cuanto a la situación en la que los docentes realizan su trabajo, y también acerca de las demandas que la comunidad hace sobre el bachillerato como una institución que desde el principio fue solicitada y apoyada por la localidad misma.

## **2.1 El poder, elemento inmanente de las relaciones sociales**

En este estudio, las relaciones de poder que se inscriben en la convivencia diaria de sus actores, son abordadas desde el plano institucional y social. El aspecto curricular y pedagógico, si bien son importantes para comprender la dinámica interna del BIC, no constituyen el eje central del trabajo.

Las situaciones que se detectaron al interior del BIC, en cuanto a relaciones de poder se refiere, coinciden en gran medida con escenarios que pueden ser encontrados en escuelas de educación media del entorno urbano, sin embargo, al ser el contexto de nuestra investigación, un subsistema que tiene como propósito la vinculación comunitaria para la preservación y fortalecimiento de las culturas locales, cobra relevancia las formas en las que estas contingencias son abordadas.

Considero que la educación no debería ser abordada desde una dicotomía entre escuelas interculturales y no interculturales, pues entonces daríamos por hecho que en las escuelas que se encuentran fuera del contexto rural e indígena, la cultura es universal, homogénea y estática, lo cual consideramos falso, pues un alto índice de los estudiantes que estudian en el contexto urbano proviene de otras ciudades así como de comunidades rurales y/o indígenas, que en muchos casos se asientan en colonias populares o de un status social más alto, donde se tejen lazos sociales que generan nuevas formas culturales, las cuales también pueden ser abordadas en las escuelas desde una perspectiva comunitaria e intercultural.

La escuela, es ya de por sí, un espacio intercultural, lo que valdría la pena reconsiderar es el tipo de interculturalidad que configurará su horizonte de acción, en ese sentido una interculturalidad crítica como enfoque pedagógico nos llevará invariablemente a lo que Foucault llama una nueva economía de las relaciones de poder.

El ideal al que se aspira es una sociedad absuelta de jerarquías, sin embargo, existen instituciones modernas que no han podido ser reinventadas en su totalidad y lo más que ha podido ocurrir es un intento por su reestructuración ideológica. Como caso concreto podemos señalar la escuela oficial, cuya estructura medular, es la misma, incluso en las experiencias más radicales de educación alternativa.

Es importante señalar que, para efectos de este trabajo, comprendemos el poder, no como un elemento que puede ser tomado, usado, transmitido, rechazado como si fuera un objeto material, sino desde la óptica con la que lo comprende Michel Foucault, en el sentido de ser un conjunto de relaciones dentro de un espacio situado en un contexto histórico.

El poder, tal como la cultura, la política y otras categorías polisémicas, no puede ser simplificado o descrito puntualmente; el poder es algo que se ejerce de distintas maneras, en múltiples ámbitos y en diversos espacios, tiempos e intencionalidades.

... no existe algo llamado el Poder, o el poder, que existiría universalmente, en forma masiva o difusa, concentrada o distribuida. Sólo existe el poder que ejercen "unos" sobre "otros". El poder sólo existe en acto, aunque, desde luego, se inscribe en un campo de posibilidades dispersas, apoyándose sobre estructuras permanentes. (Foucault, 1989: 14)

El poder se manifiesta en relaciones sociales que son atravesadas por él y que de acuerdo al sentido en el que se desarrollen dará como resultado el tipo de convivencia que se establezca, en el caso concreto del BIC, partimos de la idea que al interior de un dispositivo de control o disciplinar que es la escuela, naturalmente se gestan relaciones de poder.

Estas relaciones de poder poseen una propia identidad, pues su contexto histórico y geográfico es específico. Seguramente en otros planteles de este mismo subsistema se gesten otras relaciones de poder moldeadas por las características de su propio entorno, las cuales muy probablemente también tengan efectos adversos para establecer vínculos comunitarios al exterior del espacio escolar.

Esta aseveración parte de la idea que no existe un poder universal ejecutado de manera descendente y que en ese sentido permea a todo el subsistema, cada bachillerato entabla sus relaciones internas y por lo tanto sus propias disputas dentro de su cotidianidad, quizás existan hallazgos en esta investigación que puedan ser equiparados y/o comparados con la realidad de otros BIC, pero no es la intención plantear fórmulas o recetas.

Desde la óptica foucaultina la sociedad funciona como un archipiélago de poderes, los cuales funcionan de una manera caleidoscópica:

El poder entendido como caleidoscopio no es una estructura o sustancia, es caleidoscopio en la medida en que más allá de ser entendido como coacción, control o negación de la vida es productivo, porque se trata, en palabras de Dreyfus y Rabinow (2001: 150), de un dispositivo o aparato que, al articularse a regímenes de verdad, “hacen ver” y “hacen hablar” la realidad misma de una forma específica, pero no desde un único núcleo central. (Toscano, 2016: 119)

Esto se puede percibir en la existencia del subsistema de los BIC en el cual todos responden a una estructura institucional establecida por la política pública que ejecuta el CSEIIO, sin embargo, cada uno en su funcionamiento genera figuras de poder complejas que no son idénticas a las de otro bachillerato.

### **2.1.1 Crítica a la noción jurídico-política (economicista) de poder**

Atendiendo a lo reflexionado por Toscano (2016), en este trabajo he tomado distancia de una visión jurídico-política, economicista o represiva del poder, ya que siguiendo los planteamientos de este mismo autor la primera concibe al poder como parte de un contrato social en el cual las personas entregan ese poder a un tercero que los representa debido a la incapacidad del individuo, que sin la presencia de una entidad estatal que lo controle a través de leyes, se ve impedido a decidir o actuar “civilizadamente”, volviendo a su estado de naturaleza, el cual ha superado a través de este pacto.

Esta forma de entender el poder invisibiliza los mecanismos de guerra permanente por los cuales los gobiernos ejercen el poder, aduciendo que es voluntad de la sociedad poner en sus manos el poder político. Este primer enfoque criticado por Foucault, se desprende de la teoría clásica de estado propuesta por Hobbes (1940).

La segunda visión sobre poder (ligada a la economía) surgida de una facción intérprete del marxismo, merece la crítica de Foucault en el sentido de que constriñe el poder y su dinámica conflictiva a la lucha de clases, por la cual, el poder emana de los aparatos ideológicos del estado y permea la sociedad a través de una superestructura. De acuerdo con Foucault, esto

deja fuera al poder de las relaciones interpersonales que se suscitan en las relaciones de producción y se hace demasiado énfasis en su carácter negativo-represivo ignorando el potencial positivo constructivo que también tiene el poder y por lo tanto la capacidad de acción para transformar la realidad que tienen los individuos.

Distingo la intención de la escuela hacia una formación ideológica y de adoctrinamiento para generar una subjetividad y una conducta adecuada al sistema, sin embargo, armonizo con el enfoque de Foucault en el sentido de que esta situación no es lapidaria y que el poder no solamente se ejerce de manera descendente pues esta idea acaba por completo con la posibilidad de transformar en algo las condiciones. Por esta razón, optamos por un análisis de la teoría heterárquica de poder que en este mismo capítulo abordamos.

El poder no debe ser entendido solo como elemento negativo, sino que es una parte inherente a las relaciones sociales y que a través de su estudio y análisis emergen situaciones de realidad en un contexto dado, pero deben ser observadas desde una perspectiva multidireccional. De ahí que no es la intención de este trabajo construir una representación maniquea de las relaciones internas, sino poner sobre la mesa, en este caso, el impacto que éstas están teniendo al exterior del plantel en cuanto a su vinculación con la comunidad, y por ende la concreción de los ideales del subsistema.

## **2.2 La resistencia como catalizador que evidencia las relaciones de poder y su funcionamiento**

Cuando decimos que la dinámica interna del BIC 01 se encuentra condicionada por una red de relaciones de poder que funciona con diferentes intencionalidades y en múltiples direcciones, comprendemos también que esta se encuentra compuesta por una serie de factores que le otorgan cierta identidad, es decir, características muy particulares que vistas de manera superficial pueden pasar desapercibidas, pues a simple vista, la vida cotidiana del BIC 01, como ya hemos mencionado, transcurre de manera armoniosa y no parece estar inmersa en las situaciones de discriminación, segregación, dominación y control de las que se ha acusado de generar a la escuela moderna oficial.

Sobre esta aseveración cobra sentido la propuesta de Foucault en el sentido de ...avanzar hacia una nueva economía de las relaciones de poder, que sea a la vez más empírica; más directamente relacionada con nuestra situación presente, y que implica más relaciones entre la teoría y la práctica. (Foucault, 1988: 5)

Así, al ser la escuela un espacio pensado como un dispositivo de control, en el que se condiciona la conducta de sus sujetos con la intención de normalizar su comportamiento y encaminarlo hacia los estándares éticos y culturales de la sociedad moderna y el sistema económico que la rige, en el caso de las escuelas que trabajan en comunidades rurales e indígenas se añade la misión extra de desenraizar los valores comunitarios que sus estudiantes puedan conservar desde sus herencias culturales ancestrales.

Por ello, se hace necesario el análisis de las acciones y actitudes de aquellos que resisten en lugar de volver a mirar en línea descendente los efectos de los mecanismos disciplinares que aplican quienes ejercen el poder institucional.

Este nuevo modo de investigación consiste en tomar como punto de partida las formas de resistencia contra los diferentes tipos de poder, para utilizar otra metáfora, consiste en utilizar esta resistencia como un catalizador químico que permita poner en evidencia las relaciones de poder, ver dónde se inscriben. (Foucault, 1988: 5)

Para tal efecto, como menciona Foucault (1988) trataremos de observar, visibilizar y analizar los mecanismos internos de control, con todas sus particularidades, así como el choque de estrategias que se suscita entre los actores que detentan la autoridad disciplinar institucionalizada y los sujetos que resisten con sus respectivos métodos y mecanismos.

### **2.2.1 El BIC y su cotidianidad, entendida desde la heterarquía de poder**

Para dar mayor claridad teórica, en este estudio me he acercado a la teoría Heterárquica del poder que Castro – Gómez (2007) suscribe a partir del estudio de las lecciones de Foucault *Defender la sociedad* (1975-76), *Seguridad, Territorio, Población* (1977-78) y *El nacimiento de la biopolítica* (1978-79) en el College de France, para justificar la observación del BIC como un espacio molecular de un poder que se piensa jerárquico, sin obviar desde esta perspectiva, que no se puede entender lo macro sin acudir a lo micro.

El estudio del espacio escolar de este plantel, con el lente de esta teoría, me permite comprender en qué grado este, se ve afectado por el discurso oficial de interculturalidad, el cual, desde mi perspectiva, encubre una ideología colonial que se manifiesta a través de

acciones institucionales, así como omisiones graves en la búsqueda de una vinculación con las comunidades que albergan a los BIC.

Al tener esta ideología colonial un carácter hegemónico, se transmite haciendo uso de un poder institucional. El cual, analizado a la luz de la teoría heterárquica de poder, significa también una red de relaciones complejas y profundas que se encuentran encriptadas en la cotidianidad de cada plantel, en este caso del BIC 01 de Guelatao de Juárez.

Desde la posición del estudio que Castro-Gómez hace de Foucault, ver al poder colonial, producto del sistema mundo moderno que plantea Wallerstein (1987), desde una perspectiva jerárquica descendente, limitaría la posibilidad de analizar en el BIC, la producción autónoma de subjetividad en los estudiantes, la cual se manifiesta como resistencia a la imposición de la norma que se transmite a través de las disciplinas, considerando que en una etapa como la adolescencia, los muchachos del BIC que se forman desde su dinámica cultural, están en una constante disyuntiva entre las formas culturales locales y los diversos dispositivos de información y comunicación externos, propios de la sociedad moderna.

Esta visión heterárquica de poder, muestra de qué manera el CSEIIO puede inscribirse dentro de lo que Foucault llama regímenes semiglobales y por lo tanto es interdependiente de un orden de poder más local como el BIC donde subyacen manifestaciones de resistencia por parte de sus actores (profesores y principalmente estudiantes) como lo establece el mismo autor en su texto “El sujeto y el poder” (1988).

Al respecto, Castro-Gómez señala:

...una teoría heterárquica del poder como la de Foucault privilegia el análisis etnográfico tanto del capitalismo como de la colonialidad. Esto no significa en ningún momento desconocer la lógica de los regímenes más globales; significa tan sólo reconocer que estos regímenes no funcionan en abstracto sino a través de tecnologías de subjetivación y regularización como son, por ejemplo, la disciplina y la biopolítica, cuya operatividad debe ser investigada empíricamente en los niveles más locales. (2007: 67)

Trataré de visibilizar dentro del Bachillerato Integral Comunitario, a partir de la teoría heterárquica del poder, pautas que permitan tener una mejor comprensión de la interrelación e interdependencia que existe entre el funcionamiento de un orden de poder más molar, en este caso el CSEIIO, y un espacio microfísico de poder -BIC- y de qué manera las acciones y omisiones en ambos lados, limitan una educación intercultural de nivel medio superior con enfoque comunitario para los pueblos indígenas de Oaxaca.

Tomaremos la teoría heterárquica del poder y nos ayudaremos de su utilidad epistemológica y heurística, es decir, tomaremos elementos de contenido de una teoría pensada para la realidad europea pero que, sin embargo, puede ser adaptada a una experiencia oaxaqueña de educación intercultural oficial, como señala (Roitman, 2008)

El rechazo de la razón cultural de Occidente por dominante no es lo mismo que criticar la racionalidad del capitalismo, su instrumentalización y su control por la lógica de la modernidad... Se trata de lograr la intersección y conexión entre los saberes y las formas que han dado lugar al desarrollo del pensamiento social latinoamericano en su lucha por enfrentar teóricamente su censura. (Roitman, 2008: 11)

Considerando por supuesto también las aportaciones de pensadores no latinoamericanos.

### **2.2.2 Niveles en la heterarquía de poder en el BIC**

De acuerdo con Castro – Gómez, es necesario reconocer dos precisiones metodológicas en la teoría de Foucault; la primera es que el poder no se puede entender como homogéneo y unidireccional, por el contrario, es algo que funciona en muchas direcciones, siempre en cadena. La segunda es que existen varios niveles en el ejercicio del poder, en ese sentido retomaremos lo que establece Foucault en el sentido de que es preferible estudiar los niveles más bajos, pues es donde la microfísica del poder traspasa, y a su vez estos niveles generan, transforman y desplazan el ejercicio infinitesimal del poder (Foucault, 2002: 39). De ahí que este trabajo se haya realizado principalmente dentro de la dinámica cotidiana interna del BIC 01.

Desde esta perspectiva, concuerdo con lo que establece Foucault, en el sentido de que la técnica disciplinaria que se ejerce al interior de la institucionalidad de una escuela como el BIC 01, es una manifestación molecular de una red de poder colonial que se teje desde un plano más amplio, que es la interculturalidad funcional como política educativa.

Tenemos entonces que Foucault distingue tres niveles de generalidad en el ejercicio del poder: un nivel microfísico en el que operarían las tecnologías disciplinarias y de producción de sujetos, así como las «tecnologías del yo» que buscan una producción autónoma de la subjetividad. (Castro – Gómez, 2007:162).

Aquí empieza nuestro análisis del espacio escolar del BIC y su cotidianidad en las relaciones de poder que se establecen al interior entre profesores y estudiantes, tomando como indicadores: la disciplina interna institucionalizada, los valores que se inculcan, las sanciones y las manifestaciones de resistencia que sirven como factores de producción de subjetividad

en sus estudiantes, así como las disputas que surgen de la relación de poder que se establece entre profesores, debido a la situación laboral que vive cada uno.

En un segundo plano analizaré de acuerdo a la teoría revisada: "...un *nivel mesofísico* en el que se inscribe la gubernamentalidad del Estado moderno y su control sobre las poblaciones a través de la biopolítica" (Castro – Gómez, 2007:162).

Analizaremos la acción del estado a través de su política educativa intercultural y lo que como institución garante de educación comunitaria intercultural ha dejado de hacer, sin dejar de lado que existe una línea muy delgada entre lo que establece cada nivel, pues como señalan los autores, cada uno es interdependiente del otro. A este nivel de práctica de poder corresponde un análisis del CSEIIO y su labor como órgano estatal, encargado de la ejecución de la política educativa intercultural a nivel medio superior en el estado de Oaxaca.

En última instancia, esta teoría heterárquica considera un tercer nivel de ejecución de poder "...un *nivel macrofísico* en el que se ubican los dispositivos supraestatales de seguridad que favorecen la «libre competencia» entre los Estados hegemónicos por los recursos naturales y humanos del planeta" (Castro – Gómez, 2007:162).

En este apartado consideramos el sistema neoliberal predominante con todas sus políticas exteriores al interior de los estados, el Banco Mundial, el FMI, la OCDE con sus pruebas de calidad, etc. Sin embargo, sabemos que realizar un estudio que pueda abarcar también este nivel de ejecución de poder no nos resulta viable en este momento, sin embargo, entendemos

que en una relación heterárquica de poder, la acción de este tercer nivel impacta severamente la cotidianidad del primero y las relaciones que se gestan en su interior.

Encontramos adecuada la propuesta teórica y metodológica de Foucault en el sentido que dentro de una teoría heterárquica del poder, los niveles microfísicos de poder tienen siempre la posibilidad de manifestar resistencia pues no son producto de la aplicación vertical de poder desde los niveles macro, (poder jerárquico) sino que ambos ocurren de manera paralela y en algún momento se retroalimentan y transforman en virtud de la dinámica del otro, con la particularidad que en el nivel molecular, las relaciones sociales se desarrollan en un ambiente cara a cara y por ello las influencias más globales, son distintas.

### **2.3 Biopolítica y disciplinas en la educación intercultural**

Para lograr el análisis teórico que pretendemos hacer, sobre la cotidianidad al interior del BIC 01 desde la teoría heterárquica del poder de Foucault, es necesario considerar un concepto sobre el cual este autor habla en sus lecciones de College de France durante el curso 1975 – 1976 que fueron publicadas bajo el título Defender la sociedad: *Biopolítica*.

Este concepto, según Foucault surge a mediados del siglo XVIII en Europa, y consiste básicamente en que el arte de gobernar se transforma y pasa de un “hacer morir y dejar vivir” a un “hacer vivir y dejar morir”. Castro – Gómez (2007: 56) señala al respecto del propósito de la biopolítica:

...generar unas condiciones sociales para que los cuerpos pudieran convertirse en herramientas de trabajo al servicio del reino. La biopolítica es, entonces, una

tecnología de gobierno que intenta regular procesos vitales de la población tales como natalidad, fecundidad, longevidad, enfermedad, mortalidad, y que procura optimizar unas condiciones (sanitarias, económicas, urbanas, laborales, familiares, policiales, etc.) que permitan a las personas tener una vida productiva al servicio del capital.

Creemos que una parte de la educación que se imparte hacia los pueblos indígenas de Oaxaca, mediante el BIC, sutilmente opera bajo principios de una biopolítica, pues no es la escuela tradicional indigenista que busca erradicar la cultura originaria, sino por el contrario la exalta y discursivamente la protege (aunque no la comprenda en realidad), de alguna manera “hace vivir” los rasgos culturales que le conviene mantener, trata de vincular a los pueblos indígenas a una lógica cultural nacionalista única, bajo una pantalla de pluralidad e inclusión, y por otro lado “deja morir” aquellos valores que resultan problemáticos.

Dentro de nuestra experiencia en la educación intercultural oficial, esto se manifiesta en testimonios que aseguran que no es necesario reafirmar la identidad étnica ni los valores culturales locales, pues se asegura que, "eso ya no se les olvida" y que lo importante es enseñarles “lo nuevo” para que puedan salir al mundo moderno e integrarse, es decir, desde la educación hacer vivir un sujeto trabajador éticamente funcional al capitalismo. En palabras de Althusser (1970), fungiendo el rol del buen explotado, y dejando morir en la marginación a aquellos que no pretenden alinearse a esas políticas.

La interculturalidad funcional que se ejecuta desde la política educativa, como una alternativa para que los pueblos indígenas puedan mimetizarse con la sociedad mestiza toma desde esta perspectiva, una connotación biopolítica, pues busca “favorecer la emergencia de un tipo deseado de población (como prototipo de normalidad) a contraluz y mediante la exclusión violenta de su «otredad»” (Castro-Gómez 2007: 156).

Sin embargo, de ninguna manera se piensa una interculturalidad que dialogue con los pueblos desde una conciencia política respecto a la opresión que viven desde hace más de cinco siglos, pues según el autor, la biopolítica encuentra como enemigas de la sociedad a todas aquellas razas que no se ajusten a la norma poblacional deseada. Desde esta perspectiva, identificamos al discurso intercultural funcional del estado como una forma de biopolítica.

Dentro del BIC, existe todo un programa educativo que consiste en generar en los estudiantes un conocimiento tendiente al desarrollo comunitario, de hecho, este es el nombre que recibe el componente de formación para el trabajo que se imparte: “Formación para el desarrollo comunitario”, en el cual se les enseñan técnicas de cultivo que sirvan para hacer más eficiente la producción agrícola, asimismo se les capacita para el diseño, planeación y ejecución de proyectos productivos, así como los mecanismos burocráticos que deben seguir para obtener recursos gubernamentales que les permitan operar dichos recursos.

Como ya se ha mencionado antes, no existe desde nuestra visión, razón por la cual el conocimiento científico y tecnológico no pueda ser integrado a las diversas técnicas de trabajo y producción de los pueblos para satisfacer sus necesidades de alimentación, vivienda, salud, etc. Sin embargo, específicamente en este aspecto del programa escolar, hemos podido percibir una fuerte tendencia hacia el uso de pesticidas químicos y fertilizantes.

Esto no resultaría conflictivo en cualquier otro subsistema con un componente de agronomía, sin embargo, al ser una escuela cuyo precepto fundamental es la revaloración del conocimiento local de la comunidad, resulta paradójico que no haya algún trabajo por lo menos de carácter exploratorio sobre las formas locales de cultivo. Una de las motivaciones

de este poco involucramiento por parte del BIC con la comunidad la encontramos en lo que menciona Castro – Gómez (2007: 157)

...la biopolítica es una tecnología de gobierno que «hace vivir» a aquellos grupos poblacionales que mejor se adaptan al perfil de producción necesitado por el Estado capitalista y en cambio, «deja morir» a los que no sirven para fomentar el trabajo productivo, el desarrollo económico y la modernización.

Es importante señalar que, en este trabajo, acudimos a la categoría de biopolítica porque es a partir del surgimiento de esta que podemos comprender mejor el papel de la escuela oficial, entendida como dispositivo de control social, de adiestramiento y preparación. Hemos de señalar, con base en lo que establece Foucault, que la lógica de esta biopolítica es la regulación de los procesos que significan vida, la cual va destinada a un sujeto colectivo, es decir en un ámbito global o masivo.

Esto no sería posible si no existiera la intervención de un trabajo de formación ideológica en el plano individual. Lo que Foucault, llamó anatomopolítica, que no es otra cosa que mecanismos disciplinares aplicados en el sujeto, que tienen como objetivo acondicionar la psique del individuo, en este caso el estudiante, para aceptar las normas impuestas por un sistema, las cuales se enfocan en preservar un cuerpo útil a las demandas de este régimen.

En este trabajo, el esfuerzo va enfocado a visibilizar relaciones de poder preponderantemente en un espacio microfísico, por ello, centramos nuestra atención en el aparato disciplinar de este plantel en concreto, entendiendo siempre que estos mecanismos, son tendientes a moldear la subjetividad y por tanto la corporeidad del sujeto, hacia un ámbito biopolítico. No

sobra mencionar que estas formas de control se confrontan en varios sentidos con los propósitos de un modelo alternativo de educación comunitaria e intercultural.

## **2.4 Colonialidad del ser y saber. Factores que condicionan la práctica docente en el contexto comunitario**

Como ya se ha mencionado, el poder atraviesa las distintas formas de relacionarse socialmente de los sujetos, y aunque cada espacio microfísico de poder contiene sus propios códigos de interacción, estos ocurren en el marco de estructuras más o menos parecidas. Es importante para este estudio, acercarse a los factores que han contribuido a la formación de la identidad de sus actores, en este caso los docentes, pues considero que estos juegan un papel fundamental en las características de las relaciones de poder construidas en el BIC.

Considero que uno de los factores fundamentales de estas construcciones es la formación académica colonial que en su mayoría ha tenido la sociedad mexicana. Antes de entrar de lleno al análisis de las relaciones de poder que se tejen de los distintos niveles que constituyen la cotidianidad del BIC, es necesario esclarecer cual es la influencia que esta condición de colonialidad ejerce sobre el hacer docente de los profesores, pues a partir de como la han interiorizado a lo largo de su vida cotidiana, es la manera en la que el profesor se conducirá, siempre en la inteligencia de saberse una figura de autoridad y ejecutor de poder disciplinar.

En páginas anteriores, mencionamos que una de las debilidades que persiste en el CSEIIO, es la poca o nula sensibilización que se realiza con los profesores de nuevo ingreso al subsistema en temas de cultura, interculturalidad y educación comunitaria, lo que deriva en

que la acción del docente en su ámbito de trabajo, que se espera sea con este enfoque, la realice desde la perspectiva que el profesor tiene de lo que es cultura e interculturalidad y a su vez esta noción se mezcla con una ideología modernista y colonial con la cual fue formado académicamente.

#### **2.4.1 Preponderancia del conocimiento científico como limitante para el trabajo intercultural**

La estructura de violencia cultural contra los pueblos originarios que existe en México, encuentra una de sus bases en el proceso de colonización que inicia con la invasión de este continente y que tiene como sustento principal la idea de superioridad cultural de los colonizadores (Quijano, 2014).

Desde esta perspectiva, considero que el problema es la universalización que se pretende hacer del conocimiento científico eurocéntrico, el cual sitúa al individuo (masculino, europeo, cristiano y heterosexual) como centro de generación del conocimiento en un ejercicio de monólogo que lo priva del contacto con otras formas de vida, que lo abstrae de cualquier tiempo y espacio; lo que Grosfoguel (2007) denomina “universalismo abstracto epistémico” y que busca ser la explicación de todo; en ese tenor, todo lo que no se ajuste a él, automáticamente se convierte en lastre para el enfoque desarrollista de la modernidad, lo que se traduce en una constante violencia cultural y sistémica contra cualquier otro tipo de cosmovisión.

Sin embargo, la modernidad de una cultura no implica necesariamente su occidentalización, pues si nos ceñimos a la definición de modernidad como lo novedoso, lo racional-científico, lo secular, esta es posible de suceder en cualquier cultura no europea (Quijano, 2014). El problema radica en la interrupción del proceso histórico que estaban siguiendo las culturas originarias de este continente por causa de la invasión europea, tomando como ejemplo el caso concreto de los pueblos de Anáhuac.

Para dar mayor claridad a este planteamiento, recurriremos a lo Santiago Castro – Gómez señala en su obra *la Hybris del punto cero*, en la cual, el autor evidencia varios elementos históricos y teóricos que explican la situación de colonialidad presente en la producción de conocimiento:

Desde un punto de vista científico, aparece la pretensión de elaborar un tipo de conocimiento que tome al hombre y a la sociedad como objetos de estudio sometidos a la exactitud de las leyes físicas, de acuerdo al modelo elaborado por Newton; desde un punto de vista político, aparece la pretensión de crear una sociedad racionalmente ordenada desde el poder central del Estado. (Castro – Gómez, 2005:24)

Esta aseveración, nos resulta conflictiva por la pretensión que existe después del proceso de colonización, por situar a esta forma de producción de saber, como el pináculo de la evolución del conocimiento, lo que se manifiesta en la manera que es concebido el conocimiento local por parte de los profesores que laboran en contextos indígenas, quienes lo sitúan como la antesala del conocimiento legítimo y universalmente válido, es decir, el conocimiento científico.

Lo anterior queda de manifiesto en el siguiente testimonio:

Yo creo que el conocimiento científico no se puede separar de un conocimiento comunitario porque el comunitario es como del cual parte o llegamos al conocimiento científico. Finalmente el conocimiento científico es la evolución de ese conocimiento comunitario, entonces yo siento que tanto el conocimiento de la asignatura como también los conocimientos locales son importantes... de esa manera es como yo la hago y trato de fomentar la parte intercultural, cultural pero también científica, porque finalmente también en nuestro sistema el hecho de que a lo mejor nada más se lleven conocimientos que tienen que ver con su comunidad o con el asunto o más de su cosmovisión local no los va a llevar a una universidad. En una universidad lo que te evalúa pues es el conocimiento científico, entonces sí trato de fomentar eso, pero no puedo dejar de lado el conocimiento que requieren ellos para seguir avanzando en su formación. (Docente de contrato, junio de 2018)

Al respecto, Castro - Gómez, menciona:

...el punto cero es el del comienzo epistemológico absoluto, pero también el del control económico y social sobre el mundo. Ubicarse en el punto cero equivale a tener el poder de instituir, de representar, de construir una visión sobre el mundo social y natural reconocida como legítima y avalada por el Estado. (Castro – Gómez, 2005:25)

En resumen, el *punto cero* es desde donde se ha establecido el rumbo de la educación a partir del pensamiento colonial, una visión en la cual, el conocimiento científico desde la perspectiva occidental es universalmente válido y con la pretensión siempre de impartir valores sociales congruentes con la idea de estado moderno.

Por otra parte, existe la pretensión de ubicar a la ciencia lejos de cualquier mito sobre el ser humano y ceñir su observación únicamente a las leyes de la física newtoniana, esto tiene su origen en los trabajos de Descartes y Hume, en la llamada ciencia del hombre, por la cual se busca: "...convertir a la ciencia en una plataforma inobservada de observación a partir de la cual un observador imparcial se encuentre en la capacidad de establecer las leyes que gobiernan tanto al *cosmos* como a la *polis*" (Castro – Gómez, 2005:27).

“La primera regla para llegar al punto cero es entonces la siguiente: cualquier otro conocimiento que no responda a las exigencias del método analítico-experimental, debe ser

radicalmente desechado” (Castro – Gómez, 2005:27). Obviamente, en este paquete entra el conocimiento ancestral de los pueblos originarios.

Aquí otro ejemplo:

...me queda perfectamente claro que es importantísimo el rescate de la lengua, digo, yo misma quiero aprender mixteco, me queda claro pero lamentablemente yo no llego más allá, ese conocimiento simplemente me lo quedo; por ejemplo, a la hora de inglés pues tengo que impartir inglés y si me pongo a reflexionar sobre la lengua indígena se me va a ir el tiempo, entonces no puedo hacer la doble chamba, pero sí se me hace importantísimo el curso que nos tocó anteriormente en la UABJO (sobre lengua indígena): se me hizo muy padre pero no estuvo nada enfocado a lo que fue inglés. Y tampoco fue nada enfocado a lo que fue taller (de lectura y redacción) sino fue enfocado a la lengua indígena; a la importancia de ella, para mí fue padrísimo pero el asunto es que al final yo no lo aplico. (Docente del BIC, junio de 2018)

En este sentido, encuentro que la educación, incluida la intercultural se inscribe desde una lógica capitalista y desarrollista, en la cual, el ideal a alcanzar es la facultad de adquirir bienes materiales y lograr la satisfacción de tener una “mejor vida” que aquellos que no tienen la posibilidad o el interés de acceder a la educación formal.

Miradas desde el punto cero, todas las sociedades aparecen como regidas por una ley inexorable que les conducirá, más tarde o más temprano, hacia el pináculo de la economía capitalista moderna. El telos de la historia es la supresión definitiva de aquello que durante milenios se constituyó en la maldición por excelencia de la realidad humana: la escasez. (Castro – Gómez, 2005:35)

Esta idea también se manifiesta en la práctica educativa de docentes del BIC:

...había chicos que igual se resistían, como que decían al inicio, -bueno pues a mí nunca, para qué voy a necesitar el inglés, no me es útil- entonces de alguna manera tenían razón, obviamente en este contexto a lo mejor no, pero el asunto es que es una realidad que el inglés por el asunto del capitalismo, es un idioma que debemos de manejar, incluso los teléfonos vienen en inglés, los instructivos vienen en inglés, cuando ven películas que normalmente vienen del extranjero pues traen subtítulos, entonces normalmente el inglés está ahí, si lo vemos desde el asunto global, nosotros sufrimos el fenómeno de la migración. Normalmente se llegan a colocar en buenos puestos y llegan a tener buenos ingresos quienes dominan el inglés, quienes viven en Estados Unidos, entonces yo sí les comentaba que para que no fuera un choque cultural muy tremendo, pues que aprovecharan esta parte del curso para que por lo menos irse haciendo de un pequeño vocabulario. (Docente del BIC junio de 2018)

La ideología desde la cual funciona la escuela oficial, implica también vencer la escasez, que es sinónimo de atraso, esto se hace a través de la preeminencia de un conocimiento científico sobre cualquier otra forma de saber, transmitido a través de mecanismos de control como las disciplinas escolares y valorado como universal, el cual desecha los saberes ancestrales y las formas culturales locales.

