

Para seguir siendo indígenas
“ahora y después”:
la propuesta de educación originaria de la
Preparatoria Totonaca CESIK en la Sierra
Norte de Puebla, México
To Continue Being Indigenous
“Now and Later”:
The Original Education Proposal of the Totonaca CESIK
High School in the Sierra Norte of Puebla, Mexico

Atish Christopher Chakravarti

CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES INDÍGENAS KGOYOM (CESIK), ESTADOS UNIDOS
taku.chakra@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6913-4216>

RESUMEN

Este artículo se enfoca en la experiencia de educación originaria del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK), preparatoria comunitaria que surge de la lucha totonaca por la autodeterminación en Huehuetla, Puebla. Se basa en una investigación más amplia que, a partir de mi colaboración de larga data en el proyecto educativo, utiliza una metodología de diseño propio con estrategias de autoetnografía y sistematización de la experiencia para dar cuenta de las experiencias personales y colectivas dentro del mismo. De ello, comparto un diálogo en tres momentos con las perspectivas de sus protagonistas principales: fundadores, colaboradores y estudiantes/egresados, con el objetivo de identificar los aportes teóricos y prácticos de la educación originaria del CESIK para la (re)valoración, (re)construcción, y (super) vivencia de la epistemología e identidad totonaca. La propuesta aporta de maneras significativas, genera conciencia identitaria frente a los procesos de dominación colonial, promueve el estudio y la sistematización de conocimientos propios totonacos, vincula a estudiantes con procesos comunitarios de transmisión cultural, y fomenta la apropiación vivencial de la identidad indígena. No obstante, estos esfuerzos pedagógicos y epistémicos no pueden desligarse de las necesidades y desafíos de la lucha social y política por la autonomía totonaca.

Palabras clave: pedagogía crítica, educación indígena, pueblos originarios, totonacos, decolonialidad

ABSTRACT

This article focuses on the original education experience of the Kgoyom Indigenous Higher Studies Center (CESIK), a community high school that emerged from the Totonac struggle for self-determination in Huehuetla, Puebla. It is based on a broader investigation that, based on my long-standing collaboration in the educational project, uses a methodology of my own design with strategies of autoethnography and systematization of the experience to account for the personal and collective experiences within it. From this, I share a dialogue in three moments with the perspectives of its main protagonists: founders, collaborators, and students/graduates, with the aim of identifying the theoretical and practical contributions of the original education of CESIK for the (re) evaluation, (re) construction, and survival of Totonac epistemology and identity. The proposal contributes in significant ways, generates identity awareness against the processes of colonial domination, promotes the study and systematization of Totonac's own knowledge, links students with community processes of cultural transmission, and encourages the experiential appropriation of indigenous identity. However, these pedagogical and epistemic efforts cannot be separated from the needs and challenges of the social and political struggle for Totonac autonomy.

Keywords: critical pedagogy, indigenous education, native peoples, Totonacs, decoloniality

Que los y las jóvenes sigan siendo indígenas partiendo de la cosmovisión totonaca, ahora y después, dentro del mundo moderno.

Reglamento del CESIK (OIT, s. f.-b, Artículo 2, énfasis del autor)

INTRODUCCIÓN

Este artículo se enfoca en la experiencia educativa del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK), escuela preparatoria y proyecto educativo comunitario creado en 1994 como logro de la Organización Independiente Totonaca (OIT) de Huehuetla, Puebla, dentro de su histórico proceso de movilización y lucha como totonacos.

A raíz de mi colaboración de varios años en el CESIK, con base en un proyecto de sistematización de la experiencia realizado como tesis de maestría, presento un acercamiento a su propuesta pedagógica propia de “educación originaria”, que pretende revalorar y fortalecer la identidad indígena totonaca desde el proceso educativo, frente a un legado de negación y discriminación.

La conformación de la OIT y el CESIK se dio en el contexto de una efervescencia de luchas indígenas y populares en las décadas de los ochenta y los noventa en Latinoamérica, que buscaban el reconocimiento de la diferencia cultural y la transformación de sus condiciones de vida en un marco de autonomía, simbolizados en el contexto mexicano por, pero no limitados al levantamiento del EZLN (Sandoval, 2011; Zibechi, 2007). De acuerdo con Mejías y Suárez (2017), el surgimiento de estos nuevos sujetos sociales impactó no sólo como reclamo ante las faltas y el desinterés de los Estados hegemónicos en garantizar los derechos fundamentales de todos los ciudadanos, sino por el hecho de generar nuevas formas de lucha desde el horizonte comunitario y nuevas autopercepciones desde la alteridad cultural y epistémica, colocando y centrando, con ello, nuevas subjetividades emergentes.

En este despliegue de movimientos indígenas y populares, un aspecto significativo ha sido su reconocimiento del papel fundamental de la educación en la construcción de la identidad y la conciencia social, y con ello, la necesidad de crear opciones educativas alternativas que respondan a sus contextos culturales específicos y a sus luchas emancipatorias, frente a políticas educativas nacionales ligadas

a procesos históricos de dominación colonial que aún siguen vigentes (López Bárcenas, 2019). Entre diversas experiencias educativo-organizativas que nacen en respuesta a esta problemática en el centro y sur de México, el proceso OIT-CESIK es un ejemplo relevante.

Desde una mirada que busca centrar a los sujetos y las subjetividades del CESIK, en las páginas que siguen presento un acercamiento a las perspectivas de sus actores clave: fundadores, colaboradores, y estudiantes/egresados, con quienes se dialogó en tres momentos. De ahí, retomo algunos planteamientos teóricos del pensamiento decolonial y la interculturalidad crítica que ayudan a identificar los aportes teórico-prácticos de esta propuesta educativa, así como a problematizar las tensiones y desafíos que implica.

Con lo anterior, pretendo dar cuenta de: 1) las bases epistémicas de la educación originaria como alternativa educativa enraizada en la visión de autodeterminación y reivindicación étnica de la OIT; 2) los modos en que la visión fundadora es traducida en práctica pedagógica en tiempos recientes y actuales, y 3) las maneras en que incide en la construcción de las subjetividades de las y los jóvenes que se integran al proyecto. Con ello, busco responder al objetivo general de distinguir los aportes de la propuesta educativa para la (re)valoración, (re)construcción, y (super)vivencia de la epistemología e identidad totonaca.

CONTEXTO

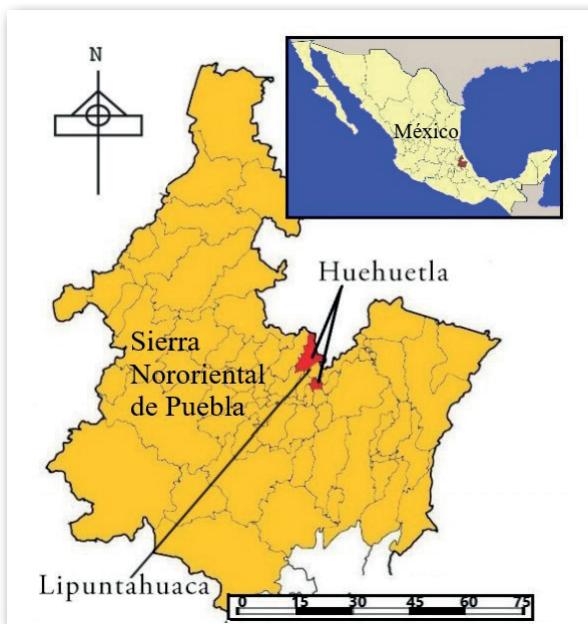
Caracterización del lugar: Huehuetla, Puebla

El municipio de Huehuetla está ubicado en la Sierra Nororiental del estado de Puebla, y pertenece al mismo tiempo a la zona Totonacapan, ubicada entre los estados de Puebla y Veracruz. En 2020 el municipio contaba con 17 082 habitantes, con 84.52% de la población de 3 años o más hablantes de una lengua indígena, en su gran mayoría el totonaco¹ (INEGI, 2021). Según los índices oficiales, en 2020 el municipio contó con un grado de marginación “muy alto” y

¹ Segundo los datos citados (INEGI, 2021), entre los identificados como hablantes de una lengua indígena, 98.6% eran hablantes del totonaco y 1.3%, del náhuatl.

de rezago social “alto”, con 83.2% viviendo en situación de pobreza “moderada” o “extrema” (Secretaría de Bienestar, 2022).

■ Figura 1. Municipio de Huehuetla, Sierra Nororiental del Estado de Puebla, México



Fuente: Adaptado de Ortiz y Sandoval (2021).

La población totonaca de Huehuetla habita principalmente en las comunidades alejadas de la cabecera municipal, donde practican la siembra de maíz, frijol y frutales para autoconsumo y el cultivo de café y pimienta para venta en mercados locales; también desempeñan oficios tradicionales como albañiles, carpinteros, panaderos, artesanos, curanderos, parteras y músicos tradicionales. Para la organización de las festividades religiosas y la práctica de danzas rituales, se acostumbra asumir cargos y servicios comunitarios de manera voluntaria. Por otra parte, la mayoría de familias en la actualidad se sustenta también de apoyos de programas de asistencia social, al igual que de remesas enviadas por familiares que migran a las ciudades más cercanas, entre ellas Puebla, Tlaxcala y la Ciudad de México.

