

MISCELÁNEA

EDUCACIÓN CRÍTICA Y POLÍTICA EN LA PREPARATORIA COMUNITARIA INDÍGENA CESIK, HUEHUETLA, PUEBLA¹

CRITICAL AND POLITICAL EDUCATION AT CESIK INDIGENOUS
COMMUNITY HIGH SCHOOL, HUEHUETLA, PUEBLA

ATISH CHRISTOPHER CHAKRAVARTI*
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6913-4216>

Fecha de entrega: 17 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 16 de enero de 2023

RESUMEN

Este artículo busca conocer los alcances de la educación crítica, política y comunitaria de la preparatoria indígena CESIK, proyecto educativo vinculado a la lucha de la Organización Independiente Totonaca de Huehuetla, Puebla. Desde el enfoque teórico de la pedagogía crítica y una metodología de sistematización de la experiencia, analizamos la visión y el trayecto educativo, acudiendo a las miradas de educadores y educandos. Descubrimos que el CESIK, al generar conciencia crítica e involucrar a jóvenes totonacos en experiencias de organización y participación político-comunitaria, hace puente entre lo pedagógico y político, funcionando como espacio de resistencia y creación de utopías concretas.

* Integrante del Consejo Directivo y Profesor Voluntario. Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK), Huehuetla, Puebla. Contacto: taku.chakra@gmail.com

1. El presente artículo se desprende de mi tesis en curso de la maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), Zautla, Puebla.

PALABRAS CLAVE: *pueblos originarios, totonacos, educación comunitaria, autonomía*

ABSTRACT

This article examines the scope of the critical, political and community education at CESIK indigenous high school, an education project linked to the struggle of the Independent Totonaca Organization (OIT) of Huehuetla, Puebla. From the theoretical lens of critical pedagogy and a methodology of systematization of experience, I analyze the educational vision and trajectory, referring to the perspectives of educators and learners. I discovered that CESIK, by generating critical awareness and involving Totonaco youth in experiences of political-community organization and participation, bridges the pedagogical and the political, functioning as a space of resistance and creation of concrete utopias.

KEYWORDS: *Indigenous Peoples, Totonacos, Community Education, Autonomy*

INTRODUCCIÓN

La educación es un quehacer necesariamente político,¹ porque puede servir ya

sea para reproducir el sistema de poder dominante o para desafiar y transformar el mismo. Esto nos señalan los pensadores de la tradición de la pedagogía crítica, empezando por Paulo Freire (1990, 2005), con su caracterización de la educación “bancaria” y la educación “liberadora”, hasta la concepción de la educación como “reproducción” o “resistencia” de Henry Giroux (1992). Este último, junto con Peter McLaren (2005), retoma de Freire el enfoque político y social para la educación que, desde la trinchera de la labor educativa, busca la construcción de un mundo mejor. Estos autores nos incitan a promover desde los procesos educativos la reflexión crítica y el diálogo acerca de los contextos en los que vivimos para comprender las relaciones de poder, intereses, opresiones e injusticias que los atraviesan, y a partir de ahí emprender acciones para transformarlos, respondiendo a las necesidades de la humanización y la liberación colectiva.

Retomando estos planteamientos, la educación puede convertirse en una herramienta importante para impulsar y reforzar las luchas sociales, ya que los ámbitos de organización social y política siempre requieren de procesos y espacios de formación que alimenten, capaciten y orienten la acción. En los últimos años, la interacción entre los procesos

1. En este trabajo rescatamos el concepto de lo *político* como un planteamiento crítico y analítico que permite comprender las estructuras del poder en todos los ámbitos de la vida humana con fin de transformarlas, diferenciándolo de la “política”

tradicionalmente entendida como una actividad meramente instrumental que busca promover intereses específicos desde los ámbitos partidistas e institucionales.

educativos y los movimientos sociales ha abonado a la emergencia de una multiplicidad de nuevas propuestas pedagógicas, así como de iniciativas educativas que se plantean como alternativas a los marcos hegemónicos de la educación oficial o convencional (Ruiz y Quiroz, 2014; Baronnet, 2009, 2010; González Forster, 2015; Hernández García, 2015). Estas se pueden clasificar bajo los enfoques de la educación *intercultural*, *autónoma*, y *comunitaria*, entre otros.

Si bien las teorías de la educación intercultural señalan la necesidad de replantear los contenidos y las formas de enseñanza desde el reconocimiento de la diversidad cultural (Gasché, 2005), los discursos de la interculturalidad en México han sido en gran medida apropiados por las instituciones dominantes, desde el sistema educativo del Estado hasta el sector ONG, perdiendo su sentido crítico y político, y desvinculándose de las demandas concretas de las comunidades que dicen representar. Como resultado, mientras que la importancia de elaborar una interculturalidad “crítica” y “de-colonial” (Walsh, 2010) sigue vigente, la educación intercultural que hoy en día mucho se promueve, tiene una función más de maquillar desigualdades persistentes y disfrazar la continuación de políticas hegemónicas y asimilacionistas bajo nuevos términos, fenómeno que Cerda García (2007) llama el “neoindigenismo”. Es por eso que, como señala Orozco López (2018), varias propuestas educativas enraizadas en las luchas organizadas de los pueblos indígenas

han preferido distanciarse de la etiqueta intercultural, como es el caso que aquí estudiaremos.

