

# Estudiar desde lo propio, desde la cultura y la lengua. Una mirada al trabajo de docentes y estudiantes en dos escuelas de Educación Media Superior con población indígena en Oaxaca y Puebla<sup>1</sup>

Tania Santos Cano<sup>2</sup>

## Introducción

La atención educativa para jóvenes indígenas que cursan el nivel medio superior a lo largo del territorio mexicano se manifiesta, sobre todo, en diferentes modelos pedagógicos que ponen en el centro la condición étnica, cultural y lingüística de las y los estudiantes y sus contextos (Bachilleratos Interculturales, planteles del Bachillerato Integral Comunitario [BIC], BIT, y del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoynom [CESIK], entre otros).

Desde el planteamiento básico del proyecto *Atención educativa pertinente, contextualizada y con equidad a juventudes indígenas en instituciones de nivel medio superior en la Ciudad de México, 2023-2025* uno de los intereses iniciales era indagar sobre las características y el hacer de estudiantes y docentes de algunos centros educativos de Educación Media Superior en diferentes entidades en México que tuvieran no sólo

---

<sup>1</sup> Este capítulo no sería posible sin la colaboración de Brenda Vivian Rico Rios, Jennifer Vanessa Cabrera Peñaloza y Janet Luis García, quienes participaron en las visitas a campo y también en la realización y organización de la sistematización de las experiencias educativas en los estados de Oaxaca y Puebla. Agradecemos de manera infinita al cuerpo docente y a las y los estudiantes de los planteles visitados en los estados de Oaxaca y Puebla.

<sup>2</sup> Educación y Arte para la Interculturalidad A.C., Ciudad de México. [taniasc00@yahoo.com.mx](mailto:taniasc00@yahoo.com.mx)

población indígena, sino que desde su creación tomaran como punto de partida las características de los estudiantes como jóvenes indígenas y la vinculación constante con sus entornos comunitarios.

Para tener una idea más completa y transitar hacia la investigación en campo en los diferentes espacios educativos, formales y no formales, en la Ciudad de México, primero nos interesaba visitar estas escuelas en diferentes entidades para así poder indagar, dialogar y conocer sobre los principales intereses y las acciones que los diferentes actores educativos tenían y realizaban en sus planteles. De manera específica, las actividades que guiaron esta etapa de la investigación y el trabajo de campo son:

Entrevistar a académicos, docentes, alumnos y responsables de programas educativos de media superior que existen en diversas entidades del país (fuera de la CDMX) y que tienen un carácter intercultural. Estas experiencias se han implementado en su mayoría en espacios rurales. Lo anterior, para conocer las estrategias que han desarrollado para incluir en sus programas a las poblaciones originarias (Protocolo, 2023, p. 5).

Pensamos que estas experiencias, en la voz de los propios actores educativos, servirían como un andamiaje a las diferentes etapas posteriores del proyecto, en tanto propuestas educativas que aportan y contribuyen al desarrollo y reivindicación de dos culturas y lenguas específicas (zapotecas y totonacas). Su aporte se determina también como una fuente de información importante que expone las bases fundantes de estas propuestas (lo epistémico) y cómo se articulan con los entornos actuales y la vida contemporánea de las juventudes indígenas.

Además, conocer la condición, las necesidades y los retos educativos que enfrentan estos modelos nos permitiría indagar sobre formas pertinentes para reconocer y trabajar con y desde lo propio a través de cómo proponer espacios genuinos de vinculación comunitaria, de fortalecimiento identitario, de desarrollo de las lenguas en contextos de desplazamiento, sobre cómo desarrollar un pensamiento crítico basado en una relación intercultural que cuestione las relaciones asimétricas entre las culturas o formas de percibir la vida, sobre cómo reconocer y llevar a la escuela los conocimientos de las culturas y sus prácticas de vida y cómo analizarlos desde el desarrollo de otras áreas de conocimiento occidentales.

Relatar estas experiencias y los resultados de la indagación constituyen el centro de este capítulo. Se trata de un espacio de reflexión y análisis que toma como elemento crucial y necesario la palabra y percepción de aquellos jóvenes y académicos (indígenas y no indígenas) que trabajan y aprenden juntos en estas instituciones educativas de Educación Media Superior. Este trabajo no pretende, por ningún motivo, establecer juicios y/o comparaciones entre la información recopilada tras la visita a los espacios educativos visitados y sus propuestas.

### **El trabajo de campo. Las escuelas participantes, sus características y sus contextos**

Durante los meses de junio y julio de 2024 se visitaron dos escuelas de Educación Media Superior ubicadas en los estados de Oaxaca y Puebla, ambos modelos educativos centran su atención en la condición indígena de sus estudiantes. En el Cuadro 1 el lector puede conocer sus nombres y ubicación.

**Cuadro 1.** Centros escolares de Educación Media Superior incluidos en el estudio

<i>Centro escolar</i>	<i>Ubicación</i>
Bachillerato Integral Comunitario (BIC 29)	Teotitlán del Valle, Tlacolula, Oaxaca.
Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK)	Huehuetla, Puebla.

*Fuente:* Elaboración propia.

De manera específica se incorpora información sobre cada uno de estos centros escolares.

#### *Bachillerato Integral Comunitario de Teotitlán del Valle (BIC 29)*<sup>3</sup>

Ubicado en Teotitlán del Valle, en el municipio de Tlacolula en la región de Valles Centrales del estado de Oaxaca, el Bachillerato Integral Comunitario 29 (BIC 29) forma parte de los 48 Bachilleratos Integrales Interculturales que impulsa el Colegio Superior para la Educación Integral

<sup>3</sup> Para la conformación de este apartado se revisó y tomó información del documento interno denominado *Búsqueda de datos de los modelos educativos interculturales de México*.

Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). Según se asienta en su Plan Estratégico Institucional (PEI):

El CSEIIO es un organismo público descentralizado de carácter estatal con personalidad jurídica y patrimonio propios y sectorizado en la Coordinación de Educación Media Superior y Superior, Ciencia y Tecnología (CGEMSySCyT); de cobertura estatal; con fines de establecer y coordinar en el estado los planteles de educación integral comunitaria; realizar investigación para el desarrollo rural comunitario y el mejoramiento económico de los miembros de las comunidades rurales e indígenas de Oaxaca; además de impulsar actividades que promuevan el desarrollo integral de las poblaciones indígenas de Oaxaca, fomentando la educación y capacitación cultural y técnica. (2021, p. 4)

(...) El Colegio busca armonizar la Educación Media Superior con la vida de la vida natural y la sociedad están íntimamente vinculados, la naturaleza y la sociedad conservan una lógica y un orden común, este suceso se manifiesta entre otras formas, con su cultura. Este escenario permite que los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC's) puedan ser incorporados al modo de vida comunitario. En ese sentido incorporamos el Modelo Educativo Integral Indígena (MEII); por ser, alternativo, abierto, flexible e integra elementos de la cosmovisión indígena con la visión global, a través de un plan del estudio que se caracteriza por la inclusión de los conocimientos universales y saberes comunitarios, que atiende desde la escuela las diferencias interculturales a través de la metodología del sistema modular. (2021, p. 5)

El Bachillerato Integral Comunitario Teotitlán del Valle (bachillerato general en tres años) cuenta con una matrícula de aproximadamente 160 estudiantes zapotecos (2024) y con una planta docente de 13 profesoras(as). Se ubica en una zona de alta marginación y desplazamiento lingüístico (poca transmisión de la lengua indígena de la localidad: zapoteco de Valles, del norte central), aunque se conservan y transmiten diversos conocimientos y saberes comunitarios (elaboración de productos textiles de lana). El plantel cuenta con 10 aulas, sanitarios, aula de medios, dirección, biblioteca, laboratorio múltiple, cancha de usos múltiples, plaza cívica y servicio de internet (CSEIIO, 2021, p. 11).

El BIC es una institución de Educación Media Superior que busca fortalecer la identidad lingüística, étnica y cultural de sus estudiantes. El plan de estudios se basa en el Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) y se divide en seis módulos. A partir del quinto módulo, las y los estudiantes eligen algún componente para el trabajo, por ejemplo, Desarrollo

comunitario, Promoción en la salud comunitaria y Tecnologías de la información e innovación comunitaria (Desirena, 2014).

Según el CSEIIO (2021), algunos de los retos que enfrenta este centro educativo –y también los otros BIC– son:

- Pobreza extrema.
- Analfabetismo en padres de familia.
- Rezago educativo en la educación de nivel básico.
- Inestabilidad social en las comunidades.
- Alto índice de matrimonios en jóvenes adolescentes.
- Usos y costumbres rígidos en las comunidades.

#### *Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK)<sup>4</sup>*

El CESIK está ubicado en la localidad de Huehuetla, en la sierra nororiental en el estado de Puebla. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), hasta el año 2000 el municipio de Huehuetla contaba con un total de 17 082 habitantes. El totonakú es la lengua originaria con mayor presencia en el contexto (además del náhuatl y el mazateco en mucha menor proporción) con 13 560 hablantes de tres años y más, esto representa a más de 80% del total de la población (Censo de Población y Vivienda [Cuestionario ampliado], 2021).

Con base en el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2020), el municipio está considerado como un espacio de “muy alta marginación” en donde hay por lo menos 16 primarias bilingües, tres de ellas en la cabecera municipal. Con respecto a las escuelas secundarias que se ubican en el municipio, en su mayoría son telesecundarias, mientras que en el nivel medio superior se ubican cuatro escuelas en la cabecera municipal. Por otra parte, desde 2006 se estableció la Universidad Intercultural del Estado de Puebla en la comunidad cercana de Lipuntahuaca.

En relación con el CESIK, este fue fundado en 1994 por la Organización Independiente Totonaca (OIT). Al respecto Chakravarti (2023) menciona lo siguiente:

El modelo educativo y la razón de ser del CESIK fueron impregnados por los valores de la lucha de la OIT por la autodeterminación, la transformación social

---

<sup>4</sup> Para la conformación de este apartado se revisó y tomó información del documento interno denominado *Búsqueda de datos de los modelos educativos interculturales de México*.

y la reivindicación cultural totonaca, enfoque que el proyecto mantiene hasta la fecha, trazando un camino autónomo a pesar de enfrentar cambios en su organización interna, sus respaldos externos, y el entorno social y político a lo largo de casi tres décadas. (p. 467)

La preparatoria –alternativa a la oficial– tiene como objetivo brindar educación del nivel medio superior acorde con las necesidades y condiciones imperantes en el municipio de Huehuetla y la región para la revaloración, preservación y desarrollo de la comunidad. En el centro escolar confluyen estudiantes que provienen de comunidades cercanas y que su mayoría tiene como lengua materna el totonakú, aunque en varias generaciones ha habido presencia de estudiantes nahuas; en el ciclo escolar 2024-2025 se imparten clases de náhuatl como segunda lengua. Su modelo educativo considera como prioritarias las siguientes actividades (Kgoyomcesik, 2021):

- La preservación y desarrollo de la cultura, escritura y habla totonaca.
- La etnoagricultura, que comprende el aprendizaje de diferentes técnicas agrícolas aplicando la tecnología; la consolidación de microempresas educativas y comunitarias como unidades de trabajo productivo alternativo (Hernández García, 2012).
- El servicio comunitario, para la mejora y valoración del trabajo común.

Desde el año 2002, el CESIK mantiene un convenio con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) que permite que las y los estudiantes puedan obtener su certificación. El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom está organizado por un Consejo Directivo que toma decisiones a partir de la vinculación constante y directa con docentes, estudiantes y padres de familia.

La propuesta curricular de este centro de estudios integra materias de tipo oficial que forman parte del plan de estudios de preparatorias incorporadas a la BUAP. Por otra parte, también se incorporan materias vinculadas de manera directa con los saberes comunitarios, es decir, “con los conocimientos locales y propios de la cultura totonaca” (Chakravarti, 2023, p. 478).