En el aspecto educativo, el municipio cuenta con escuelas bilingües en los niveles de preescolar y primaria del programa federal de Educación Indígena, aunque en ellas el grado de fomento del uso de la lengua materna es variable. En los niveles de secundaria y bachillerato las escuelas oficiales se caracterizan por un enfoque convencional que, según testimonios de egresados, aún mantiene muchos rasgos de las políticas de castellanización y asimilación impulsadas a nivel nacional a lo largo del siglo XX (Jiménez, 2011). En los tiempos de su fundación, el CESIK era uno de sólo dos bachilleratos en el municipio; hoy en día Huehuetla cuenta con diez bachilleratos, cuatro de ellos (incluyendo al CESIK) ubicados en la cabecera y seis en distintas comunidades. Además, en 2006 se estableció la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) en la comunidad de Lipuntahuaca, cuya presencia ha tenido diversas implicaciones.²

Movimientos indígenas en México y alternativas educativas

Entre las iniciativas educativas vinculadas a las luchas de las organizaciones comunitarias, las más consolidadas y mejor documentadas en México se encuentran en los estados del sur. Un referente importante es la educación autónoma zapatista en Chiapas, que es administrada de manera descentralizada por comités de educación integrados al sistema de autogobierno de cada municipio autónomo (Baronnet, 2010, 2015). En cuanto a su contenido curricular, tiene un fuerte componente crítico y político, así como de formación práctica para la vida comunitaria (Silva Montes, 2019; Arévalo *et al.*, 2016). Por su parte, en Oaxaca se han surgido propuestas de educación propia a nivel secundaria y bachillerato que, a raíz de las demandas de los pueblos en el marco de la comunalidad, han modificado las estructuras de la educación oficial para desarrollar sus propias propuestas curriculares (Maldonado, 2010; Kreisel, 2017; Ricco y Rebolledo, 2010). Un referente de particular relevancia para nuestro enfoque es la experiencia de educación “etnopolítica” del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP), an-

² Ver Hernández Loeza (2019) y Vargas (2020).

tecesor del actual sistema de Bachilleratos Integrales Comunitarios, analizada por González Apodaca (2014) por sus aportes a la “etnogénesis” o construcción estratégico-política de la identidad ayuujk.

En la región central del país, las propuestas educativas de tipo alternativo son más escasas; sin embargo, en la Sierra Norte de Puebla son notables las experiencias de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad³ y la Telesecundaria *Tetsijtsilin* (Morales, 2012), creadas por el maestro rural y religioso Gabriel Salom, junto con organizaciones civiles, desde el enfoque de la educación popular freireana (González Forster, 2015). Por su parte, al igual que *Tetsijtsilin*, el Proyecto Educativo Náhuatl *Cuaauhtlatoatzin*, bachillerato ubicado en el municipio de Cuetzalan, tiene una marcada dimensión de reivindicación identitaria enraizada en la cultura náhuatl,⁴ la cual Palacios (2020), profesor de esta institución, analiza bajo el concepto de “arraigo”.

Aunque las anteriores escuelas comparten varios aspectos comunes, como contenidos curriculares que impulsan a la conciencia crítica y social, la revaloración de los conocimientos locales, una formación tanto teórica como práctica, y una vinculación estrecha con actores y espacios comunitarios para el desarrollo de los procesos de aprendizaje, varían en el grado de autonomía que tienen de los marcos de la educación oficial, de participación directa de la comunidad en la toma de decisiones escolares, y en el hecho de tener o no un carácter explícito de reivindicación étnica o lingüística. Con ello, nos damos cuenta que el enfoque “originario” es una de las características que distingue a la propuesta del CESIK.

³ Estas escuelas conforman una red junto con el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) de Zautla, Puebla, universidad de carácter comunitario y autogestivo con licenciaturas enfocadas en el desarrollo alternativo del ámbito rural, al cual pertenece la Universidad Campesina Indígena en Red (Ucired), que integra la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa en la cual participé, entre otros postgrados.

⁴ Por ser el bachillerato con modelo semejante de ubicación más próxima, el CESIK ha mantenido vínculos con esta escuela para realizar intercambios académicos y formativos con profesores y estudiantes de ambas instituciones, que empezaron con los Encuentros de Educación Indígena en diciembre de 2009 y julio de 2010. Estos acercamientos dieron pauta a posteriores encuentros entre 2015 y 2019, donde surgió la iniciativa de generar una red regional de bachilleratos comunitarios, aún incipiente.

Emergencia de la OIT y su proyecto educativo propio: el CESIK

El surgimiento de la OIT en Huehuetla en 1989, con antecedentes en el trabajo de concientización y organización de las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs), impulsadas por catequistas indígenas formados en la Teología de la Liberación, respondió a la explotación y los abusos que sufría la población totonaca del municipio a manos de los “caciques” mestizos que dominaban la política y economía local. En 1990, la OIT llegó a intervenir en el ámbito político, creó una alianza estratégica con el Partido de la Revolución Democrática (PRD) y logró que, por primera vez, un candidato totonaco accediera a la presidencia municipal. Desde esta posición, en un esfuerzo por resignificar el poder institucional, durante nueve años la Organización buscó reconstruir estructuras tradicionales de autogobierno comunitario y gestionó diversos proyectos dirigidos a la población indígena, entre ellos la fundación de la escuela CESIK (Becerril, 2014).

Este último hecho hizo que por primera vez existiera en Huehuetla una iniciativa educativa propia del pueblo, que respondiera a las demandas totonacas. Por lo tanto, 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 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.⁵

En cuestión académica, el CESIK nunca se incorporó al sistema oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sino que con apoyo de la OIT ha buscado gestionar el reconocimiento formal de los estudios por otras vías. En 2002 la OIT firmó un convenio de

⁵ Si bien en sus inicios el CESIK contó con el respaldo del ayuntamiento indígena de la OIT para asuntos administrativos y la gestión de colaboradores, en 1999, con el desplazamiento de éste y el retorno al poder de los “caciques” mestizos, la escuela sufrió la pérdida de apoyos económicos, además de hostigamiento de parte de las nuevas autoridades (Becerril, 2014). Ante esta situación, se han buscado estrategias para que la escuela funcione de manera independiente y autosuficiente, dependiendo de la participación voluntaria de colaboradores de la comunidad y de afuera, y la participación de sus integrantes en diversos proyectos de autogestión.

colaboración con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) (Becerril, 2014), institución pública que proporcionó al CESIK la clave de incorporación que valida los estudios hasta la fecha.

Estructura y composición del CESIK

El CESIK se organiza a través de un Consejo Directivo que se coordina con otros espacios de toma de decisión colectiva correspondientes a los profesores-colaboradores, estudiantes, y padres de familia para dar seguimiento a la dinámica educativa general. Este núcleo principal trabaja de manera autogestiva y en gran medida de autonomía, a la vez que cuenta con el acompañamiento de los directivos y socios de la OIT, el Juzgado Indígena de Huehuetla, también perteneciente a la OIT, y las Misioneras Carmelitas⁶ vinculadas a la Pastoral Social de Huehuetla, así como de colectivos estudiantiles de universidades públicas y otros actores solidarios, con quienes genera diversos vínculos de apoyo, participación, organización y convivencia.

El estudiantado proviene, en su mayoría, de comunidades totonaco-hablantes de Huehuetla o sus municipios vecinos, aunque en años recientes también se ha visto la integración de jóvenes de comunidades nahua-hablantes dentro de la misma Sierra Norte de Puebla. El cuerpo docente consiste en colaboradores mujeres y hombres, gran parte entre 20 y 40 años de edad, quienes se dividen casi por mitades entre los que son habitantes de Huehuetla o de sus pueblos cercanos, y voluntarios externos, provenientes de las ciudades de Puebla, México, otros estados mexicanos, y ocasionalmente, extranjeros. Por su parte, el Consejo Directivo se conforma por colaboradores totonacos y no totonacos, que son invitados a asumir una mayor responsabilidad y compromiso con el proyecto y a quienes se otorgan cargos de coordinación respaldados por la OIT.

⁶ Las Misioneras Carmelitas de Santa Teresita del Niño Jesús son una congregación religiosa católica con largo trayecto en la Sierra Norte de Puebla acompañando los procesos de organización indígena desde un enfoque de Teología India, derivada de la Teología de la Liberación. Esta teología busca comprender y fortalecer las raíces de la cultura y la cosmovisión indígena, junto con las estructuras comunitarias del pueblo, como parte de su labor religiosa y social.

En el Reglamento del CESIK (OIT, s. f.-b) se señala que los cargos del Consejo Directivo y la colaboración de profesores deben ser asumidos desde el espíritu de servicio y una identificación sincera con los valores y la visión del proyecto. En particular se destacan los ejemplos de totonacos, egresados del CESIK, que han regresado a asumir papeles de colaboración o dirección, cumpliendo con el encargo que se deja a todo egresado de volver a su pueblo, si sale a formarse académica o profesionalmente, y aportar a su transformación desde una conciencia comunitaria.

MARCO TEÓRICO

En este trabajo nos sumamos a las posturas críticas ante una tradición de investigación en las ciencias sociales que sigue enmarcada en estructuras de pensamiento occidentales derivadas del positivismo, que parten de conceptos teóricos para explicar la realidad social como una entidad objetiva con su propia coherencia, por encima de los individuos que la integran (Gallegos y Gallegos, 2014). En cambio, hacemos un giro para centrar a los sujetos y las subjetividades desde la experiencia. Desde esta inquietud, dialogamos con los siguientes ejes teóricos: el pensamiento crítico en torno al *sujeto*, las teorías *decoloniales*, y el proyecto de la *interculturalidad crítica*.

De acuerdo con el primer eje, entendemos a los *sujetos* como construcciones complejas y relacionales que buscan la transformación de su realidad en un horizonte de la emancipación (Zemelman, 2021; Alonso y Sandoval, 2015; Zibechi, 2007). Siguiendo a Escobar (retomado en Rivera *et al.*, 2016), los dualismos de la epistemología occidental moderna, como razón-emoción, sujeto-objeto y mente-cuerpo son los que generan las múltiples formas de dominación que atraviesan las estructuras hegemónicas del mundo de hoy. Contra estas "negaciones" del sujeto (Hinkelammert, 2002), afirmamos que los sujetos mismos hacen la construcción del conocimiento desde la *praxis* (Freire, 2005; Dussel, 1998), de manera *intersubjetiva* (Lenkersdorf, 2005) e incorporada, es decir, con *cuerpo* (Noyola, 2011).