Por otro lado, el concepto de la autonomía, que se ha vuelto principio base de una multiplicidad de organizaciones, movimientos, colectivos y proyectos “contrahegemónicos” (González Forster, 2015), sostiene un sentido más crítico, aunque se puede interpretar de diversas maneras. Siguiendo a Dinerstein (2016), la autonomía se da en relación y tensión con el poder estatal, cuyas instituciones “median la construcción autonómica, a la vez que la autonomía debe alterarlas y/o destruirlas para convertirse en subjetividad emancipadora” (p. 358). Por su parte, Pineda Ramírez (2019) demuestra las maneras en que la base y el sustento de la autonomía es el ámbito comunitario. Con lo anterior, notamos que iniciativas educativas con perspectiva autonómica se encuentran en posturas desde moderadas a radicales en cuanto a su distanciamiento de los marcos institucionales dominantes, así como varían en su capacidad para organizarse, gestionarse y sostenerse fuera de ellos. Asimismo, creemos que los enfoques educativos autónomos y comunitarios están estrechamente vinculados y pueden reforzarse mutuamente para lograr verdaderas transformaciones sociales desde abajo.

En este trabajo nos acercamos a la experiencia del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (CESIK) de Huehuetla, Puebla, proyecto educativo que se autodefine como indígena,

comunitario y autónomo. La educación impartida por el CESIK viene enmarcada dentro de la búsqueda de la justicia social y la lucha por la autodeterminación y reivindicación cultural del pueblo totonaco² emprendida por su organización fundadora, la Organización Independiente Totonaca (OIT).³ Por lo tanto, identificamos que un sentido crítico-político y comunitario atraviesa su creación y conformación como proyecto, su dinámica organizativa y su trabajo pedagógico con los educandos. Sobre este horizonte, los objetivos de esta investigación son los siguientes: conocer el origen, justificación y visión de la propuesta

educativa crítica, política y comunitaria del CESIK; observar la evolución y desarrollo de esta en el transcurso de la experiencia organizativa del proyecto; darnos cuenta de las maneras tangibles en que se ha aterrizado en las prácticas pedagógicas y organizativas recientes; y finalmente, concluir sobre sus aportes para la transformación de subjetividades y procesos colectivos en el marco de la autonomía.

MARCO METODOLÓGICO Y EPISTEMOLÓGICO:
LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA,
EL DIÁLOGO INTERSUBJETIVO Y
LA EDUCACIÓN-INVESTIGACIÓN
COMO PRAXIS CRÍTICA

2. Existe cierto debate sobre el término más adecuado para referirse a este pueblo o grupo étnico, su lengua y su cultura. En algunos sectores académicos y en el ámbito de la Educación Bilingüe del estado se ha promovido *tutunakú* como el término preferido, argumentando que corresponde a la propia lengua. Sin embargo, en el habla coloquial entre la población de la región, incluyendo a los mismos integrantes de la cultura, la palabra *totonaco* sigue siendo más común, por lo cual es la que aquí utilizaré.

3 La Organización Independiente Totonaca (OIT) es una organización comunitaria conformada en 1989 y registrada como Sociedad de Solidaridad Social (S.S.S.), que trabaja en el municipio de Huehuetla y sus alrededores para el desarrollo comunitario, la reivindicación cultural totonaca y la defensa de los derechos indígenas. Para el año 1990 la Organización dio el paso hacia intervenir en la esfera política, haciendo alianza con el partido PRD y ganando la presidencia municipal. Desde esa posición la OIT emprendería durante nueve años diversos proyectos a favor de la población indígena, entre ellos fundar la escuela CESIK (Becerril Escamilla, 2014).

Esta investigación nace de mi participación como colaborador en el CESIK desde el año 2009 hasta la actualidad, tiempo en el cual he formado parte del proceso educativo-organizativo y me he formado dentro de él como educador y sujeto político, acorde a nuestra afirmación que la educación crítica tiene un carácter político y politizante. Por eso, retomando los argumentos de Graciela Messina (2004) sobre la “sistematización” de la experiencia, escribo en primera persona para hacer evidente las maneras en que estoy directamente implicado en el contexto que aquí analizo, y recupero mi propia experiencia como una fuente de conocimiento vivido y reflexionado.

Al mismo tiempo, en el cuerpo del texto presento testimonios de educadores y educandos que integraban el CE-

SIK en el momento realizarles entrevista —entre abril y julio del 2018— así como de algunos colaboradores que habían participado previamente, entre 2005 y 2018. De acuerdo con mi enfoque, más que asumir la tarea de analizar los resultados de un trabajo de campo etnográfico, en esta investigación partí del hecho de que participo constantemente en un “diálogo intersubjetivo” (Terrones Rodríguez, 2017) con los demás sujetos que conforman el proyecto educativo, del cual busco compartir solo algunos intercambios representativos. Es decir, me acerqué a los entrevistados, no desde la mirada supuestamente objetiva de un entrevistador externo, sino conociendo y reconociéndolos como sujetos pares con quienes vengo compartiendo la tarea común de construir cotidianamente el proyecto educativo.

Integro estas voces con la intención de compartir un poco de sus subjetividades, sus experiencias de participación en el proceso educativo y el sentido que expresan haber encontrado en él. Inclusive cuando acudo a textos escritos, como el “Reglamento del CESIK” (Organización Independiente Totonaca [OIT], s.f.) o la tesis de la compañera Ariadna Becerril Escamilla (2014), excolaboradora del CESIK, es porque plasman la visión de sujetos que han participado directamente en el proceso educativo. Poniendo en diálogo estas diversas perspectivas, pretendo expresar la voz colectiva acerca del sentido del proyecto y lo que propone en términos de una educación crítica, política y comunitaria, al mismo tiempo

reconociendo que las subjetividades y los discursos se encuentran en procesos permanentes de reconfiguración en función de las vivencias individuales y colectivas (Torres y Torres, 2000).