Se trata de materias que “retoman directamente del contexto de vida en el municipio y sus comunidades, construyéndose a través de procesos pedagógicos enraizados en la cultural local” (Chakravarti, 2023, p. 479). De esta manera, en su mapa curricular podemos encontrar materias propias como Organización y acción comunitaria, Etnomatemáticas, Filosofía indígena, Derecho indígena, Medicina tradicional, Etnoagricultura, Lengua totonaca, Lengua náhuatl, entre otras opciones (Kgyomcesik, 2021).

### **Ruta metodológica adoptada para las visitas**

El trabajo a realizar en los centros educativos de Educación Media Superior tuvo, desde su construcción, un andamiaje cualitativo y también etnográfico (Blásquez Martínez, 2016). Pese a que se trataba de una indagación corta y limitada por el tiempo y la distancia, se retomaron algunos de los principios básicos de este enfoque y método que tienen cabida desde la antropología social y la etnología, estos incorporan:

diferentes técnicas han intentado aprehender las diversas dimensiones, tanto objetivas como subjetivas, de las realidades que viven las comunidades y los grupos sociales. Esto con la finalidad de conocer cómo son las personas, qué hacen y por qué lo hacen sin prejuicios o ideas preconcebidas. Esta forma de abordar los objetos de estudio permite tener una visión de proceso en donde los individuos se relacionan entre sí desde contextos específicos, expectativas y retos que se proyectan en diferentes dimensiones de tiempo. (Blásquez Martínez, 2016, p. 46)

De esta manera, la indagación sugerida debía permitir el diálogo, la reflexión, así como también la incorporación de descripciones de experiencias que marcan el hacer de las personas colaboradoras en este ejercicio de interacción.

Las actividades previas al trabajo de campo incorporaron la búsqueda y selección de los centros de Educación Media Superior que fueran factibles a visitar antes del final del primer semestre del año 2024. Se eligió la entrevista como técnica de indagación, para lo cual se llevó a cabo la revisión, análisis, reformulación y/o adaptación de los instrumentos (guías de entrevista semiestructuradas) que con antelación se habían construido.

Cada uno de estos instrumentos consideraba los siguientes ejes (Cuadro 2) para la indagación:

**Cuadro 2.** Ejes de indagación para entrevistas

<i>Tipo de instrumento para indagación</i>	<i>Guía de entrevista para directivos</i>	<i>Guía de entrevista para docentes</i>	<i>Guía de entrevista para estudiantes</i>
Ejes de indagación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Datos biográficos del entrevistado</li> <li>2. Información de la matrícula</li> <li>3. Vinculación con la comunidad</li> <li>4. La planta del profesorado</li> <li>5. Función directiva</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Datos biográficos del entrevistado</li> <li>2. Opiniones sobre educación intercultural</li> <li>3. Vinculación con la comunidad</li> <li>4. Labor como docente</li> <li>5. Trabajo en el aula</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Datos biográficos del entrevistado</li> <li>2. Trayectorias familiares</li> <li>3. Trayectorias escolares</li> <li>4. Metodologías de aprendizaje</li> <li>5. Participación y toma de decisiones</li> <li>6. Apoyo y recursos en la institución educativa</li> </ol>

*Fuente:* Elaboración propia.

Esta tarea requirió delimitar el alcance de las versiones disponibles y ampliar, modificar y/o reestructurar algunas de las preguntas propuestas. Dentro de los cambios realizados se incorporaron preguntas más específicas sobre el uso, desarrollo y aprendizaje de la lengua originaria en las trayectorias de vida de docentes y estudiantes, pero también como elemento presente en las experiencias educativas dentro de los planteles. Para que la plática pudiera considerar espacios de reflexión y descripción sobre el hacer con la lengua materna indígena en los diferentes ámbitos de interacción en la vida de docentes y estudiantes (en el hogar, en la escuela, en la comunidad), se optó por reforzar la dimensión lingüística e incorporar algunas preguntas que fueran más allá de la indagación de la lengua que se hablaba, es decir, ahondar también en su condición como sujeto bilingüe y su relación con la lengua materna indígena.

Se incorporaron y/o modificaron, entre otras, las siguientes preguntas:

1. ¿Dónde aprendiste las lenguas que dominas? ¿Quién te enseñó?

2. ¿En relación con la lengua originaria, ¿cursaste el jardín de niños y/o la primaria en escuela bilingüe?, ¿en dónde?, ¿dónde cursaste la secundaria?, ¿cuándo utilizabas la lengua originaria?
3. ¿En dónde utilizas la lengua indígena?, ¿con quién?
4. ¿Sabes leer y escribir en la lengua indígena que dominas?, ¿quién te enseñó?
5. En las diferentes escuelas en donde has estado, ¿recuerdas si había estudiantes indígenas como tú o de otras culturas y que hablaran alguna otra lengua indígena?, ¿qué recuerdas, cómo era?

De igual manera, la reestructuración de las preguntas se realizó tomando en consideración el tipo de colaborador con el que se tuviera interacción. Ejemplo de lo anterior es que se ubicaron algunos términos muy técnicos o especializados que pudieran ser confusos para las y los estudiantes (estigmatización, trayectoria educativa, promoción de la interculturalidad, sólo por citar algunos). La idea era tener un instrumento confiable, que partiera de la condición y características de las y los jóvenes a los que se iba a entrevistar.

En el caso de los directivos y docentes, la reestructuración de los instrumentos dirigidos a estas personas tuvo que ver más con ajustes específicos que se ciñeran al entorno comunitario, a la no repetición de preguntas, así como en acotar preguntas en aras de contar con instrumentos más ligeros y claros para su utilización. Tras la visita a los bachilleratos se realizaron entrevistas sintetizadas que se exponen en el Cuadro 3.