Según Descartes: la ciencia debe ubicarse en un punto cero de observación que garantice la “ruptura epistemológica” del observador con toda concepción religiosa y metafísica del mundo. En particular, la mirada científica sobre el pasado debe quedar libre de la narrativa cristiana de la “historia de la salvación”, que veía los sucesos humanos como orientados hacia fines trascendentes...la historia empieza a ser vista como el resultado de la lucha feroz entablada por el hombre para dominar la naturaleza mediante el trabajo; lucha que no es producto del azar, sino que está gobernada por las mismas leyes mecánicas que estudió Newton. (Castro – Gómez, 2005:35)

Bajo estas dos premisas del pensamiento científico moderno, funciona la escuela oficial que opera en las comunidades indígenas, una educación positivista, con fines técnicos que busca obtener recursos económicos del llamado medio ambiente, siempre con miras a un desarrollo económico que atenta contra la vida en el planeta y que no tiene cabida para las distintas cosmovisiones de los pueblos.

Para Turgot la evolución de la humanidad parece conducir necesariamente, con la misma necesidad de las leyes naturales, a la “ilustración” observada en las sociedades europeas de su tiempo. El modo de producción de riquezas (el capitalismo) y de conocimientos (la nueva ciencia) de la Europa moderna es mirada como el criterio a partir del cual es posible medir el desarrollo temporal de todas las demás sociedades. (Castro – Gómez, 2005:37)

Por ende, los pueblos americanos son considerados por Kant como pueblos en minoría de edad. Guardando las distancias y tratando de no caer en anacronismos, podríamos pensar que esta idea prevalece hoy en día en aquellos que han sido formados académicamente desde esta lógica, como ejemplo acorde a nuestro trabajo de investigación, podemos tomar a los

profesores del BIC, que han integrado en cierta medida esta idea a su manera de pensar, que se ve reflejada en su actividad docente y en sus testimonios.

Es importante aclarar que, el habitus (Bourdieu, 2007) que los profesores reproducen al interior de su centro de trabajo, es producto parcial de su formación académica y profesional. También hay quienes tienen ímpetu por hacer cosas distintas en su quehacer educativo, y alejarse un poco de la lógica colonial de la escuela oficial. Sin embargo, existe todo un aparato burocrático detrás de este subsistema, que engloba planes de estudio, reglamentos, planeaciones semanales apegadas a la reforma educativa en educación media superior RIEMS, y lineamientos muy específicos desde el CSEIIO, que limitan la acción de aquellos profesores con una noción distinta de lo que es la educación o al menos lo que desde su perspectiva debería ser.

#### **2.4.2 Noción de cultura en los actores de un modelo educativo intercultural**

Recogimos el testimonio de varios docentes, para conocer de viva voz, cual es la conceptualización que ellos hacen de estas nociones y como a partir de ello, encausan su labor dentro del BIC y su relación con estudiantes y comunidad:

... entiendo que esa parte de la interculturalidad y de la misma cultura pues es lo que define al BIC; a diferencia de otras instituciones, pero yo en el tiempo que he estado aquí, sigo viendo que ni interculturalidad, ni cultura, ni nada, entonces eso deja al BIC en el mismo rango de otra institución que no lo tiene, entonces eso sí, es una crítica que hago porque no veo en verdad cómo aterrizar esa parte. En mi asignatura hago lo que puedo para contextualizar, pero sé que no es suficiente porque lo que maneja el modelo, es el modo de relacionarse directamente con la comunidad, trabajar con ella a partir de la visión cultural. Pero, eso no se puede hacer, insisto, si no se hace a través de lo que es lengua y desarrollo comunitario, entonces pues yo diría que lo bueno del BIC son las intenciones eso sí lo tendría que decir así, que son las intenciones. (Entrevista a docente de contrato, junio 2018)

Consideramos que, en el BIC, existe confusión en el manejo de conceptos que son fundamentales para la educación comunitaria, más allá del discurso intercultural oficial en el que se sustenta, tales como cultura e interculturalidad. Esta situación repercute en el desempeño de sus actores al involucrarse en actividades relacionadas con procesos culturales de la comunidad, pues considero que el poco acercamiento por parte del personal a estos temas, los lleva a tener una visión folclorista de los procesos culturales de la comunidad.

En el siguiente testimonio se da cuenta de ello:

...si hablamos de tradiciones, yo todavía tengo la duda de cuáles serían las tradiciones de aquí de Guelatao, lo que he visto y creo que fue una tradición es el asunto de la fiesta del 21, pero básicamente podríamos decir que hubo esa parte de relación intercultural en el trabajo que nosotros desarrollamos con los de sexto semestre, que fue vender algunos productos para obtener dinero, para ser parte de la fiesta también los chicos iban a lo que eran los desayunos o las comidas pues porque eran invitados; pues aquí se estuvo rentando la parte del estacionamiento para obtener recursos, pero debo ser honesta que esas actividades fueron más enfocadas a obtener un recurso y también fueron más enfocadas o dirigidas a personas que no eran precisamente de la comunidad. (Docente del BIC junio de 2018)

En el testimonio anterior, queda de manifiesto la confusión que existe en cuanto al manejo de estas categorías por parte de los docentes, quienes equiparan las prácticas culturales de una comunidad con una serie de festejos, atuendos o representaciones dancísticas o gastronómicas, etc. que, al no ser celebradas estas de manera frecuente, como es el caso de Guelatao, el docente se ve incapacitado para detectar cuáles son aquellas otras prácticas culturales en las que debe insertarse el BIC de manera activa, más allá de lo esencialista o folclórico (Jiménez-Naranjo, 2009)

Considero que estas cuestiones son herencia de una ideología profundamente colonial por la cual, muchos de los profesores, aun cuando trabajamos en subsistemas interculturales, comunitarios e indígenas, no reconocemos procesos culturales en su complejidad, sino que hacemos un análisis superficial que impide valorar la importancia que tiene la conservación, reivindicación o incluso transformación de formas culturales, pero desde la cosmovisión y propios términos de los actores que conforman las sociedades en sus manifestaciones concretas.

Para clarificar este planteamiento se retoma lo señalado por Ramírez:

Los rasgos de una concepción concreta de la cultura: a) es una concepción sustantiva, según la cual las significaciones o las estructuras culturales se encuentran inextricablemente relacionadas con un plano de conducta y acción vital; b) es una concepción dinámica que insiste en el carácter histórico, contextual y polisémico de las significaciones culturales, y en particular, de la llamada «identidad» cultural; c) es una concepción subjetiva que observa a la cultura desde el punto de vista del «participante», del sujeto creador de la cultura) es una concepción comunitarista de acuerdo con la cual el sujeto creador de cultura es inseparable del cúmulo de relaciones intersubjetivas que lo constituyen, y que dan valor, sentido y realidad a su acción. (Ramírez, 1996: 77)

“...una diversidad de modos de realización de las «concepciones», de las estructuras, en una diversidad de modos de ser, de modos de actuar, de sentir y de vivir” (Ramírez, 1996: 83).

Esa es la diversidad cultural. Por lo tanto, la pretensión de una cultura uniforme y universal es prácticamente inoperante.

Según Ramírez, validar la existencia de una cultura universal y homogénea genera dos indeseables consecuencias: “a) que esa cultura está justificada para dominar y negar a las demás, para imponer su propia concepción a todas las otras;” (Ramírez, 1996: 83), como

ocurre con la cultura occidental a partir de la mitificación de una supuesta superioridad moral e intelectual.

“b) que el valor y la verdad de las significaciones que caracterizan esa cultura no tiene nada que ver con el proceso concreto de su realización -quien supone que las significaciones culturales se encuentran legitimadas desde un orden pre-cultural puede considerar tranquilamente que la realización, esto es, el modo concreto de expresión de esas significaciones, es algo irrelevante para la valoración de la cultura (tan irrelevante como la existencia de diversas culturas).” (Ramírez, 1996: 84)

Después del análisis que hemos hecho sobre el papel del estado como ejecutor de una política educativa intercultural, del profesor convertido en delegado de un poder colonial, debido a la formación académica y profesional que le han estructurado desde las nociones del capitalismo, desarrollo, conocimiento científico por encima de las formas culturales originarias, o en su defecto la confusión que existe en algunos profesores respecto a lo que es la cultura y las contradicciones en las que se puede caer al defender el pluralismo, valoramos positivamente lo que propone Ramírez:

...que la diversidad cultural tiene que ser analizada en el marco de la lógica de colonización, que es, pues, la lógica de la dominación y la resistencia culturales. Así, Bonfil Batalla propone, en el plano teórico, distinguir entre «culturas dominantes» y «culturas dominadas», y en el plano práctico-político, promover una lucha en favor de las segundas. (Ramírez, 1996: 86)

Ramírez profundiza:

...la tarea consistiría en sostener y mantener una crítica cultural a la «dominación» —a las relaciones de poder en general—, más allá de la crítica simplemente política, económica o ideológica. Es la alternativa que me parece más plausible si queremos a la vez plantear el problema político de las culturas y evitar quedar encerrados en la «lógica del poder». (Ramírez, 1996: 86)

Para efectos de este estudio, resulta enriquecedora la reflexión que hace Ramírez en esta tesis, pues a nosotros también nos interesa hacer la crítica a las relaciones de dominación en un ámbito local, o una microfísica de poder en palabras de Foucault. Partiendo de que estas relaciones de poder son reflejo de un orden de poder más global, que en este caso es un sistema económico y social que se manifiesta en la educación, en el caso de Oaxaca para el nivel de bachillerato, uno de sus interventores es el CSEIIO, que como órgano estatal es el encargado de aplicar una política educativa intercultural de carácter funcional.

Asimismo, creemos que este habitus conduce la práctica presente en la cotidianeidad de la vida de las escuelas y la forma de entender los procesos culturales de la comunidad en la que se trabaja, conduce al docente a una incapacidad para articular los contenidos que le proporciona el currículo oficial, con las prácticas culturales locales, y de esta manera lograr que su trabajo tenga un enfoque comunitario e intercultural.

Preguntamos a uno de los docentes entrevistados, de qué manera intenta cruzar los contenidos oficiales del programa que se le asigna con el enfoque comunitario del modelo. El ejemplo que proporcionó fue el siguiente:

...en la materia de español o de inglés, hay un apartado que son los comparativos, entonces en esta parte del contenido de los comparativos lo que yo hice fue que le pedí a los chicos que compararan a la gente de Guelatao con la gente de las comunidades de las que ellos provienen, entonces por ejemplo, si son más altos, si son más inteligentes, si son más amistosos, si son más gorditos, o sea comparativos tanto físicos como de personalidad, yo traté como de llevar a cabo o como de contextualizar esa parte de las actividades de Guelatao con los pueblos de donde ellos vienen, esa es mi parte, no sé si lo hago bien, con esa parte de intercultural. (Docente del BIC junio de 2018)

En el testimonio anterior queda de manifiesto la dificultad que significa para los docentes cruzar los contenidos que se les pide impartir, con las características culturales de la comunidad, lo que deriva en actividades, que más allá de la vinculación comunitaria, caen en la escencialización de las personas originarias de las comunidades circunvecinas.

Como ya hemos mencionado antes, el interés fundamental que subyace en este trabajo, es la resistencia que los actores manifiestan hacia las relaciones de poder que ocurren al interior del subsistema, las cuales se encuentran inscritas en una serie de elementos y situaciones que engloban a los docentes con sus prácticas y noción de cultura; al estado con su política educativa intercultural, y a los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas de Oaxaca, que en este caso son el objeto de dichas políticas.

En este sentido me parece revelador el análisis que hace Ramírez, sobre el acto cultural, como un proceso creativo y dinámico que, al ser parte de una cultura en el sentido concreto, se entiende como un acontecimiento social, político e histórico; como un proceso activo y crítico: como un acto de resistencia. A partir de ello, podemos entender los procesos culturales comunitarios como una forma de resistencia a la lógica de dominación hacia otras formas de concebir el mundo que prevalece en la cultura occidental moderna. Considero que en torno a esta premisa debe girar la actividad del Bachillerato Integral Comunitario.

## **Capítulo III. Metodología**

### **3.1 Líneas epistemológicas**

#### **3.1.1 Investigación - acción**

La realización de este trabajo es producto de un proceso que, desde mi parecer, se empieza a gestar en el momento que soy contratado como profesor del área de ciencias sociales en el Bachillerato Integral Comunitario No.3 de Eloxochitlán de Flores Magón, y que se va desarrollando por distintas etapas en mi paso por los BIC.

Como se ha mencionado antes, la inquietud de realizar este trabajo surge desde mi pertenencia al subsistema de los BIC y la necesidad por explicar las condiciones que limitan la concreción de sus objetivos. Esta pertenencia a dicho modelo educativo motiva la generación de un conocimiento científico alimentado por mi propia experiencia en conjunto con una teoría que permita explicar la problemática, sin embargo, la intención no es solo generar un conocimiento académico, sino tratar de contribuir en lo práctico a la mejora del modelo educativo.

Uno de los enfoques teórico-metodológicos al cual nos acercamos para determinar la forma de conducirnos como investigadores formales, es el que propone Fals Borda (2009), en su sociología sentipensante e investigación acción. La cual, en palabras del mismo autor, surge de involucrar dialécticamente la teoría, con la práctica, es decir, combinar lo vivencial con lo racional para dar origen a una praxis, que para Freire (1970:32), es “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”.

Es decir, se contraponen a la idea de una sociología tradicionalista de corte positivista, por una más acorde a la realidad que se vive en la cotidianidad del mismo fenómeno estudiado. Ante esto, se rompe también la idea clásica de científico social, que ubica al investigador como un espectador neutral que solo registra, analiza e interpreta datos desde una postura apolítica y sin ningún tipo de empatía.

Este enfoque rompe también con la pretensión de encontrar causalidades estandarizadas para todos los fenómenos sociales, como ocurre con las ciencias naturales, y reconoce en ellos una aleatoriedad, que lleva al investigador a involucrarse de manera vivencial y empática con sus actores.

Por lo tanto, existe también una perspectiva más inclinada hacia el polo cualitativo de la práctica científica social, sin perder de vista que en este paradigma también hay una fuerte carga de cientificismo, por ello, la idea de un conocimiento científico a partir de las experiencias, opiniones y sentimientos de los actores, cruzado dialécticamente con un aparato teórico, que permita generar acciones o propuestas que puedan materializarse, en la cotidianidad del contexto estudiado, es para el que escribo, un enfoque que encuadra con las ambiciones a futuro de este trabajo.

Fals Borda (2009:269) señala al respecto de la actitud que debe tener el investigador:

En este caso se exigía al investigador su plena identificación con los grupos con los cuales entraba en contacto, no sólo para obtener información fidedigna, sino para contribuir al logro de las metas de cambio de esos grupos.

Es importante señalar, que si bien, hay un interés por parte del que escribe en este enfoque de investigación, que el presente trabajo se acerca a la perspectiva horizontal desde la cual se realiza la investigación acción, sin que, por ello, asumamos haberla realizado de esta manera.

### **3.2 Mi paso por los BIC**

El presente problema de investigación, surge de la inquietud por profundizar en las circunstancias que obstaculizan la concreción de los propósitos trazados por el modelo educativo que rige a los BIC, para ello, encuentro necesario describir mi experiencia, señalando mi caso como ejemplo de sujeto formado dentro del sistema educativo oficial y mi posterior acercamiento a temas de interculturalidad y educación.

En el año 2011, ingreso a este subsistema como profesor por contrato en el área de ciencias sociales, en el Bachillerato Integral Comunitario 03 de la comunidad de Eloxochitlán de Flores Magón, región de la Cañada, en el estado de Oaxaca. Cabe mencionar que en ese entonces mi conocimiento sobre temas de educación comunitaria e interculturalidad eran escasos por no decir nulos y mi actividad profesional transcurre desde una visión institucionalista y convencional, sin embargo, al estudiar los propósitos del modelo y relacionarme con la dinámica cultural de la comunidad, van surgiendo dudas sobre mis nociones, y mis estructuras ideológicas en lo que respecta a los procesos culturales y conocimiento oficial, se ven trastocadas.

Durante mi estancia en el subsistema he tenido la oportunidad de trabajar en 4 planteles de los 49 BIC que existen. Posterior a mi permanencia en el BIC 03 durante casi un año, en septiembre del 2012 por razones sindicales me incorporo al equipo del BIC 04 de Santa María Chimalapa, región del Istmo, donde estuve por lapso de un mes.

El hecho de haber conocido parte de la cultura mazateca y después llegar a un contexto totalmente diferente como es el de la región zoque del Istmo, con una forma de organizarse distinta a lo que yo había conocido en la Cañada y en mi vida citadina, me generó más dudas, que me llevaron a hacer un contraste entre estas diversas formas culturales, cuestión que despierta mi curiosidad por conocer más acerca de otras regiones del estado de Oaxaca y mi ánimo por explorar más las cuestiones culturales de cada pueblo, al grado de rechazar en un primer momento la sindicalización, que significaba la imposibilidad de fluctuar por los diferentes planteles y regiones del estado.

En ese tiempo sigo sin entender mucho sobre el tema, pues mi visión hasta aquí, es como la de los demás profesores, en su mayoría una visión esencialista y folclorista, sin embargo, lo que hay es un interés genuino por contribuir de alguna manera con los propósitos del subsistema. El tercer plantel al que me toca pertenecer se ubica en la región de la costa del estado de Oaxaca, en este bachillerato, existe una integración cercana con los jóvenes, quienes muestran siempre una disposición a realizar actividades que tengan que ver con compartir sobre su vida comunitaria e inquietud por reivindicar el subsistema.

Ocurre que las características de este plantel limitan un poco este tipo de trabajos, pues la dinámica interna es casi idéntica a la de un bachillerato normal, es decir, sin enfoque

comunitario y las actividades fuera del espacio áulico y de plantel son casi nulas, por lo tanto, hay una escasa apropiación e involucramiento por parte de la comunidad hacia la figura del BIC. A partir de esta experiencia, mi perspectiva empieza a transformarse hacia una mirada crítica de lo que es la dinámica interna en los planteles y al distanciamiento que existe con el discurso oficial intercultural del modelo educativo (MEII).

Por último, después de trabajar un año en la costa, nuevamente se me reubica, en esta ocasión al BIC 36 “El Carrizal”, considerado como uno de los planteles más marginados, pues las vías de acceso y los medios de transporte son escasos, además, por la lejanía del plantel son pocos los profesores interesados en ocupar un espacio en aquel bachillerato, el cual se ubica en la región de la Sierra Sur de Oaxaca, en el municipio de Santa Cruz, Zenzontepec.

Algo que detectamos en este plantel y que de alguna manera refuerza la postura crítica que ya se había adquirido en el bachillerato anterior, es la abierta ruptura que se da entre plantel y comunidad. Cabe mencionar que la noción sobre los conceptos que teóricamente dan sustento a este trabajo aun es limitada, sin embargo, hay una inquietud o necesidad por explicar cuáles son los factores que intervienen para que los planteles del subsistema se encuentren distanciados, en primer lugar, de lo que el modelo establece en cuestión de integración y vinculación comunitaria y en segundo lugar que haya poca o nula apropiación hacia estas escuelas por parte de las comunidades en las que operan y poder aportar ese conocimiento para generar alguna alternativa.

A partir de esta pequeña semblanza de mi paso por los BIC, queda de manifiesto que, aunque este trabajo es de carácter científico, no deja de tener un posicionamiento político al respecto, pues yo soy parte del universo que comprende el subsistema de los BIC.

### **3.3 Dimensión de Análisis**

Considerando lo escrito por Bertely (2000) el presente trabajo se desarrolla desde una dimensión política e institucional, si bien, otras dimensiones de la cultura escolar como la dimensión curricular y la social son abordadas en este caso, lo que se busca es visibilizar el funcionamiento institucional desde la perspectiva del mecanismo disciplinar que rige las relaciones sociales entre los actores del BIC.

Según la autora, en esta dimensión de análisis se abordan situaciones escolares que se alejan de lo pedagógico, para centrarse en la manera en la que políticas educativas y la gestión escolar, inciden la vida escolar cotidiana (p. 46).

Tal es el caso de este estudio, en el que se aborda la cotidianidad de un plantel de educación media superior, en el marco de una política de educación intercultural, la cual en muchos sentidos responde a una lógica funcional, en concordancia con un discurso hegemónico de integración hacia pueblos indígenas, pero que se encuentra enmascarado por una retórica de interculturalidad.

Asimismo, se intenta analizar el funcionamiento de un sistema de organización disciplinar institucionalizada al interior de un plantel y cuál es su incidencia en la poca apropiación de una comunidad hacia este modelo educativo instalado en su territorio.

Desde esta óptica, según la misma autora se ponen en tela de juicio las condiciones de trabajo de los maestros, el verticalismo y la centralidad estatal ejercidos en la gestión y toma de decisiones en materia educativa, en este caso una educación intercultural que en la práctica cotidiana no se manifiesta y se aboga por reflexionar sobre las múltiples condiciones que intervienen en la organización social de los planteles (Bertely, 2000: 46). En este caso, los mecanismos disciplinares y las relaciones de poder que impiden la concreción de un modelo comunitario de educación. Por consecuencia, de acuerdo con la autora se busca una modificación a las estructuras hegemónicas en educación al interior del plantel.

### **3.4 Referente empírico**

De acuerdo a lo que establece la autora, se delimita el contexto en el que se aborda el problema en cuestión, el cual es un entorno rural, con una organización social diferenciada, que se rige por una filosofía comunal e indígena en su estructura sociopolítica, de la cual se desprende la necesidad de un modelo educativo que propicie la revaloración de sus procesos culturales.

#### **3.4.1 Actores**

Los actores que intervienen en este trabajo son en primer lugar, los que de alguna manera sufren o se encuentran en el escalón más bajo en la estructura de poder y son objeto de

mecanismos formativos de su subjetividad, encaminados a normalizar la conducta por medio de dispositivos disciplinares, es decir, los estudiantes y profesores sindicalizados y de contrato, dependiendo de la situación o círculo de poder que se analice de acuerdo a la red heterárquica de poder.

En segundo término, aquellos actores o grupos de actores que detentan el control dentro de la estructura de poder y que fungen como autoridades disciplinares, aquellos que ejercen este poder hacia los que se encuentran en un rango jerárquico menor, y sobre aquellos que abiertamente se encuentran en una condición de subordinación.

La delimitación de actores que pertenece a cada grupo, puede parecer ambigua, debido a que dependiendo de la situación que se analice existe un grupo de actores que puede cambiar de rol, es el caso de los profesores, es decir, si analizamos la cotidianidad del BIC desde una perspectiva microfísica de poder, el docente ocupa un lugar más alto en la escala jerárquica de poder, sin embargo, si se examina desde la división que se hace dentro del subsistema, entre personal sindicalizado y personal de contrato, veremos que estos últimos también en algún momento son sometidos a una relación de poder que responde a su condición laboral.

Asimismo, en el círculo mesofísico, el órgano estatal que en este caso es el CSEIIO y su estructura administrativa son quienes ejercen el poder y los docentes sin importar su condición laboral, de cierta manera pasan a resistir esa relación. Quienes nunca alteran su lugar en esta escala son los estudiantes y el CSEIIO, los primeros son siempre subordinados y los segundos siempre dominadores.

Otro grupo de actores, son aquellas personas miembros de la comunidad donde se encuentra asentado el BIC, quienes en estricto sentido son el objeto mismo de la actividad educativa intercultural, pues a través de ella se está formando académicamente a la juventud de esta comunidad, jóvenes que eventualmente serán quienes generen los mecanismos de decisión y control cultural dentro de la vida cotidiana de su localidad, de ahí que cobra importancia conocer las expectativas de la comunidad hacia el modelo educativo del BIC y su acción directa con los jóvenes de la región.

### **3.4.2 Escenarios**

El presente trabajo se va a desarrollar en diferentes escenarios dentro de lo que comprende el contexto escolar y comunitario del BIC 01. Derivado de esto, se realizaron diversas observaciones en la cotidianidad del aula y también en las actividades extraescolares que se llevaron a cabo durante un mes (junio y parte de julio de 2018), dentro del espacio escolar, así mismo, se trató de abordar el problema desde la visión de las personas de la comunidad, para ello, hubo que hacer presencia en la localidad de Guelatao.

### **3.5 Muestreo**

Para determinar la muestra en este trabajo recurrimos a dos criterios dadas las condiciones de los actores y escenarios. En primer lugar, para recabar el testimonio de los actores directos dentro de la cotidianidad del plantel y espacio áulico, es decir estudiantes y maestros, se determinó entrevistar a la totalidad de las personas que integran este universo, por medio de entrevistas formales y/o colectivas o grupos focales, pues al ser un trabajo microsociológico, o una etnografía de un espacio microfísico, era posible llevarlo a cabo, pues el BIC 01 es un

plantel relativamente pequeño, que cuenta solo con tres grupos, uno por cada nivel, lo que en total significan 80 estudiantes, y por otro lado 9 profesores, situación que hace posible trabajar con la totalidad.

Sin embargo, fue complicado lograr espacios donde pudieran converger la totalidad de los estudiantes, y entrevistar a todos los profesores, debido a las múltiples actividades que realizaban en las fechas en las cuales se acudió a realizar el trabajo de campo, pues se encontraban en los preparativos para la graduación y exposición de proyectos, por tal motivo se lograron solo cuatro entrevistas a profesores, dos de contrato y dos sindicalizados y cuatro grupos focales con estudiantes, uno por grado en el caso de segundo y cuarto, y dos para el grupo de sexto en los que si se logró abarcar la totalidad del grupo.

Por otro lado, para recabar los datos en cuanto a las expectativas de las personas de la comunidad, se tuvo que implementar un enfoque “bola de nieve”. La muestra en cuanto a informantes fue selectiva, con base en la relación directa que estos tienen o tuvieron con el BIC, así que nos dimos a la tarea de investigar quienes de las personas de la comunidad podían proporcionar datos relevantes, en cuanto a las prácticas culturales de la comunidad, cómo fue que llegó el BIC y que situación atravesaba la comunidad en ese momento, las expectativas que se generaron con su llegada, y los conflictos y tensiones que desde entonces se han experimentado entre BIC y comunidad. Dentro de la comunidad se realizaron cuatro entrevistas formales a informantes que consideramos relevantes.

### **3.6 Técnicas de investigación**

Una vez que se tuvo definido teórica y empíricamente el problema de investigación, se procedió a seleccionar las técnicas de investigación que consideramos nos ayudarían a recabar los datos necesarios para este trabajo, atendiendo a nuestra perspectiva teórica sobre la necesidad de realizar etnografía del círculo más íntimo de un espacio microfísico de poder, para ello, se consideraron, observación participante y la entrevista como técnicas de investigación.

#### **3.6.1 Observación participante**

De acuerdo a lo que establece Bertely (2000:48), la observación participante ha sido determinada como la técnica de investigación que caracteriza un trabajo etnográfico en educación, la cual supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condicionante indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos.

Desde esta perspectiva, se procedió a realizar trabajo de campo por el lapso de un mes en la comunidad de Guelatao de Juárez para documentar los acontecimientos que consideramos relevantes para este tema.

La observación se llevó a cabo mayoritariamente en el aula de clases por ser el espacio donde más interactúan profesores con estudiantes. También se observaron espacios comunes como el comedor escolar, y los espacios destinados a proyectos productivos en el BIC, Centro de cómputo y algunos espacios de la comunidad donde se lleva a cabo interacción social entre

miembros del BIC (profesores y estudiantes) y personas de la comunidad, como la cancha municipal y una sala de cine que se encuentra en el centro de la localidad.

Para Bertely (2000:49), el etnógrafo es un observador, porque no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos. Para efectos de este trabajo, aun cuando el que escribe se encuentra familiarizado con las actividades que se realizan en un BIC, se trató de mostrar una actitud respetuosa y lo más neutral posible, procurando en todo momento no emitir juicios acerca de los acontecimientos registrados.

Sin embargo, aunque no se quiera, existe involucramiento en las actividades que se observan, lo cual genera modificaciones a lo que ocurre en el espacio estudiado, en este caso concreto, como parte de mi trabajo de observación hubo momentos de más acercamiento en las actividades, por ejemplo, se me invitó a ser juez en un evento cultural de día de muertos, asimismo , a participar provisionalmente en los ensayos de una coreografía con motivo de la graduación de los estudiantes de sexto módulo o cubrir algunas clases de profesores que se encontraron ausentes por motivos personales. De acuerdo con Bertely, estas situaciones, más que interferencias constituyen datos significativos.

### **3.6.2 Entrevista**

Asimismo, se recurrió a los testimonios orales de los actores que pudiesen aportar hallazgos sobre la interpretación que subjetivamente hace cada uno del fenómeno en cuestión, para tal propósito, se utilizó la entrevista como técnica de investigación en su modalidad semiestructurada, formal, informal, individual y colectiva o en su forma de grupo focal. Este

último se realizó con cada uno de los grupos de estudiantes, por la dificultad que representaba realizar una entrevista formal a cada uno de sus miembros.

### **3.7 Notas sobre la historia de vida y posicionalidad del intérprete**

En líneas anteriores, he mencionado como la posición respecto al tema de investigación cambió a medida que el proceso investigativo ha ido avanzando, tanto de manera consciente como irreflexiva, desde el ámbito académico y desde el espacio laboral.

A continuación, narraré un poco de mi historia de vida, la cual, analizada desde una perspectiva metodológica, pueda ayudar a comprender mejor al lector la posicionalidad desde la cual fue planteado y desarrollado este trabajo, el cual, aun cuando pueda tener una postura política no abandona el rumbo y los requerimientos de un trabajo científico social.

Comenzaré por señalar, que mi lugar de nacimiento no es el estado de Oaxaca, soy originario del Estado de México, donde a pesar de existir una gran presencia indígena, existe una fuerte carga de discriminación hacia este sector de la población, lógicamente al ser criado en un ambiente urbano, aun cuando la familia no está en una posición social que pudiera considerarse privilegiada, uno aprende a menospreciar todo lo que tenga que ver con lo “indio” pues desde muchos puntos se alimenta la idea de que eso es atrasado o inferior, y esta fue mi forma de pensar hasta la adolescencia y un poco después de mi formación profesional, la cual ocurre en la ciudad de Puebla.

Es después de haber terminado la licenciatura en derecho y trabajar en un despacho jurídico y una oficina de gobierno, que me di cuenta que ese mundo no era para mí, pues la formalidad del entorno y las actividades que se realizan simplemente no me satisfacían, en gran parte por la falta de transparencia con la que se conducían los abogados más experimentados que en ese momento tenía como mentores.

Durante mi estancia como empleado administrativo en la Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Puebla, surge la oportunidad de trabajar como docente de educación media superior en el estado de Oaxaca en un subsistema de educación media superior intercultural, que ubica sus planteles en comunidades indígenas de este estado, al cual llego movido más por la inquietud de vivir una experiencia distinta.

Sin duda, haber trabajado cinco años en los Bachilleratos Integrales Comunitarios, ha sido una de las experiencias más enriquecedoras de mi vida, pues me permitió replantear el sentido que yo le daba prácticamente a todo, de tener una concepción de la vida que se basaba en la idea del consumo y la imagen como base de la felicidad, traté de comprender, después de vivir un choque cultural que en muchos sentidos me desestructuró, que existen formas diferentes de vivir y comprender el mundo y aunque en ese momento no llegué a comprenderlo en toda su magnitud, mi percepción no podía volver a ser la misma.

Empecé a leer sobre educación y a informarme acerca de cómo el sistema educativo ha sido utilizado desde hace mucho tiempo como mecanismo de asimilación en contra de los pueblos originarios, y que en gran medida también con la sociedad mestiza cumple un rol de

adoctrinamiento y despolitización, sin duda, ese fue un cambio radical en la idea que yo tenía de la escuela y de su función social.