Por último, recorro al enfoque de la praxis crítica propuesto por Freire (2005), quien retoma de Marx y a su vez inspira a otros teóricos contemporáneos de la acción política liberadora como Dussel (1998), quien desarrolla los conceptos de “conciencia ético-crítica” y “praxis de la liberación”. Estas orientaciones, que proponen un diálogo continuo entre la teoría y la práctica, reflexión y acción encaminadas hacia la toma de conciencia y la transformación social, no solo se ven reflejadas claramente en la propuesta político-pedagógica del CESIK, como veremos, sino que además informan la manera en que me he acercado a la investigación. Esta la realizo con la finalidad no solo de aportar un insumo más al archivo del conocimiento académico, sino de retroalimentar activamente el proceso de reflexión crítica sobre el proyecto educativo desde abajo y adentro, y provocar hacia afuera reflexiones y resonancias relevantes para otros espacios afines donde se practica la educación crítica y comunitaria.

ORIGEN, JUSTIFICACIÓN Y EVOLUCIÓN DE LA VISION CRÍTICO-POLÍTICA DEL MODELO EDUCATIVO CESIK, EN EL MARCO DE LA LUCHA DE LA OIT POR LA AUTONOMÍA TOTONACA

Contexto en el que surge el CESIK como iniciativa de la Organización Independiente Totonaca, y su conformación como proyecto educativo comunitario

La fundación del CESIK en el año 1994 como iniciativa de la OIT fue uno de los logros del gobierno indígena que, durante la década de 1990, asumió el poder municipal bajo una alianza estratégica de la OIT con el Partido de la Revolución Democrática (PRD) que, siguiendo a Ariadna Becerril Escamilla (2014), permitió a la Organización articular políticamente la lucha que ya venía desarrollando a nivel comunitario en defensa de los derechos indígenas, así como de las formas tradicionales de autoproducción, autogestión y autogobierno del pueblo. Al mismo tiempo, el histórico vínculo de la OIT con las Misioneras Carmelitas de Santa Teresa del Niño Jesús⁴ y con

sacerdotes de la iglesia católica con una orientación hacia la teología india, derivada de la teología de la liberación, informaba su enfoque de fortalecimiento de la espiritualidad indígena y las expresiones culturales originarias totonacas.

Durante el periodo del gobierno indígena, en el cual accedieron candidatos indígenas totonacos a la presidencia municipal durante tres periodos (entre 1990 y 1999), se rompió con la hegemonía política de caciques mestizos de la cabecera de Huehuetla y se vio impulsada una nueva política participativa e incluyente de la población totonaca de las comunidades aledañas al centro por medio de asambleas populares convocadas por la OIT. De esta manera, el gobierno indígena dirigió una transformación del municipio que buscaba responder a las necesidades de esa población, mayormente campesina, pobre y sujetos de una historia de discriminación, explotación y despojo por parte de la minoría mestiza de comerciantes, ganaderos y profesionistas. Entre las demandas de los totonacos estaba lograr acceso a una mejor preparación académica para sus hijos, dada la carencia de escuelas de nivel medio superior en el municipio, sumada a las dinámicas de discriminación y exclusión de la ju-

4. Las Misioneras Carmelitas de Santa Teresa del Niño Jesús son una congregación religiosa que ha colaborado con la Parroquia del Divino Salvador de Huehuetla desde 1958, promoviendo la educación y defensa de los derechos y dignidad de la población indígena, además de realizar labores de evangelización desde una perspectiva inculturada que busca tomar en cuenta la cosmovisión indígena para fortalecer las expresiones locales de la espiritualidad, así como las demás tradiciones y costumbres del pueblo. Colaboran

de cerca con la OIT para apoyar a sus iniciativas, al igual que con actores de la organización comunitaria-religiosa tradicional como los fiscales, semaneros, mayordomos y catequistas. (Hermana Cata V., comunicación personal, 5 de diciembre de 2021)

ventud indígena que predominaban en la educación oficial existente (Becerril Escamilla, 2014). Así como los jóvenes totonacos enfrentaban mayores obstáculos económicos para concluir sus estudios de nivel secundaria y bachillerato, al mismo tiempo sufrían en el sistema educativo las presiones de las ideologías de castellanización y asimilación que les exigían dejar atrás su lengua, sus tradiciones y valores comunitarios para ser aceptados dentro de una cultura nacional caracterizada tanto por su legado colonial, como por el nuevo “paradigma desarrollista dominante” (p. 90).

Foto 1. Fachada del CESIK, Huehuetla Centro, junio 2014.

Fuente: Archivo del CESIK.



Fue por lo que se dio la fundación de la preparatoria CESIK entre septiembre y octubre del 1994, como resultado de un conflicto interno que provocó el cierre del Bachillerato Huehuetla, entonces el único bachillerato en el municipio. Viendo agudizada la crisis educativa para la juventud totonaca, la OIT a través de la autoridad del ayuntamiento indígena decidió establecer en las mismas insta-

laciones una nueva escuela con enfoque indígena, contando con el respaldo del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), institución de educación superior que brindaría el reconocimiento formal a los estudios a través de su propio bachillerato comunitario (Becerril Escamilla, 2014).⁵ En el diseño del modelo educativo del CESIK se planteó reforzar los valores y las prácticas existentes en el pueblo, fomentar el arraigo cultural y la participación en la vida comunitaria, capacitar para la autoproducción y el trabajo colectivo y enseñar los conocimientos locales e indígenas a la par con los occidentales. Estos elementos se mantienen a través de las Materias Propias⁶ del plan curricular y los talleres productivos llamados Cooperativas, así como en las características comunitarias del modelo de organización escolar y de participación estudiantil, en donde se destaca la centralidad de la asamblea de estudiantes conocida como la Plenaria,

5. Sobre el Bachillerato CESDER, el cual funcionó entre 1986 y 2000, apoyó al CESIK inicialmente con la matrícula y dio inspiración a varios elementos de su modelo educativo, como la integración de la producción cooperativista, el trabajo colectivo y la participación y organización para la transformación social, ver Gómez Zepeda (2011).