Por lo tanto, en este trabajo nuestro principal interés es dar cuenta de los discursos, narrativas y experiencias de los actores pro-

tagonistas del proyecto OIT-CESIK –y con ello sus sentires, expectativas, dificultades y sueños–, en cuanto expresan las subjetividades individuales y colectivas que el proceso educativo-organizativo posibilita y construye. Consideramos que a través de éstas se genera y expresa un conocimiento teórico-práctico propio y reivindicativo de los sujetos.

El segundo eje teórico que nos interesa es el de la de(s)colonialidad, ya que la elaboración de la educación propia de los pueblos indígenas nos remite a la necesidad de recuperar sus propias epistemologías frente a la epistemología hegemónica impuesta (López Bárcenas, 2019). Para apreciar los aportes de la propuesta epistémica del CESIK, retomaremos algunos planteamientos de la teoría decolonial acerca de la necesidad de la descolonización epistémica y las posibilidades para desmontar la colonialidad de poder, saber y ser (Mignolo, 2001; Lander, 2000; Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2007).

Un tercer eje teórico relevante es el de la interculturalidad, dado que permite pensar la educación partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural y epistémica, y fomenta interacciones y diálogos desde la diferencia (Dietz y Mateos, 2010). Sin embargo, los discursos y las prácticas de la educación intercultural hoy prevalentes en el contexto mexicano, promovidas desde la institucionalidad, suelen plantearse desde una visión despolitizada y desvinculada de las dinámicas cotidianas de la comunidad y los espacios de organización indígena construidos desde abajo (Tubino, 2005), como se nota en lo local en el caso de la Universidad Intercultural de Huehuetla (Hernández Loeza, 2019).

En cambio, las interacciones que podrían llamarse “interculturales” en el CESIK no se impulsan desde un discurso, sino que se dan de manera orgánica desde la praxis cotidiana, en la interacción entre colaboradores y estudiantes de diversas procedencias y al apropiarse de distintos tipos de conocimientos, a veces contradictorios o enfrentados entre sí. Con la finalidad de dar cuenta de estos procesos y de abonar a la creación de nuevas herramientas pedagógicas para y desde los procesos educativo-organizativos como el CESIK, nos interesan en específico los aportes que se dan en el marco del proyecto de la *interculturalidad crítica y decolonial* (Walsh, 2007).

Al mismo tiempo, procuramos evitar enmarcar o caracterizar la propuesta educativa del CESIK bajo las etiquetas de “educación intercultural” o “decolonial”, con las que no se identifica propiamente, porque al hacerlo correríamos el riesgo de ejercer una nueva forma de “colonialismo intelectual” (Rivera *et al.*, 2016). En cambio, sólo intentamos retomar –y acaso resignificar– algunos de los conceptos y argumentos de estas teorías que nos permitan desarrollar un análisis contextualizado de los discursos y las experiencias que el proyecto va generando por sí solo, desde la práctica concreta y con la participación directa y cotidiana de todos sus integrantes.

APUNTES METODOLÓGICOS

Este trabajo se deriva de un proyecto más amplio de sistematización de la experiencia educativa del CESIK, realizado a raíz de mi propia participación desde hace varios años. Llegué en 2009 como voluntario extranjero a impartir clases en las materias de inglés y filosofía, y con el tiempo descubrí aquí una vocación y un compromiso personal y político que sigo desarrollando, mayormente desde la permanencia en el pueblo y el involucramiento directo con sus integrantes. En el transcurso he experimentado un difícil proceso de “inculturación” (Albó, 2003) en el contexto comunitario y el reto de la descolonización de mi práctica personal, que me han llevado a profundizar mi relación con el proyecto educativo y con la cultura totonaca de Huehuetla.

Fue hasta 2014 que algunos compañeros colaboradores del CESIK me invitaron a participar en la Comunidad de Aprendizaje en Pedagogía del Sujeto, maestría de la Universidad Campesina Indígena en Red (Ucired), de Zautla, Puebla, donde buscábamos fortalecer nuestra formación docente, y donde se nos posibilitó iniciar procesos de reflexión, diálogo y transformación crítica de nuestra práctica pedagógica. El resultante intento de sistematización de la experiencia personal y colectiva en el proyecto educativo que desarrollé como tesis para la maestría, me volvió a acercar a los procesos de la investigación académica desde un enfoque crítico y abierto, sin que dejara de estar profundamente inmerso en y comprometido con mi práctica educativa en el CESIK.

Con este aporte busco sumarme a la postura de investigar “*desde* el movimiento” y no “*sobre él*” –para usar los términos de los zapatistas (Subcomandante Marcos, citado en Sandoval, 2015, p. 29)–, reconociendo al mismo tiempo que tal posicionamiento no puede hacerse sin ciertas complicaciones. Aunque me considero plenamente integrado al CESIK, que es la “comunidad” tema de interés principal de la investigación, ésta se desarrolla en interacción compleja con la comunidad externa, que es el pueblo de Huehuetla. Por lo tanto, desde un punto de vista etnográfico (Pérez Ríos, 2022), deben problematizarse las tensiones que se dan entre éstas, al igual que las implicaciones de mi posicionamiento como investigador dentro de este entramado.

Para evitar confusiones, cuando hablo de la comunidad educativa del CESIK, sujeto de la investigación, la llamaré *proyecto*, mientras que utilizaré la palabra *comunidad(es)* para referirme al pueblo de Huehuetla en general o las comunidades que la integran, las cuales tienen sus propias estructuras cohesionadoras, lo mismo que fracturas, contradicciones y heterogeneidad. Por su parte, utilizaré el término *comunitario* para referirme a la ética y práctica “comunal” (Pérez Ríos, 2022), basada en valores colectivos y estructuras tradicionales de autoorganización del pueblo, de las cuales se nutren la OIT y el CESIK, mientras buscan retroalimentarlas.

En cuanto a mi propia relación con el entorno cultural y comunitario de Huehuetla, a lo largo de los años voy construyendo una pertenencia de maneras demasiado significativas en lo personal, debido a los fuertes lazos de amistad creados y a los procesos intensos de aprendizaje desde la vida cotidiana que he llevado con algunas familias y en las comunidades, donde llevo tiempo aprendiendo la lengua totonaca, el trabajo en la milpa y el cafetal, y mucho más. Sin embargo, adquirir la pertenencia a la comunidad es un proceso siempre inacabado y condicionado a factores relacionados a mi propia identidad, historia personal, privilegios, aspecto y condición de extranjero. En el CESIK ayuda que la convivencia se da en un marco de horizontalidad, en el que se busca romper con las jerarquías institucionales y todos participan en todas las labores, tanto intelectuales como manuales, al igual que en los espacios de convivencia constante y estrecha.

En este sentido, de acuerdo con la propuesta de Cayón (2018, p. 42) de “etnografía compartida”, las relaciones personales desarrolladas de larga duración con los demás integrantes del proyecto, nos brindan una “retroalimentación permanente” e “inteligibilidad mutua”, a pesar de nuestras diferentes procedencias. Al mismo tiempo, escribir desde esta posición de “interioridad” en el proyecto genera un grado de complejidad, pues al estar construyéndonos juntos y mutuamente sobre horizontes de experiencia compartida, se empiezan a borrar las fronteras entre lo subjetivo e intersubjetivo, individual y colectivo (Lenkersdorf, 2005). Ante ello, el tema complejo de las voces y su representación (Chakravorty, 2003) debe interrogarse más a fondo.

Con lo anterior, aunque la iniciativa de la investigación y su autoría en la última instancia siguen siendo personales, responde a una necesidad de sistematización de la experiencia colectiva que surge del mismo proyecto educativo: la inquietud de compartirnos hacia afuera –a manera de tejer redes con otros interesados en nuestra experiencia–, y también de reflexionar el proceso desde adentro, incluso desde las convicciones que cada uno tiene con el proyecto, para aclarar el rumbo que debemos tomar hacia el futuro. Aunque estas tareas requieren múltiples estrategias, este trabajo intenta aportar a ambas, siendo sólo un insumo para futuros diálogos desde el espacio.

Para el proyecto de sistematización base de este texto desarrollé una estrategia metodológica propia, con base en los planteamientos de Messina (2004) sobre la sistematización de la experiencia educativa, que propone un acercamiento crítico y reflexivo a la práctica intersubjetiva para empalabrar y transformarla, al igual que de la autoetnografía (Ellis *et al.*, 2015), que parte de la propia implicación en el contexto que interesa estudiar, para luego dar cuenta de las relaciones que existen con los demás e interpretar sus sentidos. La estrategia de sistematización consistió en cuatro momentos principales, que pueden resumirse como: *indagación*, *categorización*, *diálogo*, y *sistematización*.

El primer momento de “indagación” tuvo como propósito la exploración de la experiencia subjetiva e intersubjetiva por medio de ejercicios de escritura narrativa y reflexiva, con el apoyo de las re-

flexiones sobre los “cuadernos de resonancias”⁷ de la práctica educativa que realicé durante mi participación en la Pedagogía del Sujeto entre 2014-2016. El segundo momento, de “categorización”, consistió en ordenar y estructurar la experiencia, buscando identificar sus categorías internas o conceptos clave propios de la experiencia colectiva en el proceso educativo, como *autonomía, autogestión, autodidaxia, comunidad, consenso, colectividad, identidad, cultura, tradición, libertad*, y más. Al agrupar éstos en ejes constitutivos de nuestra práctica educativa, encontré el eje de “educación originaria” que aquí nos interesa, entre otros.

Un tercer momento de “diálogo” tuvo como propósito conversar con integrantes del CESIK acerca de los ejes educativos para ahondar en sus experiencias y percepciones en torno a ellos. Principalmente entre abril y junio de 2018, se realizaron 29 entrevistas a profundidad con colaboradores y excolaboradores, estudiantes y egresados, hombres y mujeres, en su mayoría totonacos y una minoría, nahuas o no indígenas, a quienes se invitó a la narración de las vivencias y dialogando acerca de los sentidos que les asignamos. El cuarto momento de “sistematización” consistió en redactar un texto amplio que juntara todos los aportes anteriores, a manera de (re)construcción “polifónica” (Messina, 2004) de los discursos y las percepciones situadas de los sujetos, el cual brinda los insumos para el apartado que sigue.