Asimismo, comencé a leer sobre interculturalidad por mi cuenta, pues como veremos más adelante en el testimonio de varios profesores, al llegar al subsistema no existe capacitación o acompañamiento que permita tener un panorama más amplio de lo que es el propósito del modelo educativo del BIC, de esta manera pude observar ciertas inconsistencias que existían entre el discurso de interculturalidad que maneja el subsistema para el que trabajo y la práctica escolar.

Por ello, decidí hacer un trabajo de investigación que de alguna manera pudiera aportar algo a la concreción de la educación comunitaria que se propone en el MEII, en un principio el trabajo versaba sobre las condiciones institucionales, profesionales y comunitarias en las que se desarrolla la práctica educativa de los Bachilleratos Integrales Comunitarios, que impulsan o limitan el cumplir con lo que el modelo educativo que rige a los BIC establece desde la visión de los docentes. Conforme el proceso de investigación fue avanzando, a través de análisis bibliográfico y trabajo empírico, el sujeto de análisis fue cambiando hasta llegar al tema que actualmente se trabaja, que básicamente son las relaciones internas de poder en el BIC y su relación en el distanciamiento con la comunidad, considerando la perspectiva de todos los actores que participan.

## **Capítulo IV. Análisis de las relaciones internas de poder en la cotidianidad del BIC**

A lo largo de este capítulo, se analiza todo el trabajo empírico que se realizó en el plantel, el cual está enfocado a desmenuzar las relaciones de poder que, desde mi perspectiva, limitan un trabajo comunitario y propician la ruptura entre escuela y comunidad.

Intentaré examinar estas relaciones de poder desde un nivel micro, es decir, desde el ámbito más molecular, en este caso el que se teje entre estudiantes y profesores en su interacción diaria, avanzando hacia la que se establece entre profesores, de los cuales es necesario mencionar que también se encuentran inmersos en relaciones de poder, que se inscriben sobre la base de una situación laboral que involucra personal sindicalizado y de contrato.

En este análisis, intento esclarecer de qué manera interviene el uso de un dispositivo disciplinar y de que de manera incide en la producción de subjetividad de sus actores, incluso en la construcción de una autoimagen, la cual genera conflicto y ruptura en las relaciones sociales internas, al instaurarse una forma de catalogación de los actores que participan, y que sitúa a cierto grupo en una situación de poder.

Asimismo, trataré de evidenciar a partir de esta reflexión de qué manera la dinámica interna, atravesada por múltiples relaciones de poder, incide directamente en la dificultad por parte del BIC para establecer una vinculación comunitaria en los términos que los ideales del Modelo Educativo Integral Indígena establecen sobre el trabajo, a partir de una filosofía comunal.

Para este fin, es importante no obviar el papel que juega el CSEIIO como órgano regulador, ya que desde lo que establece la teoría heterárquica, al situarse en un nivel mesofísico de poder, su acción activa o pasiva impacta también directamente en la dinámica interna del BIC y por consecuencia en su relación con la comunidad.

Es también indispensable, para comprender la situación actual en la que se encuentra la vinculación entre BIC y comunidad, entender cuáles fueron las condiciones en las que el BIC se instaura en la comunidad y como ha venido transformándose su hacer al interior de la localidad, en complemento con el recuento que hicimos en el primer capítulo sobre el origen del subsistema al inicio de este apartado, intentamos una suerte de recorrido genealógico del BIC que nos permita entender aunque sea someramente, la lucha por el derecho a una educación acorde a las formas culturales de los pueblos en la que se apoyó la llegada de esta escuela y porque ahora existe una percepción de que a 10 años de la llegada del BIC, el subsistema ha quedado a deber.

Para efectos de este trabajo, abordamos la perspectiva metodológica que suscribe Michel Foucault en el sentido de no centrar la atención en la cúpula escalafonaria de la relación de poder, por el contrario, focalizarla en el otro extremo de esta relación, es decir, en el sujeto que la padece.

Es importante recalcar, que el estudio de las relaciones de poder no puede comprenderse de manera desanclada de muchas otras situaciones que las enmarcan y las propician, por ello, antes de adentrarme en la dinámica cotidiana atravesada por la red de poder, tratamos de hacer un ejercicio genealógico sobre nuestro objeto conceptualizado que en este caso es el

BIC 01, acudiendo a las percepciones de aquellos actores que han tenido una participación directa e indirecta en el establecimiento de este plantel, así como su historia institucional y las luchas en las que se inscribe su nacimiento, lo que Foucault (1988) ha llamado las necesidades conceptuales.

Foucault en el “Sujeto y el Poder” establece que: “...la conceptualización no debería fundarse en una teoría del objeto: el objeto conceptualizado no es el criterio único de una buena conceptualización. Necesitamos conocer las condiciones históricas que motivan nuestra conceptualización. Necesitamos una conciencia histórica de nuestra circunstancia actual” (Foucault, 1988: 4). Es decir, hacer un análisis de las condiciones históricas y de las circunstancias actuales del objeto conceptualizado, en este caso del sujeto y del contexto, o sea los actores escolares dentro del BIC 01 y el BIC dentro del subsistema y comunidad.

#### **4.1 Genealogía del BIC. Su llegada a la comunidad**

La comunidad de Guelatao se encuentra ubicada en la Sierra Norte del Estado de Oaxaca, y es la más emblemática de esta región por ser reconocida históricamente como cuna de Benito Juárez, uno de los personajes más importantes de la historia moderna mexicana.

Antes de observar la dinámica interna del BIC, hicimos una serie de entrevistas a miembros de esta comunidad, para conocer sobre los antecedentes del BIC en la localidad, la situación y los motivos por los que llegó, las expectativas que se tenían hacia la escuela y como ha sido la relación entre el BIC y la comunidad a casi diecisiete años de haberse inaugurado; cómo se ha ido tejiendo este vínculo entre ellos y las transformaciones que han ocurrido. Cabe

mencionar que algunos de los entrevistados guardan una relación directa con el bachillerato y otros de manera indirecta.

En un primer momento, les pedimos a los entrevistados que nos compartieran cuál es su visión de la vida comunitaria a partir de las prácticas culturales que ellos consideran más relevantes:

Guelatao es una comunidad que preserva en buena manera sus sistemas normativos propios, no se habla la lengua zapoteca a pesar de que aquí vivió Benito Juárez, pareciera que se ha querido desfigurar en ese sentido, se han aplicado políticas públicas para que no se usara la lengua indígena desde hace unos ochenta años más o menos. O sea que nosotros somos la segunda generación que no habla zapoteco, nuestros padres fueron la primera. (Ciudadano de la comunidad, Julio de 2018)

...en la forma de vivir de nuestra comunidad, la gente ya no se dedica al campo, por lo regular casi todas las personas y los jóvenes, y señores de mi edad ya son profesionistas más. Guelatao es de puro profesionista, no hay quien se dedique al campo y otros nos dedicamos al negocio, pero en sí no hay, no hay fuentes de trabajo en la comunidad, pues vivimos un poco del turismo y pues personas que vienen. (Ciudadano de la comunidad, Julio de 2018)

Uno de los argumentos más repetido por maestros del BIC y estudiantes foráneos, es que el municipio de Guelatao carece de una “cultura propia”, debido a que se encuentra relativamente cerca de la ciudad de Oaxaca y que sus habitantes, en su mayoría han cambiado su actividad económica, pasando de la agricultura a los servicios turísticos y el comercio, asimismo, muchos de ellos han optado por carreras universitarias, las cuales los han llevado a buscar fuentes de trabajo fuera de la comunidad, otros tantos se emplean en diferentes ocupaciones, principalmente en la ciudad de Oaxaca o en Ixtlán, que es la cabecera distrital de uno de los tres distritos que constituyen la región Sierra Norte.

En testimonios posteriores encontraremos que profesores y estudiantes foráneos asumen que, debido a la cercanía de esta comunidad a la ciudad de Oaxaca y su gradual urbanización, muchos de los elementos culturales que ellos consideran como necesarios para considerar a esta comunidad como “indígena”, tales como: lengua, vestimenta, danza, gastronomía, actividad agrícola de autoconsumo, se han ido perdiendo, situación por la cual, debido a la noción que los profesores del BIC tienen de cultura, el trabajo intercultural y la vinculación comunitaria se ven limitados. Esta noción se transmite a los estudiantes.

Creo que más que nada se debe a que esta comunidad ya está muy urbanizada, como que ellos copian el sistema de Ixtlán, que tienen sus instituciones –educativas- pero ya más acá, ¿no? Y entonces ellos ven el bachillerato, pero no les interesa que sea comunitario, porque también ellos ya no tienen esas prácticas y no les importa preservarlas, por ejemplo la lengua, aquí ya no la practican, la vestimenta, de hecho esta comunidad ya no está tan considerada como una población indígena, digamos que ya no cumple con los requisitos para ser considerada una comunidad indígena y entonces, creo que ya cayeron mucho en el individualismo, porque aunque tengan a sus hijos aquí pues les vale, y pues no nos incluyen. Eso a nosotros si nos agüita porque nosotros si colaboramos con ellos; ellos llegan el 21 de marzo y órale, a colaborar, que si a levantar basura, que si a lavar el polideportivo, y nosotros si colaboramos y no siempre la autoridad colabora con nosotros, algunos si, por ejemplo, si necesitamos algún transporte pues, aunque sea uno de basura, pero depende mucho de la autoridad, porque ya la comunidad, pues no nos toma en cuenta. (Grupo focal con sexto módulo, mayo, 2018)

...bueno, si ya lo viste Guelatao realmente es un pueblo muy pequeño, o sea realmente Guelatao no tiene cultura propia, su historia pues Guelatao se forma a través de diferentes pueblos, de diferentes comunidades, que llegaron a establecerse a Guelatao; así que en un principio fue un barrio de Ixtlán de Juárez, entonces, poco a poco fue atrayendo más gente y ya se hizo una comunidad, bueno la cultura en sí digamos, algo que nos identifique como guelatenses no lo tenemos, porque de hecho el zapoteco ya lo perdimos, ya la lengua se perdió, aproximadamente hace quince años, veinte años, los últimos hablantes pues ya se extinguieron, ya se murieron. (Entrevista a persona de la comunidad, junio de 2019)

...pues Ixtlán ya tampoco se dedica al campo ya es muy grande es como Guelatao es una comunidad cosmopolita donde llegan a vivir muchas gentes de diferentes partes. Una, porque les gusta la comunidad porque pues Guelatao es un poquito más tranquilo, ya Ixtlán es un poquito más difícil de vivir ahí, porque ya hay mucho vandalismo, también mucha droga, mucho alcoholismo, mucho robo también. (Entrevista a persona de la comunidad, junio de 2019)

Sin embargo, si recurrimos a lo que Mario Teodoro Ramírez (1996) señala como cultura desde una perspectiva concreta, encontramos que la comunidad de Guelatao, así como podría serlo cualquier otra comunidad o barrio de alguna colonia popular de una ciudad, es un terreno fértil para llevar a cabo la labor educativa de carácter comunitario, pues conserva, desde su propio entender, formas culturales y comunales específicas, que dan sustento a una vida comunitaria, que si bien comparte similitudes con otras localidades de la región y del estado, se diferencia en muchos aspectos.

Podemos decir que la cultura concreta es, necesariamente, cultura particular, y que ésta vale y sólo vale, porque es la forma de realización del ser concreto, real y verdadero de la cultura. En otras palabras: no son los contenidos específicos, las peculiaridades, los valores o las ideas características, los que definen y legitiman el valor de unas culturas particulares; es, más bien, la forma, el procedimiento como en esas culturas se lleva a cabo el acto cultural -en cuanto acto viviente, vital y vivido- lo que da cuenta de su valor y necesidad. (Ramírez, 1996: 82)

Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

...Sí, de usos y costumbres sí, todos, la Sierra Norte se caracteriza porque aquí no hay partidos políticos, no hay nada de eso, no nos regimos por ningún partido, todo es a base de asambleas comunitarias que nombramos a nuestras autoridades. (Persona de la comunidad, junio 2019)

Guelatao y la sierra se identifican por el tequio, aquí usamos el tequio, aquí todos vamos con todos pues, digamos que yo hago una fiesta, viene la gente y me ayuda con lo que yo tengo que hacer, si tengo que matar pollos y nos organizamos hacemos la organización y el día de la fiesta igual a servir platos y todo eso. Al igual con la autoridad municipal, la autoridad municipal convoca un tequio y todos vamos y entonces nos dicen vamos a tal o tal lugar y llegamos todos los ciudadanos se hace el trabajo, y pues lo único que recibimos es tu gratificación, es tu propio sentir de decir, de que te sientes orgulloso de que fuiste. (Persona de la comunidad, junio 2019)

Por ejemplo, aquí en Guelatao ¿cómo te puedo decir? la organización que nos identifica como guelatenses es la organización del 21 de marzo, porque todos colaboramos o sea nadie se queda exento de aportar, de hacer su aportación, porque la fiesta del 21 de marzo es muy grande pues, se junta el día de los Pueblos mixes, chinantecos y zapotecos, entonces es una fiesta muy grande es una cantidad de gente enorme... la organización va desde el más pequeño hasta el más alto. Digamos pues te dan una parte, nos dividimos por comisiones en

una asamblea, la autoridad pide la autorización para que nos repartan las comisiones o elegir las ahí mismo dentro de la asamblea, pero como sí lleva mucho tiempo pues le damos esa autoridad para que ellos elijan qué comisión nos van a dar, te digo la función más sencilla es la función de sillas, te dice tú jefe de sillas: “a tal hora nos vemos, ponemos sillas para el acto Cívico y listo, se acaba el acto Cívico, vamos, levantamos, las guardamos y se acabó”. (Persona de la comunidad, junio 2019)

De lo anterior, concluyo que en la comunidad existen elementos culturales y comunales, detrás de los cuales yace una serie de simbolismos que dan forma a una identidad que, si bien no está encuadrada en una concepción folclorizada de cultura, constituye una cultura viva a la cual es responsabilidad del BIC insertarse y trabajar por su revaloración.

#### **4.1.1 Las expectativas**

Como ya hemos mencionado, este BIC es el primero de los primeros 11 planteles que iniciaron el subsistema y por ello las expectativas fueron altas, pues la propuesta de educación comunitaria que en él se ofrecía en ese momento, respondía a las necesidades de la comunidad; en cuestión de ayudar a formar a los jóvenes de acuerdo a los valores comunales del pueblo y además completar esta formación con conocimientos teórico-técnicos que fueran aplicados en beneficio del mismo.

Sobre este tema, recogimos el testimonio de quien en esa época fungió como servidor en el cabildo municipal de esta comunidad y que participó directamente en las gestiones para llevar la escuela, también se platicó con el intendente del plantel, que es originario de la comunidad y que en ese entonces, aunque era muy joven, ya participaba como ciudadano en las asambleas en las que se tocó este punto y que ha visto durante diez años de servicio, las

transformaciones que ha sufrido el BIC en su funcionar, asimismo, entrevistamos a una madre de familia de la primera generación del BIC, quienes nos comentaron lo siguiente:

...lo que yo sé es que esa idea nace de la gente mayor, te hablo especialmente de Jaime Luna, siguiendo sus ideales de él, como el BICAP más o menos pues, de los mixes, de ahí surge la idea de Jaime, entonces se junta con otros intelectuales y empiezan a armar toda esta idea y creo que el primer BIC en Alotepec de hecho el BIC 01... (Ciudadano de la comunidad, junio 2018)

Yo me integré a la asamblea general en 1999, como ciudadano, más o menos como en esos años ya se oía y entonces fue una asamblea extraordinaria en la noche, nos mandaron a llamar y nos metieron esa idea de traer la escuela. Entonces sí hubo muchas participaciones. De que sí la querían, de que no la querían, fue un choque de ideas porque decían, bueno si hago una escuela de ese tipo y que vamos a traer a chavos de diferentes comunidades, vamos a tener basura, va a haber más gente, vamos a necesitar más servicios, agua, drenaje y luego decían: ¿qué tal si los chavos ya vienen maleados? ¿Qué tal si traen mañas? ¿Qué tal si empiezan los robos? Y así hasta que alguien dijo, pues veámoslo de otra manera, veamos que es algo que nos va a ayudar, a los chavos que no tienen esa posibilidad de irse a la ciudad o de seguir estudiando, pueden estudiar aquí en Guelatao y que tengan la oportunidad de seguir progresando y sí afortunadamente se aprobó esa idea y fue que empezó a funcionar aquí el BIC, como BIC 02 y fue por la gestión de Jaime Luna y de otros señores, entonces fue que se hizo el cambio a ser BIC 01 por lo que representaba y además por la figura de Benito Juárez, entonces eso es lo que pega ¿no?, lo que impacta e hicieron el cambio a ser BIC 01 y Alotepec BIC 02. Y sí, a lo largo de la historia o del transcurso que ha llevado el BIC, ha habido muchas etapas de transformación digámoslo así, porque el BIC inició en unas galeras, creo que en la primera generación salieron cuatro muchachos de acá, y fue así como se llegó a difundir y a la siguiente llegaron siete, y así. Y sí ha habido etapas donde el BIC se ha vinculado con la comunidad, sí se ha vinculado, de hecho, yo cuando entré aquí al BIC que fue en el 2007, había una cantidad enorme de alumnos, ya eran 150 chamacos, tres grupos de primero, dos de segundo, tres en sexto o dos creo también... entonces como era tal cantidad entonces el BIC, tenía implementado talleres por las tardes porque no se podía hacer todo en el horario de clases de 7 a 3 de la tarde. Entonces, había danza, había deportes, y otro tipo de actividades, incluso se hacían allá abajo o venían hasta la escuela. (Intendente del BIC y ciudadano de la comunidad, junio 2018)

Uno de los testimonios que dan cuenta de las ventajas que en ese momento se le encontraban al modelo es el siguiente:

En principio pues nos interesó el modelo, era un tipo de escuela que todavía no estaba implementado pero las pláticas que tuvimos con el promotor... pues se hablaba de que el BIC pudiera ser un bachillerato en el que se considerara la cultura de los pueblos indígenas, en general en Oaxaca, nosotros decíamos que, si hubieran venido a ofrecernos un COBAO, un

CECYTE, o alguna otra cosa no lo hubiéramos aceptado, como aceptamos este proyecto. Y digamos que las pláticas iniciales que se tuvieron, pues decían que el BIC sería una escuela en donde se fortalecería en alguna medida la identidad cultural, estaría muy relacionado con la comunidad y bueno, pues eso sucedió en alguna medida, por lo menos en los primeros años y bueno, pues esa fue la razón que nos motivó a aceptarla. (Ex presidente municipal, junio 2018)

Las personas entrevistadas comentan que, al inicio de sus trabajos, existía una vinculación por parte del BIC con la comunidad, se había establecido una cercanía que respondía a los objetivos que en un principio se habían delimitado, y que esto sucedió en buena medida por la disposición de los maestros que en ese momento se encontraban trabajando en el plantel.

Nosotros pensábamos en aquella ocasión que nos reunían a los padres de familia que, porque era una escuela a donde les iban a enseñar, así como a cuidar al ganado, la cría de borregos, la siembra de hortalizas no sé cómo le llaman a esa materia. Pero siempre a nosotros como padres nos interesaba, porque ya no teníamos que mandar a nuestros hijos a otro lado a especializarse en una de esas... para que los mismos alumnos, los mismos hijos, lo hicieran en nuestra propia casa, el trabajo que ellos aprendieran lo realizaran en casa con nosotros... sí se enseñó, porque inclusive hay algunos alumnos que no son de aquí, son de algunas comunidades que ya tienen sus invernaderos, se dedican a tener a sus animales de traspatio pero ya en gran cantidad. (Madre de familia de la primer generación del BIC, junio 2018)

¿Considera que aprendieron algo de eso aquí en el BIC?

Yo digo que sí, aquí lo aprendieron...

Comentaron que existía una convivencia cercana que permitía el intercambio entre personas de la comunidad y estudiantes foráneos que daba como resultado un beneficio mutuo.

...iban los chavos a las casas de las señoras, de los señores los fines de semana y decían sabes qué seño quiero trabajo, y ellas decían: “Lava los trates y te doy tu comida”. Y el chavo agradecido porque le dieron de comer y nada más lavó los trates o se puso a limpiar, recogió la basura, se ganó su comida. O sabes qué, cultívame aquí y te doy tu comida y un extra... Incluso hubo un tiempo en que el ingeniero Alex organizó a los chavos por grupos, ¿saben qué? Vayan a la comunidad y díganles a los señores que les den permiso de cultivar su patio y sembrar ahí hortalizas, los chavos hablaron con las señoras y ya hicieron sus parcelas, el señor lo único que hizo fue comprar la semilla y ahí está... yo cuando entré todos daban el extra se desvivían por el BIC, el más claro ejemplo era el ingeniero Luis, él de plano vivía

aquí. Iba a su casa a comer y se regresaba y aquí estaba metido con los chicos que haciendo esto, que haciendo lo otro y se veía su chamba pues, y los maestros dando asesorías en las tardes, trayendo a los chicos a danza, teatro, música y los que les gustaba el deporte pues en la cancha, en la cancha con el deporte... Yo cuando entré te digo, pues ya hasta tenía problemas en la casa porque casi ya vivía yo en el BIC, porque me decía la Directora, te quiero a las cinco de la tarde porque vamos a hacer tal cosa y quiero que me apoyes y sale pues, iba yo a comer, regresaba yo y era regresar ya tarde a la casa a las 9, 10 e incluso a la una de la mañana porque la directora aquí me quería. (Intendente del BIC y ciudadano de la comunidad, junio 2018)

Sin embargo, debido a constantes cambios, tanto directivos como de docentes en esta escuela, la dinámica que se tenía con la comunidad empieza a cambiar y esto es percibido por las personas de la comunidad.

Anteriormente como le digo, los maestros se acercaban a la escuela, al municipio y participaban en la limpieza de calles, a limpiar los terrenos de allá abajo, como decimos aquí tequio, hacían su tequio los muchachos, iban. Pero ahorita ya no, porque yo pienso que hay maestros, que no sé si no es su profesión la que debe estar ahí. (Madre de familia de la primera generación del BIC, junio 2018)

#### **4.1.2 Ruptura de la vinculación comunitaria**

Actualmente, la relación entre el BIC y la comunidad se encuentra fracturada. El día de hoy el trabajo del BIC se circunscribe casi en su totalidad al espacio áulico, lo que entra en contradicción con el propósito fundamental de su creación. Esta situación responde a diversos factores, los cuales son entendidos por personas de la comunidad en parte como resultado de la poca acción de los profesores y de conductas inadecuadas por parte de los estudiantes foráneos. En capítulos posteriores, señalaremos el criterio de los profesores, y de los estudiantes.

Bueno, la verdad es que el BIC cada vez está más alejado de la comunidad y yo creo que en lugar de ir acercando a ese objetivo, se ha ido alejando. Los primeros maestros que estuvieron pues trataron... todavía hay algunos maestros que tratan de valorar la identidad cultural, sobre todo porque hay mucho jóvenes, hombres y mujeres que no son de Guelatao y pues siempre les piden investigaciones sobre su comunidad, lo cual me parece importante, pero como que se ha ido abriendo una brecha, nosotros pensamos que básicamente se ha ido convirtiendo en un Bachillerato como cualquier otro que existe en Oaxaca, y eso finalmente es preocupante porque finalmente no está cumpliendo con las aspiraciones iniciales. (Ex presidente municipal, junio de 2018)

Híjole, es que hay algo muy complicado aquí, se fracturó porque el BIC tiene muchos, cambios, de directiva, o sea nada más llegan un semestre, entonces llega uno y lo quitan, llega otro y lo quitan, eso vino como que, a romper un poco, vino a separar tantito y aparte de eso como era tanta la cantidad de chamacos que había. Entonces los chavos empezaron a hacer sus travesuras, ya se iban de pinta por las noches, se ponían “pedos” y lo más común ahorita que es la mota, la mariguana. Entonces eso llega como a romper y aparte de eso también llegaron unos chavos de la ciudad que vinieron todavía a romper más, se metieron con la comunidad, se metieron con las casas, con los ciudadanos, se metieron a robar. Entonces como que la comunidad dijo: pues no manches, si no más vienen a eso, mejor que se vayan... y ahí fue que intervino la autoridad municipal, fue como que ya no hubo tanta comunicación, como esa vinculación, como que la gente nos empezó a hacer a un ladito ¿no? “no pues es que el BIC, no, puro pinche mariguano, o puro ratón ¿no? Entonces sabes qué, límtalos, y tú íbas con la autoridad, o los compañeros, o el director... ¿sabes qué autoridad? necesito que me prestes la camioneta, voy a hacer promoción a sacar a unos chamacos... sabes qué, aguántame ahí tantito, voy a hablar con mi cabildo, no tengo respuesta ahorita” y así, haciéndotelas largas, y muy rara vez “pues ahí está la camioneta, llévatela”, eso fue como la ruptura que hay ahí. (Intendente del BIC 01, junio de 2018.)

El BIC atiende una población estudiantil que en su mayoría es foránea. Hay jóvenes de diferentes comunidades que pertenecen a la región y muchos otros que incluso provienen de otras regiones, siendo el municipio de Amoltepec y Santa María Juquila ubicados en la Sierra Sur los que más estudiantes externos aportan. También hay jóvenes de Tuxtepec, esto significa que una parte minoritaria es originaria de Guelatao.

Esta condición de multiculturalidad, parece una oportunidad inmejorable para que los jóvenes y los profesores puedan resignificar el vínculo intercultural que ya existe, sin embargo, de acuerdo con el testimonio de personas de la comunidad y los mismos

estudiantes, esto ha significado una limitante para generar lazos comunitarios, esta eventualidad se atribuye a una falta de criterio del BIC para encausar esta situación, de lo cual, los profesores tienen una opinión contraria, que más adelante haremos explícita.

... yo digo que los mismos alumnos que han llegado a la escuela son los que han hecho problemas en la comunidad, ya hubo robos. En la casa del mero síndico fueron a robar, en otras casas igual y luego la droga, ahorita la droga creo que todavía se sigue vendiendo en la escuela, gente grande que vienen a comer acá y platican que se siguen drogando los chamacos... que hay muchachos que se drogan ahí y además de eso, ¿dónde lo consiguen? pues ahí en la escuela, el amigo, el del bimbo, no sé cómo llega, pero ellos lo obtienen. Y después a reserva de que hicieron esas cosas, porque hablaron con el director, el director como que no le echaba las ganas para hablar con los chamacos, dijo que el problema que se suscita es que, si tú les haces algo a los alumnos, “no pues me voy a derechos humanos” y te ponen muchas cosas, entonces para evitarse, ya no los tocó ni nada. (Madre de familia de la primera generación del BIC, junio de 2018)

Preguntamos a otro de nuestros entrevistados si considera que el hecho de que el BIC atienda muchos jóvenes foráneos ha representado una dificultad para establecer una relación de trabajo conjunto con la comunidad:

Yo creo que debería ser al revés, eso le da a este BIC la posibilidad de ser un poco más intercultural, porque son chicos que vienen de diferentes comunidades, yo siento que en alguna medida también los maestros tienen ciertas limitaciones pedagógicas y eso pues no les permite darse cuenta de la riqueza que tienen en frente. Porque pues los muchachos, las muchachas conocen en alguna medida cómo es su comunidad, podrían hacer cosas, digo cada uno desde su origen, pero podrían hacer cosas comunes sin que tengan que hacer lo mismo. Yo siento que también los maestros como que se han ido aflojando o no tienen claro cuáles son los objetivos de la institución, o ya se conformaron con el empleo y no le ponen empeño digamos en tratar de allegarse de metodologías que les permitan otorgar una educación

intercultural; yo veo algunas limitaciones en ese sentido, digo, finalmente es parte del esquema burocrático. (Ex presidente municipal, junio de 2018)

Aunada a esta percepción, está la sensación por parte de un sector del estudiantado de que existe un rechazo hacia ellos, por pertenecer a otras comunidades y por ser parte del BIC.

Ante esta situación cobra relevancia la habilidad y el criterio que el BIC pueda tener para manejar esta coyuntura y a partir de una relación conflictiva por motivo de diferencias culturales, generar una relación intercultural que derive en una vinculación comunitaria.

En los testimonios que recogimos, se mencionaron otros factores, que los ciudadanos consideran adversos para la concreción del trabajo intercultural comunitario del BIC:

Pues yo creo que básicamente es la burocracia institucional, o sea finalmente el gobierno del estado es el que define quién coordine los BICs, y pues quienes han estado coordinando esta institución a nivel estatal, no siempre están preocupados por la educación y menos por la educación intercultural. (Ex presidente municipal, junio de 2018)

De igual manera, la sindicalización de los profesores es considerada como una situación adversa, pues más allá de asegurar la estabilidad laboral, a la cual todo trabajador tiene derecho, ha generado una actitud conformista, desde la percepción de una de las personas entrevistadas:

Bueno, desde mi punto de vista, el SUTCSEIIO (Sindicato Único de Trabajadores del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca) como que vino también a darle

un poquito en la torre a esto, porque ya dijo ¿sabes qué? Tú vas a trabajar de siete a tres de la tarde en su reglamento, y los maestros como que se lo tomaron muy a pecho y dijeron sólo a esta hora voy a trabajar, no más, en la tarde para qué voy, si ya no me pagas nada... entonces cuando yo me integro al sindicato, pues yo pregunté es que yo trabajo así y ahora cuál va a ser mi función, pues mira te vamos a dar una relación de cuáles son las actividades y cuál es tu horario y pues a todo dar, y entonces sabes qué directora, esto me dio el Sindicato y empezó a haber problemas... entonces como que ya leímos todos los estatutos y todo lo que decía el SUTCSEIIO, le íbamos bajando, bajando hasta que ya un tiempo que dijeron, nos cuadramos, no damos más, y eso fue lo que vino a dar en la torre al BIC y la matrícula empezó a disminuir hasta ahorita pues, como que ya ahorita los maestros dijeron, no pues vamos a darle porque si no, nos quedamos sin chamba. (Intendente del BIC 36, junio de 2018)

### **4.1.3 ¿Qué esperan los ciudadanos<sup>1</sup> actualmente?**

Como último cuestionamiento de este apartado, le preguntamos a los entrevistados cuales serían las actitudes que a ellos como ciudadanos de la comunidad de Guelatao les gustaría ver de los profesores del BIC, cuál en su percepción, debería ser al actuar de las personas que están al frente de esta escuela para una mejor vinculación entre el pueblo y la escuela:

Bueno, yo creo que en primer lugar les hace falta más iniciativa, como que ya se conformaron con el trabajo que tienen, con el puesto que tienen, no se quieren mover de aquí porque pues estamos cerca de la ciudad, es un lugar relativamente cómodo para algunos maestros, y pues yo creo que tampoco están viendo con claridad, cuáles podrían ser los alcances de estar frente a un grupo intercultural. Digo, la interculturalidad no es fácil, tiene que partir del diálogo, no de vaciarles conocimientos a los chicos sino de aprender lo que ellos saben también en alguna medida. Finalmente es una escuela en donde van a pasar muchas generaciones y yo creo que los maestros tienen todavía la posibilidad de reaprender los objetivos y digo, si ellos tuvieran realmente las ganas de ser maestros en una escuela de esta naturaleza, pues tendrían que ponerse a estudiar un poquito más sobre estas relaciones de interculturalidad, a mí me ha

---

<sup>1</sup> En la forma de organización comunal de los pueblos de la Sierra sur – y en gran parte del estado de Oaxaca-, los habitantes que se encuentran en edad de cumplir con algún cargo comunitario son llamados ciudadanos

tocado dar algunas pláticas a los chavos y de repente uno no los ve con herramientas metodológicas también, incluso para preguntarte, o no tienen información o a lo mejor si tienen información pero no tienen la formación de ser investigadores de ir más allá de lo que viene en el currículo, yo digo que hace falta mucho trabajo, se puede hacer es cuestión de que haya iniciativas institucionales pero también personales. (Ex presidente municipal, junio de 2018)

Pues yo diría que, a lo mejor, que metieran maestros de calidad, porque a veces yo me encuentro y dicen que tal maestra... tiene maestría, yo simplemente paso y a veces ni habla y nosotros estamos acostumbrados a saludar a las gentes, buenos días, buenas tardes si te contestó bien y si no también y entonces a nosotros nos molesta ese tipo de cosas porque viven en la comunidad... Hay muchachos de aquí de nuestra comunidad, a mí me gustaría que alguno de ellos, ya que tienen profesión a lo mejor se colocaran en la escuela, en esa escuela, que ocuparan una plaza, dos plazas, no digo que todas, para que hubiera más vínculo con la comunidad. (Madre de familia de la primera generación del BIC, junio de 2018)

Después de la observación que se realizó de algunas clases, y sobre todo la interacción que se establece entre los diferentes actores con sus respectivos roles al interior del BIC 01 (Docentes, estudiantes, director), tenemos razones empíricas para señalar que todas las situaciones descritas anteriormente, las cuales entendemos como factores adversos para la concreción de una educación comunitaria desde una perspectiva crítica, son partes de un rompecabezas, el cual se integra para mostrarnos de qué manera inciden estas condiciones en la desvinculación BIC – comunidad.