6. Basándose en lineamientos señalados en el “Reglamento del CESIK” (OIT, s.f.), el plan de estudios contempla las Materias Propias del CESIK tales como la Filosofía Indígena, Medicina Tradicional, Etnoagricultura, y Lengua Totonaca, entre otras, que se deben impartir además de las materias de conocimiento supuestamente “universal” (es decir, occidental) contempladas en los currículos oficiales.

la participación en actividades culturales, rituales y festivas tradicionales junto con el pueblo, y el fomento del servicio comunitario y otras acciones de incidencia social y comunitaria.

Durante sus más de 28 años de existencia, la escuela ha visto varias transformaciones en función de las cambiantes condiciones sociopolíticas del municipio, en especial después del desplazamiento del gobierno indígena y la retoma del poder municipal por los caciques mestizos en 1999. A pesar de estos contratiempos, en el año 2002 se hizo la gestión para que el CESIK se convirtiera en preparatoria incorporada a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) (Becerril Escamilla, 2014), medio por el cual se validan los estudios hasta la fecha. En el aspecto operativo, se han buscado estrategias para que la escuela funcione de manera independiente y autosuficiente, como acudir a la participación voluntaria de personas solidarias de la comunidad, prestadores de servicio de las universidades y voluntarios de otras regiones de México y del extranjero para la impartición de clases.

El cuerpo Directivo, compuesto de profesores voluntarios que, además de su labor docente, asumen las funciones administrativas, también se conforma bajo una dinámica de servicio a la comunidad basada en cargos dentro de un Consejo directivo, formalizados y respaldados por la OIT. Este espacio de Consejo se coordina con otro, que es el Consejo Técnico, conformado por todos los colaboradores, así como la Plenaria

de Alumnos y las Reuniones de Padres de Familia para organizar y acordar sobre el funcionamiento del proyecto educativo, generando de esta manera la inclusión y participación de todos los integrantes de la comunidad educativa bajo una dinámica de toma de decisiones en colectivo, basada en los principios de diálogo y consenso.

Justificación y visión de la educación crítico-política del CESIK, según sus fundadores

Para acercarnos al tema de las implicaciones políticas de la formación en el CESIK, empiezo por identificar los planteamientos acerca de la educación política, comunitaria y autónoma en el “Reglamento del CESIK” (OIT, s.f.), el documento fundacional del proyecto que establece la visión general sobre cómo debe realizar su trabajo educativo. Este Reglamento nos deja algunas pautas importantes, empezando por una orientación hacia el enfoque colectivo y comunitario: “Conforme a la naturaleza de la OIT, el CESIK actuará y funcionará con carácter de institución educativa colectiva buscando realizar un estilo de vida comunitario con base en las propuestas que muestra la vida toda del pueblo Totonaco...” (OIT, s.f., artículo 2). Esto fundamenta la importancia de retomar de los valores y las prácticas comunitarias del pueblo para estructurar las dinámicas cotidianas y autoorganizativas al interior de la comunidad educativa. De ahí, la necesidad de tener un

vínculo activo con los procesos sociales del pueblo para tener una incidencia y transformación comunitaria, desde la mirada de la autonomía:

Dentro de los principales objetivos de la OIT están la autodeterminación, el autogobierno y la autonomía, por eso el CESIK educará y conscientizará a las nuevas generaciones para que vayan haciendo realidad estos fines, de manera que se logre la liberación de todo aquello que oprime a nuestro pueblo. (OIT, s.f., artículo 3)

Teniendo presentes estos referentes desde la perspectiva de los fundadores del CESIK, dialogué con algunos colaboradores y excolaboradores acerca de cómo estos principios se han aterrizado en el trayecto histórico que liga estrechamente a la escuela, desde su fundación por la OIT, con la lucha de la misma Organización. Acerca del vínculo del CESIK con el proyecto político de la OIT, la compañera Ariadna Becerril (2014), excolaboradora del CESIK, plantea en su tesis que:

Las posibilidades de participación y conscientización que brinda el CESIK a sus estudiantes tiene que ver con una gama de estrategias de participación activa de los estudiantes, así como las experiencias que van adquiriendo gracias a los vínculos de la OIT con el movimiento indígena nacional y a las acciones que emprendía en el logro de su proyecto por el respeto y reivindicación de los pueblos indígenas, proceso en el que se involucraban además,

jóvenes, profesionistas y actores de diversas instituciones, organizaciones, países y contextos sociales quienes les permitían conocer otras experiencias que enriquecen la práctica educativa de los estudiantes del CESIK. (p. 107)

Coincidiendo con lo anterior, el compañero Sergio destaca que, en la visión de los fundadores, el CESIK debía funcionar en conjunto con la Organización, aportando de manera directa o indirecta a sus objetivos de conscientización y transformación comunitaria:

Y el CESIK, pues en esa construcción de todo un proyecto, creo que tenía un papel central, como lo ha sido en todos los procesos educativos de las organizaciones, que es justo [ser] un espacio en donde se construya ese pensamiento crítico y la aspiración de sociedad a la que se quiere llegar. Porque no se trataba, entiendo yo, solo de dar títulos o certificados de bachillerato, sino de formar a la gente que desde la organización siguiera haciendo propuestas, siguiera sustentando todo el proceso organizativo. Entonces sí, creo que es muy importante el CESIK dentro del proyecto de la OIT. Incluso en el Reglamento hay uno de sus artículos que dice que solo podrán ser estudiantes [hijos de] los miembros de la OIT. Como que tenían muy claro qué esperaban del CESIK. (Entrevista a Sergio H., 2 de julio de 2018)

Aunque podemos suponer que el CESIK fue creado para atender específicamente al ámbito educativo con la juventud, mientras que la directiva y los socios de

la Organización, a través del Gobierno Indígena en ese entonces, se dedicaran a gestiones políticas hacia afuera y a la organización comunitaria a nivel municipal para escuchar y responder las necesidades de la población. Sergio nota que nunca hubo una separación tajante entre estos roles, más bien, existían varios espacios de coincidencia y se veían a muchas de las mismas personas en papeles de liderazgos entre ambos departamentos:

Por lo que he visto, los liderazgos históricos que se han dado en la OIT formaban parte de la planta docente del CESIK. Es decir, nunca estuvieron separados, “a ti te toca solo lo pedagógico y a ti lo político, en términos de la negociación”. Sino que más bien se esperaba que el CESIK también fuera un espacio donde los estudiantes no solo aprendieran cuestiones de su propia cultura, de las disciplinas de las ciencias, sino que también aprendieran cuestiones de la política real, de las negociaciones y todo eso. (Entrevista a Sergio H., 3 de julio de 2018)

Este enlazamiento explica también cómo en la práctica se iban traduciendo los aprendizajes y las experiencias organizativas de la OIT en oportunidades pedagógicas en el proceso educativo, involucrando a los estudiantes –muchos de ellos hijos de socios de la Organización– en actividades vinculadas a la lucha política del momento.

Evolución de la postura política del proyecto educativo: de la vía partidista a la apuesta por la organización comunitaria desde abajo

Las experiencias de acercamiento práctico con el trabajo político de la OIT, que en distintos momentos se integraban a la formación académica en el CESIK, han dejado aportes significativos, pero también han sido armas de doble filo. Si bien el diálogo con profesores y directivos de la escuela sobre situaciones que pasaban en el municipio, la participación en marchas, foros, encuentros y hasta encuestas del partido, generó cierta conciencia social y política en las primeras generaciones de estudiantes (Entrevista a Marcos J., 15 de abril de 2018), quizás era porque en ese tiempo estaban imbuidos todavía en un ambiente de democracia popular y participativa bajo el gobierno indígena de la OIT. Pero con la eventual cooptación de elementos de la Organización por la lógica partidista de su aliado el PRD, el involucramiento de la escuela y de sus estudiantes en actividades de carácter político empezó a perder su valor participativo y crítico, hasta convertirse en una estrategia de utilizarlos más para demostrar fuerza y ganar ventaja en espacios de la política institucionalizada:

Me parece que tal vez un error que se cometió en ese momento, fue que como estaba la alianza con los partidos, pues muchos de los acercamientos a la política real fueron en la lógica parti-

dista. Es decir, marchas vinculadas a demandas de un partido, acarreo sin convencimiento de a qué voy, para qué, por qué. Y ahí... me parece que pierde sentido porque entonces se está reproduciendo prácticas de aleccionamiento, simplemente. (Entrevista a Sergio H., 3 de julio de 2018)

Esta tendencia se vio exagerada bajo el liderazgo “caciquil” (Becerril Escamilla, 2014, p. 119) del director del CESIK entre 2002 y 2007, quien, al llegar a manejar formas de negociación política carentes de transparencia, consenso colectivo y consideración del bien común de la comunidad educativa, llevó al proyecto educativo a punto de estallar. Así fue que en el 2007 se desencadenó el segundo conflicto interno en la historia de la escuela, el cual llegó a requerir de la intervención de una variedad de actores comunitarios para resolverse, culminando en la expulsión del entonces director y la selección en asamblea de Toño M., entonces colaborador voluntario y egresado del CESIK, como nuevo director de la escuela (Becerril Escamilla, 2014).

El impulso al cambio, según lo cuenta el compañero Toño, se derivó precisamente de diferencias en torno a la visión acerca del compromiso social de la escuela y la necesidad de cuestionar las formas de involucramiento político del director anterior. Lo primero que Toño había detectado cuando se reintegró a su escuela como colaborador algunos años antes, era una brecha que había crecido entre el discurso y las tácticas de la lu-

cha social que el profesor manejaba, involucrando muchas veces a los mismos estudiantes, por un lado, y la dinámica tanto organizativa como cultural propia de la comunidad, por el otro. En torno a este punto de crítica, Toño encontró resonancia con varios de sus compañeros y con otros que estaban al pendiente de la comunidad educativa:

Consideramos, no solamente nosotros sino varias personas tanto de la comunidad, internas de los que estábamos aquí también trabajando, u otras personas que nos habían visitado, veían que mucho de lo que se decía y se hacía en el CESIK ya no respondía a los intereses de la comunidad, sino que a otros intereses más políticos [...] entendido como esta cuestión de aglutinar personas bajo intereses de otros. (Entrevista a Toño M., 18 de junio de 2018)

Desde esta inquietud se consolidó un grupo de colaboradores, incluyendo a Toño, padres de familia y estudiantes que representaban una visión distinta acerca de la razón de ser del proyecto educativo, dispuestos a defender a la escuela. Continúa Toño:

En ese sentido, personalmente, por ejemplo, mi crítica fue eso: de si somos un espacio educativo, si nosotros somos un espacio en el que se tiene que fortalecer la cultura, somos un espacio en el que le tenemos que dar a los jóvenes las herramientas para poder avanzar hacia su formación académica pero también comunitaria, nosotros decíamos, o al menos yo decía... ¿por qué

nos tenemos que meter en asuntos de política partidista? ¿Por qué tenemos que ir a un mitin sobre algún partido político, algún candidato? ¿Por qué el CESIK tiene que ser un espacio de reuniones para eso, si somos un proceso educativo? ¿Qué prácticas comunitarias estamos enseñando a los jóvenes? (Entrevista a Toño M., 18 de junio de 2018)

La postura que sostendría Toño a lo largo de su estancia como director de la escuela no era de ninguna manera apolítica, si lo vemos desde el sentido freireano de lo político como crítica y transformación social que nosotros asumimos, pero sí desafiaba la *política de mayúsculas*, de manejo estratégico de los grupos a favor de intereses del poder institucional:

Entiendo que es importante la participación política, la participación social de los jóvenes, para entender en qué terreno estamos. Pero nosotros, yo consideraba que la línea de los partidos no era opción, o que no podía ser una buena forma para practicar, o para encaminarnos hacia la constante transformación del pueblo, de la comunidad. Y ese para mí, eso fue el conflicto, en sí la forma en cómo se tenía que seguir llevando el proceso del CESIK. (Entrevista a Toño M., 18 de junio de 2018)

En el momento más tenso del conflicto, se tuvo que convocar a la participación de varios actores solidarios, incluyendo a las Hermanas Carmelitas de Huehuetla, párrocos cercanos al proceso, y otros miembros de la comunidad para resguardar las instalaciones y facilitar

un proceso para elegir un nuevo director quien encaminaría al proyecto por un nuevo rumbo. Al ser elegido en asamblea y asumir el cargo Toño, él y sus compañeros decidieron cortar los lazos con los partidos y trazar un camino más autónomo para la escuela, enfocado en recuperar las prácticas comunitarias y emprender acciones de incidencia a nivel local involucrando a actores locales:

... Y entonces cuando se hace la transición, cuando asumimos nosotros, pues no el cargo sino la responsabilidad y el compromiso de darle continuidad a este proyecto educativo, nuestra prioridad fue eso, regresarle al CESIK su espacio comunitario. Hacer partícipes a las personas. Hacerles y hacernos entender que los que, los responsables de la transformación [y] de la continuidad, de la escuela, éramos nosotros, la comunidad. (Entrevista a Toño M., 18 de junio de 2018)

Desde esta visión Toño empezó a reestructurar la lógica organizativa interna de la escuela, con el apoyo del compañero Pablo R. como Coordinador Académico, y el médico tradicional y colaborador del CESIK desde hace años, Don Aurelio M., como encargado de la administración de la escuela. Luego, con la conformación del primer Consejo Directivo que integraba a dos más egresadas del CESIK, Rosario J. y Nancy M., junto con Diana D., también originaria de Huehuetla, se buscaba trasladar la toma de decisiones a un conjunto de personas para así ya no centralizar la autori-

dad ni depender de lo que una sola figura piensa. A partir de ahí, desde el nuevo Consejo se empezó a impulsar una diversidad de actividades que fueron consolidando este sentido de inclusión, convivencia y participación comunitaria.

En ese periodo, las iniciativas para retomar el vínculo directo con los procesos culturales y autoorganizativos de la comunidad fueron instrumentales para revivir el espíritu comunitario del proceso educativo. Entre 2008 y 2014 se vio la participación de la escuela en actividades rituales y ceremoniales realizadas por el Consejo de Ancianos, talleres organizados por el Juzgado Indígena y la Pastoral Social, faenas y asambleas en la OIT, y la realización de la mayordomía del santo patrón San Salvador en las instalaciones del CESIK. Además, se impulsó mucho la integración de los estudiantes a los cargos y servicios comunitarios en la iglesia, a las danzas tradicionales y tríos musicales. Estas actividades generaban convivencia con un círculo más amplio de integrantes de la comunidad, entre ellos socios y socias de la OIT, padres y madres de familia, egresados y egresadas, muchos de los cuales también eran danzantes, músicos, albañiles, campesinos o expertos en los oficios locales. Así, se motivaba tanto a los estudiantes como colaboradores a intercambiar con ellos saberes e historias y practicar formas de relación y colaboración basadas en la tradición y las costumbres del pueblo.

Foto 2. Profesores y egresados del CESIK participan en actividades del XXVI Aniversario de la OIT, 22 de julio de 2015.



Fuente: Archivo del CESIK

Muchos de los participantes en esos espacios, entre ellos varios de los que habían apoyado al CESIK en el momento del conflicto, formarían una base informal de soporte al CESIK, sumado a los integrantes del Juzgado Indígena y la Directiva de la OIT, que ofrecían orientación y apoyo frecuente al proceso. Otro hecho significativo fue la reintegración de algunos de estos actores comunitarios a la planta docente para impartir clases o talleres enfocados en áreas de conocimiento correspondientes a su experiencia:

Se les fue invitando a todas las personas que habían sido partícipes antes, que volvieran a formar parte del colectivo de asesores y que pudieran seguir fortaleciendo el proceso de formación de los jóvenes, como Don Pancho Pérez [el mediador indígena], Don Manuel [Juez indígena], las Hermanas Carme-

litas y otras personas de la comunidad que aportaban, que aportaron en un momento dado anteriormente al CESIK. Yo recuerdo por ejemplo cuando yo estudié... pues ellos nos daban clases sobre cultura, sobre derecho, sobre lengua totonaca. Entonces era algo que no veías en cualquier escuela. (Entrevista a Toño M., 18 de junio de 2018)

Estas participaciones de actores locales permitieron retomar con los estudiantes la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos locales y ancestrales que son el enfoque de las Materias Propias del CESIK, los cuales habían sido en gran medida desplazados bajo la dirección anterior (Entrevista a Toño M., 18 de junio de 2018).