⁷ La “resonancia” es un concepto que utilizamos en la Pedagogía del Sujeto para referirnos a una manera de vincularse con la experiencia del otro, apropiando de ella ideas y contenidos que alimentan a nuestra propia reflexión, no necesariamente desde el raciocinio, sino también desde las emociones que provocan en nosotros. Dice Berlanga (2014, p. 8): “Resonar es tomar los fragmentos que van quedando de la conversación con el otro... es dejarse tocar por lo que queda, por lo que permanece en el encuentro con la palabra, siempre del otro, y hacer con ello materia prima para elaborar el saber propio: es encajar las partes”.

RESULTADOS

Visión de los fundadores: construir la educación propia para reivindicar la identidad totonaca

Por medio de nuestra organización queremos conservar, profundizar y revalorar nuestra identidad totonaca, para que con orgullo proclamemos que somos totonacos.

Reglamento Interno de la OIT (OIT, 1992, Artículo 27)

Los “Reglamentos” o estatutos de la OIT y del CESIK, elaborados bajo autoría colectiva por los integrantes de la Organización y sus acompañantes en los tiempos de su fundación, tienen un lenguaje fuertemente simbólico y político que expresa los anhelos profundos de un movimiento que “busca la unidad del pueblo, para que pueda ser sujeto y forjador de su propia historia” (OIT, 1992, Artículo 42). Fundamental a su visión son los planteamientos acerca de la identidad totonaca. Caracterizan ampliamente el ser totonaco, abarcan sus aspectos culturales, éticos, políticos y epistémicos, como en este fragmento del Reglamento de la OIT (1992, Artículo 2):

Nosotros nos reconocemos Totonacos, hijos de estas tierras. Vivimos por la tierra. Tenemos un origen y una historia propios, de allí viene nuestra sangre y nuestro idioma; nuestra organización, nuestros cargos y servicios en favor del pueblo; principios y pensamientos propios; tradiciones y costumbres; danzas y ropa; música y nuestras fiestas.

De igual manera, en el “Reglamento del CESIK” (OIT, s. f.-b, Artículo 4) se remarca el sentido de trascendencia histórica de las prácticas tradicionales y la sabiduría de los abuelos como herencia colectiva, que debe ser reforzada por el proyecto educativo:

La educación impartida por el CESIK estará cimentada en el respeto, el fomento y la valoración de las costumbres y tradiciones de nuestro pueblo, el pueblo totonaco; también de la palabra y el pensamiento de las ancianas y los ancianos, porque ellas y ellos ya sufrieron y sirvieron al pueblo, ellas y ellos ya han vivido, han cargado primero al pueblo y saben lo que hablan, son sabias y sabios.

La voz colectiva de los integrantes de la Organización también se llega a expresar en memorias de encuentros regionales indígenas en los cuales la OIT participó durante los noventa. En uno de estos documentos se señala la importancia de valorar y recuperar los elementos constitutivos de la identidad totonaca frente a la hegemonía cultural occidental, objetivo para el cual se plantea para el CESIK un papel central:

Huehuetla cuenta con una gran variedad de elementos culturales dentro de los cuales se destacan: las creencias, las tradiciones, costumbres, religión, lengua, mitos y ritos. Sin embargo, han sido eliminados poco a poco imponiéndose la influencia occidental; a pesar de ello existe una tendencia a recuperar su cultura e identidad totonaca. Dentro de esto se impulsa el proyecto educativo y el reconocimiento a los lugares sagrados, como es el caso de *Kgoyoma-chuchut*, donde existen los restos de un templo ancestral. Nuestro proyecto educativo lo denominamos Centro de Estudios Superiores Indígenas “KGOYOM” (OIT, s. f.-a).

Como aquí se nota y también explica Becerril (2014), excolaboradora del CESIK, el uso de la palabra *Kgoyom* en el nombre de la institución, referente al sitio sagrado y lugar de origen del pueblo, señala la intención de los fundadores del proyecto de revalorar la cosmovisión y memoria histórica, así como la lengua totonaca.

Entre muchas formas de imposición y dominación que el pueblo totonaco históricamente ha sufrido, estos documentos enfatizan el papel de la educación oficial en promover la aculturación a través del desplazamiento de la lengua, las prácticas y los valores propios y comunitarios, los cuales conciben como una fuerza vital:

Se pretende que sigamos los patrones de educación dictados por la oficialidad, porque la educación también es dominación y en la escuela nos cambian la lengua, el vestido y la visión de comunidad, es la destrucción de la vida y del ser comunitario. Conforme avanza la conquista de nuevo tipo, son destruidos los valores y símbolos comunitarios, todo lo arrasa (OIT, s.f.-a).

Con la denuncia de un modelo educativo que genera la enajenación y negación de lo propio, afirman la necesidad de reappropriarse de los legados culturales, epistémicos, lingüísticos y los sistemas normativos totonacos:

Nosotros no estamos de acuerdo que en las escuelas no se les enseñe a los niños y niñas a respetar la tradición. Allí sólo aprenden a avergonzarse de lo que es nuestro y, a veces, ya no quieren hablar nuestro idioma. Lo que nosotros queremos es recuperar la sabiduría de nuestros antepasados, nuestras tierras, nuestra lengua, nuestro modo de autogobernarnos y autodeterminarnos (OIT, 1994).

Para ello, se reconoce la importancia de construir una alternativa educativa propia que no sólo refuerce la identidad y el pensamiento propio, sino también brinde herramientas y conocimientos relevantes para hacer frente a la cultura impuesta:

Nos enfrentamos a un mundo que no conocemos cabalmente, a un mundo que no dominamos en lengua ni en su lógica, por ello buscamos fortalecernos en conocimientos, por ello defendemos nuestra educación y cultura, por ello hemos creado nuestro Centro educativo propio, acorde a nuestras necesidades y realidad (OIT, s. f.-a).

En estas declaraciones observamos las pautas de una perspectiva crítica para la educación, que compromete el trabajo formativo de la institución con la lucha colectiva de la OIT a manera de resistencia y defensa cultural.

Con fin de lograr estos objetivos, el Reglamento del CESIK (OIT, s. f.-b, Artículo 7) plantea que el proyecto educativo debe asumir el estudio y fortalecimiento activo de los saberes locales y tradicionales totonacos, según los siguientes ejes curriculares:

- Recuperación y práctica de la etnoagricultura totonaca; valoración y veneración de nuestra madre tierra.
- Capacitación y puesta en práctica de la economía indígena.

- Conocimiento, promoción y defensa de los Derechos Indígenas y Derechos Humanos.
- Capacitación y ejecución de la medicina tradicional y alternativa.
- Apropiación y potenciación de la cosmovisión, filosofía y teología indígenas.
- Impulso y revitalización de las artes indígenas tales como la música, la danza, la vestimenta, etcétera.
- La lengua básica: la totonaca.

El Plan de estudios: revalorar y fortalecer los saberes propios, a la par con los occidentales

La propuesta curricular del CESIK combina el estudio de conocimientos locales y propios de la cultura totonaca con el de conocimientos occidentales o globales, como se nota en el cuadro 1. Las “materias propias” del CESIK, derivadas de los ejes curriculares ya mencionados, responden a la necesidad de conocer, valorar, sistematizar y practicar la epistemología propia. Éstas son desarrolladas por educadores que aportan conocimientos y experiencia relevantes a cada área, sin contar en la mayoría de los casos con programas y contenidos establecidos.

Por estar incorporado a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) para la validación de los estudios académicos, también se contemplan las materias “oficiales” especificadas por el plan de estudios de las Preparatorias Incorporadas de esta institución, las cuales se van adaptando a las necesidades del aprendizaje situado en el contexto. Dentro del horario semanal se dedica casi el mismo tiempo a los dos tipos de materias, aunque la carga horaria exacta varía de semestre en semestre, en función de los profesores disponibles y los acuerdos del Consejo Técnico de colaboradores.

Las materias propias del CESIK permiten otro tipo de acercamiento con el aprendizaje escolarizado en cuanto a los contenidos y métodos que emplean. En contraste con las materias occidentales, que suelen prescribir contenidos abstractos, ajenos y difíciles de aterrizar en la realidad de los alumnos –aunque su impartición en el

CESIK busca dar la vuelta a estas tendencias— las materias propias retoman directamente del contexto de vida en el municipio y sus comunidades, construyéndose a través de procesos pedagógicos enraizados en la cultura local.

■ Cuadro 1. Principales Materias del Programa Curricular del CESIK

Materias propias del CESIK	Principales materias de la BUAP
Derecho Indígena	Biología
Etnoagricultura	Química
Filosofía Indígena	Física
Medicina Tradicional	Matemáticas
Organización y Acción Comunitaria	Informática
Totonaco	Historia Universal
Náhuatl	Historia de México
Etnomatemáticas	Economía
Economía Solidaria	Lenguaje y Literatura (español)
Cooperativas: Artesanías y Bordados, Panadería,	Lengua Extranjera (inglés)
Carpintería	Filosofía Occidental
Talleres de Danza, Música ⁸	Psicología y Desarrollo Humano
	Arte y otras "Optativas"

Fuente: elaboración propia con base en apuntes de la coordinación académica del CESIK, 2019.

En estas materias, en lugar de depender principalmente de libros o textos académicos, se accede a fuentes orales y a la experiencia a través de la entrevista con miembros de la familia y otros integrantes de sus comunidades, la invitación a actores comunitarios a dar pláticas en la escuela (a veces gestionado por los estudiantes mismos), o salidas para vivenciar y participar en actividades comunitarias. En otras ocasiones, se retoman los conocimientos previos con los que cuentan los jóvenes a raíz de su formación en casa y en su comunidad. Así, se depende de procesos participativos con los estudiantes para encontrar, recopilar, articular y construir los cuerpos de conocimiento que dan sustento a estas materias académicas.