Es evidente que en este momento la relación de vinculación comunitaria que debería existir entre comunidad y el BIC, de acuerdo a lo que establece el MEII y la filosofía del subsistema, se encuentra fragmentada por diversas situaciones entre las que destacan, según algunos de sus actores, la poca o nula acción por parte de los profesores para entablar una relación de apoyo recíproco con la comunidad a partir de un proyecto comunitario.

Lo cierto es que existen múltiples factores que influyen en esta fragmentación, como la formación académica y profesional de los docentes, la cual carece de una perspectiva crítica

hacia la situación que viven varias comunidades indígenas y por lo tanto cierta dificultad para atender temas al interior del plantel, que tienen que ver con la condición de multiculturalidad que se vive en este BIC.

Aunado a esto, se encuentra el desdén por parte del CSEIIO por llevar a cabo acciones que fomenten la vinculación comunitaria en los planteles, debido al desconocimiento que tienen sus directivos de los propósitos de una educación comunitaria, pues al ser un puesto político la dirección general del CSEIIO, que sirve más como escalón para acceder a otros cargos de mayor “relevancia”, no prestan atención a la situación de deterioro que vive en su relación los BIC con los pueblos originarios que atiende.

#### **4.2 Condición de multiculturalidad, como supuesta limitante para la educación comunitaria**

Como ya hemos mencionado antes, el BIC 01 tiene una composición multicultural, pues la mayoría de sus estudiantes provienen de distintas comunidades de la Sierra norte, así como de otras regiones, lo que da como resultado una multiplicidad de formas culturales y lingüísticas que convergen en el mismo espacio. A la vez, estudian una cantidad menor de jóvenes originarios de Guelatao.

Esta situación, según lo que nos expresan los estudiantes, los profesores y la gente de la comunidad es una las causas por las cuales resulta conflictiva la relación con el BIC, como ya se analizó en páginas anteriores. Manifiestan los habitantes que los estudiantes foráneos tienen otro tipo de costumbres, incluso “mañas” que los llevan a tener conductas inapropiadas

en la comunidad, las cuales han llegado a ser delictivas, lo que ha llevado establecer una distancia entre el BIC y el pueblo, lo que se traduce en la falta de apoyo hacia el plantel, lo cual genera descontento en los estudiantes.

Digamos que la gente encargada del municipio, no hace nada por ver que le hace falta a la escuela, no tienen un interés como de voltear hacia la escuela y trabajar en conjunto, y que hagamos una sola unidad. Si apoyara más seguido el municipio, sería una cosa más conjunta de trabajo y todo eso. (Grupo focal con sexto módulo, mayo 2018)

Por su parte los estudiantes refieren que esta relación conflictiva responde más a que el sentido de pertenencia en las personas de la comunidad hace que se mantengan herméticos hacia ellos, pues al desconocer las pautas culturales del pueblo, a los estudiantes de fuera les cuesta trabajo adaptarse y por lo tanto no son incluidos, a menos que sea para prestar algún servicio en la comunidad como limpiar algún espacio o participar en eventos conmemorativos.

De acuerdo a mi experiencia en los BIC, estar en la vida comunitaria significa precisamente encomendar trabajos dentro de la misma comunidad, es decir, brindar un servicio, ya sea de manera ocasional o por medio de algún cargo. Considero que en este caso la responsabilidad de concientizar en este tema a los estudiantes foráneos, recae mayoritariamente en el hacer del BIC partiendo de su filosofía.

Todos somos de distintas comunidades, entonces como que aquí, acercarnos más o tratar de vincularnos con la comunidad es un poco más complicado, pues no todos somos de acá, por

ejemplo, si la comunidad dice: vamos a salir a hacer eso, ( por ejemplo tequios) pero ellos lo hacen de otra forma, (a como lo hacen en nuestro pueblo) entonces como nosotros no somos de acá, quizás no sabemos bien que es eso, o quizás se hace de otra manera, y eso dificulta la integración...todos somos de diferentes lugares y tenemos diferentes costumbres y tal vez si ellos conocen algunas cosas que vienen desde muy antes y nosotros no las conocemos. (Grupo focal con cuarto módulo, mayo 2018)

Además, señalan que en la labor de los profesores no encuentran alguna actividad que los haga partícipes con sus respectivas herencias culturales, es decir, que todos los proyectos que se hacen son siempre desde la perspectiva de Guelatao y no se generan las condiciones para que los estudiantes foráneos puedan compartir, más allá de exposiciones en el aula sobre sus festividades. En uno de los grupos focales que se realizó con estudiantes señalaron lo siguiente:

...a veces solo nos enfocamos, a lo que es la cabecera, y nuestras culturas se quedan a un lado, y no conocemos de aquella o de aquella, siempre es nomás en esta comunidad o incluso a veces de otra comunidad, solo vienen uno o dos de comunidades y como son poquitos pues no. (Grupo focal con sexto módulo, junio 2018).

...incluso en lengua indígena, debido a la diversidad cultural que hay, no avanzamos porque unos hablan chatino, otros zapoteco y de diferentes variantes y el profe si nos habla de las variantes, pero cada quien habla su lengua...como aquí solo se habla el zapoteco, tengo que estar con los que hablan zapoteco porque de mi lengua pues no hay nadie, el profe me incluye con los que hablan zapoteco, pero no he aprendido, solo groserías. (Grupo focal con sexto módulo, junio de 2018)

Sobre este tema, los profesores, han aceptado que el repertorio de actividades y proyectos encaminados a generar trabajo comunitario que incluya de alguna manera las prácticas culturales de los estudiantes foráneos, son limitados, lo cual responde a la poca capacitación que han recibido por el órgano estatal que los contrata, el CSEIIO.

Personal que llega (a puestos directivos y encargados de capacitación docente) desconoce totalmente de lo que se trabaja y eso nos ha llevado a bastantes conflictos, porque no nos dan capacitación de manera adecuada, creo que vamos aprendiendo a partir de que pasan los años en el bachillerato en el que estamos trabajando o por lo menos así lo veo. Las capacitaciones que nos da son un poquito más enfocadas a nuestra área de conocimiento. En cuanto a nuestro modelo como tal sólo nos han dado una o dos, en donde la forma de pensar va en la forma de comprensión de los que están frente a nosotros, los ponentes pues, pero desde la manera en la que ellos también lo comprenden (la interculturalidad) y pues creo que el aprendizaje lo hemos obtenido ciclo a ciclo en cada una de las instituciones educativas, realmente aportación del colegio en cuanto a capacitación y a esa parte (educación intercultural) siento que no. (Entrevista a personal docente sindicalizado, junio de 2018)

Asimismo, como producto de la formación de los docentes, no existe un interés real por trabajar estos temas con los estudiantes y con la comunidad, y solo llevan a cabo ciertas actividades en el salón, las cuales consisten en que los estudiantes les platiquen a sus compañeros como llevan a cabo en sus respectivos pueblos la celebración de sus fiestas, cual es el platillo más tradicional o cuales son las técnicas locales para el trabajo de la agricultura, sin que esto tenga algún impacto real y con enfoque intercultural en el aprendizaje de los estudiantes.

Es que como cada maestro ya tiene su asignatura específica, pues ya nomás se basan en lo que enseñan, y ya no se relacionan con enseñarnos lo que tiene que ver con lo cultural. Solo se enfocan en lo que es su materia. (Grupo focal sexto módulo junio 2018)

Considero que estas situaciones, generan un descontento en los jóvenes foráneos del BIC, lo que desemboca en actitudes que ellos consideran de rebeldía, por ejemplo, rechazo a los tequios a los que son convocados pues sienten que solo para ese tipo de actividades son tomados en cuenta, sin que haya una sensibilización sobre lo que estas prácticas significan dentro de una comunidad.

Otro de los argumentos de los estudiantes es que dichas conductas, que son principalmente, el consumo de marihuana y alcohol; tener relaciones amorosas entre estudiantes o hacer

fiestas en los cuartos que rentan; así como ser indiferentes a las reglas de cortesía que se consideran importantes en la comunidad como brindar un saludo a toda persona con la que se cruza camino, son actitudes que también se observan en las personas del lugar, pero que en ellos se magnifican.

Desde esta perspectiva, consideramos que existe una actitud de resistencia en los estudiantes hacia las normas comunitarias, debido a que no existe un acompañamiento por parte del BIC, hacia una convivencia entre culturas que propicie el aprecio por lo comunitario, más allá de la instrucción académica formal, pues como hemos señalado en páginas anteriores, los profesores carecen de una formación o sensibilización hacia estos temas, a pesar de que esta situación de multiculturalidad al interior del plantel debería ser un caldo de cultivo inmejorable para el trabajo intercultural desde una perspectiva crítica y comunitaria.

### **4.3 Apatía y rebeldía: características del estudiante que resiste y el intento por normalizarlo.**

En el siguiente apartado, trataremos de hacer explícita la manera en que estas situaciones hacen que el trabajo del BIC se vea seriamente limitado. Recorro al razonamiento que Michel Foucault hace de las relaciones de poder en la que señala que: “...mientras el sujeto humano está inmerso en relaciones de producción y significación, también se encuentra inmerso en relaciones de poder muy complejas” (1988:3).

Esto nos indica que en cualquier espacio del mundo social existen relaciones de poder y como ya hemos explicado antes, el espacio escolar no puede estar exento. En este caso analizamos el BIC 01 de Guelatao, donde tuvimos oportunidad de observar las relaciones de poder que

se suscitan entre sus principales actores, como son los docentes y estudiantes y a partir de ellas, comprender un poco mejor la situación del BIC hacia el exterior, entiéndase con la comunidad, y como esto también es reflejo de la acción u omisión de un ámbito semiglobal, como es el CSEIIO y su influencia como representante del Estado.

Como señalamos al inicio, la intención de este trabajo es analizar las formas de resistencia que presentan los integrantes del BIC que se ven envueltos en relaciones de poder, mismas que derivan de manera natural de la convivencia en una institución formativa, de carácter disciplinar como es la escuela.

Tómese por ejemplo una institución educativa: la disposición de su espacio, los reglamentos meticulosos que regulan la vida interna. Las distintas actividades que ahí se organizan, las diversas personas que viven o se encuentran ahí, cada una con su propia función, un lugar, un rostro bien definido –todo constituido en un bloque de capacidad-comunicación-poder... El juego de comunicaciones y las relaciones de poder se ajustan entre sí según fórmulas pensadas, constituye lo que podría llamarse, ampliando un poco el sentido de la palabra, disciplinas. (Foucault, 1988: 13)

Es importante señalar que, en este punto, consideramos el análisis foucaultiano para desentrañar un mecanismo interno disciplinar, el cual tiene sus propios matices y particularidades, lo cual, a su vez, nos permite comprender de qué manera este sistema de relaciones de poder, en el que convergen también toda la carga cultural de sus actores y sus habitus, repercute en el tipo de relación que se establece entre el BIC y la comunidad.

Resulta menester aclarar que el tipo de poder que se ejerce dentro de un contexto comunitario indígena, no responde al análisis que hace Foucault de instituciones como la escuela, en este caso recurrimos a él para analizar de manera concreta las relaciones de poder que se suscitan al interior del BIC, entendido este como un dispositivo de control y de formación ideológica

a través de mecanismos disciplinares, para posteriormente tratar de explicar cómo estas relaciones internas con sus matices y particularidades, representan un factor adverso para la concreción de un proyecto de educación intercultural con un enfoque crítico y comunitario.

### **4.3.1 Sexto módulo, el grupo problemático**

Al llegar a la institución, lo primero que vimos es que la dinámica es muy similar, casi idéntica a la que existe en un bachillerato de la ciudad, es decir, los estudiantes perfectamente uniformados, con un horario bien establecido, el trabajo escolar casi en su totalidad realizado en el aula, muy rara vez se ve a algún estudiante fuera de su salón y cuando esto ocurre es para llegar al salón donde recibirá su siguiente clase.

Los grupos de esta escuela no tienen un espacio propio, sino que cada salón es asignado a un docente y dependiendo de su horario de clases los grupos se van rotando. En general, la primera impresión fue que los estudiantes están muy bien adaptados a las condiciones disciplinarias del BIC y por ello, parecieran no reflejar actitud alguna que pudiera pensarse como una manifestación de resistencia a algo en particular.

Cuando profundizamos un poco más en el comportamiento de los grupos, observando algunas clases e indagando con los profesores, encontramos que existe una opinión generalizada por parte de ellos, acerca de un grupo específico, el de último grado, quienes son catalogados como un grupo apático y rebelde, en resumen, un grupo “difícil” para trabajar. Fue entonces que decidimos seguir un poco más de cerca a este grupo, tomando en consideración lo que establece Foucault:

Este nuevo modo de investigación consiste en tomar como punto de partida las formas de resistencia contra los diferentes tipos de poder, para utilizar otra metáfora, consiste en utilizar esta resistencia como un catalizador químico que permita poner en evidencia las relaciones de poder, ver dónde se inscriben, describir sus puntos de aplicación y los métodos que utilizan. (Foucault, 1988:5)

El primer acercamiento que tuvimos con este grupo, ocurre en una clase de Formación para el Desarrollo Comunitario, la cual es una de las materias medulares del Modelo Educativo Integral Indígena, debido a que la temática que maneja consiste en el diseño de proyectos productivos por parte de los estudiantes.

La primera impresión que tuvimos de estos estudiantes, es que son jóvenes con actitudes bastante convencionales, en el sentido de que se mostraban alegres, con muchas risas entre ellos, haciéndose bromas y poniendo poca atención a las indicaciones de la asesora<sup>2</sup>. El trabajo se realizaba al aire libre, estaban divididos por equipos y cada uno tenía sembrado en un pequeño espacio del terreno una cama de hortalizas, en ese momento estaban cosechando calabacitas y cilantro para venderle a los profesores. Cuando pregunté a la profesora sobre el comportamiento de los muchachos y de su actitud en clases, la respuesta fue: “son buenos chavos” pero tienen un problema: “consumen mucha droga”.

Posteriormente, estuvimos en otra actividad dentro del salón. Cabe mencionar que, en el último semestre, los estudiantes del BIC pasan la mayor parte del tiempo en la materia de “Formación de desarrollo comunitario” y las actividades principalmente están enfocadas a

---

<sup>2</sup> En la dinámica de trabajo del BIC los docentes reciben la denominación de asesores-investigadores, de acuerdo a uno de los pilares del modelo educativo, que es la investigación comunitaria como eje pedagógico.

entregar el resultado de un proyecto productivo que ponen en marcha a partir del cuarto semestre.

Esta opinión de la maestra llamó nuestra atención y por ello nos dimos a la tarea de indagar un poco más acerca del consumo de ciertas sustancias al interior del BIC, las cuales son catalogadas como drogas. Nos encontramos con que esta información es generalizada entre los profesores: “los estudiantes de sexto módulo en su totalidad son consumidores de drogas y este hábito condiciona su actitud en el BIC”, como mencionamos antes, son considerados apáticos, rebeldes y “difíciles para trabajar”.

A lo largo de la observación pudimos analizar la conducta de los muchachos de sexto, quienes no presentaron gran diferencia con el comportamiento de los otros grupos a quienes también acompañamos en varias clases. Consideramos que la mayor diferencia que existía entre grupos, es que ante ciertas actividades realizadas en las clases y que a la mayoría del grupo (sexto) no le resultaba interesante, su actitud si era de indiferencia y mostraban conductas que abiertamente lo reflejaban, como platicar en voz alta sin importarles lo que el maestro estaba diciendo o ignorando el material audiovisual que les proyectaban.

También pudimos observar que estos jóvenes no encuentran dificultad en expresar lo que no les parece bien, el conflicto que han encontrado con esta actitud es que, al manifestar sus inconformidades, no consideran maneras sutiles para hacerlo y emiten sus opiniones tal y como lo piensan. Estos episodios son considerados por la totalidad de los profesores como conductas inapropiadas que reflejan desconsideración por parte de estos jóvenes, pero aún

con estas situaciones, considero que el comportamiento en este grupo no es algo fuera de lo normal de lo que he observado a lo largo de mi experiencia docente.

### **4.3.2 El prototipo de grupo como punto de comparación**

En contraste con este grupo de sexto semestre, se encuentra un grupo de jóvenes que se encuentran cursando el cuarto semestre de bachillerato, quienes al interior del BIC gozan de un prestigio que los ubica como el modelo de grupo a seguir, pues según los maestros, es un conjunto de jóvenes muy responsables, organizados, respetuosos, obedientes y un extenso repertorio de adjetivos que en resumen son lo que se espera de un grupo de estudiantes al interior de un dispositivo de control como la escuela oficial.

Tuvimos la oportunidad de charlar con algunos de los muchachos de este grupo y llama la atención el grado de interiorización que han hecho de la disciplina institucional, pues al cuestionarlos sobre los aspectos que no les agradan del BIC comentaron que, lo que más les causa conflicto es el nivel en el que se ha relajado el control por parte de los docentes y que en su percepción debería haber más disciplina, en aspectos como el uniforme, la puntualidad y el comportamiento en el comedor, así como aplicar reglas más estrictas hacia los compañeros que no cumplan con estas normas.

...no es que estén abusando de ti, sino que simplemente es disciplina. Decían los profes: “desde aquí aprendes, porque eso te va a servir” y si es cierto, o sea, si desde ahí respetas a los demás profes, cuando vayas a otra escuela no vas a tener eso de estar contestando y eso. (Entrevista informal a estudiante de cuarto semestre, mayo de 2018)

Después de contrastar las características de estos dos grupos, y de indagar en ambos como es la relación entre ellos, descubrimos que existe una fuerte rivalidad entre estos dos grupos de estudiantes, lo que desemboca en que la relación que sostienen sea de conflicto más que de compañerismo.

Esto no sería algo fuera de lo normal, pues desde nuestra experiencia como docente y estudiante, es algo común que exista cierta competencia entre grupos de estudiantes de una misma escuela, sin embargo, en el BIC esta situación cobra relevancia por el sentido y el uso que los profesores han dado a esta condición y porque de acuerdo a los propósitos del modelo educativo, lo que se busca es la integración entre los muchachos, considerando sus diferencias culturales.

Cabe mencionar que la dinámica interna de este bachillerato, aun cuando en muchos aspectos corresponde a la de una institución formativa con mecanismos de control disciplinario, tiene como particularidad que dichos mecanismos raramente se aplican de manera autoritaria como en cualquier otra escuela. Significa que en este BIC es difícil observar acciones represivas como gritos, regaños, reportes, suspensiones, etc. Por el contrario, la gran mayoría de las acciones cotidianas se llevan a cabo bajo un velo de amabilidad y tratos cordiales por parte del cuerpo docente hacia los estudiantes que muestran cierta disidencia.

...porque nadie grita, ninguna profa grita, no hay ninguna profa que regañe o que te llame la atención. No tienes ningún motivo para estar haciendo nada en el salón. (Grupo focal, 19 de mayo de 2018)

Como trataremos de explicar más adelante, este mecanismo de poder disciplinar no implica actos de carácter represivo, sino de recompensa a aquellas conductas que se entienden como aceptables dentro de los parámetros institucionales de este plantel, y por el contrario de

segregación hacia aquellas conductas consideradas por los propios profesores como rebeldes o apáticas.

#### **4.4 Mecanismo disciplinario interno**

Consideramos que el mecanismo disciplinario que se ha establecido en este BIC, se aplica por métodos más sofisticados que lo hacen sutil, pues a simple vista es un bachillerato muy armonioso, sin problemas de conducta por parte de los estudiantes. A partir de lo observado, deduzco que este control se sustenta en dos acciones claves: por una parte, la exaltación que los profesores hacen de los estudiantes que alinean su comportamiento a los estándares que las figuras de autoridad establecen al interior de esta escuela. Al preguntarles a estos estudiantes en un grupo focal como se percibían ellos mismos como grupo, comentaron que:

Somos más disciplinados, o sea, no hay tantos relajistas como en los otros grupos, organizados, más responsables. No reprobamos tanto. Un poco menos creídos. Más respetuosos, somos más unidos.

- ¿Qué son los muchachos de sexto, que no son ustedes?

Mariguanos, muy creídos, las chavas son más mamonas y fresas, se creen guapas; como ya están en sexto módulo, hacen lo que quieren.

-Bueno, ahora quisiera que me digan, si todas estas características que ustedes reconocen en su grupo, les ha traído algún beneficio en el BIC, si es así ¿Cuáles son esos beneficios?

-Que los profes tienen buenas referencias de nosotros, dicen que somos los más responsables y trabajadores;

-El grupo se ha mantenido más numeroso,

-Nos han dicho que somos los más trabajadores, que somos los que avanzamos que somos más unidos como grupo.

-También hay una maestra que nos dice que le gusta como trabajamos

-¿Y eso se refleja en calificaciones?

-Sí

- ¿Permisos?

-Sí

- ¿Regalos?
- Sí, a veces
- Algún maestro les ha dicho: ¿ustedes son mis consentidos?
- Lo sabemos, solo nos dicen que nosotros somos el primer grupo que ha avanzado mucho.  
(Grupo focal con cuarto módulo mayo de 2018)

En el otro extremo, se encuentra la segregación que se hace de aquellos jóvenes que por diversos motivos no se ajustan a lo que en términos de una estructura disciplinaria se espera de ellos. En este caso, los estudiantes de sexto módulo cargan con un estigma que los cataloga como el grupo más “difícil” para trabajar, pues en voz de los propios docentes, es un grupo desordenado, apático, irresponsable y que poco guarda las formas de conducta que se establecen en el BIC.

Los calificativos que les han sido atribuidos, no generan acciones represivas hacia ellos, en el sentido de que se les castigue o se les fuerce a mantener cierta conducta, por el contrario, lo que provoca es desdén hacia este grupo y se ha creado a su alrededor la percepción de que ya no se puede llevar a cabo ninguna actividad grupal y que ya solo están esperando a que egresen para que se vayan.

...tal vez nosotros tuvimos también parte de la culpa porque cuando los jovencitos llegaron apenas tenían el primer año como lo mencionaba, y desde que llegaron, el grupo pues fue muy apático y tal vez nosotros nos casamos con la idea de que eran muy apáticos, en ese sentido por más de que los maestros les decían: Hablen, comuníquense, que por más que se les decía, los chamacos estaban muy tranquilos, en ese sentido tal vez faltó más integración, o nos rendimos tal vez al momento. Los veíamos desinteresados, ese grupo desde que llegó comenzó con esa parte y nosotros tal vez ya los dejamos y ya no trabajamos con ellos. Tal vez fue un error un poquito de nosotros... A final de año si nos metieron en problemas bastante fuertes. Algunas jovencitas tomaron drogas, desde ahí comenzaron los problemas más fuertes (con la comunidad), que tal vez no habíamos tenido anteriormente.<sup>3</sup> (Entrevista personal con docente de base, julio de 2018)

---

<sup>3</sup> En otra charla que se sostuvo de manera informal, este docente refiere que, durante la clausura del ciclo escolar anterior, una de las estudiantes que consumió alguna droga, tuvo que ser hospitalizada.

Se platicó con los estudiantes de sexto semestre en un grupo focal y respecto a estos temas

comentaron lo siguiente:

- Somos los que tenemos más tiempo acá, es como una forma de liderazgo, digamos que somos los que vamos teniendo más experiencia acá, los que tenemos más formas de vivir. Somos más experimentados, más gandallas.
- Pues como dijo mi compañero somos los que llevamos más tiempo acá, pero a veces no somos nosotros, sino que ellos (los estudiantes de los otros dos grupos) son los que no te quieren hablar o te evitan
- ¿Sientes que hay un rechazo por parte de tus compañeros?
- Ajá
- ¿A qué crees que se deba?
- A que somos más serios
- Pues quizá porque somos más grandes vemos la vida de otra manera y sabemos comportarnos más, como que los demás grupos apenas vienen y tienen otra perspectiva. Tal vez no se llevan con nosotros porque ellos aún como que juegan, algunos como que son algo infantiles y pues nosotros no, como que tenemos otras ideas que dificultan la convivencia con ellos.
- Los otros grupos creen que por ser de sexto debemos poner el ejemplo hacia a ellos, pero a nosotros de alguna forma, nos vale. Lo que hacemos es porque nos gusta, porque hacemos lo que queremos y eso de alguna forma nos hace sentir feliz. Los otros grupos quieren que nosotros no hagamos esto o lo otro, pero nosotros somos así “un desmadre” por eso pienso que los otros grupos se alejan. También las maestras nos han dicho: “que los de cuarto se la llevan contra ustedes” y pues creo que de alguna forma nosotros somos mejores que ellos.
- Ellos quieren que seamos como ellos y no, no podemos, cada quien tiene en su mente lo que quiere hacer, por ejemplo, los de segundo contestan diferente cuando les hablas
- ¿En algún momento han sentido que los maestros quieren que sean como ellos, como cuarto?
- Es que a veces si nos comparan, porque nos dicen: es que los de cuarto esto y ustedes son los que tienen más antecedentes y así, siempre nos comparan.
- Quiero que hagan un poco de autocrítica ¿Qué son ustedes que no son los de cuarto, pero en el aspecto negativo?

- Tomamos las cosas muy a la ligera, como que nos vale y decimos: ajá sí, “ahí luego lo hacemos” por ejemplo cuando tenemos que organizarnos, cada quien hace su grupito, entonces tenemos esa división del grupo, aunque seamos pocos.
- ¿Qué característica positiva tienen los del otro grupo, que a lo mejor a ustedes les falle un poco?
- En esa parte de la organización, siento que se organizan de manera más grupal para hacer algún trabajo y eso a nosotros como que nos cuesta más la parte organizativa, ellos trabajan más en equipo.
- ¿Sienten que las características positivas que ustedes tienen como grupo, son valoradas por los maestros?
- “no, no tanto.”
- “más o menos.”
- “poco.”
- A pesar de que somos un poco raros, hacemos las cosas y aunque nos dividimos, las cosas salen de una u otra manera, cuando se planea alguna actividad el grupo lo hace a su modo y en la mayoría de las veces se logra el objetivo, sin embargo, esto no es reconocido positivamente por la mayoría de los profes.
- Yo siento que resaltan más lo que hacen los de cuarto o los de segundo y a nosotros ya no nos dicen nada, no sé, desconozco el motivo, pero resaltan más, y dicen: los de cuarto son así o los de segundo, pero a los de sexto ya no nos dicen nada, porque cuando íbamos en segundo y cuarto si resaltaban lo que hacíamos y ahora no
- O sea, sienten que poco a poco fueron como...
- Rechazándonos
- Tal vez sea por lo que ya vamos de salida, pues se va perdiendo, porque en un principio lo que nos dijeron cuando llegamos aquí, en tiempos de exámenes, que este grupo fue el primero que salió sin ningún extraordinario en un semestre y había otras generaciones que cuando empezaban en su primer semestre ya tenían extras y digamos que ese es uno de los puntos que nos resaltaron a nosotros cuando llegamos como grupo, y que incluso lo dieron a conocer a nivel escuela.
- Existe la percepción de que este grupo no se ajusta tanto a lo que se espera de ustedes como si lo hace segundo o cuarto ¿Es cierto?
- Desde nuestra percepción no
- Porque yo he visto que nosotros somos así, pero los de cuarto también, los de segundo también, pero los maestros solo en nosotros ven cosas así, se podría decir que son ciegos a lo que hacen cuarto y segundo, solo ven hacia nosotros, pero solo esa parte negativa.

- Pues, así como dice él, solo ven lo negativo en nosotros, pero yo siento que todos somos así, pero siempre ponen más atención en ese sentido hacia nosotros y nos comparan, nos dicen “es que ustedes son así”.
- Yo si siento que nos excluyen porque yo he visto que luego dicen: “no a los de sexto no, porque ellos son así” “no, mejor los de cuarto o mejor los de segundo”.
- ¿Se han sentido discriminados?
- Pues sí, porque a veces hasta lo que es el trabajo de campo, nos comparan mucho con cuarto, que son más organizados para trabajar, que siembran mejor y no sé qué, pero nosotros a nuestra forma también trabajamos, tenemos nuestra forma de trabajar y por una parte esa es una forma de discriminarnos porque dicen: “tienen que ser como los de cuarto o como los de segundo” pero nosotros somos nosotros, a nuestra forma, trabajamos diferente pero lo hacemos, incluso cuando hacemos alguna actividad sobre todo en campo, a nosotros nos dan solo un pedazo porque ellos son los de sexto y a cuarto les dan la mejor tierra para trabajar.
- ¿Alguien tiene otro ejemplo?
- Por ejemplo, cuando alguien viene a trabajar, digamos usted, que no trabaje con nosotros, que trabaje con los de cuarto o que trabaje con los de segundo. (grupo focal con sexto módulo, junio de 2018)

Existe una situación que se le atribuye a este grupo y que ha sido el elemento conductor en el que se basa gran parte la percepción hacia ellos: “Todos son drogadictos”, los docentes señalan que en ese grupo todos consumen sustancias prohibidas y que, por ello, muestran actitudes apáticas y en ocasiones retadoras. Incluso los jóvenes del otro grupo, que en este caso se encuentran en una situación de privilegio por la relación obediente que han establecido con los maestros, se refieren a sus compañeros como “marihuanos”.

Encontramos entonces que esta situación ha sido utilizada para poner un ejemplo a los demás grupos, pareciera que el mensaje es: “si no se comportan como se espera de ustedes, van a ser etiquetados negativamente y segregados como el grupo de sexto”, aun cuando según testimonios de varios jóvenes, el consumo de drogas se presenta en todos los grupos, ya sea en mayor o menor medida. Ante esta situación los otros dos grupos manifiestan una opinión negativa hacia sus compañeros y los critican por no mantener una conducta adecuada.

-La mayoría de los profes nos dicen: Ustedes tienen vicios... nosotros también éramos buenos, pero todo empieza a cambiar y pues la verdad en todos los grupos hay personas con vicios pero somos más desorganizados... Creo que todos los grupos lo hacen, (usar drogas) pero no sé por qué nosotros resaltamos más y siempre está como más dirigido hacia nosotros... Es que ellos saben más disimular y como a nosotros de cierta forma nos vale por ejemplo a mí, la verdad no me importa nada. (Grupo focal con sexto módulo, junio 2018)

En este punto, de acuerdo con los testimonios y lo observado, deduzco que en el fondo no es el consumo de drogas el problema medular en la clasificación y eventual estratificación que se hace de los jóvenes sino el nivel de adaptación a las normas disciplinarias y a la actitud ante las figuras de autoridad, que en este caso son los docentes.

Para ejemplificarlo mejor, encontramos en el plantel el caso de un estudiante de sexto módulo el cual ha sido identificado por los profesores como uno de los principales consumidores de drogas de ese grupo, incluso algunos docentes mencionan que a su parecer él indujo a varios de sus compañeros a probar ciertas sustancias.

Sin embargo, cuando platicamos con él dentro de la entrevista colectiva, percibimos que si bien, él entiende que hay una discriminación hacia su grupo como conjunto debido al consumo de drogas y actitudes negativas, su situación individual es diferente al respecto de sus compañeros. Esto debido a la compostura que él muestra hacia las figuras de autoridad. De alguna manera, refiere que aprendió a mostrar conductas aceptables, aunque en el fondo siga teniendo un problema de drogadicción que el mismo reconoce, pero gracias a su actitud, su condición no le ha traído tantos problemas de manera individual y señala que incluso desde que está en el BIC, solo ha reprobado una materia.