A partir del 2014, con la retirada del compañero Toño y la más reciente reconfiguración del Consejo Directivo, se ha visto nuevas transformaciones, aunque la transición se dio sin conflictos o rupturas, y los integrantes del Consejo salientes siguen acompañando hasta donde sus tiempos les permiten. Si por un lado hemos perdido cierta capacidad de convocatoria comunitaria a nivel local, por el otro hemos hecho incursiones en otros ámbitos de participación, intercambio y colaboración con colectivos y organizaciones más hacia afuera del municipio. Dice el compañero Amílcar, profesor voluntario e integrante del último Consejo Directivo:

Actualmente creo que pareciera a veces que somos más conocidos e inclusive hasta yo creo que, reconocidos desde

fuera. Gente de fuera, tanto al nivel acá nacional como internacional... han reconocido, han visto lo que se hace acá, y se sabe del proceso. Pero la contraparte es que la gente de acá, hay muchas veces que inclusive pues ni siquiera sabía que todavía existía la escuela. O todavía ni saben. O saben de la escuela, pero no saben ni lo que hacemos. Entonces sí, eso es como muy contradictorio, pero así es, así ha estado pasando. Pero pues sí, la idea es poder llegar allá realmente a que más gente de la propia comunidad supiera qué se hace aquí, y más que supiera, que quisiera ser parte. (Entrevista a Amílcar V., 13 de mayo de 2018)

De hecho, esta situación de desconocimiento o desconfianza hacia la escuela entre la población en general, que se debe en parte a las campañas de desprestigio y desinformación realizadas por el anterior director después de su expulsión,⁷ sumado a la creación de muchos nuevos bachilleratos del sistema educativo oficial en el municipio, ha causado problemas para garantizar una matrícula más amplia en el CESIK.

Dicho lo anterior, aún se ha mantenido una gran medida de confianza con los padres de familia y se ha hecho comuni-

7. Estas campañas de desprestigio con tinte político ya se habían visto después de la pérdida del ayuntamiento indígena, en ese entonces por parte del gobierno municipal del PRI que tomó el poder en el 1999 bajo el profesor Víctor Rojas, siendo los líderes de ese partido otra fuente activa de oposición al proyecto educativo hasta la fecha (Becerril Escamilla, 2014).

dad principalmente con los estudiantes y sus familias, invitándolos a convivios escolares, colaborando con ellos en faenas, saliendo a visitar sus casas para fiestas familiares y patronales, e inclusive para prácticas de campo relacionadas con actividades académicas. Pero más allá de mantener y fortalecer ese núcleo, para dar seguimiento a esa visión de integración comunitaria que propone Toño, aún falta mucho por hacer. Concluye Amílcar:

Pues tomando, retomando el ejemplo de la OIT, nos toca fortalecer la vida comunitaria. Más allá de nuestras paredes, más allá de la institución, más allá del Centro de Estudios Superiores. Es lo que nos toca, o sea, sí lo estamos haciendo con los alumnos, cada vez, al menos con las generaciones que nos han tocado, creo que estamos avanzando con eso. [En] la parte comunitaria, no hemos crecido... No basta con que ya actualmente convivamos con los padres de familia, vayamos, no sé, a las festividades o ayudemos en alguna actividad comunitaria. Falta que realmente la comunidad reconozca al CESIK como una influencia importante en la toma de decisiones de aquí, de la comunidad. No sé cómo decirlo. Sí, formar comunidad, esa es... la tarea. (Entrevista a Amílcar V., 8 de julio de 2018)

El hecho de que esta tarea se vea difícil se debe a varios factores. Por un lado, en los últimos años se ha visto mermada la presencia de la OIT, con baja participación de los socios y menor cohesión entre sus departamentos, de los cuales

se apoyaba para proponer y planear juntos actividades con todos sus integrantes o con invitación abierta a la comunidad. Por otro lado, reconocemos las limitaciones que hemos tenido los que estamos ahora en el CESIK para seguir fortaleciendo los vínculos comunitarios, los cuales en este contexto se hacen desde la confianza, por redes personales o familiares, o a través de la participación directa en las instituciones comunitarias.