⁸ A través de los años el CESIK ha promovido que sus estudiantes se integren a danzas rituales del pueblo o se desarrolle como músicos tradicionales abriendo espacios de participación en la escuela, como el Encuentro Regional de Danzantes realizado en 2014 (ver Hernández y Gallardo, 2014). En cuanto a la música de huapango, tradicional de la región, se han llegado a impartir talleres organizados por estudiantes que son músicos por herencia familiar.

Perspectivas de educadores: orientaciones para la práctica pedagógica de la educación originaria

Retomando las entrevistas realizadas, en este apartado nos ponemos en diálogo con las perspectivas de dos compañeros totonacos y una de origen náhuatl que colaboraron ampliamente en el CESIK impartiendo materias propias, uno de los cuales sigue participando. Tomando en cuenta sus aportes, podemos identificar algunas orientaciones pertinentes, al igual que tareas que debe asumir la educación originaria del CESIK, que refuerzan o actualizan los planteamientos propuestos en los documentos fundacionales.

El compañero Marcos, totonaco egresado del CESIK y actual colaborador que imparte la materia de Derecho Indígena, destaca en primer lugar la característica de la educación híbrida o de doble propósito del CESIK, al ser una institución con carácter escolarizado, que al mismo tiempo integra y fortalece los conocimientos y procesos de aprendizaje propios de la cultura. A manera de contexto, cuenta que la educación totonaca de antes era desde el ámbito familiar y se enfocaba en el trabajo para el sustento cotidiano:

Los abuelos decían que la escuela no era necesaria. Que a ellos les decían, por ejemplo... no vas a comer de la escuela. Ellos decían... trabajar en el campo es lo que te va a dar de comer, para los hombres. En el caso de las mujeres... si sabes hacer tortilla, sabes preparar comidas, eso es lo que te va a alimentar (entrevista a Marcos J., 27 de mayo de 2018).

De ahí, llegó la escolarización a manera de imposición, despreciando la forma de vida de los totonacos y los conocimientos que ya tenían:

Tristemente, ellos se llegaron a llamar, se llegaron a sentir “tontos”. No sé si has escuchado, “*Akit ka xa tonto, ni kanit akit k’skuela*” [soy tonto, no fui a la escuela], dicen. Lo que pasa es que eso es lo que les hicieron creer los maestros, las escuelas, las primeras escuelas que estuvieron. ... Y no es cierto. Por el contrario, ellos tenían mucho más [conocimiento] que los que hubieran estudiado (entrevista a Marcos J., 27 de mayo de 2018).

En su caso, cuenta Marcos que sus padres le mandaron a estudiar convencidos de que le servirían los conocimientos occidentales “para defenderse”; sin embargo, nunca dejaron de exigir que aprendiera en casa los conocimientos y las habilidades necesarias para la vida del campo y la participación comunitaria. En este sentido, desde antes de entrar al CESIK como estudiante, recibió lo que él llama una “doble educación”, combinando la educación tradicional totonaca con la escuela formal (entrevista a Marcos J., 27 de mayo de 2018).

Acorde a lo anterior, al preguntarle por su visión sobre cómo debe ser la educación originaria del CESIK, Marcos afirma que desde el proyecto educativo mismo se debe impulsar ambos tipos de aprendizaje, con la finalidad de equilibrar entre ellos y mantener abiertos múltiples caminos u opciones para el futuro de los jóvenes: “De que podemos tener nuevamente la doble educación: la educación en la cultura y también la educación que podemos tener en la escuela. Y sobre todo como la libertad de escoger, a fin de cuentas, qué es lo que quiero” (entrevista a Marcos J., 27 de mayo de 2018).

Esta dualidad es evidente en el hecho de que la escuela capacita en los conocimientos formales requeridos para ingresar a las instituciones educativas de nivel superior y los mercados laborales –para eso brindando un certificado de estudios validado por la BUAP–, pero al mismo tiempo trabaja en la formación de valores, conocimientos y habilidades prácticas relevantes a la vida comunal. Sobre este punto cabe señalar que, junto con las ventajas de poder elegir su camino hacia el futuro, también se presentan los dilemas de navegar entre dos mundos contrapuestos, tema que se debe analizar más a fondo.

Sobre este mismo conflicto, la Hermana Cata, excolaboradora del CESIK y religiosa de la congregación de las Misioneras Carmelitas con raíces en la cultura náhuatl, quien impartía la materia de filosofía indígena, plantea que hay que valerse de las herramientas intelectuales y los conocimientos que ofrece la educación formal para tomar una conciencia más amplia e histórica de lo propio, que permita entender por qué las culturas indígenas han sido subordinadas, y desde ahí luchar por su reconocimiento y revaloración. Ella propone que hay que estudiar, investigar y escribir sobre la cultura,

para dar razón, dar razón de nuestra identidad, de nuestra cultura, de nuestra historia. Para conocer nuestra historia, porque el que estudia va a estudiar quiénes somos y de dónde venimos. Va a saber que en un principio hubo culturas, culturas originales, que tuvimos una conquista, que hubo una revolución, y que hay una influencia política de otros países, y que hay robos. Entonces, va a empezar a hacer como la ilación de su formación. Y entonces se le va a tocar decir, “bueno, entonces: ¿yo cómo me quiero comportar ante la sociedad, ¿qué quiero hacer por la sociedad, o cómo me voy a parar frente a la sociedad?” (entrevista a Cata V., 16 de mayo de 2018).

A través de los trabajos de investigación, documentación y sistematización de los conocimientos comunitarios, de la historia de los pueblos y de las propias comunidades impulsados en la materia que ella impartía y otras, Cata propone aportar a la tarea intelectual de revindicar las culturas y el conocimiento totonaco y náhuatl y reposicionarlos en un lugar digno, a la par con las dominantes.

Al mismo tiempo, en su testimonio, la compañera Cata señala que, al provocar que los estudiantes se pregunten “cómo me quiero comportar” y “qué quiero hacer”, se busca que reflexionen a nivel más personal acerca del valor y significado de las prácticas tradicionales e identitarias, para poder apropiárselas y seguir dándoles un sentido importante dentro de su vida cotidiana. Enfocándose en este aspecto práctico de la educación originaria, Toño, totonaco egresado y exdirector del CESIK, quién impartía la materia de lengua totonaca, dice:

El CESIK es un espacio en el que los jóvenes fortalecen su cultura a través de distintas acciones... [En] las acciones cotidianas que tienen las personas sobre ciertos ámbitos, siempre va inmiscuido la forma de pensar, o lo que le llaman la cuestión de la filosofía indígena. Aquí lo que hace falta trabajar es rescatar eso, es preservar eso, de alguna manera documentar eso. Y documentar no como una cuestión de archivar, sino una cuestión de vivenciarlo. Eso para mí es lo que hace falta (entrevista a Toño M., 18 de junio de 2018).

Según el compañero, se trata de incidir en la cultura participando directamente en ella. Por ello, Toño aclara que cuando habla de “documentar”, no lo piensa en el sentido teórico-académico, sino desde la experiencia, pues propone abrirnos a las vivencias a través de las cuales se puedan mantener, reproducir o recuperar ciertas prácticas y conocimientos culturales.

No obstante, notamos que existen rupturas en los procesos de transmisión intergeneracional de conocimientos culturales que hoy se observan con mayor frecuencia, debido a las condiciones actuales de mayor desarraigamiento y desintegración comunitaria. Ante esta problemática, Toño propone que, a través del proceso educativo, se investigue y actúe sobre las áreas del conocimiento que se nota que se están fracturando en el contexto comunitario:

Es como cuando tú dices, ahí le falta algo, bueno, hay que hacer algo para tapar ese hueco, un decir... se puede coadyuvar a que eso se logre... A lo mejor el CESIK no puede ser algo repetitivo de lo que ya está en la familia, como que el CESIK tiene que ser... más contextual, más amplio, para decir, si los chavos o los jóvenes no tienen esos conocimientos, bueno, sobre eso hay que ir. ¿Qué conocimientos están perdiendo?, detectar, ¿qué áreas de conocimiento, de transmisión están perdiendo? Y sobre eso, a lo mejor, realizar sus prácticas pedagógicas enfocadas a eso. Si lo que estamos viendo ahorita es que tal vez ya no hay creencias o ya la gente no conoce las creencias, bueno, sobre eso trabajemos, un proyecto sobre creencias. Me pongo a pensar en eso. Si es la lengua, pues la lengua. ¿O de la lengua, qué? Sobre eso (entrevista a Toño M., 18 de junio de 2018).

De este aporte, podemos rescatar que la educación originaria del CESIK debe ir más allá de sólo replicar procesos existentes en la comunidad, construyendo procesos de reflexión o investigación para retroalimentar éstos, mediando entre la educación formal y los procesos de transmisión cultural propios. De esta manera se puede incidir en dar continuidad a la cultura y al conocimiento propio, siempre que sea desde la práctica y la inserción a la vivencia en el ámbito comunitario.

Perspectivas de estudiantes y egresados: del aprendizaje escolar a la vivencia cotidiana, aportes a la conciencia y práctica identitaria

En este apartado dialogamos con estudiantes y egresados, a quienes preguntamos por cómo han impactado en ellos las experiencias tanto académicas como prácticas en torno a la educación originaria. Un primer tema de discusión es sobre los aportes de las materias propias del CESIK al aprendizaje de los conocimientos totonacos y a la reconfiguración de la relación que se tiene con éstos. Al respecto, el egresado Miguel, de la generación de 2011, expresa que la presencia de contenidos curriculares enfocados en la cultura fue algo que le llamó la atención y marcó la diferencia con la experiencia de otras escuelas:

Se habla de las costumbres y tradiciones que se quieren rescatar del pueblo. En ninguna escuela se ve eso. Más ven materias de fuera, cosas que no te dan motivo de seguir acá en el pueblo, sino como que te quieren alejar. Entonces [al] ver ahí sobre este tema de esta escuela, comprendí que quiere seguir fortaleciendo y manifestando las culturas del mismo pueblo (entrevista a Miguel E., 24 de mayo de 2018).