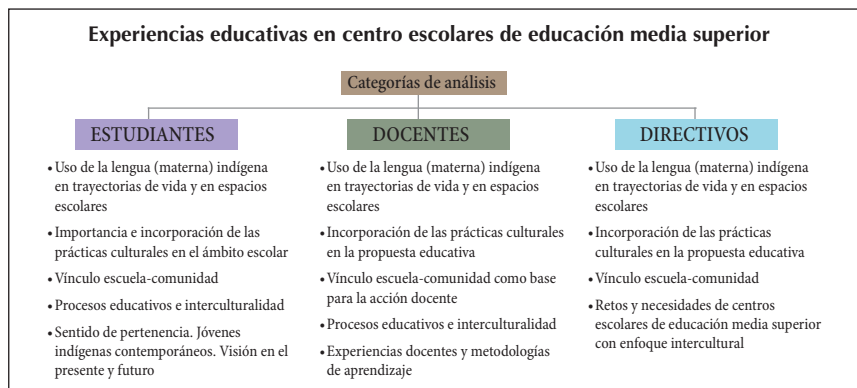
**Cuadro 3.** Entrevistas realizadas

<i>Bachillerato Integral Comunitario en Teotitlán del Valle, Oaxaca (BIC 29)</i>	<i>Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK), Huehuetla, Puebla</i>
Se realizaron 11 entrevistas:	Se realizaron 8 entrevistas:
1 directivo	1 Consejo directivo
2 docentes	2 docentes
8 estudiantes (3 entrevistas individuales, 5 en dos grupos focales)	5 estudiantes
El trabajo de campo incorporó observación participante	

*Fuente:* Elaboración propia.

La categorización y organización de los datos obtenidos contempló los rubros señalados en el Cuadro 4.

**Cuadro 4.** Categorías para el análisis de la información



Fuente: Elaboración propia.

Las categorías de análisis implicadas en este estudio se describen de la siguiente manera:

Para estudiantes,

- *Uso de la lengua (materna) indígena en trayectorias de vida y en espacios escolares.* Refiere a la condición de la lengua como elemento identitario primordial para el desarrollo de las juventudes; es decir, a cómo perciben y se perciben las y los estudiantes como sujetos bilingües y cuál es su sentir sobre procesos de desplazamiento y las acciones para reforzar, fortalecer, restituir e incluso revitalizar la lengua originaria en el marco de su paso por la Educación Media Superior, pero también en los contextos comunitarios. Atañe también a los procesos de transmisión, a lo que implica tomar la lengua originaria como vía de comunicación, pero también como objeto de estudio.
- *Importancia e incorporación de las prácticas culturales en el ámbito escolar.* Alude al reconocimiento que hacen las juventudes en torno a las prácticas culturales de sus comunidades de origen, a cómo perciben sus características, sus aportes y su valor. Atañe también a

una especie de transposición didáctica (Chevallard, 2002) experimentada por las juventudes para analizar, adaptar y transferir todo aquello que observan y aprenden en sus contextos.

- *Vínculo escuela-comunidad.* Toma como referente los estudios sobre educación comunitaria y comunalidad (Bertely *et al.*, 2011; Maldonado, 2016) que ponen de manifiesto la importancia y necesidad de reconocer e incorporar lo propio (lo que se sabe cómo colectivo, lo que se aprende en actividades comunitarias) como semillero para adquirir aprendizajes significativos. Hace referencia a las diferentes formas en que las y los estudiantes observan y establecen vínculos directos con el hacer escolar y lo que sucede en la vida cotidiana de las comunidades, refiere a las posibilidades de dialogar de manera permanente e involucrar a los diferentes miembros de las comunidades como portadores de conocimientos, de retomar los espacios comunitarios y situarlos como espacios de aprendizaje.
- *Procesos educativos e interculturalidad.* La categoría recoge las experiencias educativas vinculadas con la educación intercultural y el concepto de interculturalidad crítica. Refiere a la identificación, análisis, reflexión y, en algunos casos, la resolución de conflictos o tensiones que emanan de la relación entre culturas diferentes o sujetos con diferentes formas de concebir la vida, de concebir las relaciones sociales y los fenómenos que transcurren en los espacios comunitarios. Indaga sobre las opiniones que tienen las juventudes frente a visiones diferentes y la forma en que los estudiantes reaccionan ante las injusticias, la discriminación y el trato inequitativo.
- *Sentido de pertenencia. Jóvenes indígenas contemporáneos. Visión en el presente y futuro.* Indaga en la percepción de las y los estudiantes como sujetos indígenas modernos, su apreciación y lealtad cultural y lingüística, así como las expectativas de vida y desarrollo posteriores a sus estudios en la media superior. Hace referencia a la utilidad de la lengua, a la valoración de conocimientos y saberes propios y la forma en que pueden incidir en las decisiones que puedan tomar para su vida futura.

Para docentes,

- *Uso de la lengua (materna) indígena en trayectorias de vida y en espacios escolares.* Al igual que la categoría para estudiantes, se identifican experiencias vinculadas con los docentes ya sea como portadores de alguna lengua originaria, su vínculo con la lengua, las expectativas de desarrollo en la interacción escolar, los desafíos que se encuentran como docentes y como sujetos interesados en el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas originarias de las y los estudiantes, las acciones y expectativas que tienen en su condición de docentes frente a contextos de desplazamiento y de actitudes negativas frente a los hablantes y sus lenguas.
- *Incorporación de las prácticas culturales en la propuesta educativa.* Recoge las acciones docentes vinculadas con la identificación y análisis de las diferentes prácticas culturales que guían el hacer de la vida en las comunidades de las y los estudiantes. Retoma procesos de transposición didáctica (Chevallard, 2002) al tomar lo que se encuentra en la realidad y se lleva al contexto escolar.
- *Vínculo escuela-comunidad como base para la acción docente.* Hace referencia a las actividades sustanciales y al impacto que se observa en la educación de las juventudes al plantear el trabajo escolar vinculado de manera directa con lo que se hace en las comunidades y a través del contacto permanente y necesario de quienes portan conocimientos propios. Ataño a las diferentes formas de establecer vínculos entre las y los estudiantes y las familias de los entornos comunitarios.
- *Procesos educativos e interculturalidad.* Al igual que con los estudiantes, la categoría recoge las experiencias y percepciones de docentes en torno a las distintas formas en que se manifiestan, propician o analizan relaciones entre culturas o visiones diferentes frente a un mismo hecho o situación, sobre todo en centros escolares que desde su fundación establecen el enfoque intercultural como componente transversal en todas las actividades. Refiere a las distintas formas de trabajar con la interculturalidad y la interculturalidad crítica en las aulas, en las distintas maneras en las que se percibe el trabajo bajo este enfoque y se resignifica e interpreta.