Pues cumplo con mis deberes, nada más eso. Estando dentro de la institución si me dicen “esto”, lo hago, o si me piden tarea, es mi obligación y si yo la hago bien no va a haber problema y si no lo hago, ahí es donde ya tengo problema con ellos, donde ya me tienen más en la mira. (Grupo focal con sexto módulo, mayo de 2018)

Por otra parte, este mismo joven comenta lo siguiente:

Si he consumido de todo, marihuana, cocaína, cristal, éxtasis, LSD. Cuando llegué acá nada de eso, y me dijeron “pues esto se siente así” y pues hay que probar, pero sé que es lo que me hace daño, y dicen: la marihuana hace mucho daño, pero no sé, tengo un amigo que tiene como 50 años fumando marihuana y no le ha pasado nada, y en cambio sí fumas cigarros, ahí si te mueres más rápido, o si bebes alcohol, pero la marihuana no, yo no estoy en contra de ella, no sé, me siento bien, y siento que no me afecta. Una vez le dije a mi papá y pensé que se iba a enojar, pero no. Me dijo: “Sí, pero si sientes que te hace daño, lo dejas” por eso no hay que excederse, porque él si se va a enojar si empiezo a fumar mucho.

¿Y no fumas mucho?

¿Para qué mentir? la verdad si, fumo diario, pero desde hace dos semanas no he fumado, es que me invitan a tomar y se me olvida lo de las drogas. Porque yo digo que tomar es un gusto y fumar ya es un vicio, fumar lo que sea. Pero si se excede en el alcohol pues también se vuelve un vicio. (Grupo focal con sexto módulo, junio de 2018)

Es decir, en el fondo el hecho de que consuma drogas no es la mayor preocupación de los docentes, pues su conducta hacia ellos no es tan rebelde como el de otros estudiantes, sobre todo señoritas, hacia quienes pudimos detectar un fuerte señalamiento debido al uso de algunas drogas y alcohol.

... también es más mencionado (el problema con las drogas) porque en este grupo hay mujeres que llegan a fumar más que los hombres, y en los otros grupos no, también por eso somos más mencionados como grupo. (Grupo focal con sexto módulo)

Lo que se entiende de esto es que el problema no se toca de manera que lo importante sea el estudiante como ser humano, sino mantener el orden de las cosas, lo que implica de manera irreflexiva por parte del docente un control disciplinar, de carácter biopolítico, pues se ejerce

un control sobre los estudiantes basados en un problema que tiene que ver con su salud, aunque esta no sea la principal preocupación.

- ¿Sus maestros se han acercado a ustedes en este sentido, más allá de traerles a un experto a que les dé talleres, sino en persona, en más confianza y tratar de ayudar en el problema?

-Los mismos profes no, pero sí han venido gente externa a dar charlas, de que eso nos hace daño, y nos hablan así en general, pero yo digo que a eso ya ni le hacemos caso nosotros, porque ya empezaron y para decirles “no lo hagas” pues ya es tarde porque ya lo consumen, solo falta decirles que reduzcan el consumo, pero ya no va esa palabra de decir “no lo hagas” porque pues ya lo probaron.

-O sea, si lo hacen, pero creo que más que nada para atacarte. Se me acercó una maestra, y aunque ni siquiera (había fumado), me dijo: “huelas a cigarro” y luego así ¿Por qué tu mochila huele mucho a cigarro? Y yo le dije: “no profa, yo no fumo cigarro” y fue a partir de ahí que empezaron a traer a las personas para que nos dieran la plática, pero yo siento que ya nomás para molestar porque ella ya se la sabe (que consume drogas) y también el otro día me dijo “otra vez hueles a cigarro” y no olía sino porque sabe que fumo marihuana.

-A mí por ejemplo, si me llaman mucho la atención, y me dicen: “ya deja eso”, “eso te hace daño” cosas así me dicen, y me dan consejos y si les hago caso y les hago creer que sí, pero en verdad no (deja de fumar marihuana) aunque yo les digo que ya no lo hago y así como dice ella, una vez me dijeron (que en ese momento había fumado marihuana) y ya después la maestra me decía: “ya sé que tienes” es que como le cuentan como soy, una vez, no tenía nada y me decía: “Ya sé que tienes” pero lo que más me molesta es que no me dice “fumas esto o haces esto” sino que solo me diga: “ya sé que tienes”, y no me lo dice, nada más me lo dice como para chingarme. (Grupo focal con sexto módulo)

En otro grupo focal, realizado con un sector distinto del mismo grupo de sexto, se platicó con los jóvenes acerca de la versión prácticamente generalizada de que todos ellos son consumidores de drogas, y del manejo que los docentes han dado a esta situación y como ha sido el acercamiento hacia ellos.

Se les preguntó, que tenían que decir al respecto de los comentarios en los cuales se asegura que la gran mayoría de este grupo, si no presenta una adicción al menos ha consumido alguna vez cualquiera de esas sustancias a las que se les llama prohibidas. Todos los estudiantes entrevistados aceptaron haber consumido alguna sustancia, siendo los más frecuentes, alcohol y marihuana.

- Yo sí he probado.
- ¿Usted ha probado alguna sustancia?
- Sí honestamente sí, mariguana.
- Yo, natural
- Yo, mariguana. (Grupo focal con sexto módulo)

Como se ha mencionado antes, no es la intención de este trabajo justificar conductas de riesgo en los estudiantes. Cuando se les preguntó a los muchachos si consideran que esta es una situación real, aceptaron que existe un problema, sin embargo, también consideran que el apoyo por parte de los docentes no es del todo adecuado y que más allá de haber un acercamiento, lo que existe son rumores sobre ellos. En este y otros apartados, hemos tratado de explicar cómo este escenario, quizás de manera irreflexiva ha servido como una forma de control, por medio de la estigmatización, clasificación y eventual segregación de los estudiantes.

He escuchado que se dicen muchas cosas de más, cuando no son. Yo conozco a mis compañeros y he escuchado las opiniones de maestros y no, no es así. (Grupo focal sexto módulo)

También se les preguntó a los estudiantes si, en alguna forma sienten que existe un involucramiento por parte de los docentes, que signifique un apoyo en cuestiones emocionales, que vaya más allá de instrucción académica, por ejemplo, en lo que concierne al consumo de drogas.

-No, cada maestro, ya saliendo, terminando de dar su clase ya no se relaciona con un grupo o con una persona, digamos que lo apoye en ciertas cosas

-No, pues la mayoría de los maestros solo se dedican a eso a lo que vienen, a dar clases y ya. Si hay algunas maestras que, si te preguntan cosas

- Preguntan, pero solo se quedan hasta ahí, no hay un seguimiento real
- Bueno, de mi parte nunca he hablado con algún maestro, de tener así, alguna comunicación sobre lo que me pasa o algo así, siempre la parte académica
- Yo nunca he tenido esa vinculación con los maestros para hablar así como de algo personal, porque siento que si yo hablo con los maestros, así de lo que me pasa, de mis problemas, pues se lo van a ir a contar a mis padres.
- ¿Se sienten apoyados por los maestros en cuestiones más allá de lo académico, en cuestiones personales o emocionales?
- A mí sí, siempre me apoyaron, las profas te entienden, te dan apoyo.
- No, yo creo que lo único que les interesa, es dar clases.
- Yo la verdad nunca he hablado con ningún maestro más allá. Para pedir un consejo o algo. Pero tal vez si uno se acerca... (Grupo focal con sexto módulo)

Las respuestas en su mayoría fueron negativas, asimismo, señalaron que no están de acuerdo con los métodos utilizados por parte de la autoridad escolar para tratar esos temas.

...Por ejemplo cuando vienen a darnos una plática de esas de drogadictos o de alcoholismo, entonces ya te están tachando que eres eso y no te preguntaron si es que quieres que te vengán a dar esa plática si es que estás de acuerdo en que te la den, nada más llegaron y ya, “les van a dar una plática de esto.” (Grupo focal con sexto módulo)

Como hemos mencionado antes, estas estrategias, mayoritariamente responden a una falta de criterio por parte de los profesores, para tratar este tipo de adversidades, sin embargo, no debe obviarse la carga de control disciplinar que contienen estas prácticas, las cuales responden a una forma de normalización basada en un problema de salud que por ende atraviesa la corporeidad del estudiante, el cual es abordado solo de manera superficial.

#### **4.5 Producción de la autoimagen como elemento del mecanismo disciplinar**

Una situación que sirve como ejemplo de este escenario, se dio cuando unos días antes de la clausura de curso, una de las profesoras encargada del área de tutorías, que es donde se da seguimiento a conductas de riesgo entre los estudiantes, llevó una especialista en adicciones

para que trabajara con los estudiantes que según un test que se les aplicó con anterioridad, tienen un problema de adicción a las drogas o son más proclives a desarrollarlo.

La dinámica consistió en llevar a los jóvenes al salón donde se llevaría a cabo la charla y solo fueron jóvenes elegidos de acuerdo al resultado del mencionado test, entre los primeros en ser llamados aparecieron los de sexto semestre. El ambiente que se creó alrededor de esta actividad era la percepción de que se estaba evidenciando a los estudiantes, que todo aquel que entraba en ese salón es drogadicto y por eso lo llamaron. Muchos de los estudiantes se resistieron, y otros que sabían de la actividad no se presentaron a clases.

Indagando con los muchachos de sexto semestre nos comentaron que, si bien existe un consumo mayoritariamente de marihuana y alcohol, este hábito no es exclusivo de ellos y que es algo muy común entre todos los grupos. Aunque a ellos se les señala de manera recurrente, además, de que el acercamiento a ellos por parte de los profesores para saber más acerca de esta situación, es nulo y sus acciones se limitan a llevarles charlas de manera arbitraria, sin consultarlos y llevándolos contra su voluntad.

Lo anterior evidencia el uso que se le da a este tema como método para ejercer control por parte de los profesores, ya que si no se han acercado a los jóvenes para conocer a profundidad la situación de cada uno en el aspecto del consumo de drogas ¿Cómo saben a quién llevar a las charlas?

De acuerdo a lo que algunos estudiantes comparten y a lo observado en la convivencia diaria, deduzco que el motivo para llevar a un estudiante a este tipo de charlas es principalmente

una actitud negativa ante la autoridad disciplinar ejercida por los docentes, es decir, se tiene la idea que el consumo de drogas en los jóvenes de sexto módulo, los lleva a tener una conducta apática y rebelde, por ello, una forma de ejercer control disciplinar, es tratar de atacar esta problemática (consumo), por medio de charlas con expertos, no tanto por una preocupación por la salud de los estudiantes, sino para que aquellos jóvenes de otros grupos, que aparentemente presentan este problema no sigan las pautas de conducta de los estudiantes de sexto.

Considero que un test aplicado de manera estandarizada y en un ambiente colectivo, es decir, sin por lo menos una charla informal entre docente y estudiante para conocer de primera mano y viva voz cuál es su historia, es una estrategia insuficiente para determinar el grado de probabilidad en la que se encuentra el estudiante de caer en conductas de riesgo para su salud.

En la actividad que describimos, llamó nuestra atención ver a dos estudiantes de segundo y cuarto semestre respectivamente, a quienes en días anteriores habíamos observado en algunas de las clases. La primera es una jovencita de la comunidad, la cual se caracteriza por ser una estudiante con calificaciones destacadas, además de cualidades artísticas como el canto. El otro es un joven originario de la Sierra Sur, que participa mucho en clase y parece ser muy extrovertido.

El punto en que coinciden estos dos estudiantes es que en algunas clases en las que los pudimos observar, se mostraban desinteresados por el tema que se estaba abordando y lo hacían evidente; la jovencita por su parte simulaba estar durmiendo en su banca, después

comenzó una charla con otros de sus compañeros y reía sonoramente, lo que de alguna manera hizo que los demás muchachos dejaran de poner atención. Cuando por fin la maestra trató de mantener el orden, inmediatamente la joven mostró una actitud desafiante a la figura de autoridad.

Por su parte, el otro muchacho se comportó de una manera similar a la de su compañera de segundo semestre, en una clase en particular. Es importante comentar que en las clases donde los temas les resultan interesantes, estos mismos estudiantes tienen una actitud muy participativa y marcan diferencia entre sus compañeros, por lo que también tienen características de liderazgo en sus grupos, de ahí que nos llame la atención que los hayan llamado a recibir una charla para personas proclives a desarrollar una adicción a las drogas.

De esa situación surge la idea de que es probable, que aun cuando puedan ser estudiantes destacados estos que mencionamos, su actitud de resistencia ante la figura de autoridad del profesor, combinada con el liderazgo que tienen en sus respectivos grupos, los convierta en potenciales instigadores, por ello, se aplica una medida disciplinar que consiste en llevarlos al espacio donde se atiende a aquellos cuya imagen dentro del BIC está determinado por un problema de adicción a las drogas, lo cual según los profesores es una de las causas que generan actitudes negativas. Por ello consideramos que esta sería una manera de ejercer control hacia ellos y normalizar su conducta por medio de un poder que atraviesa su corporeidad, que, en este caso, tiene que ver con las sustancias que consumen.

Es importante aclarar que no es la intención hacer apología de un problema tan grave como la adicción a las drogas en una edad temprana, sin embargo, considero que el problema ha

sido abordado de forma simple, en el sentido de que no hay un involucramiento por parte de los profesores, con las situaciones personales que conducen a los estudiantes al consumo de estas sustancias.

Esta situación cobra relevancia, porque como se he explicado en páginas anteriores, es uno de los principales elementos detonadores para que la comunidad muestre cierto rechazo hacia el BIC, entendiendo que un modelo de educación alternativa, no debe tener como único interés la instrucción académica oficial, sino también los factores que afectan la dinámica comunitaria. Por ello considero, que el enfoque intercultural de este bachillerato no puede ser abordado de manera adecuada sino existe un acercamiento más humano entre docente y alumno, lo cual queda ejemplificado en esta coyuntura, pues tampoco existe el ánimo por parte del BIC para abordar este tema de manera colegiada con la comunidad.

Nuevamente se hace visible el deficiente trabajo que el CSEIIO realiza en cuanto a la capacitación de los profesores y el desinterés a atender este tipo de problemáticas desde una perspectiva comunitaria.

Al hacer este análisis, considero que otro aspecto importante acerca del funcionamiento del mecanismo disciplinar al interior de esta escuela consiste en generar una clasificación en cuanto a los estándares esperados por un ideal de grupo, de ahí que aquel que se acerque más es de alguna manera recompensado al subir de status dentro de la institución.

Asimismo, el comportamiento de aquel grupo o estudiantes en particular, que no se encuadra en este tipo ideal, se considera anómalo y por ello indeseable, sin embargo, el mecanismo

que se activa contra este, no es abiertamente represivo por parte de los profesores como figuras de poder disciplinar. En este caso, la acción que corresponde es generar la confrontación entre el grupo que en teoría tiene mayor autoridad moral, con aquel considerado rebelde.

Al haber producido en el grupo de sexto una autoimagen en la cual, no tienen derecho a manifestar sus inconformidades debido a sus antecedentes de apatía, indisciplina y/o drogadicción, es evidente que estos estudiantes se ven en desventaja respecto al otro grupo, pues perciben que aquellos cuentan con el respaldo del cuerpo docente. Esto repercute a una conducta de mayor rebeldía, que a su vez se proyecta hacia el exterior del plantel y se manifiesta en conductas reprobables por la comunidad, por ejemplo, el consumo de drogas y la renuencia a mantener un comportamiento acorde a las normas comunitarias. Es decir, no se está preparando o acompañando a los estudiantes para participar de la vida comunitaria del pueblo.

Esta situación la pudimos constatar cuando dentro de la observación realizada se suscitó un episodio en el cual se vio involucrada la totalidad de estudiantes en una discusión en torno a algunas inconformidades planteadas por sexto módulo respecto al servicio de comedor que reciben en el BIC.

En aquella ocasión surgió una inconformidad por parte de algunos estudiantes de sexto módulo, principalmente señoritas, quienes argumentaban que el trato que recibían por parte de las encargadas de la cocina no era muy amable, además de que la comida no es variada y la sazón no les agradaba.

Estas inquietudes fueron planteadas a la profesora que en ese momento fungía como asesora de ese grupo, quien nos refiere que hizo la labor de comunicar este malestar al resto del cuerpo docente, para que se entablara un dialogo entre los estudiantes quejosos y las encargadas de la cocina, en el cual la dirección de la escuela mediara la situación para llegar a algún acuerdo. Lo que ocurrió fue que se convocó a una reunión con todos los grupos, incluyendo a cuarto y segundo, aun cuando ellos no habían externado ninguna queja, es decir, no existía un motivo claro para llamarlos.

Se suspendieron las clases por la mañana y se pidió que los tres grupos que integran el BIC se concentraran en el espacio que ocupa el comedor escolar, ahí se plantearon las inquietudes de los jóvenes de sexto, en voz del cuerpo docente. Lo que prosiguió fue inquirir a los jóvenes de sexto para que explicaran su inconformidad delante de todos sus compañeros, profesores, comité de padres y dirección de la escuela.

Lo que ocurrió fue que, al sentirse intimidados, los estudiantes, en este caso las señoritas que habían hablado con la asesora de grupo para externar sus inconformidades, no fueron capaces de articular argumentos sólidos, pues en lugar de generarse un espacio para ser escuchados más bien fueron señalados, argumentándoles que sus antecedentes de conducta y actitud, les impedían generar quejas al respecto de este servicio.

En este punto, entendemos esta acción como parte de un mecanismo disciplinar, el cual fue desplegado por parte del grupo de cuarto, pues lo que parecía un diálogo entre una parte quejosa y quien brinda un servicio, se convirtió en una serie de reclamos y señalamientos por

parte del grupo que goza de un status preferente dentro de la escuela, hacia otro grupo que es catalogado como rebelde. Cabe recalcar que, en la controversia original, el grupo de cuarto no estaba involucrado.

En este punto, sugiero que una estrategia más apegada a la filosofía del BIC hubiera sido generar una charla con las estudiantes inconformes, donde se les pudiera explicar las dificultades que enfrentan las personas que están al frente de un comedor estudiantil, las cuales además prestan servicio comunitario, pues, aunque se les proporciona una compensación económica, no llega a ser un sueldo suficiente.

Quizás, atendiendo a los objetivos del modelo, se les pudiera involucrar a los estudiantes de manera directa en las actividades del comedor y otras áreas para que pudieran analizar desde una experiencia propia lo que significa este trabajo. Sin embargo, lo que ocurrió fue una confrontación en la que se buscó sofocar el reclamo de los estudiantes de sexto.

Lo que entendemos, es que en algunos casos, el aparato disciplinar de esta escuela no pasa por acciones represivas por parte de la figura de autoridad, que en este caso son los docentes, sin embargo se recurre a métodos un poco más sutiles, en este caso, se pudo ver como el reclamo fue sofocado por parte de otro grupo poblacional (Toscano, 2016) al interior del BIC, el cual ha interiorizado que tiene mayor autoridad debido a que su conducta en general, es acorde a los valores que la autoridad disciplinar ha establecido.

Por su parte el cuerpo docente tuvo una intervención mínima, simplemente dejó que el mecanismo de control instalado con anterioridad se activara. Cuando realizamos entrevistas

a personas de la comunidad una de ellas nos mencionó que fue comité del BIC y por ello conoce el funcionamiento del comedor, además de tener experiencia en el negocio de la comida, nos comentó lo siguiente:

Hay personas que están en la cocina, (del BIC) yo nunca he sabido en mi vida que sean cocineras, nunca he sabido que guisen y ahora están en la cocina. Entonces ¿cómo saben hacer un menú? (entrevista a persona de la comunidad)

Lo anterior, hace significado en el sentido que, quizás parte de las quejas de los estudiantes de sexto módulo puedan tener justificación, sin embargo, el manejo que se le dio tuvo una finalidad distinta a la de lograr el consenso.

Hasta este punto hemos tratado de explicar el funcionamiento de un mecanismo disciplinar al interior de este bachillerato. Hacemos hincapié en que estas prácticas que se gestan al interior del plantel, debido a la formación de los docentes y una precaria capacitación por parte del CSEIIO en lo que respecta a temas como el manejo de conductas de riesgo en estudiantes al interior de un ambiente comunitario, son factores que abonan a la poca vinculación que en este momento existe entre institución y comunidad. Al respecto de este tema, es importante conocer lo que los docentes opinan sobre la situación que se menciona.

#### **4.6 La visión de los profesores**

Aunado a los grupos focales que se realizaron con los estudiantes y a la observación de la convivencia cotidiana de los actores que intervienen en el BIC, se entrevistó a algunos profesores, para recoger su punto de vista acerca de lo que se analiza en el apartado anterior: es decir, la clasificación que se hace de los estudiantes con base en su actitud y como ello puede entenderse como parte de un sistema de control disciplinar.

De lo que pudimos observar en el BIC, es que este control es en mayor parte ejercido por los docentes que tienen más antigüedad en el plantel, quienes cuentan con una base laboral y se encuentran afiliados al Sindicato Único de Trabajadores del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (SUTCSEIIO) y que de alguna manera este dominio abarca no solo a los estudiantes sino también a docentes de contrato. En un siguiente apartado explicaremos más detalladamente la relación entre docentes.

En este caso, es importante señalar que dentro de la plantilla docente existe diversidad en las opiniones acerca de la clasificación que se ha hecho de los estudiantes. Es notorio que, en este caso, algunos profesores de contrato, muestran mayor empatía con los jóvenes de sexto y consideran que el trato que se le da a ciertas actitudes de este grupo, repercute en una segregación del mismo y un trato preferencial a otro sector del estudiantado, aunque es importante señalar que en cierta medida también participan de esta situación. Esto se puede entender como una limitación para realizar un trabajo educativo de carácter comunitario. A continuación, trataré de sustentar esto con los testimonios de varios docentes del BIC:

Desde que llegué he escuchado comentarios sobre sexto, de que está perdido, está estigmatizado como lo más débil académicamente hablando. Yo no puedo hablar mucho de la parte académica o no debo hablar de la parte académica porque no me consta, o sea es lo que yo escuché.

Los comentarios siempre han sido así, los de sexto, con este asunto de la drogadicción. O sea, son como estigmatizados, porque la mayoría de los chicos se drogan, y yo creo que ahorita pues ya todos, aunque la verdad es que es una suposición, no puedo decir que esa es la verdad. (Entrevista a docente no sindicalizado del BIC)

Se entrevistó a una de las maestras de contrato, quien fungió como asesora de este grupo en temas como la organización de su ceremonia de clausura, y junto a otra profesora de contrato,

la presentación del informe final del trabajo que se realizó durante el semestre en lo que respecta a los proyectos productivos implementados en el BIC por parte de los estudiantes de sexto módulo. La percepción de la profesora era que los demás docentes vieron en ellas una forma de eludir a los muchachos de sexto como asesorados para sus actividades finales:

Es algo generalizado que los demás compañeros digan: “Bueno sí, sexto ya te tocó a ti”, así como que “ya me salvé”, entonces yo pienso que quizás los dejaron en algún momento, a lo mejor porque ya van en sexto, ya se van. (14 de junio de 2018)

Desde nuestra perspectiva, esta es una forma de segregación y ejercicio de poder en dos vías, por una parte, se rechaza al grupo que representa un problema y en otro extremo se ejerce una coerción sobre los docentes que por su situación laboral no pueden negarse a aceptar ciertas responsabilidades. En este punto es importante señalar que al fin de cada semestre se hace una evaluación acerca del desempeño de los docentes de contrato, la que incluye un ámbito actitudinal, donde entra su disposición para el trabajo dentro del plantel.

Sin embargo, encontramos que en aquellos docentes que se involucraron un poco más en las actividades de estos estudiantes, las opiniones fueron positivas en varios aspectos, aunque recalco, que de todas maneras se puede percibir cierto prejuicio de su parte hacia aquellos jóvenes.

A pesar de que sean rebeldes o de que yo les tenía que decir cinco, seis veces, lo que tenían que hacer al final lo hacían, no había una falta de respeto hacia mi persona, o sea que me hayan dicho “pues se va mucho a la...” nunca me dijeron eso. Al final de cuentas lo tenían que hacer (actividades encomendadas por los docentes) y sí, me hacían muecas, no les encantaba la idea, pero finalmente lo hacían, nunca vi, honestamente, que me dijeran algo más... De que sí expresan sus opiniones, las expresan y yo siento que es algo sano. Siempre les he dicho: “comenten lo que sienten, pero siempre en un marco de respeto”. Se puede decir lo que se quiera, pero siempre con las palabras correctas y con mucho respeto, igual yo les comentaré (a los estudiantes) lo que pienso, lo que siento, porque también soy directa y he

visto a muchos chavos muy inteligentes, son chicos que son muy, muy inteligentes académicamente hablando, incluso muy críticos. (Entrevista a docente de contrato)

Cuando se expresan, lo hace muy bien, pero el asunto yo creo que les afectó un poquito es ser apáticos y yo siento el asunto de las drogas, ese es el punto que yo siento en el que se pierden. (Entrevista a docente del BIC)

Cuando hablamos de este problema, entendemos que es una situación que seguramente se presenta en muchos bachilleratos, aunque no necesariamente tengan un enfoque intercultural, el conflicto en este caso, surge al ser este un subsistema que pretende trabajar desde una perspectiva intercultural y comunitaria. Considero que uno de los primeros pasos que se debe andar para conseguir este propósito es resignificar el manejo que los docentes hacen de situaciones complejas al interior del plantel, las cuales repercuten en la relación externa que se tiene con la comunidad, por ejemplo, el uso de drogas. Una de las profesoras entrevistadas, refiere que tuvo problemas con uno de los muchachos que dentro del plantel es considerado como uno de los principales consumidores de estupefacientes, lo que, en opinión de la docente, lo volvía una persona irritable, con actitudes desafiantes.

Por ejemplo, este chavo explotaba y explotaba y entonces un día si le comenté “pues fíjate que yo nada más vengo a dar clases, el otro asunto de tu súper rollo emocional, que tú te traigas ni siquiera es mi asunto y ni siquiera debo meterme ahí, eso es de un experto. Yo no soy una experta, yo nada más vengo a impartir la materia y ese asunto (drogadicción) a lo mejor sí tendrías que tratarlo, pero con alguien experto o sea yo ni siquiera sé cómo poder trabajar contigo, yo nada más me limito a darte tu materia y es lo que tengo que hacer”. Es algo que sí me daba como mucha limitación porque yo sólo tengo 60 minutos y entonces a veces se pone a reclamar y me hacía perder 10 o 15 minutos valiosísimos para los demás estudiantes, entonces eso era como lo que no me gusta, la falta de respeto. Yo creo que el asunto del respeto nunca va a faltar y nunca va a pasar de moda como dicen por ahí. (Entrevista a docente del BIC)

Como se ha visto en las referencias teóricas, lo cultural e intercultural, no pasa solo por los elementos folclorizados de cada comunidad, sino en las formas particulares de vivir y

reproducir la vida colectiva. Creo que en la medida que se establezca un contacto más directo con los estudiantes, desde lo humano, más allá de una simple instrucción académica, es posible entenderlos y lograr que comprendan la riqueza que existe en la diversidad y las diferencias. Considero que este sería un buen comienzo para ir sensibilizando a los estudiantes acerca de la vida comunitaria del lugar donde se encuentran y como ello enriquece la relación en lugar de confrontarlos, lo que se entiende como interculturalidad.

La forma en la que se establecen las relaciones de poder al interior del plantel, y el sentido en el que estas se imponen, pueden repercutir en la forma de entender por parte de los estudiantes el modo del poder comunal que se ejerce al interior de una comunidad, que contrasta con el control de la escuela, donde los roles se jerarquizan con la finalidad de crear un sujeto sumiso y dócil a las figuras de autoridad disciplinar, para formar un tipo de ciudadano que pueda reproducir el orden establecido por un sistema económico y social hegemónico, o simplemente por un afán personal de subordinar a quienes se encuentran en un escalón más abajo en el escalafón, en este caso los estudiantes.

En idiosincrasia de la mayoría de las comunidades del estado de Oaxaca, existe un poder comunal que de acuerdo con lo que establece Floriberto Díaz (2010: 38), "...se ejerce para ejecutar la voluntad comunal, a través de los sistemas de cargos", lo cual conlleva toda una complejidad dentro de las normas que se establecen al interior de la comunidad, que tiene que ver con sus procesos culturales y con la historia de cada pueblo, por ello, estar en una comunidad en condición de invitado o huésped, como es el caso de estudiantes y profesores foráneos, conlleva un involucramiento con las normas que se establecen al interior de la vida comunal.

Considero que este acercamiento debería ser una tarea fundamental dentro del Bachillerato Integral Comunitario, para ello, puede ser pertinente hacer una crítica a las formas de ejercer poder por parte de los docentes al interior del BIC y la finalidad con las que estas se realizan, sin dejar de observar es estas responden a una tradición cultural de la escuela como institución educativa, que forma desde los estándares sociales de un sistema dominante.

Aquí un ejemplo:

Yo sí soy directa, si se me pone y me dice cosas, le contestó de la misma manera. Porque le digo: “tú eres el primero que está faltando el respeto, y el que está abriendo la puerta a eso, entonces si tú pierdes totalmente el control, si tú pierdes el respeto, yo me pongo igual porque no soy una persona que no sienta”, ¿que alguien pase sobre mí porque es el estudiante? pues no, imagínate, entonces en ese aspecto reconozco que soy muy directa, sobre todo me sé defender cuando tratan de hacer ese tipo de cosas, para empezar yo siento que no debemos llegar a eso, siempre debemos ubicarlos en orden jerárquico. (Entrevista a docente del BIC)

Algunos de las docentes, que en cierta medida muestran empatía con estos jóvenes, comentaron la forma en que se ha ido generando una percepción negativa acerca de los muchachos de sexto, la cual es internalizada por ellos mismos. Ejemplificaron esta situación con comentarios que se emiten por parte de los docentes con más antigüedad en el plantel, los cuales son replicados por los mismos estudiantes:

Como que ellos mismos ya se ponen esa etiqueta, por ejemplo: “nosotros siempre somos la pesadilla de los profes, pero ya nos vamos a ir” como que aceptaron que son así porque siempre se les ha dicho eso, porque siempre sexto, siempre sexto. (Entrevista a docente del BIC)

A lo mejor ellos (sexto módulo) no sienten que esto pasa, a lo mejor sienten que es entre compañeros solamente, entre grupo y grupo, pero no saben que también los docentes, por ejemplo, en esta clausura van a bailar, y los comentarios de los docentes son: “van a hacer el ridículo, pero ¿qué más da? si ya lo hicieron 3 años”. Hasta ellos mismos lo dijeron “si hicimos el ridículo 3 años pues lo hacemos al último también”. (Entrevista a docente del BIC)

Este testimonio viene a reforzar lo ya se ha comentado, en cuanto a que esta autopercepción creada en estos estudiantes de alguna manera resta relevancia a sus opiniones, es decir, al ser ellos un grupo con tantas supuestas características colectivas negativas, cualquier queja o intento por exigir trato equitativo queda anulado debido a su actitud dentro del plantel.

En contraste con esta situación, existe una atención más marcada hacia el grupo que los docentes de más antigüedad consideran como “mejor”, al respecto una de las profesoras entrevistadas comenta:

Por ejemplo, ellos, (cuarto módulo) no sé... ellos tienen esto de que las maestras los tratan bien, porque las maestras quieren tenerlos y que no se les vayan a salir del carril, como dicen por ahí. Sí es diferente el trato, creo que hasta para el saludo, yo he visto, ¡ah, es sexto! y de que cuarto es el mejor grupo, desde que llegué me dijeron, cuarto es el mejor grupo. (Entrevista a docente del BIC)

Una vez platicaba con una de ellas, (profesoras de mayor antigüedad en el plantel) dice que se ve obligada, se ve muy presionada en cuanto a dar el conocimiento con cuarto porque es un grupo que exige... entonces yo dije: ¿qué, si no exige no me preparo, o sea que si me toca con sexto no me preparo? ¿Cómo si no existiera? (Entrevista a docente del BIC)

Respecto a este tema, cuestionamos a algunos de los profesores que cuentan con más antigüedad dentro del plantel, pues de acuerdo a lo que se ha indagado con los estudiantes y profesoras de contrato, además de lo que se ha observado, el control que se ejerce al interior del BIC, a través de las acciones antes descritas, mayoritariamente proviene de la figura de autoridad que representan los profesores más longevos dentro de esta institución y que cuentan con una base sindical:

Puede ser que lo hayamos hecho de manera inconsciente, (enfocar mayor esfuerzo en la relación con aquel grupo que se considera mejor) por el hecho que de cada docente pone sus actividades y aquellos jóvenes responden, no todos, pero la mayoría de ellos, puede ser que nos hayamos enfocado de manera inconsciente un poquito más hacia ellos. Siento que nosotros hablamos un poquito más de ellos porque nos agrada cómo trabajan, porque casi no nos ponen pretexto cuando hay diferentes actividades o sea ellos ven como, pero lo hacen. Aunque hay algunos jóvenes que han sido un reto para nosotros y con los cuales necesitamos trabajar un poco más, porque los jovencitos trabajan, le echan ganas, como que, a ese ritmo

de trabajo de cuarto, es cosa de que se olviden un poco más de situaciones externas a lo que es la parte académica. En el caso de sexto nos costó trabajo porque ellos como que la parte personal, la parte externa los absorbió y la parte de la escuela la dejaban en un segundo plano. Siento que esos chicos tenían problemas muy diferentes, pero más familiares. (Entrevista a docente del BIC)

Es importante señalar, que en este trabajo pretendemos alejarnos de toda visión maniquea de las relaciones personales que son atravesadas por el poder, y hacer énfasis en que muchas de las acciones coercitivas que se suscitan parten de la irreflexividad de sus actores en cuanto al impacto que estos mecanismos disciplinares tienen en el enfoque intercultural del subsistema. Ahí radica la complejidad de la situación pues aun cuando existen motivaciones personales, cada acción que emprenden los profesores dentro del espacio colectivo del BIC, es con la idea de dar una formación adecuada a los estudiantes, desde donde cada quien entiende que debe ser la educación, aunque el enfoque comunal no esté considerado en las prácticas de cada uno.