Sobre este planteamiento de revalorar la cultura, recuerda el carácter participativo de las actividades de investigación de la materia de filosofía indígena, que vinculan a los estudiantes con su entorno y con actores comunitarios, en contraste con el modelo convencional, que se define por el encierro y el desarrollo únicamente de conocimientos abstractos:

Fue la madre Cata, sí, fue quien nos iba ayudando, impulsando de que, pues hay que conocer más nuestro alrededor y nuestro mismo pueblo. Cosa que en otras escuelas no hay ese tipo de temas. Siempre es matemáticas, español, tú no'más escribes, copias, bajas del Internet, no sé, y ya. Pero en cuestiones de estar conviviendo con personas, con mujeres, artesanas, con artesanos igual, entonces ya es otra cosa. ... La maestra que nos decía, ése es el tipo de enfren-

tamiento que van a seguir haciendo en su futuro, no siempre van a estar encerrados, y convivir en sólo compañeros, sino también hay personas afuera que igual los están esperando... quieren igual compartir con ustedes, quieren aprender, y así se van a ir mejorando (entrevista a Miguel E., 24 de mayo de 2018).

Con este testimonio vemos que los procesos de aprendizaje vinculados a la comunidad abren nuevos canales de transmisión de conocimiento tradicional que pueden aportar de distintas maneras. En este ejemplo del proceso de investigación con artesanos, los jóvenes no sólo conversaron con personas portadoras de distintos conocimientos propios del pueblo, sino fueron conociendo un panorama de oficios tradicionales existentes en la comunidad, los cuales podían considerar como opciones para la vida a futuro, alternativas o complementarias a la formación profesional o la inserción al mercado laboral.

En otro ejemplo enfocado más hacia el ámbito familiar, la egresada María Inés, de la generación de 2017, cuenta cómo las tareas de las materias de totonaco, etnoagricultura y filosofía indígena le impulsaron a dialogar más con su abuela, recuperar y valorar sus saberes desde la cosmovisión totonaca, por medio de la tradición oral en su lengua materna:

Con mi abuela lo practicaba, el totonaco. Y también ella me ayudaba en mi tarea... Me contaba sus historias y aquí las venía a contar también... Recopilé todo lo que no sabía. Bueno, ciertas historias, me contaba mi abuelita desde pequeña, porque un niño que no está calmado, [así] se calmó [calma]. Me contaba mucho mi abuelita sus historias de, así, del rayo, del sol, del agua, todo eso. Y siempre me llamó la atención. Desde los cinco años me empezó a contar esas historias (entrevista a María Inés F., 30 de mayo de 2018).

Otro espacio de práctica, en el caso de las materias en lengua originaria, han sido las asambleas comunitarias que impulsa la OIT, donde se convoca a miembros de la comunidad para tratar temas de concientización y organización relacionados a sus trabajos de incidencia comunitaria. En estos espacios, donde asistimos como

escuela, los estudiantes se desempeñan como traductores e intérpretes, ya que muchos asistentes de la comunidad son monolingües en totonaco, mientras que algunos invitados de otras organizaciones o regiones desconocen la lengua. Antonio, estudiante de segundo grado, comparte su impresión acerca de esa actividad: “También participo en las asambleas comunitarias de la OIT. Vienen personas de diferentes comunidades. Vienen a dar su opinión, organizarse y llevar un trabajo. Como alumnos, participamos como traductores, para que también escuchen los que no entienden el totonaco. Lo hice, me gustó, aunque me puse nervioso” (entrevista a Antonio D., 25 de junio de 2018).

Además de apoyar así a la Organización, este ejercicio sirve a los estudiantes en primer lugar como oportunidad para perder el miedo de hablar en su lengua materna y en español frente a un público, y también les brinda experiencia para las situaciones que frecuentemente se pueden presentar, en las que se requieren intérpretes o traductores, ya sea en los ámbitos laborales o en la vida cotidiana en el municipio, en especial dada una mayor interacción actualmente de totonaco-hablantes de las comunidades con instituciones gubernamentales que son dominadas por personas de afuera.

Así como en estos ejemplos las actividades de recuperación de conocimientos y habilidades de comunicación culturales, lingüísticas y comunitarias impulsadas desde las materias impactan más allá del salón y del aprendizaje curricular, en el CESIK también se dan otros tipos de acercamiento con la cultura, aún más prácticos y vivenciales. Alfredo, egresado de la generación de 2010 que recién regresó al CESIK como colaborador, recalca la centralidad de la convivencia colectiva y la participación en trabajos colectivos y actividades ceremoniales y rituales, para fortalecer los valores comunitarios y consolidar la autoidentificación como totonacos:

Se habla de la recuperación de la cultura, de la lengua, de los usos y costumbres, tradiciones. Y todo eso se pone en práctica. Lo que a mí me tocó es eso, que se pone en práctica ese rescate y fomento de la cultura, a través del pensamiento de los abuelos, tal como lo hacen. Y en la escuela aprendimos trabajo comunitario, trabajo en grupo, trabajo en equipo. Varias veces, o dos ocasiones tuvimos

que ir a sembrar maíz, adornar o realizar la actividad de Todos Santos. Y bueno, hay una visión comunitaria, un pensamiento comunitario... Y hay un objetivo, el objetivo es eso, seguir siendo, en este caso, totonacos (entrevista a Alfredo S., 4 de agosto de 2017).

Respecto a esta conciencia identitaria, Lidia, estudiante de primer grado, cuenta su experiencia personal de cómo pasó de la negación o desconocimiento de su identidad y ciertas tradiciones, a adquirir el interés por reapropiarlas. En este proceso personal, ella considera que estar en el CESIK ha marcado la diferencia:

Hay personas que dicen que, para ser indígenas, eso ya no existe. Eso ya no existe porque eso fue para los antepasados, nuestros abuelos... pero para nosotros ya no, porque ya ha cambiado. Al principio también pensaba eso... Ahora que estoy aquí, voy reflexionando y voy rescatando todo, todo lo que pertenece a lo que es indígena, y pues sí, a la vez estamos siendo un poco indígena porque en ocasiones uso la vestimenta, y bueno, en este año que estoy en esta escuela, ya hablo lo que es el totonaco, voy rescatando lo que son mis tradiciones y costumbres y las creencias que sabían nuestros antepasados, nuestros abuelos (entrevista a Lidia F., 20 de junio de 2018).

Por otra parte, estos procesos de reafirmación suelen ir acompañados del choque con los paradigmas dominantes de la sociedad que promueven todo lo contrario, y con los que se tienen que enfrentar tarde o temprano, dentro o fuera del pueblo. Esto explica Carlos, estudiante de tercer grado, reflexionando sobre su próximo egreso del CESIK:

Ahora sí enfrentando el mundo [debes ser firme] para no quitarte esa idea [del valor de la cultura], porque si te quitan, es como que te dijeran que te quitan tus raíces para que tú te caigas y que sigas las corrientes. Entonces, tratar de ser un poquito más [fuerte], ahora sí, enfrentarse al mundo, para poder seguir teniendo eso. Pues yo pienso que nunca lo voy a perder (entrevista a Carlos S., 15 de junio de 2018).

El optimismo y la convicción de Carlos son compartidos por varios otros estudiantes del CESIK, sin embargo, no es el caso de todos; también hay quienes cuestionan la utilidad de lo que aquí aprenden, desde el planteamiento de que sus aspiraciones o la necesidad en algún momento los llevarán a integrarse al sistema convencional, donde este tipo de conocimientos no tienen valor. En este sentido Alfredo, recordando sus experiencias como alumno con su grupo, al igual que su propio trayecto de ir a estudiar a la Ciudad de México, lejos de su cultura y comunidad, nota que algunas reflexiones sobre el valor de lo propio llegan más tarde, al momento de afrontar las diversas situaciones que la vida presenta:

Lo poco que he visto es que estamos acostumbrados a un tipo de enseñanza [convencional]. Y nos cuesta mucho reflexionar o involucrarnos, participar. Nos cuesta entender mucho [el] trabajo en el sentido colectivo, comunitario. Ya después reflexionas, después de salir, después de hacer otras cosas. O a veces no, te da igual. Pues el proyecto del CESIK sigue con su proyecto. Yo creo que depende de cada quien cómo piensa adoptar lo que aprendió en el CESIK en su vida cotidiana. En este caso, yo adopto el proyecto CESIK en mi vida y para la comunidad, con la comunidad (entrevista a Alfredo S., 4 de agosto de 2017).

Este último testimonio no sólo revela los desafíos de desarrollar una propuesta de reivindicación cultural y comunitaria a contracorriente del pensamiento hegémónico, sino también nos recuerda la imposibilidad de homogeneizar las experiencias que los jóvenes puedan tener dentro y fuera del proyecto. Pero más que eso, coloca al CESIK, junto con su visión para la identidad totonaca, como una invitación y un horizonte para el caminar colectivo.

DISCUSIÓN

Aportes teórico-prácticos de la propuesta de educación originaria

En los hechos correspondientes al surgimiento del proyecto OIT-CESIK y a través de la lectura de sus documentos fundacionales observamos la emergencia y reivindicación de un sujeto colectivo totonaco que reclama su derecho de desarrollarse de acuerdo con sus tradiciones y formas de organización propias, de dar continuidad a su herencia cultural, lengua, conocimientos y valores comunitarios en el marco de la autodeterminación. Este ejercicio de empalabrar el autorreconocimiento como totonacos y colocar la identidad como categoría central de su existencia representa un acto de resistencia ante la colonialidad que históricamente ha negado la posibilidad de *ser* a las identidades colonizadas (Maldonado-Torres, 2007), invisibilizado y desvalorado sus legados epistémicos, lingüísticos y éticos (Lander, 2000).