- *Experiencias docentes y metodologías de aprendizaje.* Hace referencia a las experiencias y actividades que las y los docentes seleccionan. Evidencia las metodologías y técnicas para el aprendizaje situado y en el contexto escolar.

Para directivos,

- *Uso de la lengua (materna) indígena en trayectorias de vida y en espacios escolares.* Retoma las experiencias y percepciones sobre la condición multilingüe y multicultural del plantel; sobre el uso y desarrollo de las lenguas originarias conforme a lo planteado en los componentes de orden curricular y en vinculación con las acciones que realizan los docentes.
- *Incorporación de las prácticas culturales en la propuesta educativa.* Recoge la percepción y opinión sobre la importancia de la identificación y análisis de las prácticas socioculturales que definen a las comunidades de origen de las y los estudiantes.
- *Vínculo escuela-comunidad.* Atañe a la experiencia de las y los directivos en la organización de eventos académicos, culturales o actividades abiertas a la comunidad para establecer una participación constante y promover la circulación de saberes y conocimientos.
- *Retos y necesidades de centros escolares de Educación Media Superior con enfoque intercultural.* Hace referencia a aquellas acciones o experiencias que han surgido para poner en el centro la diversidad lingüística y cultural del entorno inmediato y de otros contextos permeados por el contacto entre lenguas y culturas. La categoría pone de manifiesto aquellas percepciones sobre el hacer de comunidad escolar para establecer diálogos justos cuando existen concepciones diferentes o encontradas, cuando hay injusticias o discriminación.

### **Algunos hallazgos: los datos de la indagación<sup>5</sup>**

La revisión, organización y sistematización de la información obtenida en las visitas que se realizaron a las dos escuelas arrojó datos que ponen de

---

<sup>5</sup> Parte de la información que aquí se plasma es retomada del trabajo de codificación y análisis de datos realizado por las compañeras becarias Jennifer Vanessa Cabrera Peñalosa y Janeth Luis García. Ellas realizaron informes precisos sobre la información obtenida.

manifiesto la presencia y condición de uso de las lenguas y culturas originarias en los contextos y en el espacio escolar. Las siguientes opiniones expresadas por estudiantes explicitan esta condición:

(...) Igual es importante aprender a hablar...porque mi abuela ya falleció y ella medio me enseñaba...pero en mi pueblo ya casi no lo hablan, sólo los abuelitos. (est1BIC)

(...) Sí, hablo la variante de mi pueblo. No es muy común que alguien fuera de la comunidad se la sepa, pero dentro de la comunidad pues yo hablo con mi familia y todo eso. (est2BIC)

(...) No me sale mucho el acento, pero lo entiendo y sé pronunciar algunas palabras. (est3BIC)

(...) Yo le entiendo, pero unas que otras palabras las hablo, no todo. (est4BIC)

(...) Mi abuelo hablaba zapoteco, pero nunca tuvo ese interés...yo tampoco tuve curiosidad, no me insistió en que lo aprendiera. (est5BIC)

(...) Mi mamá se mudó a Tlajolula y ya no había mucha gente que lo hablara, así que perdió el interés por enseñarme. (est6BIC)

(...) Es que yo siento que tiene mucho que ver con el gusto que uno tiene o la necesidad que se te presenta, por ejemplo, yo aquí ahorita, que estoy estudiando aquí, pues estoy viviendo con mis abuelos, mis abuelos paternos, entonces ellos no hablan español, ellos hablan cien por ciento totonaco, entonces es una necesidad que yo tengo de hablar con ellos antes y en el caso de ella (mi hermana) no, porque mis abuelos allá en casa ya saben hablar en español, entonces, incluso con ellos, ya se puede dirigir en español, por lo cual yo siento que ya no veo una necesidad de aprender. (est1CESIK)

Las opiniones vertidas por estudiantes en torno al uso y conocimiento de la lengua indígena dan cuenta de varios aspectos que pueden resultar reveladores. Por un lado, señalan el desplazamiento de la lengua originaria (en ambas lenguas, aun en contextos de alta vitalidad, como en Huehuetla), la lengua se está dejando de transmitir y para muchos miembros de las comunidades ya no es funcional y no hay interés por hablarla o comunicarse con otros, como se hacía antes. Por otro lado, vale la pena notar que, aun cuando las y los estudiantes se autoidentifican como jóvenes indígenas, permeadas(os) por una lengua diferente al español que

forma parte de su vida, tienen diferentes grados de dominio, incluso para algunos el español ya es su lengua materna y la originaria la aprenden como una segunda lengua.

Estas opiniones ponen en relieve la condición heterogénea en cuanto al dominio de las lenguas en los diferentes contextos mexicanos. La condición sociolingüística de las lenguas involucradas en este estudio (zapoteco y totonakú) determinan el hacer en los planteles, por ejemplo, en el CESIK se ofrecen clases diferenciadas de la lengua totonakú, de acuerdo con el dominio de la lengua originaria. La lengua originaria se utiliza como medio de comunicación, de interacción en el aula y también como objeto de estudio y aprendizaje.