Como ya se ha mencionado, en este trabajo partimos de la idea de que existen relaciones sociales al interior de este plantel, las cuales se encuentran atravesadas por el ejercicio de un poder disciplinar propio de un dispositivo de control como la escuela (Foucault). Asimismo, estas relaciones guardan una estrecha correlación con el tipo de vinculación que se establece con la comunidad en la que se encuentra ubicado el BIC.

#### **4.7 Relaciones de poder y conflicto entre docentes**

En el siguiente apartado trataremos de explicar cómo estas relaciones internas de poder no solo suceden en función de la relación que existe entre profesores, entendidos como autoridad disciplinar y estudiantes, sino que también toman forma a partir de la situación laboral que

existe entre docentes con base sindical y de contrato. Considero que esta es otra arista que se debe considerar para entender la relación distante que existe entre BIC y comunidad, entendiendo que para poder emprender proyectos comunitarios, además de la capacitación que debe existir desde el órgano estatal, también debe existir una buena relación interdisciplinaria entre los profesores, la cual, trataré de explicar en qué forma se complejiza debido a las relaciones de poder que se establecen entre los miembros del cuerpo docente, además de situaciones adversas a las que se enfrentan los profesores dentro del subsistema, derivada de situaciones profesionales y personales.

#### **4.7.1 Diferencias culturales entre docentes y comunidad**

Trataré de explicar en voz de los propios docentes como actores de la cotidianidad del BIC, algunas de las situaciones que consideramos como adversas para que el enfoque intercultural y comunitario que ostenta este subsistema pueda ser concretado, partiendo de las dificultades que de manera personal han encontrado al integrarse como trabajadores de nuevo ingreso en un contexto que en varios de los casos desconocen, el poco involucramiento que existe por parte de la dirección general del subsistema en la capacitación de los docentes en lo que a educación intercultural se refiere y culminando en la complejidad de las relaciones interpersonales y profesionales que se establecen entre docentes a raíz de sus situaciones laborales y personales.

Se han mencionado ya las falencias que se pueden encontrar en la forma de concebir conceptos como cultura e interculturalidad por parte de los docentes, sin embargo, es importante señalar también las implicaciones que en algunos de ellos significa el choque

cultural al llegar a trabajar por primera vez en un contexto distinto al que siempre han conocido, debido al desconocimiento que impera sobre estos dos conceptos.

Para varios docentes que provienen de un contexto urbano, el llegar a una comunidad rural por primera vez puede significar una experiencia complicada, pocas veces se señalan las dificultades que el docente encuentra para ejercer su trabajo en el modelo, en este sentido considero fundamental el acompañamiento que pueda existir por parte del CSEIIO como el organismo que se encarga de la contratación de los profesores:

-Llegar al BIC- Significó enfrentarme a un mundo que yo no conocía porque mi vida siempre fue citadina totalmente. Llego al primer plantel y fue un choque cultural porque hay ciertos hábitos, costumbres, cosmovisión del pueblo, de los maestros y alumnos que hablaban una lengua y otros no. Algunos compañeros eran de la Ciudad de México, o sea había de todo. (Docente sindicalizado junio 2018)

...enfrentarme a eso (llegar a una comunidad nueva) en el primer momento si fue un poco difícil, primero porque estaba lejísimos, camino de terracería y me preguntaba ¿a qué hora voy a llegar?, entonces yo le atribuyo a que era muy joven y que dije: “bueno pues a ver qué pasa” y me aventuré, no pensé que eso se fuera a prolongar. En cuestiones culturales para mí algunas cosas fueron muy difíciles, una de ellas fue la alimentación... Para mí fue muy difícil porque a lo mejor no comía tan excelente en mi casa, pero es diferente, ahí no había casi nada que comer y lo poco que había era muy caro.

Por ejemplo, yo pensaba que al llegar ahí las tortillas serían de mano, pero no, eran de máquina, entonces a mí me afectó en la alimentación como no tienes idea, fue la primera cuestión cultural, que la gente consumía tortillas de máquina. Yo a pesar de vivir en la ciudad no consumía tanta comida de máquina sino de mano. (Docente sindicalizada 13 de junio de 2018)

En las cuestiones de cosmovisión ahí me fue como en parte bien y en parte no tanto, porque me considero una niña que vivía en una burbuja, entonces para mí no había como esos mundos, cuando llego empiezo a ver el clima, la gente, la relación que tenían, la cuestión de la alimentación. Para mí el choque cultural fue muy fuerte, me impactó bastante. Me fui adaptando, no lloré, pero sí fue muy fuerte, la cosmovisión que tenía la gente a mí me impactó mucho porque ellos creían que ellos eran los únicos que mandaban y que se hacía lo que ellos decían... además el machismo y muchas otras cuestiones, vi muchos casos de violencia, me tocaron casos de estar comiendo y escuchar balazos en la comunidad, muchos conflictos en

la escuela, llegaron a machetearse y cosas muy fuertes, momentos que fueron buenos y no tan bueno. Yo era una persona muy joven. (Docente sindicalizada 13 de junio de 2018)

Incluso las cuestiones teóricas cobran un significado distinto. De acuerdo a lo que nos compartió uno de nuestros entrevistados, existen contrastes entre la formación teórica que se tiene como profesionista y los procesos culturales con los que el docente se enfrenta en el contexto comunitario, por ello es importante tener una capacitación que ayude a la adaptación, aun cuando sabemos que este proceso se da con los años de práctica docente y una disposición a conocer formas de organización distintas a las que el profesor conoce.

Entonces sí era como un poquito complicado, las cuestiones culturales –de la comunidad– para mí en su momento no tenían nada que ver con la teoría que yo llevaba, o lo que vi en sociología de la educación. Decía ¿y ahora qué hago? ¿Cómo trabajo? ¿Cómo hacía para ver a Paulo Freire o como trabajo a tal pedagogo sin tanto rollo? Esto lo llevaba fresco, pero no hallé cómo –aplicarlo–, menos, conociendo a los compañeros y sus formas tan duras de tratar a los chavos. (Docente sindicalizado 13 de junio de 2018)

Aunado a estas condiciones, según los testimonios recabados, se sumaban las prácticas autoritarias de los directores, lo que llevó a los docentes de aquel incipiente subsistema a organizarse para crear su sindicato, que tiempo después también sería objeto de polémicas.

#### **4.7.2 El sindicato como objeto de polémica**

Como se ha mencionado antes, un dispositivo de control como la escuela oficial, está constituido por una serie de relaciones sociales, las cuales son determinadas por la forma en que el poder se manifiesta en ellas. A lo largo de este trabajo, he sostenido que la manera en que estas relaciones de poder se tejen y se ejecutan, repercute directa e indirectamente en la vinculación o distanciamiento que existe entre un plantel del subsistema en cuestión y la comunidad en la que trabaja.

En la totalidad de planteles que he conocido dentro de este subsistema, existe una división entre profesores en dos categorías, aquellos que ostentan una plaza sindical permanente y quienes son contratados por tiempo determinado, en estos casos, por un semestre.

Uno de los factores polémicos al interior del BIC, es el papel que desempeña el Sindicato Único de Trabajadores al servicio del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural del estado de Oaxaca (SUTCSEIIO). Cabe destacar, que como en cualquier institución o empresa, es un derecho de los trabajadores agremiarse en sindicatos que procuren la estabilidad y constante mejora de las condiciones de trabajo y aunque esta afirmación no es objeto de discusión en este trabajo, considero importante detenerme un momento en el testimonio de algunos entrevistados sobre las circunstancias en las que surge esta asociación sindical, de la cual es interesante resaltar que también nace como una manera de equilibrar la relación de poder en la que se encontraban inmersos los docentes en ese momento con la figura del patrón.

Recuerdo que una vez me dijo un compañero en Sochiapam, de mi área de conocimiento: ¿sabes qué?, yo quiero cambiarme de plantel y le dije: “yo también” y dice ¿qué te parece si hacemos una permuta?, y pues sí, le dije: “yo sí me quiero cambiar, quiero conocer otros lugares”, estaba más joven, no había tanto problema y quedamos en ese acuerdo pero entonces no estaba el sindicato y yo tenía un año de estar trabajando y la postura del director fue: “tú de aquí no te vas hasta que yo no lo decida”. Lo dijo claramente, que yo no me iba de ahí hasta que él lo autorizara, en ese entonces no me pude cambiar, ni aquel muchacho, porque simplemente ese director dijo que no. Cuando se formó el sindicato la situación cambió. Se cometían muchas injusticias, el director nos trataba como él quería, nos daba permiso si él quería, en ese sentido los derechos del trabajador se veían afectados. Necesitábamos quién nos defendiera, quien viera por nuestros derechos de manera legal, porque precisamente el hecho de la rotación constante de personal se daba porque no había seguridad en el trabajo, porque te podían quitar o poner en el momento en que quisieran, levantándote un acta administrativa, aun cuando realmente no hicieras nada ilegal. (Entrevista a docente sindicalizado junio de 2018)

Durante el diálogo que pudimos establecer con los docentes del BIC, algunos de ellos compartieron circunstancias similares en su paso por el subsistema:

...en aquel plantel se notaba la diferencia. La mayoría sentía que, porque ya tenía mucho tiempo y porque no había un sindicato que el director podía hacer y deshacer, él tenía demasiada autoridad y si en algo el docente no estaba de acuerdo, le hacía actas administrativas y cosas por el estilo. Tuve la oportunidad de participar cuando se estaba formando el sindicato. Los que iniciamos este proceso evidenciamos estas injusticias por parte de los directores, porque no sólo era en ese plantel sino eran en la mayoría de los BIC que existían en ese momento. (Entrevista a docente sindicalizado 13 de junio de 2018).

Sin duda, el sindicato era algo necesario y urgente para los docentes que en su momento lucharon por su creación y como ellos mismos refieren, no fue un proceso sencillo. Sin embargo, de acuerdo a lo que pudimos indagar por medio de las entrevistas y la observación realizada, asumimos que existen ciertas particularidades que hacen complejas las relaciones que se establecen entre profesores de base y profesores de contrato, las cuales a su vez complican el trabajo colectivo multi e interdisciplinario que el modelo educativo exige para interactuar con la comunidad y diseñar actividades pedagógicas que tengan como núcleo vital la vinculación con las prácticas culturales locales:

“Para mí fue como muy difícil porque yo venía muy fresca de la universidad y egresas con muchas ideas, como que tratas de hacer muchas cosas ¿no? Y sí se notaba la diferencia con los compañeros que ya tenían tiempo, te decían: “nosotros ya llevamos aquí tres años y tú no vas a venir a cambiar la dinámica que tenemos” Así eran las cosas. (Entrevista a personal sindicalizado)

Uno de los testimonios recurrentes, es que, existe un sentido de pertenencia exacerbado hacia el plantel por parte de aquellos docentes con más tiempo, el cual se manifiesta en un afán por controlar las actividades que ocurren al interior y una renuencia a modificar alguna de las

prácticas que se acostumbran, ya sean estas en el ámbito disciplinar, pedagógico o de vinculación con la comunidad.

Como ya se ha mencionado, estas situaciones seguramente son observadas con normalidad en cualquier escuela de este y otros niveles, sin embargo, al ser el interés de esta investigación un modelo alternativo de educación comunitaria e intercultural, consideramos que estas circunstancias deben ser analizadas como una limitante para el trabajo que establece el modelo educativo en sus preceptos.

Somos tres de contrato y la mayoría son sindicalizados, ellos siguen un paradigma, hablando desde hace unos doce o catorce años, desde que se inició el BIC: “ustedes se van a adaptar a la rutina que nosotros ya tenemos, a lo que nosotros estamos acostumbrados.” Prácticamente dicen que el que llegue acá pues no va a cambiar el modelo, piensan: “nosotros ya estamos acostumbrados a esto, así se nos hace más fácil porque ya nos conocemos”. (Entrevista a personal docente de contrato)

De acuerdo a lo que se indagó con los docentes de contrato, estos refieren que sienten que sus aportaciones en cuanto a ideas para desarrollar ciertas actividades o incluso mejorar procesos de aprendizaje, dentro del plantel, no son considerados. Por ejemplo, una actividad que se realiza a lo largo del semestre, llamada línea de investigación, la cual consiste en realizar un trabajo de investigación en la comunidad acerca de alguna problemática o tema de relevancia para la vida cotidiana del lugar.

Al determinarse este tema, las unidades de contenido –así se le llama a las asignaturas dentro de este subsistema- deben trabajar de manera transversal e interdisciplinaria para desahogar cada fase de este proceso (sistema modular), pues así se encuentra determinado en las reglas

de trabajo del modelo educativo como uno de sus puntos medulares, sin embargo, esto no se logra, debido a las desavenencias que existen entre profesores, la cuales, en muchos casos responden a un divisionismo entre profesores sindicalizados y de contrato.

Uno de los docentes de contrato nos compartió parte de una charla que tuvo con otro profesor de más tiempo y con base en el plantel, a la hora de planear la citada línea de investigación:

Le comenté a la maestra...El MEII nos dice que tiene que haber transversalidad, entonces si nosotros decimos que lo sabemos todo no vamos a poder escuchar la opinión de otra persona que nos puede servir para compartir con los estudiantes y me dijo: “no, porque ya nos conocemos y ya sabemos que no nos va a gustar la idea de otra persona, “si por ejemplo usted lleva la línea de investigación de sexto y yo le digo que no está bien la estructura a usted no le va a gustar”. Entonces le digo: “Ya lo experimenté en otro BIC, ahí la maestra de ciencias naturales llevaba el componente de salud comunitaria y yo trabajaba con ella la estructura de redacción del proyecto y nunca hubo ese conflicto, porque yo hacía las prácticas agrícolas y ella las registraba, ella hacia las prácticas de producción de jabón o de gel (antibacterial), de acuerdo a su perfil porque ella es química y yo las registraba”. Entonces me contestó: “Pues no, porque aquí ya nos conocemos”. Es lo único que me dijo, que ya se conocen, entonces pues ya, prácticamente me quiso decir: tú no me vas a decir lo que yo tengo que hacer. (Entrevista a personal docente de contrato)

Otra de las críticas por parte de personal de contrato es que se ha perdido el trabajo colaborativo, por un sentido de autosuficiencia por parte de un sector de la plantilla docente que goza de una base sindical, el cual recalca en una actitud individualista a la hora de llevar a cabo actividades relacionadas con las líneas de investigación que sugiere el modelo educativo.

Platicaba con una maestra, de que no todos los docentes se involucran en las líneas de investigación, en cuanto a la redacción o a la investigación, y me dice: “no maestra, porque ya nos conocemos y sí tenemos ese potencial”. Ella considera que sí puede hacerlo con lo que le dan, o sea que si le dicen “tú te encargas de la línea de investigación desde febrero hasta julio y tú la sacas”, ella dice que sí se puede y que no necesita apoyo. No es así como debe

ser aquí, o sea que tú debes saber “esto” –temas relacionados con el trabajo semestral- y tú me apoyas a hacer esto, tú me aportas y yo a ti. (Docente de contrato 16 de junio de 2018)

Esta aseveración engrana con otro de los testimonios, en el cual, un docente de base refiere que no percibe trabajo interdisciplinar que ayude al enfoque o trabajo comunitario por parte del BIC, pues el trabajo se realiza de manera superficial, y no hay colaboración entre áreas de conocimiento:

De hecho, aquí en el bachillerato, la visión comunitaria desde que yo llegué no se ha logrado trabajar como en mis experiencias en otros bachilleratos. Aquí los compañeros lo único que hacen es darles la metodología (a los estudiantes) y decir “esto así se hace”. Al final hacen una que otra cosita y los chavos se la pachanguean, literalmente, y sí, los tienen en el salón, a veces salen a trabajar un poquito, pero de ahí no pasa. (Docente sindicalizado 13 de junio de 2018)

En este tema, hemos entendido que hay docentes, sobre todo de contrato, que detectan problemas para trabajar como lo marca el modelo con estudiantes y comunidad, sin embargo, consideran que no es posible transformar las prácticas que se han rutinizado, debido a un hermetismo por parte de aquellos docentes que tienen más antigüedad y una base sindical, pues estos ejercen control sobre las actividades que se realizan en el plantel.

Sobre ese mismo tema, se platicó en entrevistas formales e informales a otros docentes de contrato y manifestaron situaciones conflictivas con los docentes de base:

Pues sí, sí ha habido esa parte como de bloquear actividades -propuestas por personal de contrato- que no sean consideradas adecuadas a la dinámica interna que ya se tiene, de hecho, han llevado este asunto a un terreno más personal. Yo insisto en que finalmente sí es lo que sienten, está bien, yo no puedo... cómo decirlo... no puedo perder mucho tiempo en eso. Finalmente es su plantel, considero que cuando uno está mucho tiempo en el plantel como

que ya siente que es algo propio, como algo que le pertenece, cómo de sentir el derecho de que ya este lugar es de ellos. (Docente de contrato 14 de junio de 2018)

He estado en otros subsistemas... si alguien propone – actividades escolares- te dicen: “bueno, podría hacerse así”, pero acá no, si tú dices: “podríamos hacerlo así, te dicen no”... Y como que lo toman de forma más personal... a veces dicen que aquí se hace así porque hay un cierto acuerdo y como que todos en la comunidad saben que así es, pero es extraño porque yo nunca he visto que interactúen con la comunidad. (Docente de contrato 14 de junio de 2018)

Derivado de estas opiniones, se pudo observar que, si bien el trato es cordial, existe un distanciamiento en la relación entre el personal de base y el de contrato, el cual es evidente en la forma de conducirse. Existe un dejo de resentimiento por parte del personal de contrato, al sentir que la posición de privilegio en la que se encuentran los docentes de base hace que estos ejerzan control sobre la actividad de aquellos deben realizar al interior del plantel.

#### **4.7.3 La sindicalización como zona de confort**

Por una parte, el sindicalismo surge como una necesidad de equilibrar la relación que existe entre patrón y trabajador, además es un derecho elemental de todo individuo que realiza una actividad laboral, es importante señalar que en este caso, las circunstancias que conlleva la sindicalización pueden ser un tanto contradictorias a las necesidades de un enfoque comunitario en educación, dichas circunstancias no son otras que nuevas relaciones de poder que se gestan entre trabajadores de base y de contrato, al interior de los planteles.

Una de las críticas que los docentes de contrato emiten hacia sus compañeros de base es que, al tener esa estabilidad laboral que otorga la sindicalización se entra en un estado de confort, que provoca falta de empeño para realizar a fondo las actividades que marca el programa y

solamente se cae en la simulación de estas. Y, por otra parte, que es al personal de contrato a quien se le carga la mano en este aspecto.

Está el otro lado, cuando ya se está seguro, que se tiene la base, es un poquito como sentir que se está haciendo un favor al estar aquí, entonces se pierde esa parte de decir: “pues lo tengo que hacer bien”, es como de decir: “como ya tengo asegurado mi trabajo, aunque lo haga mal yo ya estoy aquí y este lugar me pertenece”. Es como cuando algo se construye, o algo se compra, como que hay un sentimiento de pertenencia muy fuerte, pienso que eso es lo que sucede y sí ha habido varias cositas que a mí sí me han parecido bastante fuertes de la dinámica que tienen –los profesores de base. (Docente de contrato 14 de junio de 2018)

Es importante mencionar que incluso cuando preguntamos a docentes de base, sobre los vicios en los que el personal sindicalizado que está frente a grupo puede incurrir, algunos también hicieron críticas hacia su propio gremio.

Hay cosas muy fuertes y que a veces tú lo ves y dices, “no quiero ser sindicalizada como ellos”. Te preguntas ¿por qué, casos tan delicados puedan justificarse desde que son sindicalizados y no les dicen nada? ¿Por qué los protege el sindicato? Entonces es como la parte de ese empoderamiento que algunos toman y decir: “no me pasa nada, no trabajo y ni siquiera me justifico y ya”. (Docente sindicalizado 13 de junio de 2018)

De hecho, hay mucha gente o muchos docentes que se lo toman en un papel de empoderarse como al millón. ¿Por qué al millón? bueno, porque ellos, por ejemplo, no cumplen con su responsabilidad y se justifican diciendo: “yo soy sindicalizado y hazle como quieras; yo tengo un sindicato que me defiende”, hay muchos compañeros que están en esa postura y no hacen lo que tienen que hacer. (Docente sindicalizado 13 de junio de 2018)

Como ya se he mencionado, esta situación hace que de manera irreflexiva aquellos docentes que gozan de ciertas prebendas sindicales tomen actitudes desinteresadas en lo que respecta a realizar trabajo colaborativo fuera de las horas que marca su contrato colectivo o de aportar un esfuerzo extra a su desempeño como profesores de un modelo intercultural que pretende ser comunitario. Incluso delegan mayor número de responsabilidades a los maestros de contrato.

Considero importante dar eco a las críticas que el mismo personal de base tiene para su gremio, aunque sea de otros planteles en los que han estado, después de todo, el propósito de este trabajo es aportar sus hallazgos para contribuir a la autocrítica del subsistema completo.

Si no tenemos esa clara convicción de que somos docentes a los que nos gusta nuestro trabajo y por el contrario estamos sólo por el salario, es donde desafortunadamente se pierde el objetivo... tenemos profesores que sí están en esa postura; “sólo me interesa mi salario y lo que hago, lo hago a medias y ya, termino lo que me está pidiendo el Director o el Colegio y ya, no lo hago porque me guste o me interese”, eso ocurre cuando estamos en una zona de confort, el hecho de que ya tengo mi base y haga o no haga bien mi trabajo, mientras no tenga una llamada de atención no me van a cambiar del lugar donde estoy, ya estoy bien y no hago nada por los jóvenes, ni por mí, en ese sentido creo que esa actitud perjudica, sabemos que como trabajadores con base sí es un poquito complicado pues a menos que sea un problema muy fuerte, no te pueden cambiar o despedir. (Docente sindicalizado junio de 2018)

Existen personas que se aprovechan cuando ya forman parte del sindicato, no lo podemos evitar. Viendo la creación del sindicato desde sus inicios, hasta ahorita hay personas así... cuando nos organizamos, en los inicios había personas que decían “yo no entro”, y después estaban pidiendo entrar un año, dos años después y entraron, ellos simplemente se están aprovechando de la situación o tienen otras intenciones; yo creo que eso es lo que hace que vean mal al sindicato pues somos nosotros mismos los que hacemos que vaya hacia otro sentido, que haya otras personas que se aprovechen y no lo tomen con la intención que realmente se tenía. (Personal sindicalizado junio de 2018)

De igual manera, profesores sindicalizados refieren que no es su intención como personal de base, mostrar actitudes déspotas hacia los docentes de contrato, sin embargo, refieren que para poder acceder a ciertos derechos que otorga la sindicalización se debe cubrir un proceso, el cual incluye muchas veces el tener que dar un poco más de esfuerzo y tener paciencia hacia ciertas situaciones de desigualdad que se dan cotidianamente.

Una de las situaciones que pudimos observar es que cuando hay una asamblea sindical, el personal de base se retira un día antes de la comunidad para poder asistir a su reunión, en este caso el plantel queda con pocos maestros, quienes se ven limitados para atender a los grupos.

Algunos profesores de base refieren que una opción viable podría ser suspender clases por ese día y permitir también la salida de los maestros de contrato, pero no es así, se entiende que el personal de contrato percibe un sueldo por ese día y que desde una postura institucional lo debe laborar, sin embargo, los profesores de contrato consideran que esta situación genera inconformidad y un sentimiento de injusticia, pues en muchas ocasiones el personal de contrato excede el tiempo de su jornada laboral en actividades extraescolares.

También entiendo esa parte, el sindicato lo ve como “espérate tantito”, para tener los derechos que tenemos nosotros, tienes que ganártelo, porque nos ha costado trabajo, en ese sentido tal vez, como personal de contrato dices “pues por qué no me los dan, si yo también estoy trabajando como ellos, estoy en la escuela, estoy trabajando y no tengo el mismo derecho”, por ejemplo, los vales de dispensa.

Hemos sido un poquito celosos de lo que logramos. Se puso esa parte –como condición- de que es un periodo de tiempo en donde tú ya te puedes integrar, se debe ver primero si tienes la intención de formarte para estar en una institución y por el hecho también de que son pocos los espacios que hay, por ello no se permite la integración inmediata.

Nos costó muchísimo trabajo, o sea, que comprendan también, “no puedes entrar así tan fácil” además también el colegio con el afán de dividir a la base pues busca jalar a personal de contrato. (Personal sindicalizado junio de 2018)

En este plantel el personal de contrato es minoría, solo cuatro docentes son de contrato, incluyendo al director. Es necesario mencionar que, en los BIC, el personal directivo no puede ser sindicalizado, por lo cual la figura del director se convierte en un representante directo de la Dirección General del subsistema en cada plantel. Esta situación en la mayoría de los casos vuelve ríspida la relación con los profesores que son de base. Aquí surge la primera relación de poder, como señala Foucault, hay un juego de estrategias muy marcado que de cierta forma limita el trabajo colectivo. En esta primera forma de manifestación de poder, la figura del director y los docentes de base disputan el control de ciertos espacios, facultades, derechos y también privilegios.

En un segundo lugar, se gesta la relación que se establece entre director y personal de contrato, en este caso el director ejerce un poder más determinante y contundente sobre los trabajadores, pues en gran medida la recontractación depende del reporte que la dirección del plantel hace sobre el trabajo de cada profesor de contrato al término del semestre.

En un tercer nivel, se encuentran las relaciones entre personal de contrato y personal de base, aquí hay cierta rivalidad pues el personal de contrato muchas veces se ve forzado a asumir una posición afín a la dirección en situaciones de conflicto, debido al control que se ejerce sobre ellos derivado de su situación laboral, además de la percepción de que como personal eventual se les carga la mano en ciertas actividades, además de no contar con varios beneficios que los sindicalizados tienen.

#### **4.8 Conflictos entre profesores derivados de la noción de cultura e interculturalidad**

Por otra parte, además de las disputas que se gestan al interior del plantel, por motivos de situación laboral, encontramos en los testimonios de algunos docentes, que también han existido conflictos que tienen que ver con la significación que cada uno de ellos hace de lo que es la educación intercultural, y la manera en la cual tratan de imprimir este enfoque en las actividades que desarrollan para cumplir con los preceptos que establece el modelo educativo.

La noción que cada profesor tiene sobre cultura e interculturalidad se ve reflejada en las actividades que cada uno de ellos realiza para lograr el enfoque bajo el que trabaja el subsistema. Estas nociones, de acuerdo a lo que nos comentó uno de los entrevistados, en algún momento también han motivado conflictos al interior del cuerpo docente del BIC.

Desde mi óptica el no tener un rumbo común y un criterio si no idéntico al menos armonioso, contribuye a la ruptura que se ha señalado hasta este momento, en primer lugar, de manera interna y posteriormente con repercusiones en la vinculación con las personas del lugar.

Había un grupo (de profesores) que se escudaba bajo el discurso de la interculturalidad; repetían siempre la misma historia, si llegaba un nuevo director lo alineaban para su bien; tenían favoritismos totales, llegaban cuando querían, no daban clases, si los jóvenes querían ir a la laguna podían ir porque “la educación debe ser a campo libre y cosas así”, en realidad no les enseñaban nada, sólo era perder el tiempo y al terminar la hora de clase, regresar a la escuela y “ya no di clases”, entonces la otra parte se molestaba porque decían si vas a llevarlos a la laguna debe tener un propósito, un objetivo, no es llevarlos por llevarlos como borregos, vas los llevas, dan la vuelta, comen y se regresan. Debe haber un objetivo. (Docente del BIC 13 de junio de 2018)

Considero que esta es una de las situaciones que derivan de no tener claro por parte de los docentes, en qué consiste un trabajo intercultural o comunitario dentro de la educación pues es fácil confundir folclor con procesos culturales.

En el siguiente testimonio se evidencia un conflicto de poder en el cual se ven involucrados docentes del BIC, respecto a la manera que cada quien concibe los procesos culturales de la comunidad y lo que es la educación intercultural.

Aquí estaba muy fragmentado, había dos grupos y era muy evidente, muy notable, entre quienes decían que cumplían con su trabajo y quienes sí estaban siendo responsables y comprometidos, la otra parte que era muy permisible con los estudiantes, por ello los chicos los apoyaban, porque a veces no les daban clases, les cumplían sus caprichos, salían temprano, todos pasaban con buenas calificaciones, nadie se iba a extraordinario. (Docente sindicalizado del BIC 13 de junio de 2018)

Era más el discurso en ese sentido porque una parte estaba en la Ciencias Sociales y del otro lado las ciencias duras. Era siempre el discurso de la interculturalidad de los pueblos, de que los jóvenes deben tener libre conciencia y más. La otra parte defendía que estamos formando a los jóvenes, que deben tener disciplina y valores. Los jóvenes también te faltan el respeto, no siguen indicaciones, llegan cuando quieren, quieren que les des una calificación. Sí era una lucha bastante fuerte entre compañeros que solo decían hacer su trabajo, pero se escudaban bajo la interculturalidad para no cumplir y entre quienes sí cumplían y a lo mejor no sabían qué rollo con la interculturalidad, era un choque muy muy evidente. (Docente del BIC 13 de junio de 2018)

Cuando –los docentes que manejaban un discurso intercultural- tenían que presentar trabajos de la línea de investigación eran los peores trabajos, lo peor de lo peor, trabajos pésimos... y no nada más en trabajos sino también cuando presentaron algún bailable como no se esforzaban eran los peores bailables que se podían presentar, lo más feo de lo feo, y bueno, a los compañeros les molestaba mucho porque decían, “es la imagen de toda la institución no es de ellos nada más ¿cómo es posible que los muchachos no puedan presentar un bailable por lo menos decente?” (Docente del BIC, 13 de junio de 2018)

#### **4.8.1 Trabajo docente con acercamiento a la interculturalidad**

Hemos tratado de evidenciar lo que implica la falta de trabajo de capacitación por parte del CSEIIO con los profesores; las relaciones de poder que se suscitan entre docentes debido a las situaciones laborales que vive cada uno e incluso por la ideología desde la cual realizan sus actividades, lo que lleva a la formación de grupos al interior del plantel por diversos motivos.

Sin embargo, en las entrevistas, hemos encontrado también, testimonios de profesores que pretenden realizar su trabajo de una manera más alternativa, un poco más cercana a lo que aspira el enfoque intercultural del subsistema, plasmado en el documento del modelo

educativo, MEII. Se encuentra en estos testimonios una intencionalidad distinta al paradigma dominante que rige las actividades cotidianas al interior del BIC:

Trato de que lo que yo trabajo sea más humano, más en el sentido intercultural, quiero tomar en consideración a los jóvenes... mi enfoque, ha sido verlos a ellos desde un plano más humano, porque tienen detrás muchas cosas: una historia familiar, una comunidad, una lengua y cultura; sus propios pensamientos, su propia idea de lo que es el mundo.

He tratado de que se vayan dando cuenta, pero al mismo tiempo decirles: “tu mundo es éste, pero mira, hay otros munditos.” He tratado que no piensen que su mundo es el único y perfecto, sino que hay otros, que a lo mejor no son perfectos, pero también hay otras formas de ver las cosas. He tratado de que sea más humano el trato, pero con otra visión, no decirles qué es lo que tienen que hacer, ni decirles “esto nada más aprendan, esto es lo único, lo absoluto” he tratado de que por ejemplo en los programas de estudio de filosofía vean la parte que establece el plan de estudios pero también lo alternativo, la otra parte, de: “fíjate que también existieron los mayas” y entonces ya cuando platicamos en la sesiones de clases ellos mismos entran en ciertas discusiones como: “tú estás diciendo que la creación del universo se dio por Adán y Eva, según la religión, pero espérate, porque el Popol Vuh dice esto y esto”.