Esta autoafirmación va estrechamente ligada a cuestionar las formas interrelacionadas de dominación que han sufrido los totonacos, dentro de las cuales juega un papel fundamental la educación oficial, como también señala Marcos en su testimonio. De ahí la necesidad que reconocieron los integrantes de la OIT de construir y defender una forma de educación propia, y con ello, recalcar en el Reglamento del CESIK el sentido crítico y transformador que debe tener la educación que se imparte. Las conversaciones con algunos colaboradores indígenas refuerzan esta orientación hacia la revaloración de la identidad y la epistemología propias, y permiten matizar y traducirla a la práctica pedagógica. La “doble educación” de la que habla Marcos, que coloca dos tipos de saberes como necesarios en el mundo de hoy –los propios y los occidentales– y la necesidad de cuestionar críticamente la historia de los pueblos para tomar conciencia de la identidad propia que menciona Cata, son pistas que se van sumando como aportes a una teorización propia de la educación originaria, elaborada desde abajo y desde la práctica (Rivera *et al.*, 2016).

Además, con el establecimiento de un plan curricular con ejes académicos y materias propias, el CESIK asume la tarea de sistema-

tizar el conocimiento propio, así como de diseñar estrategias pedagógicas que contribuyen a su documentación y transmisión. Esto representa otro paso más hacia desmontar la colonialidad del saber (Lander, 2000) reproducida por los currículos eurocéntricos del sistema educativo hegemónico, y un avance importante hacia la (re) construcción de la epistemología propia. Aunque falta formalizar sus contenidos y las metodologías que utilizan,⁹ en estas materias se impulsan distintos trabajos de recuperación y sistematización de los conocimientos totonacos, protagonizados por los estudiantes en interacción con actores y espacios de la comunidad, como notamos en los testimonios de los egresados Miguel y María Inés.

En el desarrollo práctico de las materias propias, bajo la guía del colaborador, quien suele funcionar más como facilitador, se discuten y sistematizan entre todos los aportes que cada estudiante trae de sus tareas de investigación o al compartir su propia experiencia, generando así un “diálogo de saberes” mucho más horizontal que lo que permite la clase tradicional. Además, tomando en cuenta la diversidad interna de la cultura, la participación de estudiantes de la cultura náhuatl y profesores de otros lugares y culturas, las clases se convierten en ejercicios de diálogo *intra-* e *intercultural* (Dietz, 2017) como mecanismo de construcción colectiva del conocimiento. Estos acercamientos representan “confianzas epistémicas” (Zagzebski, 2009) para sus estudiantes, en cuanto desmitifican la producción y reproducción del conocimiento, bajándolas de las academias y las manos de autoridades “científicas” lejanas a su realidad, y facilitando que las vean como procesos que acontecen en sus propias geografías, que son accesibles desde su lengua y su contexto cultural, y en los cuales ellos pueden incidir personalmente al recuperar valiosos conocimientos locales que, de otra manera, quizás se perderían.

Otra orientación pedagógica importante es la que nos señala el compañero Toño, al recalcar que las actividades curriculares deben

⁹Dos materias ya cuentan con una sistematización curricular realizada o en proceso: la propuesta de organización y acción comunitaria, elaborada iniciando en 2008 por la colaboradora Ariadna Becerril, encuentra su respaldo en su trabajo de tesis de maestría sobre el CESIK (Becerril, 2014); mientras que la materia de derecho indígena está siendo sistematizada por el compañero Marcos Juárez Degante, como trabajo de tesis en curso para la Maestría en ambientes interculturales de aprendizaje de la UIEP, Huehuetla.

tener como propósito no sólo archivar el conocimiento sino su apropiación vivencial y el aportar a la reproducción y fortalecimiento de la cultura. Con los testimonios de Miguel, María Inés y Antonio observamos que las tareas de investigación y participación que implican salir del salón y acercarse a procesos de transmisión de conocimiento existentes en la comunidad no sólo facilitan su aprendizaje, sino que reestablecen o construyen vínculos comunitarios a los que se puede dar diversos tipos de seguimiento a futuro.

Para pensar los alcances de estos procesos de apropiación, reconocemos, junto con Frigerio (2006), los límites de la sistematización, ya que los impactos de los procesos educativos en los sujetos siempre rebasan o trasgreden lo escrito, planeado o sistematizado. Por lo tanto, una mirada de la educación originaria como *experiencia* (Noyola, 2011) revela otros aportes valiosos a nivel corporal y en el plano *acontecimental* (Bárcena, 2002), como chispas que se encienden en momentos no calculados, y reconfiguran subjetividades de maneras inesperadas. En este sentido, aunque Alfredo nos recuerda lo difícil que puede ser la apropiación identitaria totonaca dentro de una sociedad hegemónica, en nuestros diálogos con estudiantes se notan pequeñas transformaciones hacia una mayor identificación con las tradiciones y prácticas culturales en las que previamente no encontraban un sentido, como cuenta Lidia, o hacia la disposición de defender la identidad que ya se tiene frente a las presiones de la asimilación cultural, como afirma Carlos. Considero que estos aprendizajes reflexivo-vivenciales, que se interiorizan en los cuerpos y las prácticas cotidianas de los jóvenes a la vez que, en su conciencia, representan algunas de las reivindicaciones más importantes del proceso educativo.

DESAFÍOS EN EL CONTEXTO ACTUAL

Con lo anterior, se pueden identificar las maneras en que las semillas del sueño de reivindicación de la identidad totonaca sembradas por los fundadores del CESIK se han convertido en elementos clave de la práctica y experiencia educativa actual. Sin embargo, desde su creación hasta hoy, la escuela ha respondido a cambios en su coordinación interna, reconfiguraciones en la estructura y respaldo de la

OIT, y transformaciones en el panorama social, cultural y educativo, pues sobreviven conflictos y se encuentran nuevos retos.

Algunos factores clave que han modificado el escenario para el desarrollo de la educación originaria del CESIK son a nivel político-organizativo, ya que el desplazamiento del gobierno indígena de la OIT en 1999 generó una crisis para la organización que ha repercutido también en el proyecto educativo, ha debilitado el fuerte respaldo que se tenía desde los procesos de organización comunitaria de base en sus primeros años, y ha desencadenado divisiones, rompimientos y campañas de desprestigio contra la organización y la escuela desde sectores de la comunidad aliada a los intereses del poder político y la educación hegemónica (Becerril, 2014), algunos de los cuales siguen vigentes hoy en día. A su favor, estos sucesos han obligado al proyecto a reformularse en un camino de mayor autonomía y autogestión, alejado de la anterior lógica partidista; sin embargo, se siguen necesitando nuevas estrategias de autoorganización, así como de reconstrucción de la base comunitaria, que renuevan el impulso de reivindicación de lo totonaco, reconozcan la necesidad de procesos educativos propios y contrarresten el peso del pensamiento hegemónico. En el contexto actual, este objetivo tendrá que luchar contra la proliferación de escuelas oficiales enfocadas, ya sea desde las perspectivas convencionales, o desde los discursos de la interculturalidad funcional y una mirada de la cultura como folclor (Tubino, 2005), como fuerzas que desmovilizan y cooptan en especial a las nuevas generaciones bajo una noción superficial y mercantil de la identidad.

Otros desafíos para la educación originaria del CESIK se deben a cambios en la dinámica social y económica en el municipio, bajo una marcada transición desde las economías de autosustento y apoyo mutuo –y relacionada a éstas, la participación en instituciones comunitarias como faenas, cargos y servicios comunitarios– hacia el trabajo asalariado y estilos de vida regidos por el consumo, la competencia y el individualismo, así como por el avance de procesos migratorios que contribuyen al desarraigo. Además, a partir de 2020, estos cambios se juntan con una mayor integración a la virtualidad en el ámbito educativo y en la cultura juvenil.

En su conjunto, estos procesos van generando otros de fragmentación social y brechas intergeneracionales de comunicación y

convivencia que obstaculizan la transmisión de la lengua y los conocimientos tradicionales en los entornos familiares y comunitarios. Con ello, cobran especial importancia las acciones de fortalecimiento y reparación del tejido comunitario y de los procesos de transmisión de los conocimientos culturales que sugiere el compañero Toño. Sin embargo, en tiempos de acelerados cambios culturales y sociales, este esfuerzo parece que implicará asumir una mirada de resignificación y actualización de la identidad y las prácticas tradicionales, que replantean los viejos discursos de conservación y reproducción.

CONCLUSIONES

La educación originaria del CESIK es una propuesta surgida desde la lucha de la OIT en respuesta a las necesidades estratégicas, que se desarrolla hoy de manera cotidiana entre su equipo directivo, colaboradores y estudiantes, con el apoyo de actores comunitarios y externos. A casi 30 años de su fundación, la propuesta sigue vigente y demuestra continuidad con la visión de sus creadores, en cuanto sigue respondiendo a la problemática fundamental de la subordinación y desplazamiento de los conocimientos, prácticas e identidad totonaca frente a lo occidental, y busca fortalecer lo propio desde la raíz cultural y comunitaria a través del quehacer educativo.

La fuerza de la práctica educativa en la actual época se centra en el desarrollo de las Materias Propias del CESIK, enfocadas en la recuperación, sistematización y fortalecimiento de los conocimientos locales, culturales, lingüísticos y comunitarios. A pesar de su falta de sistematización, en el trayecto de impartición de estas materias se han ensayado diversas estrategias para la construcción colectiva del conocimiento propio. Con ello, consideramos que cualquier intento de sistematización curricular debe tomar en cuenta estas experiencias anteriores, evitando encuadrar los contenidos y procesos de aprendizaje bajo marcos conceptuales cerrados, para entenderla como una construcción "en movimiento" (Zibechi, 2007).