Algunas de las situaciones de discriminación o burla hacia los hablantes de la lengua zapoteca se trabajan a partir de actividades de visualización, análisis y revaloración de las lenguas maternas de algunos de las y los jóvenes. A decir de una de las profesoras del BIC 29:

revaloramos esta parte de la cultura, sobre todo si es en el caso de la lengua, no es que se apropie, sino que se le da un valor, el valor que, si bien no va a determinar que el muchacho termine sabiendo zapoteco, pero sí va a considerar que tiene un valor su lengua, y que al final es bueno tenerla, para los que la tienen, reforzarla para los que la hablan, y los que la desconocen, empezar a involucrarse, a ver qué, qué es, qué es eso de la lengua, porque acá, al principio, cuando recién se integran los de nuevo ingreso, a veces causa ciertos conflictos, porque hasta cierto punto es como burlesco, se burlan de la lengua. Pero en el proceso van dándose cuenta de que no se trata de eso, de que al final tiene un valor el conocer y el hablar una lengua, y que ese valor no es transferible, ni mucho menos denigrante. (doc3BIC)

Una de las características coincidentes de los dos planteles visitados es que las materias o asignaturas que forma parte de su formación toman en consideración las prácticas socioculturales de los entornos familiares de las y los jóvenes. De hecho, no solamente se toman como objeto de estudio y vía de aprendizaje, sino que los estudiantes están activamente involucrados en las tradiciones de su comunidad. Por ejemplo, para una estudiante del BIC 29 la participación en la danza de la pluma es una práctica relevante. Ella describe la importancia de esta tradición: “Esta danza es muy significativa..., representa una promesa que se hace desde la infancia. Los padres deben reservar un lugar para sus hijos... Esta tradición es una

promesa que se debe cumplir durante un periodo específico de tres años” (est1BIC). La incorporación en las prácticas culturales es un componente que da pertinencia y significatividad a lo que las y los jóvenes aprenden, las y los docentes impulsan la interacción y análisis de dichas prácticas:

Siempre andamos buscando, por ejemplo, qué personas para entrevistar o también participamos en las mayordomías, recién fue la mayordomía de juzgado indígena, entonces tuvimos que asistir a ella y entonces es participar, involucrarse en la actividad. Lo importante aquí es la ayuda que das en esa parte en las mayordomías, entonces eso, también impulsamos a los jóvenes. Recuerdo que en esa mayordomía varias de las jóvenes decían a las señoras, las invitaban a moler a varias de ellas, pues sí, accedieron, entonces era como “ah, pues yo también como profesora tengo que ir” y pues más o menos aprender a tortear para que también las jóvenes se sientan motivadas en ese aspecto, si ven que el docente o la docente está haciendo esas actividades. (doc1CESIK)

Este tipo de actividades no sólo refuerzan el sentido de identidad, sino que también refuerzan los vínculos entre las juventudes y las generaciones mayores y con sus raíces, con lo que se hace y con lo que significa e importa en los entornos comunitarios.

El sentido de lo propio y lo colectivo es una de las constantes en el planteamiento de los modelos educativos implicados en esta indagación. En palabras de uno de los miembros del Consejo directivo del CESIK:

Entonces nosotros lo que buscamos es eso, la colectividad, siempre hemos trabajado en centrar al sujeto a la comunidad, pero siempre pensando en un colectivo. Entonces, al inicio de nuestro ciclo escolar sostenemos siempre una semana de propedéutico para conocer cuáles son las políticas que hay dentro de nuestra escuela, cuáles son los reglamentos, cómo debe ser la relación entre los compañeros con los maestros, cuáles son nuestras asignaturas, qué actividades se llevan a cabo, presentamos un plan de trabajo anual, qué actividades vamos a hacer y entonces eso es lo que yo considero que es lo valioso. (doc2CESIK)

El modelo educativo del CESIK implica pensar en procesos de aprendizaje pertinentes con la cultura y la lengua de manera integral:

No nos centramos solamente a revalorizar, a fortalecer, a rescatar la lengua, sino que estamos atendiendo otro tipo de saberes: la lengua, las tradiciones, las costumbres, la medicina tradicional, la filosofía, las normas propias, las formas de organización propias entre nuestras comunidades, las formas de economía de

nuestras comunidades, las etnomatemáticas. Tratamos de que todos esos saberes que han sido excluidos dentro del ejercicio de la educación aquí lo puedan estar conociendo nuestros estudiantes. (doc2CESIK)

Por su parte, los docentes entrevistados en el BIC de Teotitlán del Valle destacan el vínculo con la comunidad como una actividad crucial para las juventudes. Una de las profesoras menciona que la escuela se integra activamente en eventos sociales y comunitarios como son los censos de salud, y que existe una relación recíproca entre la institución y las autoridades locales, y añade que “Si la autoridad nos lo pide, sí nos involucramos, y es recíproco porque al final, cuando necesitamos algo nosotros, también hay apoyo por parte de la autoridad” (doc3BIC). Otro docente se refiere al vínculo con la comunidad enfatizando las posibilidades de encontrar aprendizajes a través de esta relación con los actores comunitarios:

pues más que la comunidad de venga a nosotros, nosotros vamos a la comunidad. Hace poco tiempo nos hicieron una pregunta que no nos pareció muy buena porque nos decían “¿de qué manera usas los conocimientos para beneficiar a la comunidad?”, nosotros le decimos: “no usamos los conocimientos”. Los conocimientos los estamos identificando en la comunidad y la comunidad misma es la que nos proporciona, más que nosotros, tener conocimientos. Nosotros vamos a la comunidad, intentamos ir a la comunidad. (doc2CESIK)

Este enfoque de vinculación comunitaria permite que la escuela se perciba como un espacio de encuentro entre diferentes actores locales, donde los proyectos educativos se alinean con las necesidades y preocupaciones de la comunidad. Una de las estudiantes del CESIK relaciona al vínculo con la comunidad, al vínculo con lo cercano:

Las asignaturas que llevamos, por ejemplo tenemos en este caso lo que es Derecho indígena, que de alguna manera nos ha ayudado a tener un acercamiento con nuestros abuelos, a tener esta plática por medio de entrevistas en donde precisamente ellos nos expresan cómo ha sido su educación, qué es lo que ellos saben, qué oportunidades tuvieron y qué oportunidades no tuvieron, o sea también qué perspectiva tienen sobre los problemas que se van presentando en la actualidad, porque ellos mencionan, pues, que la educación de antes no es la misma que la de ahora. (est1CESIK)

El concepto de interculturalidad como componente transversal en los modelos educativos sobre los que aquí se indaga es visto y reformulado de distintas formas. Una de las docentes manifiesta lo siguiente:

Puedo decir que, desde el conocimiento occidental, pero también el conocimiento indígena, que estamos como haciendo una balanza. Ahí es lo que realmente es la esencia del proyecto. Y eso es lo más importante porque nos brinda otro tipo de información. (doc1CESIK)

La cita, aunque breve, muestra la articulación entre el conocimiento indígena y el occidental al describir la relación como “hacer una balanza”, en su opinión el desafío es lograr equilibrar estos saberes y conocimientos dentro de una escuela: “creo que ese es el reto ahora de las escuelas que se nombran interculturales” (doc1CESIK).