Para mí eso es satisfactorio porque a lo mejor no les digo que es la interculturalidad pero trato de que ellos lo vean desde la vida, entonces entendí, no sé cuándo, después de no sé cuántos años, que esa cuestión de los conocimientos disciplinares, finalmente pasan los años y ya ni se acuerdan, lo que más recuerdan del docente es cómo los tratas y posiblemente tal vez alguno que otro lo que les enseñaste pero lo que ellos se llevan del docente es el trato que tú les das; te van a recordar así.

A mí por ejemplo me recuerdan generaciones que he sacado, como una maestra muy estricta, que los ponía a leer mucho, que les exigía, que los trataba bien pero que sí los regaña cuando es necesario; aunque últimamente ya no los regañó tanto, trato de darles apoyo, aunque es difícil porque a veces cuando estás con el equipo de compañeros del grupo docente cada uno tiene su propia historia y entonces eso les hace actuar no tanto por el bien del estudiante sino por sus propias experiencias, a veces como docentes es fácil juzgarlos –a los estudiantes- pero es difícil ponerse en el papel del estudiante y saber por qué dice o hace tal o cual cosa.  
(Docente de base)

En este trabajo, hemos señalado desde nuestra opinión, el poco criterio con el que se abordan coyunturas como el consumo de drogas al interior de este BIC o la condición de multiculturalidad que existe, hemos apuntado como esa falta de acompañamiento que es producto de una maraña de procesos complejos, impacta en la relación con la comunidad, es

importante subrayar que desde nuestra óptica esta actitud se manifiesta de manera irreflexiva por parte de los docentes, sin embargo hay quienes sí realizan un trabajo de autocrítica hacia estas circunstancias, es decir, aun cuando el panorama pareciera complicado en el sentido que los profesores no parecen muy enterados ni interesados por la problemática que existe, encontramos en algunos, conciencia sobre el distanciamiento que hay entre este modelo de educación alternativa y las comunidades para las que trabaja.

## **Capítulo V. Distanciamiento del bachillerato con la comunidad, desde la perspectiva de los docentes, de contrato y de base**

Dentro de esta relación que se establece entre profesores, resulta enriquecedor para este trabajo su punto de vista en cuanto a la relación que existe con la comunidad. Se puede

percibir cierta crítica por parte de los docentes de contrato hacia aquellos que ocupan una plaza sindical en el plantel, pues consideran que por llevar más tiempo, deberían tener un trabajo más tangible con la comunidad, el cual, solo deberían complementar los profesores nuevos.

Por el contrario, refieren que existe un distanciamiento por parte de los docentes de base hacia la comunidad. En este mismo trabajo hemos explicado desde nuestras indagatorias, que en cierta medida este distanciamiento deriva de una formación colonial, que se combina con un limitado conocimiento de los propósitos del modelo y la falta de un marco teórico que pudiera orientar las actividades docentes hacia un enfoque comunitario.

Considero que no es culpa de la comunidad, es culpa de acá –del BIC- porque los docentes tienen con quién llevar a cabo actividades extraescolares o de apoyo a la comunidad, por ejemplo: hacer tequios, porque están los estudiantes, sí tenemos con quién involucrarnos, a quién agarrar, los llevamos y vamos de la mano a hacer esto, esto y esto; inclusive ir primero a la agencia o al municipio y preguntar qué actividades se tienen planeadas para este mes, que sean comunitarias y en las que se tienen que involucrar, pero debe partir de aquí, del personal. Porque la comunidad puede decir, “para que voy y les pido algo”, “si les pido ayuda no van a querer porque son maestros, van a decir que no porque no les pago.” Esa puede ser la opinión de la autoridad o la comunidad, entonces por eso no nos solicitan. Desde acá tenemos que impactar como institución en la comunidad, pero siempre se quejan –los docentes- como de esa parte, de que según la comunidad es “muy especial”. (Docente de contrato 16 de junio de 2018)

Uno de los docentes de contrato que se entrevistó, refiere tener una extensa experiencia en educación intercultural y en contextos rurales, pues desde los inicios de su formación académica formó parte del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Con base en su trayectoria docente, proporcionó algunos ejemplos de actividades que, a su parecer, son

acordes a lo que establece el modelo y servirían para reforzar la vinculación comunitaria, ya que ella en sus anteriores planteles las llevó a cabo.

No esperar a que nos pidan ir a ayudar, que los talleres no solo sean para los alumnos del BIC sino para toda la comunidad, que haya un taller por ejemplo de pintura y que no sea en el BIC porque está lejos y no pueden asistir los niños por la distancia, que sea en la explanada. Una noche de cuenteros, como lo hacíamos nosotros en el CONAFE: A partir de las 6 de la tarde se ponen las sillas, y cuando empieza a oscurecer, nada más las estrellas, nada más la luna se cuentan cuentos: “voy a relatar un cuento de mi región.” Había tres docentes, dos de primaria y uno de preescolar que contaban historias de sus regiones o incluso de lo que hemos aprendido en otras comunidades, de los recorridos, cuando vamos a los cursos aprendemos lo que en cada región nos cuentan las persona y nosotros vamos a compartir eso en la noche de cuenteros en la comunidad, con cafecito, galletitas y la fogata.

...Quizás un taller de costura, uno de canto, otro de música, de bordado con la comunidad, se hace la invitación por medio de carteles, que los muchachos hagan los recorridos, obviamente que los docentes no van a andar ahí dando los recorridos –solo supervisan. (Docente de contrato 16 de junio de 2018)

Como se ha mencionado antes, aun cuando las circunstancias en las que trabajan los docentes de alguna manera han generado dificultad para proponer actividades conjuntas, existe la voluntad por parte de varios docentes para trabajar lo que establece el modelo, aun cuando sean esfuerzos aislados.

En los temas de interculturalidad, por ejemplo, a veces nos sentamos en mesa redonda, y con papelitos hacemos una dinámica en la que a alguien le toca compartir cómo elaboran el pan en su comunidad, el pan casero supongamos, para abordar la parte de ecotecnias. En una ocasión alguien pasó al pizarrón e hizo una lista de ingredientes y vimos que existe diversidad, porque en lugar del agua que se le pone a la harina ellos le ponen leche y le ponen chocomilk, porque le da más consistencia. En otra comunidad nada más se utiliza la fuerza física para amasar y en otra comunidad con el rodillo, en el pueblo de Joel es con la mano y tienes que sudar, si no ha sudado, todavía no está buena la masa. (Docente de contrato, junio de 2018)

Hay una parte en el tema de desarrollo sustentable, donde dice cómo es que las plantas tienen sustancias que son buenas para ciertas enfermedades en cierto tiempo o en ciertas horas del día, o sea, no vamos a querer cortarlo a mediodía porque entonces no te va a servir para un dolor de cabeza, tiene que ser siempre en la mañana, o tiene que ser cuando se ocultó el sol.

Nuestros ancestros tienen ese conocimiento y eso transmiten a sus hijos, a sus nietos y ellos también cuentan esa parte, yo les comparto ese conocimiento de mi región, por ejemplo, cómo se curan en mi pueblo con las plantas medicinales, ellos aquí en la Sierra Norte tienen otra forma de curar, por ejemplo: Si van a hacer limpia para un dolor de estómago, se tiene que forrar el huevo con hojas de albahaca, tiene que ser con huevo no solo la rama. (Docente de contrato 16 de junio de 2018)

Cuando les conté los de los hongos alucinógenos todos estaban atentos; les hablé del ritual en Huautla, que unos se van en el viaje y ya no regresan tal cual como eran, porque a lo mejor el problema que tenían era muy grave o quizás vieron su pasado o cosas que eran muy fuertes, entonces como que no regresan por completo, pero que ya poco a poco al paso del tiempo se van estabilizando, como a ellos les gusta “esto” – drogas – pues estuvieron atentos. Les conté más o menos la historia de María Sabina que como ellos, era una persona humilde y que no le importaba cobrar por eso... y luego les cuento que ella hacía limpias en su casa, pero no le importaba lo material, sino que ella era muy humana, compartió conocimientos. Llegamos a la reflexión de que debemos compartir lo que sabemos. Cómo que debemos saber por qué parte entrarle – a los estudiantes – pues. (Docente de contrato. Junio de 2018)

En otro momento, uno de los docentes eventuales, criticó lo que para él significa una relación de poder entre la plantilla docente y las personas de la comunidad:

Existe una relación como de poder: que la comunidad “no nos va a decir lo que vamos a hacer” entonces ahí como que se pierde esa vinculación entre la institución y la comunidad, porque a veces nosotros por decir que somos “superiores” o que tenemos estudio y eso, nos negamos a apoyar a la comunidad. (Docente de contrato. 16 de junio de 2018)

Yo digo que es la flojera, porque sí saben que eso se tiene que hacer - actividades extraescolares con la comunidad. Yo soy nueva y no he trabajado mucho en la educación comunitaria, como aquellos que entraron hace 10 años 12 años a trabajar en el BIC...pero lo sé. (Docente de contrato, junio de 2018)

En una de las entrevistas, un docente de contrato menciona cual considera que es una de las causas por las cuales el trabajo con la comunidad se ve obstaculizado, lo cual coincide con uno de los testimonios de las profesoras que llevan más tiempo en el plantel, en el sentido que se ven limitados como profesores al enfrentarse a situaciones cotidianas que muchas veces no comprenden. En ese aspecto, es fundamental el trabajo del CSEIIO como ente

formador de docentes interculturales o asesores-investigadores, como se denominan a los profesores aquí.

Aquí la opinión del entrevistado en cuanto la actitud de sus compañeros de base:

No sabe más –sobre educación intercultural – porque a lo mejor viene de la ciudad o su formación fue nada más de la escuela a la casa y de la casa a la escuela. No fueron involucrados mucho en su entorno y no comprenden cómo es este contexto, quizás el BIC fue su primer empleo y no conocen más, no tienen más práctica, a lo mejor no tienen como más experiencia comunitaria, entonces por eso no se da –vinculación comunitaria – porque aquí hay docentes que tienen solo la experiencia de que fueron egresados de la universidad y el BIC solicitaba personal en esos tiempos, fueron a dejar su currículum y ya. Yo llamo a eso que “echó raíz y ahí se quedó nada más” y por eso dice que tiene experiencia, porque ya lleva diez o doce años trabajando, interactuando entre docente y alumno, y a lo mejor sí tiene conocimiento y es “lo que tú sabes y lo que siempre has aportado, pero nada más”, no están abiertos a aprender más, quizás hay toda una historia para que esta comunidad fuera posible, tal vez haya historias sobre la laguna o a lo mejor hay cuentos o leyendas de Amoltepec que es de donde provienen algunos estudiantes que son de la Sierra Sur y no saben esa historia o no les interesa (entrevista a docente de contrato, junio de 2018)

Por otra parte, encontramos en algunos docentes de base que llevan mucho más tiempo trabajando en este plantel opiniones contrarias que encuentran justificación a la falta de vinculación en ciertas características que posee la dinámica cotidiana de la comunidad, las cuales, desde la perspectiva del profesor no son propicias para realizar la actividad docente con enfoque intercultural o comunitario, pues no se ajustan a la concepción que él mismo ha construido sobre lo que debe ser la vida comunitaria, y por ende la apropiación de la comunidad hacia el bachillerato.

Hablamos de interculturalidad, todo lo demás, pero el llevarlo a cabo es todo un reto, he estado en cuatro partes y en esas cuatro partes ha sido totalmente diferente, en Mazatlán (Villa de Flores, Oaxaca) también no vi esa parte –trabajo interdisciplinario y enfoque comunitario–, pues sí se puede si es entre dos, tres profesores para llevar a cabo la línea (de investigación), pero es muy difícil que todos los profesores se integren para trabajar esa línea y coordinarse. (Docente sindicalizado, junio de 2018)

Desde que tengo memoria, desde que he estado aquí, así siempre ha sido según mi percepción, como que falta la aceptación del bachillerato, como que no se apropia la comunidad del bachillerato como tal y también con el hecho de que tienen muchos otros bachilleratos cercanos a la comunidad y como que las personas mayores, para ellos la institución de mayor nivel que han tenido en bachillerato ha sido el CBTA, entonces eso no les permite apropiarse de nuestra institución, ha sido poco a poco como que se lo han ido quitando a medida que han aparecido más instituciones educativas. (Docente sindicalizado, junio de 2018)

Varios de los docentes que laboran en este bachillerato, consideran que en Guelatao no hay condiciones culturales que propicien el trabajo comunitario, pues reducen los procesos culturales a elementos tangibles que han sido folclorizados, como la lengua, la danza o la vestimenta y encuentran esta situación como una de las principales limitaciones para establecer vínculos con el pueblo:

Guelatao ya está en un lugar muy urbanizado, la gente de acá ya no habla ninguna lengua, de hecho, la vestimenta, la que se supone que anteriormente ellos usaban como en otras comunidades, ha sido muy difícil que nos digan cuál es, ... hace mucho tiempo atrás, el primer o segundo director que estuvo decía: “yo no sé por qué pusieron un Bachillerato Integral Comunitario en la comunidad de Guelatao, sí está en la Sierra Norte, pero las características de la comunidad no se prestaban para ello”. (Docente sindicalizado junio de 2018)

Incluso, refiere que en otro BIC la participación de las personas en festividades era más visible y constante, por lo tanto, se refuerza la idea de una cultura originaria más viva, debido a la presencia de la población en los eventos conmemorativos preparados por el BIC, en el caso de la comunidad de Guelatao, donde aparentemente ese mismo tipo de festividades no tiene la misma importancia que en otros lugares, el docente cree que no existen procesos culturales que trasciendan estos acontecimientos y por ello considera que no hay forma de vincularse de otra manera con la comunidad.

A mí me sorprendió –la ausencia de gente en las festividades-, yo venía de Teopoxco –región de la Cañada-, hacíamos el 16 de septiembre, la cancha repleta de gente todos ahí participando y llegué aquí y yo decía ¿y la gente? ¿Dónde están? hacían un 16 de septiembre, un 20 de noviembre y decía: ¿las personas? Solo unas diez o veinte personas en la mañana, y yo así de ¿qué pasa? Ya después comencé a comprender y me empezaron a decir que la participación de las personas ya sea por su trabajo o porque tienen otras actividades es muy baja. Es muy difícil que se integre –la comunidad con el BIC- en los eventos los que participamos somos nosotros, si el bachillerato no apoya a la comunidad –asistiendo y organizando eventos festivos- pues no hay personas ahí, cuando son generalmente durante la mañana las actividades, entonces somos nosotros quienes apoyamos en ese aspecto. (Docente sindicalizado junio de 2018)

No es que estemos fracturados, sino que ese mismo ritmo de la comunidad es la que no permite siento yo, esa parte –vinculación comunitaria. Tal vez falte trabajar un poquito más eso, pero pensar que la gente va a venir o va a participar si hacemos talleres o decir que los padres de familia vienen, pues sí va a ser bastante complicado. (Docente sindicalizado junio de 2018)

Este testimonio contrasta con algunos anteriores, sobre todo del personal de contrato, que sostienen que es tarea del BIC involucrarse con la comunidad, es decir, quienes deben salir a plantear las actividades o incluso investigar cuales son las necesidades en las que el BIC pueda insertarse como un colaborador activo.

Algunos profesores centran su acción solo dentro del espacio áulico, es decir, el enfoque comunitario no está presente en su horizonte de acción, no hay un involucramiento directo con los procesos culturales de la comunidad, incluso se piensa que las situaciones conflictivas que puedan generarse entre los estudiantes y la comunidad, no es un asunto que deba ser preocupante para los docentes, siempre y cuando el ámbito académico esté cubierto.

En el aspecto académico también reconozco que la mayor parte de los maestros (del BIC) se enfocan a la docencia, a lo que les corresponde. Los problemas más graves que aquejan a la institución son fuera de la parte académica, pues sí los jóvenes responden o no responden ahí está la calificación. (Profesor sindicalizado 18 de junio de 2018)

Nuevamente, estas circunstancias cotidianas me llevan a pensar en una resignificación de las relaciones al interior de cada BIC, para poder diseñar actividades que partan desde otro punto que no sea la institucionalidad y la disciplinaria basada en una estructura jerárquica, que tiene como elemento primordial el sometimiento de los actores en situación de desventaja y subordinación, sino desde lo humano, desde las diferencias que existen entre cada actor que participa en la cotidianidad de esta escuela, y a partir de ellas generar una nueva forma de producir subjetividad y autosubjetividad en el estudiante, una donde pueda ser más libre, crítico y apegado a su raíz cultural.

Es importante señalar, que aun cuando el docente es el principal artífice de las actividades que se realizan al interior del BIC ya sean estas de carácter pedagógico, disciplinario o de vinculación comunitaria, y que es en este actor en quien aparentemente recae la responsabilidad de que el modelo alcance sus objetivos, existen una serie de vicisitudes cotidianas que representan obstáculos para que el docente pueda aportar de manera significativa al enfoque comunitario en educación.

Estas situaciones, de acuerdo a lo que pudimos documentar, surgen principalmente de la formación de estos docentes, que, sin duda, no es distinta de la que recibe cualquier otro profesor de otro subsistema de educación media superior, lo que hace que la dinámica del BIC se asemeje en demasía a la de cualquier otro bachillerato sin enfoque intercultural.

Esta coyuntura, me lleva a pensar que si bien, el docente debería asumir un mayor compromiso hacia los ideales que representa el modelo para el que trabaja, la responsabilidad es compartida con el órgano estatal que se encarga de la administración de este subsistema,

en este caso el CSEIIO, pues al ser el encargado de dotar a los bachilleratos de personal capacitado para llevar a cabo las tareas que establece el Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) que rige a los BIC, ha dejado del lado este trabajo, y se ha centrado más en alinear, al subsistema a lo que establece el sistema educativo hegemónico actual.

Como ya se ha señalado antes, esto parte también de los mecanismos que se utilizan para elegir a los titulares de la dirección general del CSEIIO. En ese sentido, el propósito del BIC también debería ser diferente, trascendiendo la simple formación de recursos humanos útiles a un sistema dominante, hacia un enfoque de participación activa en la dinámica comunal. Abandonando la idea egocéntrica de que el subsistema rige la formación de los jóvenes indígenas y que el BIC debe ser productor de “cultura” en las comunidades, esto es algo alejado de la realidad.

El BIC debe colaborar como un elemento más de la vida comunitaria, sin pretender protagonismo, sino aportar lo que puede desde donde la comunidad lo permita y en sus términos, evitando trabajar con los pueblos desde una visión desarrollista, sino comunitaria. Para ello es necesario, concientizar a los docentes, en todos estos temas, ya que de acuerdo a lo reflexionado, el cambio no puede venir desde el CSEIIO o el SUTCSEIIO pues sus rumbos y sus objetivos por naturaleza son opuestos a la vida comunal de los pueblos, sin embargo, eso no anula la utilidad que estas instituciones pueden tener para lograr el fin originario del proyecto de los BIC, pues al tener reconocimiento y validez oficial por parte de uno, y el otro garantizar la estabilidad laboral de sus profesores, la tarea puede llevarse a cabo con mayor tranquilidad y seguridad, pero insistimos, es vital trabajar con los docentes estas problemáticas.

## **5.1 Relación de poder entre un espacio mesofísico de poder y un poder micro físico**

Atendiendo a la referencia teórica que sustenta este trabajo, entendemos que en la relación heterárquica de poder como lo muestra Castro - Gómez, hay una correlacionalidad entre un espacio microfísico como es el plantel, del cual hemos tratado de desmenuzar su funcionamiento como dispositivo disciplinar, así como de control y formación ideológica de sujetos, y el círculo mesofísico de poder, que en este caso es el CSEIIO como el órgano estatal que tiene a su cargo el funcionamiento del subsistema, entendido este como el conglomerado de planteles que lo integran.

Después de analizar la dinámica cotidiana de este BIC, entendiendo el subsistema como un todo, es decir, como un sistema que engloba al plantel, comunidad y al CSEIIO con sus respectivos actores, asumo que la situación en la que actualmente se encuentra el subsistema es en buena medida reflejo del tipo de dinámica que observa el órgano del que depende. Asimismo, deduzco que las acciones u omisiones de los niveles inferiores en la escala jerárquica institucional repercuten en la manera de actuar del CSEIIO; aquí encontraremos cierta responsabilidad del SUTCSEIIO en esta coyuntura al interior de los planteles.

Derivado de este vínculo correlacional, engendrado desde una relación simbiótica y heterárquica en lo que al poder se refiere, entre los círculos meso y microfísico, la acción del modelo, la cual debe ser enfocada a atender las diferencias culturales y trabajar hacia un proyecto comunitario, se ve envuelta en una dinámica muy parecida o casi idéntica a la de

cualquier subsistema que no tenga este enfoque o al menos la denominación de intercultural, lo que es sinónimo en este caso de una interculturalidad funcional.

Asimismo, entendemos que en esta relación de poder desde la teoría heterárquica, la actitud que asuma el círculo mesofísico es producto de las acciones y omisiones que el círculo microfísico emprenda, es decir, en clave foucaultiana el poder se convierte en cierta forma en un juego de estrategias, en las cuales cada parte actúa en función de las jugadas del otro.

Desde esta óptica el subsistema se ha convertido en un círculo vicioso, en el que el profesor, parcialmente, carece de un enfoque intercultural en su trabajo, debido a las omisiones y falta de interés por parte de su órgano rector (capacitaciones y atención al trabajo comunitario) y a su vez el CSEIIO no actúa en función de sus preceptos y de su filosofía primigenia, porque no encuentra en el espacio microfísico una exigencia por parte del gremio docente, al cual por el contrario se le ve timorato en lo que respecta a solicitar las condiciones adecuadas para el trabajo intercultural con enfoque comunitario.

Dentro de las entrevistas pudimos escuchar de viva voz cual es la perspectiva de los docentes, tanto de base como de contrato sobre la forma de conducirse del CSEIIO y cuales han sido las fallas y los aciertos que a su parecer ha tenido durante el tiempo que lleva funcionando. Ya hemos mencionado por qué y para qué surgió el CSEIIO, ahora hablaremos de su acción y lo que esta ha significado para el enfoque intercultural:

En una de las entrevistas que se realizó a uno de los docentes de base, refiere que en un principio existía mayor capacitación en cuanto a los objetivos del modelo, y mejores condiciones para recibir estos cursos.

Yo te puedo decir que en los 10 años que llevo en el subsistema, cuando ingresé había una preocupación mayor porque los docentes que estuviéramos trabajando en los diferentes bachilleratos, tuviéramos nociones del sistema modular, de qué era la interculturalidad y hacían lo posible y gastaban los recursos necesarios para que esos docentes en su momento, -claro éramos menos- tuviéramos esa capacitación. Duraba una semana y además teníamos las mejores condiciones... en la cuestión de hospedaje y alimentación. No había quejas en su momento. (Docente sindicalizado 13 de junio de 2018)

Se asume, por parte de los docentes con mayor tiempo que, en el algún momento, en los inicios del modelo educativo, existía mayor disposición por parte del profesorado para trabajar en un entorno comunitario y generar propuestas de educación alternativa, y que esta actitud positiva era alentada por el CSEIIO a través de proveer las condiciones necesarias para recibir capacitaciones en un entorno agradable.

...la mayoría de los que estábamos en ese momento éramos muy jóvenes, teníamos veinte, veintidós, veinticuatro años, la mayoría tenía sus sueños y los ideales de trabajar con las comunidades, éramos la mayoría solteros, no había familia, entonces éramos bien aventados. Decíamos: “sí vamos a trabajar”, se iba a los cursos, eran muy pocas las quejas de la capacitación, después, pues cada dirección general ha cambiado, han marcado como ciertas pautas diferentes a lo largo de estos años.” (13 de junio de 2018)

## **5.2 Adversidad desde la parte administrativa-burocrática**

De estos datos, se infiere que la poca preocupación por parte de las subsecuentes administraciones generales, ha derivado en una falta de identificación por parte de los docentes con los propósitos del modelo, y un precario sentido de pertenencia hacia la misión del subsistema en cuanto a generar educación alternativa que armonice con las prácticas culturales de las comunidades en las que trabaja, pues el esfuerzo de los directores generales

ha sido más enfocado a intereses políticos personales y partidistas que a la concreción de los objetivos de los BIC.

Ha habido casos evidentes y en otros no tanto pero sí, de compañeros que ejercen y trabajan en los BIC y muchos de ellos no tienen la formación, ni tienen el interés de saber qué es esto de la interculturalidad y sobre todo, no están a gusto en esta parte de la docencia, o sea, “es un trabajo, me pagan y pues ahí estoy, hago y deshago y hago lo que quiero”. Entonces realmente no es algo que esté oculto, es muy evidente, todos lo sabemos y hasta lo comentamos, entonces después de eso viene otra administración... Después vienen los cambios de dirección general y los que entran le dan como que cierta importancia a otras cosas menos a la cuestión de la interculturalidad; había desconocimiento, muchos de ellos iban por cuestión política o porque fueron nombrados, o porque fue como el “trampolín”. Hubo quien después de estar en el CSEIIO se fue como candidato para la presidencia municipal de su pueblo, es decir, generó fama aquí y después se fue para allá. (Personal sindicalizado 13 de junio de 2017)

Entendemos que, toda esta situación se suscita en el marco de una relación de poder, en la cual, la administración general del subsistema se encuentra facultada para ejercer control sobre lo que sucede en los diferentes planteles, referente a las capacitaciones, acondicionamiento de la infraestructura, planeación de los mapas curriculares, así como cambios y reubicaciones de personal.

Dentro de esta relación de poder, el margen de acción por parte del gremio docente, ha ido incrementándose a partir de la creación del sindicato (SUTCSEIIO), sin embargo, debido a su propia naturaleza, las luchas que se han emprendido por parte de esta institución, han sido por la parte laboral, y en muy pocas ocasiones las exigencias llegan a estar relacionadas con dar claridad al enfoque comunitario e intercultural de los BIC.

Algunos docentes entrevistados refieren que una de las razones que la administración esgrime para justificar la falta de una adecuada capacitación y concientización a su profesorado, es la condición económica del subsistema

...no sé en qué año fue, 2014, 2015 más o menos, que se pidió que a todos los compañeros que contrataran les dieran una introducción a nuestro subsistema, cuáles eran nuestros ejes rectores, nuestra filosofía y demás, y sí, eso ayudó a que la gente que estuviera trabajando por lo menos no sintiera estar viviendo algo que no conocían, o que no se sintieran alejados de lo que hacían los demás docentes, sí ayudó bastante porque así ya manejaron o por lo menos comprendían cuál era la dinámica de trabajo en los bachilleratos. Después de eso viene otra administración y dice que no hay recursos porque hay que llamar a los docentes, hay que pagarles viáticos (alimentación y hospedaje) o lo que se les vaya a dar, y no hay recursos. (Docente sindicalizado junio de 2018)

Yo tuve la oportunidad de trabajar en el Colegio (CSEIIO) y siempre la historia es que no hay dinero, no hay recursos, no hay recursos y no hay recursos, y aunque pedías ¿cómo podías proponer algo? si no había recursos y aunque los hubiera no estaban destinados para el BIC, entonces siempre era la misma historia. Se trabajó como dos años en la capacitación y quienes la impartían eran los directores que tenían experiencia y que habían iniciado desde hace muchos años; según en dirección general se tomó esa decisión porque no generaba gastos, como los que significaba contratar gente especializada y eran los mismos directores quienes capacitaban al personal nuevo. (Docente sindicalizado 13 de junio de 2018)

En este apartado considero útil aportar un comentario desde mi propia experiencia, ya que en estas capacitaciones, me encontraba como personal de nuevo ingreso y me tocó presenciar los cursos impartidos por los directores, en los cuales no se manejaba información que generase sentido de pertenencia o concientización hacia el modelo o que por lo menos lo explicara en profundidad, se abordaban más que nada cuestiones administrativas, y pedagógicas pero desde la visión del paradigma imperante en los demás subsistemas, asimismo, se habló del sistema modular, pero todo desde donde lo entendían las personas que lo impartían, sin una verdadera rigurosidad académica.

Este mismo entrevistado, señala que dentro de su labor en las oficinas centrales pudo percibir que el enfoque intercultural no es la principal preocupación de quien administra el subsistema.

Lo que más se sigue desde dirección general es la cuestión administrativa, esa es como la parte medular en el colegio, entonces a mí me molestaba mucho, muchísimo, porque se supone que es una institución que tiene un enfoque en educación intercultural o por lo menos

trata de que así sea. Sin embargo, aquí a lo que se le da más peso es a lo administrativo, y ya en lo último de lo último estaba esa parte –enfoque intercultural. (Docente sindicalizado junio de 2018)

### **5.3 Omisiones de la administración general, entendidas como interculturalidad funcional**

Se entrevistó a personal de contrato para conocer su perspectiva sobre el trabajo que realiza el CSEIIO en cuanto al fomento del trabajo intercultural en los docentes que trabajan en el modelo. Ya hemos escuchado que en algún momento sí hubo preocupación por parte de la administración general en este sentido, sin embargo, a la fecha, los testimonios coinciden en que la acción por parte de la administración general, es casi nula en cuanto a educación intercultural

Como parte del CSEIIO desde que yo llegué hasta este día, pues no, yo no he asistido personalmente a ningún taller, a ninguna reunión donde hablen de fomentar la lengua materna, llevar a cabo talleres así como para ponerlo en práctica en las comunidades, así como de ayuda en esos conocimientos de los que a lo mejor el docente carece, desde que yo llegué no ha habido; a lo mejor sí lo tienen pero escrito, de mi parte yo no supe que existiera ningún taller en el que se hable de esa parte de la interculturalidad. A lo mejor si te piden tus reportes de esto y esto y tal, pero no te dicen cómo hacerlo. (Docente de contrato 16 de junio de 2018)

Aun cuando este testimonio contrasta con algunos otros que se recogieron, en el sentido que, si se han impartido ciertas capacitaciones enfocadas al tema de la preservación de la lengua originaria, la percepción constante es que no hay un esfuerzo permanente que abarque a todas las áreas de conocimiento que componen la currícula del BIC.

De acuerdo a lo indagado, pudimos deducir que la idea que predomina entre los docentes, tanto de contrato como sindicalizados es que cada administración evidencia gran desconocimiento en cuanto a los temas y propósitos centrales del subsistema y, por el contrario, la administración general de este se utiliza con fines políticos y partidistas, lo que conlleva una pérdida del rumbo, que empieza desde la misma cabeza del modelo educativo:

En cada administración que llega, siempre sabes que van a llegar políticos y que van a poner en los puestos de confianza –dentro de las mismas oficinas centrales del CSEIIO- a personas que igual son políticos o recomendados, que solo están por un tiempo y no le van a dar seguimiento a eso - temas de interculturalidad. A lo mejor entre todos ellos hay algunos a los que sí les interesa esta parte –educación intercultural- y trabajan para darle impulso, porque sí les gusta lo que hacen, puede ser. Otros también, no voy a decir que todos, “son unos buenos para nada, que igual les vale”, y entonces están cómodos, están ahí sentados y “sólo pido que me den los resultados y yo no aporto”, entonces se pierde otra vez lo que ya estaba encaminado. (Docente del BIC, junio 2018)

#### **5.4 Asimilación del subsistema completo a un sistema nacional homogéneo**

Como parte de esta relación de poder enmarcada por el desconocimiento por parte de las diferentes administraciones generales en cuanto a los propósitos del modelo, en el año 2016, los programas educativos del BIC se adecuaron a un enfoque en competencias establecido en la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), el cual desde su origen, es contrario a la filosofía comunal en la que está fundamentado el modelo, pues en este enfoque en competencias se busca hacer al estudiante un ser competente y a su vez competitivo, que no es parte de un espíritu colectivo sino eficiente de manera individual en cada tarea que emprende.

Comprendemos que al ser el BIC un bachillerato oficial es difícil resistir a las demandas de un sistema educativo hegemónico, pues esta medida se aplica a todos los subsistemas de educación media superior del país mediante la Reforma Integral a la Educación Media Superior del año 2008 (DOF). Sin embargo, considero que el enfoque crítico y el trabajo comunitario, es posible a partir de una capacitación adecuada del personal y el acercamiento por parte de la dirección general hacia las autoridades comunales y a los planteles para conocer sus necesidades e inquietudes, para generar planes de acción.