En cuanto a la apropiación de la propuesta por parte de estudiantes, encontramos que deja aportes tangibles e intangibles. En los testimonios sobresalen casos de quienes manifiestan claramente un impacto positivo en su conciencia identitaria, un impulso a su

participación comunitaria o la (re)apropiación de prácticas culturales propias. Sin embargo, también se observa que hay casos donde cuesta apropiarse de la experiencia, o prevalecen otros intereses y prioridades. Por lo tanto, sería importante problematizar los choques que se pueden generar en los jóvenes entre el proceso de reivindicación epistémica e identitaria del CESIK y las presiones de los ámbitos sociales, laborales y educativos hegemónicos que predominan alrededor del proyecto, condicionando sus aspiraciones de vida y las decisiones que deben tomar luego de su egreso.

Los esfuerzos de sistematización curricular pendientes también deben tomar estas tensiones en cuenta, a fin de plantear un camino para cómo integrar y mediar entre los dos tipos de conocimiento que el plan de estudios del CESIK incluye –occidental y propio–, sin perder de vista el horizonte crítico de descolonización epistémica, que comprende que las posibilidades de lograr un diálogo de saberes “simétrico” (Wences, 2021) entre ambos sólo se darán en la medida en que avance la lucha por la transformación de todos los sistemas de dominación y opresión.

Con lo anterior, podemos apreciar que los caminos que la educación originaria del CESIK abre horizontes para que “los y las jóvenes sigan siendo indígenas ahora y después, dentro del mundo moderno” (OIT, s. f.-b, Artículo 2) son amplios y diversos, pero se van trazando sobre un panorama social, cultural y organizativo complejo y cambiante, frente al cual las estrategias pedagógicas siempre deben ajustarse. Esto es, sin perder de vista la visión central, que deja claro el encargo del proyecto educativo como brazo de la lucha del pueblo totonaco por la autodeterminación, la autonomía y la reivindicación cultural.

REFERENCIAS

- Albó, X. (2003). *Cultura, interculturalidad, inculturación*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Alonso, J., y Sandoval, R. (2015). Sujeto Social y Antropología. Despliegue de subjetividad como realidad y conocimiento. En R. Sandoval y J. Alonso (coords.), *Pensamiento crítico, sujeto y autonomía* (pp. 61-126). México: CIESAS.

- Arévalo, F., Ledesma, G., Pérez, M., y José, S. (2016). La propuesta educativa en las comunidades zapatistas: autonomía y rebeldía. *Desidades*, 4(13), 9-19.
- Bárcena, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista Española de Pedagogía*, 60(223), 501-520.
- Baronnet, B. (2015). La Educación Zapatista como Base de la Autonomía en el Sureste Mexicano. *Educação & Realidade*, 40(3), 705-723.
- Baronnet, B. (2010). Zapatismo y educación autónoma: De la rebelión a la dignidad indígena. *Sociedade y Cultura*, 13(2), 247-258. <https://dor.org/10.5216/sec.v13i2.13428>
- Becerril, A. (2014). *El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CE-SIK): Una estrategia para la continuidad y autonomía totonaca*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.
- Berlanga, B. (2014). *Fragments acerca del artilugio en la pedagogía del sujeto*. México: Universidad Campesina Indígena en Red. <https://ucired.org/component/k2/item/123- fragmentos-artilugio>
- Cayón, L. (2018). Etnografía compartida: Algunas reflexiones sobre el trabajo de campo con los makuna en la Amazonia colombiana. *Anales de Antropología*, 52(1), 35-43. <https://doi.org/10.1016/j.anthro.2017.01.001>
- Chakravorty, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105018181010>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207.
- Dietz, G., y Mateos, L. S. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco*, (48), 107-131.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Editorial Trotta.
- Ellis, C., Adams, T., y Bochner, A. (2015). Autoetnografía: Un panorama. *Astrolabio*, (14), 249-273.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2006). Lo que no se deja escribir totalmente. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educar: figuras y efectos del amor* (pp. 25-42). México: Del Estante Editorial.

- Gallegos, M. A., y Gallegos, M. (2014). Subjetividad e historicidad: dos problemas centrales en el proceso de investigación. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 1(10). <https://doi.org/10.32870/cl.v0i10>
- González Apodaca, E. (2014). Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario ayuujk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1141-1173.
- González Forster, S. L. (2015). *'Piedra tras piedra construiré una escuela': Alianzas, negociaciones y estrategias de una red de proyectos educativos contrahegemónicos en la Sierra Norte de Puebla*. (Tesis de maestría). CIESAS Unidad Golfo, México.
- Hernández, M., y Gallardo, L. (2014). Como danzantes, somos ofrenda. *La Jornada del Campo*, (83). <https://www.jornada.com.mx/2014/08/16/cam-ofrenda.html>
- Hernández Loeza, S. (2019). La vinculación universitaria intercultural en la Sierra Norte de Puebla: Experiencias con una generación de la licenciatura en Lengua y Cultura. En B. Baronnet y F. M. Bermudez (coords.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp. 175-202). México: ANUIES.
- Hinkelammert, F. (2002). El sujeto negado y su retorno. *Pasos*, 104, 1-12.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021). *Panorama sociodemográfico de Puebla: Censo de Población y Vivienda 2020*. México: INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197940.pdf
- Jiménez, Y. (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*, 12. <http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/jimenez-exclusion-asimilacion.html>
- Kreisel, M. (2017). *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca: resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes*. (Tesis de Doctorado). Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas: CLACSO.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Miguel Ángel Porruá.

- López Bárcenas, F. (2019). La descolonización del pensamiento en clave indígena. *El Cotidiano*, 34(213), 123-133.
- Maldonado, B. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México: la nueva educación comunitaria y su contexto*. (Tesis de doctorado). Universidad de Leiden, Países Bajos. <https://hdl.handle.net/1887/15950>
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad el ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Perú: IESCO.
- Mejías, C., y Suárez, P. (2017). Configurando nuevos movimientos sociales latinoamericanos en el espacio del resquebrajamiento epistémico-colonial neoliberal. *Reflexiones*, 96(1), 97-108. <http://dx.doi.org/10.15517/rr.v96i1.30635>
- Messina, G. (2004). La sistematización educativa: acerca de su especificidad. *Revista Enfoques Educacionales*, 6(1), 19-28.
- Mignolo, W. (2001). Descolonización epistémica y ética. La contribución de Xavier Albó y Silvia Rivera Cusicanqui a la reestructuración de las ciencias sociales desde los Andes. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 7(3), 175-195.
- Morales, M. C. (2012). Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14. http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/morales_telesecundaria_tetsijtsilin.html
- Noyola, G. (2011). *Geografías del cuerpo: por una pedagogía de la experiencia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Organización Independiente Totonaca (OIT) (s. f.-a). *Con el respeto y el cariño de nuestros abuelos y de la Organización Independiente Totonaca a los amigos del Kgoyom*. México: OIT. (No publicado).
- OIT (s. f.-b). *Reglamento del Centro de Estudios Superiores Indígenas 'Kgoyom' de la Organización Independiente Totonaca S. de S. S.* México: OIT. (No publicado).
- OIT (1994). *III encuentro de pueblos indios - Rostro y corazón de los pueblos indígenas. Huehuetla - Kgoyom*. México: OIT. (No publicado).
- OIT (1992). *Reglamento interno de la Organización Independiente Totonaca*. México: OIT. (No publicado).

- Ortiz, M., y Sandoval, M. (2021). Importancia del diálogo intercultural en el desarrollo turístico en comunidades indígenas totonacas. *Anales de Antropología*, 55(2), 143-159. <https://doi.org/10.22201/iia.24486221e.2021.71052>
- Palacios, A. (2020). *Jóvenes masewal. Proyecto Educativo Náhautl Cuauhtlatoatzin y el arraigo.* (Tesis de maestría). UAM Unidad Xochimilco, México. http://dcsh.xoc.uam.mx/pdrep/index.php/libros/item/download/907_fe4d5945c7aa627d52768bd8659c26bf
- Pérez Ríos, E. (2022). Hacia una etnografía comunal: experiencias desde Oaxaca, México. *Tabula Rasa*, 43, 29-50. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.02>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (coord.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). Caracas: CLACSO.
- Ricco, S., y Rebolledo, N. (2010). *Educación y comunalidad: prácticas autonómicas en la Mazateca alta.* México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rivera, S., Domingues, J., Escobar, A., y Leff, E. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. *Cuestiones de Sociología*, 14. <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a09>
- Sandoval, R. (2015). Introducción: Retos del pensar epistémico, ético-político. En R. Sandoval y J. Alonso (coords.), *Pensamiento Crítico, Sujeto y Autonomía* (pp. 13-36). México: CIESAS.
- Sandoval, R. (2011). Sujetos que piensan más allá del Estado y el capital. *Desacatos*, (37), 7-16. <https://doi.org/10.29340/37.284>
- Secretaría de Bienestar (2022). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2022. México: Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/698177/21_072_PUE_Huehuetla.pdf
- Silva, C. (2019). La escuela zapatista: educar para la autonomía y la emancipación. *Alteridad Revista de Educación*, 14(1), 109-124.
- Tubino, F. (2005, julio-diciembre). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96.
- Vargas, P. (2020). *Más allá de la dicotomía “desde arriba” vs. “desde abajo”: Educación superior intercultural en Ecuador y México. Apuntes para*

- la construcción de un campo.* (Tesis de doctorado). UNAM, México.
<https://ru.dgb.unam.mx/handle/20.500.14330/TES01000798911>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.
- Wences, I. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica: Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *Methaodos*, 9(1), 152-165. <http://dx.doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>
- Zagzebski, L. (2009). Confianza epistémica y conflicto epistémico. *Diánoia*, 54(62), 27-45.
- Zemelman, H. (2021). Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano de Sociología*, 30(3), 234-244.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. Lima: Editorial Universidad Mayor de San Marcos.