Para una de las estudiantes la interculturalidad es percibida en el hacer educativo, a través de las experiencias que vinculan a otras personas:

Hemos participado en encuentros de mujeres totonacas que se han realizado en Zacatlán, en la comunidad...no recuerdo cómo se llama, pero es un fichero antes de llegar y pues ahí nos hemos reunido con mujeres de diferentes comunidades y cada quien ha platicado sobre la situación que se vive, qué hacer, las problemáticas de sus comunidades o la manera en que ellos llevan a cabo sus tradiciones porque explican, por ejemplo, cuál es su manera de hacer, de llevar a cabo estas tradiciones, entonces, pues, digamos que se ha promovido así, porque nosotros también hemos compartido con ellos lo que nosotros sabíamos y lo que nosotros nos enseña igual...Tanto que nos comparten, sus maneras y sus perspectivas de ver la cultura como nosotros como jóvenes podemos integrarnos ahí y aprender acerca de esos conocimientos que ellos nos están dando. (est5CESIK)

En realidad, la interculturalidad es vista como algo que sucede y que forma parte de las relaciones entre sujetos. La interculturalidad, para algunos estudiantes, se manifiesta a través del reconocimiento de las prácticas, de las costumbres, de lo que caracteriza a sus culturas. En palabras de una de las estudiantes:

Sí, realmente sí, porque esta institución hace que, a todos los alumnos, porque todos los alumnos, aparte de Teotitlán del Valle, vienen de otras comunidades vecinas, lo compartimos, hay una materia llamada Ética y valores, donde

nos implementan también mucho eso de estar presentes en el mundo, nuestras costumbres, nuestras tradiciones e incluso compañeros de segundo semestre a veces hacen exposiciones sobre su comunidad, entonces la difunden mucho. (est2BIC)

No hay indicios sobre las acciones que se llevan a cabo en los planteles para incorporar la reflexión en torno a la interculturalidad crítica y las acciones que se impulsan para su desarrollo, al menos no de manera explícita. El sentido de pertenencia de las y los jóvenes se manifiesta a través del reconocimiento y la valoración de lo propio y de los vínculos que se van fortaleciendo con el trabajo que se hace en la escuela, lo anterior se ejemplifica en las siguientes ideas de personas entrevistadas

Bueno, yo creo que ayuda mucho porque, pues, primero que nada es generar conciencia y reflexión de que esos conocimientos son importantes, porque se han mantenido en la comunidad, en la familia y creo que no deberíamos de perderlos. Lo que está sucediendo en la actualidad es que nosotros como jóvenes pues, poco a poco, nos vamos alejando de sus conocimientos. Sin embargo, yo creo que es muy importante en este caso, pues yo sigo hablando la lengua porque es la principal forma de comunicación con mis abuelos que, en este caso, pues seguir practicando esos conocimientos, permitir que nuestros abuelos nos sigan transmitiendo esos conocimientos que ellos tienen. (Comunicación personal)

Sí, la verdad es que no pienso vivir en otro, alejado, la verdad, porque me gusta mucho tanto mi comunidad como mi estado, realmente estoy muy orgullosa de todo eso y me gustaría promoverlo para que más personas conozcan toda la riqueza cultural que tenemos aquí. (Comunicación personal)

Pues la verdad al principio no lo tomaba muy bien porque yo sentía que a lo mejor era hacerse menos. Tomar experiencias aquí me hizo cambiar muchas cosas o sea digamos que me hizo ver la realidad de otra forma. Tal vez nos lo pintan diferente allá afuera, pero en realidad no es así y yo siento que ser indígena es muy importante o, más que importante, es muy esencial porque ya sabes tu identidad: quién eres, de dónde eres, y cada vez que a mí me preguntan siempre le digo yo “soy de aquí. Yo soy”. (Comunicación personal)

Yo, desde que tengo memoria, recuerdo ayudar a mi papá y a mi mamá a hacer los tamales y entonces yo creo que es importante seguir conservando eso, porque pues es parte de nosotros, es, como decía, con lo que hemos crecido y no podemos dejarlo así y decir simplemente “ya nos vamos a otra cosa” y ya no tenemos esas tradiciones porque pues...así que decimos y es como nos han

inculcado igual aquí, pues creo que seguimos practicando eso y es necesario y es importante para todos los que estamos aquí. (Comunicación personal)

Las aportaciones de las juventudes manifiestan el deseo de seguir conservando lo propio porque es parte de lo que somos, que ser indígena es esencial –dice otra estudiante– porque ya sabes tu identidad, porque eres y perteneces, porque estás orgullosa(o) de tu entorno y de lo que portas desde lo cultural y lo lingüístico, por que hablar la lengua originaria te permite comunicarte con aquellos que quieres. Los testimonios anteriores son expresiones que dan cuenta de un sentido de pertenencia vinculado con las múltiples identidades como jóvenes indígenas, jóvenes contemporáneos que viven –y gozan– su cultura y hablan sus lenguas aun en entornos complejos o adversos.

Las juventudes identifican los retos y deseos para sus vidas futuras, algunas manifiestan continuar estudiando, continuar en otros espacios, otras consideran incluso aprender o continuar con las actividades productivas de la familia o aprender otros oficios:

Con lo que quiero seguir estudiando, aquí no hay algo que me prepare como para eso (est1BIC).

Participé para el colegio militar, pero no quedé...voy a seguir intentándolo en la próxima convocatoria (est1BIC).

Voy a descansar y trabajar para luego estudiar mecánica automotriz (est1BIC).

Me gustaría después del bachillerato seguir haciendo tapetes como mis papás (est1BIC).

Quiero entrar en la universidad y estudiar medicina (est1BIC).

Quiero estudiar medicina (est1BIC).