De esta manera, el nuevo plan curricular, se impone a la totalidad de los planteles, en los cuales antes de esta disposición, se tenía cierta autonomía para determinar los temarios adecuados para la realidad comunitaria de los lugares donde se trabaja. Ciertamente, existían deficiencias, pero consideramos que esa libertad de acción significaba una buena plataforma para comenzar a construir el modelo hacia sus propósitos iniciales. Por el contrario, como ya se ha documentado antes, solo se intentó mantener de manera superficial algunas asignaturas y componentes para el trabajo, con nombres que en apariencia se relacionan con las prácticas culturales de las comunidades (Identidad y valores comunitarios, Derechos de los pueblos indígenas, Salud comunitaria, Formación para el desarrollo comunitario, etc.) Pero que en la práctica no se vinculan verdaderamente con las comunidades.

En la currícula anterior siento que estaba un poquito más relacionada esa parte, -educación intercultural- ahorita sé que la reforma educativa nos obligó a alinearnos como lo es en este caso, para poder tener un poquito más de relación con los diferentes subsistemas y pues estamos obligados a esa parte de la alineación, entonces ahí quitaron algunas –asignaturas – en donde se permitía más esa integración. (Docente del BIC 18 de junio de 2018)

Ahorita siento que ya quedó como un bachillerato en donde nosotros como profesores tenemos que generar esa interrelación entre las diferentes unidades de contenido y la comunidad, pero ya no está tan especificado dentro de nuestro modelo educativo... tal vez sí lo específica pero las unidades de contenido ya no nos lo permiten como tal. Nos perdimos

tal vez un poco en esa parte –reforma educativa y modelo educativo intercultural- y cada bachillerato lo hace de la manera en que lo comprende. (Docente del BIC junio de 2018)

## **5. 5 Repercusiones en la relación con la comunidad**

Como ya hemos mencionado, el problema eje de esta investigación son los motivos por los cuales, actualmente existe una fractura en la relación entre un modelo de educación media superior como el BIC y la comunidad en la que se establece, aun cuando su objetivo desde su creación es precisamente insertarse en la dinámica comunitaria de la localidad.

Considero que este conflicto en la relación escuela – comunidad, a su vez es derivado del distanciamiento que actualmente experimenta el Bachillerato en sus prácticas cotidianas, de lo que establece el modelo educativo que lo rige. A lo largo de este trabajo, he tratado de explicar cuáles son los factores y situaciones que generan esta incongruencia entre discurso oficial y dinámica interna, así como sus consecuencias.

Hemos sostenido que las relaciones que se gestan entre los actores al interior del plantel, aunadas al poco involucramiento por parte del docente con conceptos como cultura e interculturalidad, condicionan la eficacia del bachillerato en su afán por establecer lazos comunitarios basados en una visión alternativa de educación.

Se ha podido observar también, que existe un sentimiento de desilusión en las personas de esta localidad hacia el bachillerato, el cual tiene que ver con la manera en que estudiantes foráneos y profesores se conducen al interior de su comunidad. Es decir, de los comentarios

vertidos en las entrevistas deduzco que el descontento que existe actualmente sobre el bachillerato, pasa más por una cuestión actitudinal de los actores que conforman al BIC – docentes y estudiantes- que, por una cuestión académica o curricular, aunada a un profundo desinterés por parte del órgano directivo.

BasicamenteBásicamente, en esta tesis sostendremos que la forma en la que se gestan las relaciones de poder al interior del plantel repercute de manera sustancial en la relación que el bachillerato establece con la comunidad y en la apropiación que la población hace del BIC, así mismo, en las críticas que se emiten hacia esta escuela, las cuales refieren que se ha abandonado el objetivo que en un principio llevó a esta comunidad a aceptar la instauración del BIC.

Para lograr esta explicación, fue preciso adentrarse en la cotidianidad del plantel, para desmenuzar, analizar y comprender el mecanismo disciplinar del BIC 01, el cual nos parece clave para entender el distanciamiento con la comunidad. En un capítulo posterior de conclusiones explicaremos a profundidad este argumento.

Es necesario señalar, que, aunque reproduce un discurso oficial de interculturalidad, el BIC 01 coincide en muchos aspectos con cualquier escuela urbana que carezca de esta perspectiva comunitaria. Partiendo de esta idea, asumo que uno de los propósitos de la escuela oficial es abstraer al individuo de la vida comunitaria y formarlo de manera ideológica para adaptarse a un sistema global dominante.

Para efectos de este trabajo, entendemos la escuela oficial como un aparato ideológico que funciona por naturaleza como un dispositivo de control y normalización a través del ejercicio de un poder disciplinar.

La noción de dispositivo reúne diversos términos que referencian «a una economía, es decir, a un conjunto de praxis, de saberes, de medidas y de instituciones cuya meta es gestionar, gobernar, controlar y orientar –en un sentido que quiere útil– los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres». (Agamben, 2007:256 citado en Luenga y Navas, 2015:121)

Para tal fin, ha sido necesario analizar cuáles son las acciones que se llevan a cabo dentro del plantel, en el marco de las relaciones de poder que se establecen, basadas en la disciplinabilidad que se impone a través de la catalogación de los estudiantes, lo que hace que la población general de estudiantes se estratifique.

De acuerdo a lo que pudimos indagar, esta estratificación conlleva actitudes negativas por parte de los que se ven menos beneficiados en esta estructura, en este caso, un sector del estudiantado, quienes han presentado conductas consideradas rebeldes, que en cierta medida transgreden el orden comunitario. En contraste con un sector poblacional específico del BIC, que son aquellos jóvenes que muestran una actitud positiva ante la autoridad.

Para sustentar este argumento, recurrimos a lo que establecen Luengas y Navas (2015), sobre un poder de la «regularización», el cual se concreta tras los efectos de un poder disciplinario y normalizador, se trata de la creación de grupos poblacionales dentro de la institución escolar, para estos autores, el poder de regularización necesita la noción de población como

medio para gobernar a los sujetos bajo el agrupamiento de conjuntos poblacionales definidos.  
(Saura y Luengas, 2015: 126)

El poder disciplinario y normalizador para Saura y Luengas (2015:120) se ejerce directamente en la producción de sujetos dóciles y categorizados en las líneas divisorias de la normalidad y anormalidad. Para estos autores resulta relevante que este poder de la estandarización es legitimado en las instituciones escolares y sin duda genera efectos en las relaciones comunitarias al exterior de la escuela. Si transportamos esta idea a nuestro contexto de estudio, entendemos como este poder se manifiesta e impacta en la relación con la comunidad, parecieran cosas aisladas, sin embargo, desde mi óptica no lo son.

Considero que en la medida que las relaciones sociales que se dan de manera interna en esta escuela puedan ser resignificadas por sus actores, se podrían sentar las bases para establecer otro tipo de convivencia al interior de ella, más enfocada en la parte humana y las diferencias. Lo que permitiría un mayor entendimiento y acercamiento a las formas culturales de la comunidad.

Hasta este punto he tratado de abordar las relaciones de poder entre profesores y estudiantes como uno de los factores que significan una limitación para concretar el propósito fundamental del BIC, que es la vinculación comunitaria, la cual significa planear las actividades escolares en función de las necesidades de la comunidad, desde un involucramiento de sus actores con las prácticas culturales locales, aun cuando ellos provengan de diferentes regiones.

Después de reflexionar sobre lo que los entrevistados compartieron, encontramos que además de las relaciones de poder que se gestan al interior de este plantel, existe otro factor que incide en la ruptura en la relación entre el BIC y la comunidad, me refiero a la influencia que se ejerce desde las oficinas centrales del CSEIIO en cuanto la aplicación de un modelo educativo hegemónico, reflejada en los planes curriculares y la falta de sensibilización a los docentes de nuevo ingreso.

Estas circunstancias hacen que exista una falta de claridad en cuanto al enfoque intercultural del modelo, de esta situación deriva que la educación que se imparte en los planteles sea mucho más cercana a la que se da en otros subsistemas, con todo lo que esto conlleva, es decir, un aislamiento del plantel hacia la comunidad y sus prácticas cotidianas.

Los profesores entrevistados refieren que, al no existir capacitación adecuada en este rubro, más allá de los cursos enfocados a las materias que se imparten, la práctica educativa intercultural se ve limitada, asimismo, la falta de acercamiento por parte del CSEIIO con las autoridades comunales, no permite que haya un monitoreo integral de las actividades realizadas.

Por otra parte, la falta de una noción a profundidad sobre lo que es la misión del modelo educativo, fácilmente genera confusión en los docentes sobre lo que son las prácticas culturales de la comunidad con folclor, además que desde la dirección general se ha tomado con ligereza el impacto que la RIEMS ha tenido en el modelo, lo que crea mayor confusión

en la manera de trabajar pues no hay una vinculación real entre asignaturas y las actividades cotidianas de la comunidad.

Desde una óptica vertical y jerárquica, el colegio ejerce un poder institucional con el cual distorsiona el enfoque intercultural y acerca a los BIC a ser un subsistema más de educación media superior, convirtiéndose en una opción de educación intercultural funcional.

Hemos entendido que de manera irreflexiva algunos de los profesores ya sean de base o de contrato se convierten en delegados de estas prácticas, sin embargo, desde una óptica heterárquica, en el plantel existen resistencias que se manifiestan a estas situaciones, igualmente entre maestros, tanto de base como de contrato, así como desde los mismos estudiantes.

Como sostiene Foucault, estas resistencias que se desarrollan en el seno de los dispositivos disciplinares, aunque en apariencia se opongan a un poder disciplinar inmediato en la escala jerárquica, el espíritu de esta resistencia está enfocado a un sistema global hegemónico que oprime y se vale de prácticas disciplinares que segregan y clasifican como parte de un control biopolítico.

## **Conclusiones**

Como ya hemos mencionado, esencialmente el objetivo de este trabajo es explicar los motivos del distanciamiento que actualmente existe entre el modelo educativo intercultural de los BIC y las comunidades indígenas que los han albergado, para tal efecto, se eligió un caso específico que nos ayude a dimensionar el problema que aqueja a todo el subsistema.

Se decidió estudiar el caso del BIC 01 de Guelatao de Juárez en la región de Sierra Norte del estado de Oaxaca, por ser el primer bachillerato en inaugurarse y por consecuencia el más emblemático del subsistema.

A partir de lo que pudimos observar en campo y la revisión teórica dentro de las clases de este posgrado, asumimos que una posible explicación de esta situación pasa por la forma en la que se manifiestan las relaciones de poder al interior de este plantel y que a su vez estas condicionan la vinculación que el Bachillerato logra con la comunidad de Guelatao.

Sin embargo, el camino que significó realizar este trabajo, fue un proceso de aprendizaje que nos dejó ver otros factores que surgen de la cotidianidad del BIC y que en cierta medida también condicionan la concreción del trabajo comunitario que pretende modelo educativo. En el siguiente capítulo trataremos de explicar a profundidad este argumento y cada uno de los factores que consideramos como una limitante para el hacer docente intercultural en un contexto indígena.

### **Factores que intervienen en la construcción de las relaciones de poder**

Encontramos una serie de factores que desde mi perspectiva abonan a la construcción del tipo de relaciones de poder al interior del BIC 01. En primer lugar, la escuela al ser un espacio de control y de adoctrinamiento, dota de autoridad disciplinar a ciertos actores, como es lógico este lugar lo ocupan los profesores. Antes de adentrarnos en este elemento, es preciso

señalar que en este trabajo la figura del docente y su accionar en el BIC, constituye la piedra angular del funcionamiento del subsistema, pues son el último eslabón en la cadena de transmisión de conocimientos a los estudiantes, en este caso jóvenes de comunidades indígenas.

De esta relación de poder, en la cual los docentes ejercen un control disciplinar, surge la necesidad de generar un tipo de subjetividad en los estudiantes, el cual es acorde al tipo de sociedad para el que los docentes también fueron formados. Es decir, encontramos que los profesores que laboran en este plantel, reproducen pautas dentro de la escuela, que ellos mismos fueron aprendiendo a lo largo de su formación académica y social, la cual, como la de la gran mayoría de la sociedad mexicana responde a un ideario colonial y con estándares éticos identificados con el sistema capitalista.

Asimismo, reflejan nociones sobre conceptos fundamentales dentro de los propósitos del subsistema (cultura, interculturalidad, educación comunitaria, valores comunitarios) que no concuerdan con lo que en el discurso intercultural del subsistema se espera de su práctica docente, dentro del contexto escolar comunitario. Esto genera inconformidad por parte de un sector importante del estudiantado y de la comunidad en la que se encuentra ubicado el plantel.

Dichas nociones, se hacen visibles en las acciones que el cuerpo docente emprende con la finalidad de cumplir con lo que el modelo establece, estas actividades, lejos de proponer una vinculación directa con las prácticas culturales concretas de la comunidad, que propicie una

apropiación mutua, se basan principalmente en una esencialización de la vida comunitaria que genera perspectivas folclóricas de lo que debería ser la vida desde la cosmovisión indígena, dándole mayor relevancia a aspectos accesorios de la cultura, como vestimenta, danza, festividades o la misma lengua, sin considerar su aspecto simbólico y concreto.

Asimismo, estas nociones se compaginan con la hegemonía que tiene el conocimiento eurocéntrico inserto en el currículo, lo que hace que este sea el punto de partida de todos los contenidos que se imparten en el plantel. Observamos que, aunque la mayoría de docentes tratan de ser políticamente correctos en sus apreciaciones hacia el conocimiento local, existe siempre una situación de subalternidad entre sabiduría ancestral y conocimiento oficial.

Este desconocimiento sobre conceptos claves para la educación intercultural, en parte es consecuencia de la falta de interés por parte del CSEIIO en capacitar a su personal, más adelante profundizaremos en ese tema, por otra parte, existe también una falta de interés en cruzar los contenidos oficiales con las prácticas culturales de la comunidad, debido al desconocimiento que existe sobre una posible educación alternativa. Por ello, asumo que uno de los factores principales que determinan la construcción de las relaciones de poder que rigen este plantel, es la reproducción que el docente hace de los patrones escolares que aprendió a lo largo de una formación escolar epistemicida, integracionista y adoctrinadora.

Un segundo factor que interviene, quizás de manera menos directa pero muy importante en la configuración de estas relaciones de poder, es la desatención por parte del CSEIIO, órgano rector del subsistema, el cual es encargado de establecer una vinculación directa con las

comunidades para generar acciones conjuntas con los bachilleratos, lo cual tendría como consecuencia lógica la necesidad de contratar personal capacitado o en su defecto capacitarlo para trabajar en contextos comunitarios.

De esta capacitación o sensibilización el CSEIIO es el responsable directo, sin embargo, como se ha documentado antes, los intereses de quienes ostentan los puestos directivos de esta institución pasan más por una visión partidista. Es fácil observar en el funcionamiento del CSEIIO un profundo desconocimiento de la filosofía primigenia de los BIC.

### **Funcionamiento de los mecanismos de control al interior del plantel**

Existen al interior de este plantel, mecanismos de control disciplinar que no contemplan un acercamiento hacia prácticas culturales concretas de la comunidad, por el contrario, funcionan como generadores de una subjetividad más cercana al modelo social hegemónico, que en muchos sentidos es contrario a la filosofía comunal de este subsistema.

Dichos mecanismos de control, si bien, a simple vista parecen no ser represivos, desde nuestra perspectiva impactan en la psique de los actores que lo sufren y son condicionantes de una subjetividad que atraviesa su corporeidad, pues encuentran en el consumo de marihuana y alcohol, supuestos motivos para clasificar a los jóvenes en “buenos” y “malos” estudiantes, de acuerdo a su conducta, la cual también es clasificada en “normal” y “anómala”.

Aclaremos que no es la intención hacer apología del consumo de estas sustancias, sino hacer visible como a partir de la concepción que el docente tiene de esto, genera un entorno de discriminación y segregación que sirve como medio de normalización hacia los otros miembros del estudiantado, que huyen del “desprestigio” institucionalizado del que son objeto aquellos jóvenes considerados como drogadictos.

Recalamos que no existe un plan de seguimiento más personal hacia los muchachos que consumen estas sustancias, ni tampoco iniciativas personales por establecer un puente de diálogo entre autoridades disciplinares y los estudiantes considerados “rebeldes”. Lo que abona bien al dispositivo biopolítico, o de control a través del cuerpo, pero sin trabajar o reforzar el aspecto humano de forma integral, como señala este modelo alternativo de educación, que tiene como eje fundamental la valoración de la diversidad cultural.

De esta situación, concluimos que, este sistema disciplinar basado en una clasificación en grupos poblacionales, que por una parte segrega a aquellos considerados rebeldes, y que a través de recompensas que se basan en privilegios y prestigio al interior del plantel premia a aquellos que han sido más “normalizados”, se instaura con base en las ideas de “formación” que la mayoría de los docentes maneja, la cual responde a un ejercicio del poder disciplinar, que se preocupa mucho más por las formas que por los problemas de fondo, es decir, por aparentar que el bachillerato es un espacio de educación donde los jóvenes están recibiendo valores sociales que son aceptados por el grueso de la sociedad nacional, pero que en muchos sentidos contravienen los objetivos de una educación crítica y comunitaria.

Por lo tanto, en este sistema, que se preocupa más por mantener un orden disciplinar, se deja de lado el aspecto humano y las diferencias culturales de los estudiantes, pues como se ha mencionado, la mayoría de ellos provienen de distintas comunidades de la Sierra Norte y de otras regiones del estado. Considero que esta situación impacta de manera negativa y en gran medida la relación que el bachillerato tiene con la comunidad, pues el afán por hacer parecer a este bachillerato como una escuela tradicional, distrae a sus encargados de la misión que se trazó con la llegada del BIC a Guelatao.

Hacemos énfasis en que esta situación ocurre de manera irreflexiva por parte de los actores que ejercen el poder disciplinar, pues lo que ocurre es la simple reproducción de un habitus adquirido a lo largo su escolarización. Sin embargo, eso no anula la responsabilidad que tiene un docente de educación media superior intercultural, en su propia capacitación sobre los conceptos necesarios para desarrollar su trabajo, de acuerdo al contexto en el que se encuentra y los ideales del subsistema para el que labora.

### **Manifestaciones de resistencia a las relaciones de poder internas**

Desde nuestra perspectiva teórica, entendemos como lógico que a cada acción emprendida por la autoridad disciplinar, corresponderá una reacción por parte del sujeto oprimido, en este caso segregado y discriminado. Nos referimos al grupo de estudiantes del último semestre.

Encontramos que estos estudiantes constituyen un grupo multicultural, pues pertenecen a diferentes localidades y regiones, y solo una pequeña parte de la población estudiantil es de

Guelatao, lo cual, haría esperar un trabajo interdisciplinario por parte de los docentes para realizar actividades tendientes a la valoración de las diferencias y una convivencia intercultural, más allá de una mera coexistencia en tiempo y lugar comunes.

Mas enfocada hacia una valoración de las formas culturales de Guelatao por parte de los estudiantes, que se base en el respeto a una comunidad que los alberga y que espera de ellos una integración a las actividades comunitarias, pues es lo que señalan los objetivos del BIC. Además, como refieren los ciudadanos entrevistados, esta vinculación escuela - comunidad ya ha ocurrido en épocas anteriores, de acuerdo a lo establece el documento que sustenta el MEII.

Sin embargo, se pudo observar que en este rubro el repertorio de actividades es muy limitado, por no decir nulo, lo que genera un descontento en los jóvenes del BIC, pues al no haber una comprensión o sensibilización sobre lo que una interculturalidad critica establece y que debería ser el eje de acción de este Bachillerato, las cargas culturales de los jóvenes foráneos quedan ignoradas, esto implica seguir invisibilizando dentro de la práctica docente intercultural, la situación de subalternidad en la que viven los pueblos originarios.

Como producto de este clima escolar, institucionalmente impuesto, que se distrae en situaciones de forma, que no da oportunidad para el trabajo interdisciplinario e intercultural, comunitario y mucho menos crítico, los estudiantes se sienten rechazados y hasta utilizados por la comunidad, pues creen que solo los llaman para los tequios, obviamente que al no comprender esta situación tampoco los profesores, no se puede generar en los jóvenes esta

responsabilidad por respetar la filosofía comunal, por el contrario, hay una conducta rebelde, que el mismo bachillerato no ha sabido abordar, pues al ceñirse a los parámetros de una escuela tradicional, la actitud lógica por parte de los docentes es de desinterés hacia sus estudiantes después del horario de clases.

De ahí que los actores que sufren esta relación de poder, en este caso los estudiantes, se convierten en agentes transgresores del orden comunal, lo que genera el lógico rechazo por parte de la comunidad hacia el bachillerato completo. Actitudes como borracheras, drogadicción, noviazgos, fiestas y hasta robos, son los motivos por los cuales la comunidad no termina de aceptar al bachillerato ni de apropiárselo en este momento histórico del plantel y la comunidad.

### **Relaciones de poder entre docentes y su repercusión en el trabajo interdisciplinario y labor comunitaria**

Aunada a esta relación de poder que se establece entre docentes y estudiantes y que desde nuestra óptica limita el trabajo intercultural, debido al poco acompañamiento que se genera en los estudiantes sobre la valoración las prácticas culturales locales, se encuentra la relación que se establece entre docentes, divididos por su situación laboral, en sindicalizados y personal de contrato.

Uno de los ejes fundamentales que rige al modelo educativo de los BIC es el sistema modular, que consiste en trabajo interdisciplinario, programado y diseñado para aportar alternativas de acción sobre un problema eje detectado en la comunidad, a través de un diagnóstico realizado por los estudiantes, guiados por los profesores de las distintas áreas de conocimiento que hay en el BIC y a su vez apoyados por las autoridades comunales y ciudadanos de la comunidad.

Sin embargo, este ideal también se ve trastocado por la situación cotidiana que viven en su interacción diaria los docentes. Pudimos observar que hay un distanciamiento entre estos actores, derivado de su condición laboral dentro del plantel, por un lado se encuentran los profesores que cuentan con una base sindical proporcionada por el SUTCSEIIO, quienes debido a la antigüedad que tienen en el plantel y la permanencia definitiva que tienen en él, son quienes definen el rumbo de las actividades que se establecen en el bachillerato y en gran medida son quienes ostentan el monopolio del poder disciplinar al interior del BIC, por ser mayoría.

En otro extremo, se ubican los docentes de contrato, quienes son minoría en el plantel y cuyo status laboral les impide proponer cambios en el modo de trabajar del BIC, esto debido a que su recontractación depende de una evaluación realizada por parte de la dirección de plantel, la cual muchas veces se realiza de manera discrecional, además, pudimos observar que existe en ellos un sentimiento de ser sujetos de inequidad, pues consideran que sus opiniones y propuestas muchas veces no son tomadas en cuenta, y que en cierta medida hay una intención por subordinarlos, pues debido a la modalidad de su contrato, no están en facultad de negarse a realizar actividades extra o bien, no han generado el derecho para acceder a ciertas prebendas.

Partiendo de estas características en el personal docente y de los diálogos que tuvimos con ellos, encontramos que la estabilidad laboral que proporciona la base sindical, en muchos casos hace que los profesores de base solo se limiten a trabajar dentro del espacio del plantel y del aula, como ya hemos mencionado, esto también es producto de la idea que cada docente tiene de educación. Sin embargo, hemos visto que esta forma de trabajar limita mucho el trabajo de vinculación con la comunidad.

Consecuentemente con esto, el control que el personal sindicalizado tiene de las actividades, hace que haya renuencia a establecer cambios en la dinámica interna, más si estos son propuestos por el personal de contrato, pues aunque los docentes de base tratan de ser políticamente correctos en sus opiniones acerca de su relación laboral con los profesores no sindicalizados, si dejan ver una idea de mayor merecimiento por haber tenido que luchar en su momento por la creación del sindicato y por tener mayor antigüedad en el subsistema y en el plantel.

De este análisis, deduzco que existe una relación de poder entre docentes, que si bien no responde a intereses disciplinares, si pone en tensión el trabajo interdisciplinario que debe existir para llevar a cabo los preceptos del modelo educativo, de acuerdo a un sistema modular. Pues al no existir trabajo colaborativo debido a la barrera ideológica que existe por motivos laborales, es complicado llevar a cabo actividades colectivas, lo que hace que cada docente (sobre todo los de base) limite su hacer al espacio áulico y sus contenidos se

encuentren alejados de la realidad comunitaria, como pudimos observar en las clases a las que asistimos.

Esta situación resulta contradictoria con los propósitos del modelo educativo, consideramos que si hubiera una resignificación en la relación de poder, es decir, en la medida de lo posible se cambiara la subjetividad de los profesores de base en cuanto a este tema laboral y a lo que respecta al enfoque comunitario e intercultural, podría establecerse una relación más cercana a la comunidad y generar una formación más integral en los jóvenes, más apegada a lo humano y a su diversidad cultural, pues en las entrevistas realizadas pudimos observar una preocupación genuina por la formación de los estudiantes, aun cuando las concepciones que cada docente tiene de educación e interculturalidad son diversas.

Esto depende en parte del trabajo de capacitación del CSEIIO y del enfoque ideológico del SUTCSEIIO, pero también en gran medida de la disposición de los trabajadores de la educación a generar cambios significativos en sus relaciones laborales y personales al interior de su plantel y por ende con la comunidad que los alberga.

En resumen, la acción del estado con su nula preocupación por preservar los procesos culturales de los pueblos originarios, en este caso encarnada en la figura del CSEIIO; la formación colonial de los profesores y su habitus académico; el avance del sistema económico mundial con sus características deshumanizantes y mercantilistas, así como la naturaleza epistemicida y homogeneizante de la escuela, la cual no ha podido ser

resignificada en el BIC, no son factores aislados, sino que concatenados se materializan en relaciones internas de poder, las cuales tienen sus propias formas de operar de acuerdo al contexto o coyunturas del lugar donde se encuentran.

En el caso del BIC 01, estas relaciones de poder, con todos sus matices y particularidades, generan un rompimiento en la comunicación, así como en la armonía interna que debería existir para generar trabajos interdisciplinarios con una perspectiva comunitaria, que antepongan el trabajo colectivo en la búsqueda de una educación verdaderamente alternativa en beneficio de todos sus actores (estudiantes, docentes, directivos, administrativos y personas de la comunidad). Esta situación repercute directamente en la percepción que la comunidad tiene del bachillerato, y por consecuencia en la apropiación que hace de él y en su participación dentro de sus actividades, la cual en la coyuntura actual es una relación de hermetismo por ambas partes.

Por ello, considero necesaria una resignificación de un modelo escolar hegemónico que ya no responde a las expectativas de una sociedad cada vez más diversa, en la cual existen sectores como los pueblos originarios que exigen el reconocimiento y respeto de sus procesos culturales, así como a sus formas de conocimiento y sabiduría ancestrales, pero que a su vez reclaman la dignificación de sus condiciones de vida en una época donde un hermetismo cultural no representa una buena opción.

Quizás un comienzo para empezar a reestructurar el modelo escolar oficial actual, sea un cambio en la subjetividad de sus actores hacia las relaciones internas de poder, de una visión impositiva a una más constructiva. y a su vez, el análisis paralelo sobre las repercusiones que

una relación más constructiva pudiera tener para atraer a los jóvenes a las dinámicas comunitarias y no que ambas se conviertan en procesos mutuamente confrontados.

## **Bibliografía**

Althusser, Louis (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan.*

Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión

Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores, P. 456

Briseño, J. (2015). Entrevistas comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario

desde la escuela. El caso de las Secundarias Comunitarias Indígenas, Oaxaca,

México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (95),

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2081>

- Castro – Gómez, Santiago (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada. (1750-1816)* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez (2007). *Santiago Michel foucault y la colonialidad del poder*. Tabula Rasa, núm. 6, enero-junio, pp. 153-172 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia.
- Chávez Arellano, María Eugenia (2013), “Las formas de investigación en Ciencias Sociales. El diálogo entre la Antropología y la Sociología” en LLANOS Hernández, Luis, *Metodología y enfoques interdisciplinarios de investigación en las Ciencias Sociales*, Universidad Autónoma de Chapingo. Pp. 143-160.
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (2002). Modelo Educativo Integral Indígena.
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (2014). Modelo Educativo Integral Indígena.
- Comboni Salinas, Sonia (2002). *Interculturalidad, educación y política en América Latina*. Política y Cultura, núm. 17, primavera, pp. 261-288 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas Región Sur. (2008) Tomo 1. Oaxaca “Condiciones Socioeconómicas y Demográficas de la Población Indígena” / Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. – México: CDI : PNUD,
- Díaz, Floriberto (2010) Comunidad y comunalidad. En: Identidad II. Antología sobre la comunalidad para para estudiantes del segundo módulo de los Bachilleratos Integrales Comunitarios. CSEIIO, Oaxaca.

- Fals-Borda, Orlando (2009). *Cómo investigar la realidad para transformarla*. En: Una sociología sentipensante para América Latina. Bogotá. Siglo del Hombre Editores CLACSO.
- Foucault, Michel (1988). *El sujeto y el poder*, en Revista Mexicana de Sociología. Vol. 50. No. 3. Pp. 3-20.
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva, (Buenos Aires, Siglo XXI Argentina Editores).
- González Apodaca, Érica E. (2014) *Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un Bachillerato Comunitario Ayuujk*. RMIE, vol. 19, núm. 63, pp. 1141-1173 (issn: 14056666)
- Grosfoguel, R. (2007). *Descolonizando los universalismos occidentales. El pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Ce'saire hasta los zapatistas*. En Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/ Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/ Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Hobbes, Thomas (1940). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Fondo de Cultura Económica, México.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121721001>
- INEGI (2010) *Censo de Población y Vivienda 2010*.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar*, México: CGEIB- SEP.

- Jiménez Naranjo, Yolanda (2011) *Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y "modernización" en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas*. CPU-e Revista de Investigación Educativa, núm. 12. Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México
- Jiménez Naranjo, Yolanda y Sánchez Antonio, Juan Carlos (2020) Educación comunitaria; una alternativa a la escuela mono-epistémica y eurocentrada de la modernidad. Artículo entregado para la publicación. Artículo entregado para dictaminación
- Jungemann, Beate y Francis Mary Guimaraes (2014). *Resignificación de la educación rural desde el movimiento de los trabajadores rurales sin tierra de Brasil*. Perfil de coyuntura económica, n.23, julio 2014. Universidad de Antioquia.
- Maldonado Alvarado/Maldonado Ramírez (2018) Educación e interculturalidad en Oaxaca. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/788> DOI: 10.31391/S2007-7033(2018)0050-006
- Maldonado-Alvarado, Benjamín (2016) Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XIV, núm. 1, pp. 47-59 Centro de Estudios Superiores de México y Centro América San Cristóbal de las Casas, México
- Martínez Luna, Jaime (2015) *Conocimiento y comunalidad: Bajo el volcán*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Disponible en:
- Medina Melgarejo, Patricia (coord.), 2015, *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, México, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de

México y Centroamérica, Educación para las Ciencias en Chiapas A.C., Juan Pablos Editor. ISBN 978-607-711-285-3.

Meneses, Guillermo Alonso y Ángeles Salinas, Cristian Arnulfo (2014) “La juventud mixteca en Tijuana. Educación, desarrollo, discriminación y neo-indianidad” Frontera Norte, vol. 26, núm. 51, enero-junio, pp. 25-52 El Colegio de la Frontera Norte, A.C. Tijuana, México

Quijano, Aníbal (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. ISBN 978-987-722-018-6

Ramírez, Mario (1996). Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural. Ideas y valores No. 2, Bogotá, Colombia.

Rehaag, Irmgard (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 2, enero-junio, pp. 1-9 Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México

Roitman Rosenmann, Marcos (2008) Pensar América Latina. El Desarrollo de la sociología latinoamericana. Buenos Aires: CLACSO. ISBN 978-987-1183-86-9

Saura, Geo y Luengas, Julián (2015), Biopolítica, educación, medición, estandarización, regularización poblacional. Ediciones Universidad de Salamanca, 2-2015, pp. 115-135

Toscano López, D. (2016). El poder en Foucault: «Un caleidoscopio magnífico». *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 26 (1), 111-124. DOI: 10.15443/RL2608

Wallerstein, Immanuel (2005) *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. México, Ed.

Siglo XXI *ISBN*: 9789682326042

Walsh, Catherine (2009) ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación

Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio

Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.