Encontramos también reflexiones extensas que apuntan al futuro:

Pues realmente me he cuestionado mucho últimamente. Bueno, cuando salí de la secundaria tenía una meta muy planteada de lo que quería estudiar, si se daba la oportunidad, porque sé que surgen problemas a veces. Lo de los recursos es como que el mayor problema, pero ahora creo que han cambiado un poco mis intereses, o sea, sí me llama la atención lo que tiene que ver con el cuidado del

ambiente, pero también me gustan cosas como... apenas descubrí que hay una carrera que me parece que se llama cultura física y tiene que ver más con cómo especializarse en ser entrenador personal, lo que tiene que ver con los deportes y eso y también me gusta. Entonces estoy en esos dos ámbitos y esos dos ámbitos creo que son mis intereses actuales. (est4CESIK)

Las experiencias y opiniones de estudiantes y docentes, recogidas del trabajo de campo, hacen un mapeo no exhaustivo, debe decirse, de lo que acontece en dos escuelas de Educación Media Superior. Los puentes entre las categorías que permitieron organizar la información sirvieron de ejes articuladores para la reflexión y descripción de lo que caracteriza a esos centros educativos y lo que las juventudes indígenas y los docentes perciben en el hacer escolar.

## Conclusiones

Como parte final de este capítulo se puntualizan algunos factores que, en el marco de la investigación, vale la pena puntualizar aquí a manera de conclusión.

- En conjunto, estos hallazgos subrayan la relevancia de una educación intercultural bilingüe (o comunitaria o indígena, según se adopte en los diferentes contextos) que no sólo fomente el desarrollo académico y personal de las y los estudiantes, sino que también fortalezca sus vínculos culturales y comunitarios y su desarrollo lingüístico.
- La lengua indígena sigue siendo un marcador importante de identidad cultural, pero su uso varía de acuerdo con las experiencias personales y contextos sociales de los hablantes. La preservación y desarrollo de las lenguas zapoteca y totonaca se percibe como parte central en el desarrollo de las y los jóvenes, tiene un espacio transversal que puede ir acompañado de estrategias diversificadas, según el tipo de contexto y condición de uso de las lenguas indígenas.
- La identificación y análisis de las prácticas culturales que caracterizan los entornos cercanos a las y los estudiantes continúa siendo

una de las principales fuentes para la adquisición de conocimientos y saberes propios que van más allá de la escuela y permiten, mediante la observación y reflexión colectiva, un acercamiento epistemológico que resulta significativo en el desarrollo integral de las juventudes indígenas.

- El vínculo con la comunidad es fundamental y tiene un papel de suma importancia en la formación de las juventudes indígenas. Los docentes guían su educación a partir de las necesidades de los estudiantes y aquello que podría beneficiarles en un futuro. Impulsar de manera permanente la relación directa y constante con los portadores de saberes comunitarios permite el rompimiento de la brecha generacional entre los estudiantes y otros miembros de las comunidades.
- Se concibe el desarrollo de proyectos comunitarios integrales como medio para el desarrollo de las lenguas y el desarrollo de las culturas originarias, así como actividad que puede beneficiar a las comunidades. Los proyectos atienden necesidades específicas de las propias comunidades a través de procesos de aprendizaje situados que retoman los conocimientos indígenas y también los considerados occidentales.
- Pensar que una educación eficaz no se da únicamente dentro de los muros escolares, sino en espacios situados de interacción entre diferentes participantes.
- Las metodologías y recursos para los docentes deben apuntar al establecimiento de espacios de observación, interacción, recopilación y documentación de saberes comunitarios a través de interacciones y experiencias educativas justas y horizontales, donde todas y todos, estudiantes, maestros y padres de familia tengan voz para proponer vías de aprendizaje basados en necesidades y saberes del entorno comunitario con la finalidad de generar en los estudiantes un sentido de pertenencia, identidad e interés por su entorno social.
- La interculturalidad crítica y el desarrollo de propuestas pedagógicas con una base intercultural requiere explicitarse, reflexionarse y concebirse como un intercambio que implica un diálogo que no siempre es cordial. Las inquietudes, situaciones de desigualdad o

discriminación deben situarse en los contextos multiculturales y multilingües y trabajarse en aras de la resolución pacífica de posibles conflictos.

## Referencias

- Bertely, M. y Red de Educación Inductiva Intercultural (Coords.) (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. CIESAS-UPN-IIAP-UNEM.
- Blásquez Martínez, L. (2016). La etnografía: una aproximación metodológica para la comprensión de los procesos sociales en R. Cuérecá (Coord.), *Guía para la investigación cualitativa: Etnografía, estudio de caso e historia de vida*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Chakravarti, A. C. (2023). Para seguir siendo indígenas “ahora y después”: la propuesta de educación originaria de la Preparatoria Totonaca CESIK en la Sierra Norte de Puebla, México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 461-500.
- Chevallard, Y. (2002). La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñando. Aique.
- Consejo Nacional de Población (2020). *Marginación por municipios*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/877922/Municipios\\_\\_Marginaci\\_n.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/877922/Municipios__Marginaci_n.pdf)
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (2019). *Modelo Educativo Integral Indígena. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca*. México. <https://www.cseiio.edu.mx/cobertura>
- Cuérecá, R. (Coord.) (2016). *Guía para la investigación cualitativa: Etnografía, estudio de caso e historia de vida*. UAM. (no está en el capítulo)
- Desirena (2014). *Bachillerato Integral Comunitario N° 29*. *Blogspot.com*. <https://bic29.blogspot.com/>
- Hernández, G. (2012). *Historia contemporánea del movimiento indígena en la Sierra Norte de Puebla*. Ediciones Navarra-CEDICAR Centro de Investigación y Capacitación Rural A.C.
- INALI (2018). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. INALI. <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>
- Kgoyomcesik (s.f.). <https://kgoyomcesik.blogspot.com/2021/07/triptico-del-cesik-actualizado-ciclo.html>

- Maldonado Alvarado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero, *LiminaR*, 14(1), 47-59.
- Ruiz, J. (2024). El Modelo Educativo Integral Indígena: reflexión del uso de las TIC en la educación comunitaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, V(5).