Además, volver a consolidar la presencia comunitaria del CESIK implica luchar contra otros factores estructurales de fondo, pues el contexto social y político actual de Huehuetla demuestra cada vez más los acelerados cambios en el municipio y en la región que amenazan profundamente los valores y las prácticas comunitarias entre los habitantes del mismo pueblo. Mantener viva la conciencia comunitaria se torna cada vez más complejo en un contexto de desintegración social, donde políticas asistencialistas desmotivan a la autoorganización y la autogestión, penetrando todos los ámbitos de la vida cotidiana con valores de individualismo, consumismo y dependencia. Como explica Sergio, esto no ha sido un cambio accidental, sino que es resultado de una estrategia de largo plazo intencionada por el sistema dominante, empezando en los años 80, cuando primero se vio el levantamiento de la OIT, y de la cual ahora se están viendo las consecuencias:

El momento actual es muy diferente al de los 80s. Y justo algo que tiene

la derecha es que siempre hacen diagnósticos muy acertados y tienen estrategias concretas para, pues, destruir lo que ven como limitante. Y entonces por ejemplo en las políticas de los últimos años en el país, y en el mundo en general, han sido justo para destruir el sentido de comunidad. O sea, todas son políticas focalizadas, que lo que generan son competencias. Digamos, Prospera, Procampo, ya no van con esa lógica de los 80s de generar cooperativas, sino que ya son para individuos. O sea, tú como madre o padre de familia tienes 200 pesos cada dos meses por tu hijo, pero eres tú. E igual en Procampo, tú, productor, tienes mil pesos por hectárea. Y entonces van generando, o han ido generando esa idea, el beneficio es para ti y tú entonces tienes que ver dónde. Por ti mismo y si acaso por tu familia.

Y entonces esa lógica ya está bien metida en la mente de las personas. Entonces ahora hablar de autonomía, pues incluso con todos los discursos de interculturalidad y reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, pues la gente dice, ¿cuál, si ya lo tenemos? Ya tenemos al INALI que defiende nuestra lengua, ya tenemos una serie de instituciones. Pero el asunto es que existe todo eso en un marco de la individualización. (Entrevista a Sergio H., 3 de julio de 2018)

Ante este panorama, Sergio recalca que el CESIK está dando resultados en el sentido de resistirse a esa dinámica hegemónica y crear y sostener conciencias y prácticas distintas, aunque a veces solo se vean a nivel micro, al interior del espacio:

Y entonces creo que ahí ese es el principal freno a proyectos como este, que como decías, están, pues sí, en resistencia. Porque entonces la tarea es cómo reconstruir así un tejido social comunitario... que dentro del CESIK, parece que sí se está haciendo. Porque vamos generando el sentido, entre los jóvenes y entre nosotros mismos, de que nos ayudamos, de que somos un colectivo que funciona mejor junto que si cada quien ve por su propio interés. (Entrevista a Sergio H. 3 de julio de 2018)

Es en este sentido de resistencia, en el marco de la búsqueda de la autonomía del pueblo totonaco, que se ve el aporte del CESIK, y es ahí donde se vincula el proyecto de vida de la escuela con el del pueblo. La compañera Ariadna plantea que esta lucha, protagonizada por los estudiantes, es la esencia de la promesa que el CESIK representa:

Y te digo por eso, el CESIK es incómodo para muchos, pero por eso el CESIK tiene un gran potencial. Porque puede ser ese espacio donde esas pequeñas grietas se están profundizando. Entonces, y el CESIK hoy es eso, como de lo que se ha venido nutriendo en el proceso. Y yo por eso digo que la lucha ahora está, la lucha siempre ha sido de los jóvenes, desde el proceso formativo. Ese es lo que propone la tesis, el CESIK como una propuesta educativa alternativa en construcción de la autonomía... Porque esa es como la hipótesis de la tesis, que el proceso de lucha ha sido por los jóvenes, desde el proceso educativo, y que la escuela ha sido como la trinchera. (Entrevista a Ariadna B., 11 de junio de 2018)

Con esto parece claro que los actores que se destacan por su participación y liderazgo en el CESIK en los últimos años coinciden en una postura que favorece este enfoque autonómico, que ubica el ámbito de lo comunitario, no la política electoral o partidista, como el campo principal de la acción e intervención del CESIK como sujeto colectivo. Consideramos que la correspondiente pedagogía política que se desarrolla en el CESIK, como proceso de concientización y capacitación para la transformación del pueblo desde abajo, debe reivindicar la participación en las prácticas autoorganizativas y autogestivas tradicionales y comunitarias. Para eso, vale apoyarse de vínculos con la sociedad civil, mientras no se pierda la autonomía en la toma de decisiones desde los espacios colectivos propios del proyecto, de la Organización y de la comunidad.

Sin poder responder aquí a esas problemáticas más amplias, analizaremos en seguida algunos ejemplos concretos de educación política y participación político-social en búsqueda de la autonomía y del fortalecimiento comunitario que se han impulsado recientemente desde el espacio del CESIK. Tomamos en cuenta cómo estas actividades han involucrado a los educandos, cómo los han percibido y qué aportes les han dejado para su conciencia crítica, política y comunitaria.

EXPERIENCIAS RECIENTES: PEDAGOGÍA POLÍTICA Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA DENTRO Y FUERA DEL ESPACIO ESCOLAR

Práctica de la pedagogía política desde el plan curricular y auto organización escolar: Las Materias Propias, El Taller De Conciencias Y Las Plenarias de alumnos

La base curricular de la formación política en el CESIK son las materias de enfoque social, entre ellas las materias propias Derecho Indígena y Organización y Acción Comunitaria, y otras convencionales como Historia y Economía que se buscan adaptar a una perspectiva crítica. Estas materias se han reforzado con iniciativas más recientes como el Taller de Conciencias y el Seminario de Sociales dentro de un nuevo modelo curricular interdisciplinario. La materia de Organización se enfoca principalmente en conocer y reconocer los sistemas, valores y prácticas propias del pueblo para la organización comunitaria y conformación de una identidad colectiva, así como los factores sociales y las formas de participación comunitaria juvenil que influyen en su continuidad o transformación a través del tiempo. En la materia de Derecho Indígena, se estudia los mecanismos y principios para la impartición de justicia en los pueblos desde sus usos y costumbres, entre ellos las prácticas comunitarias de mediación, los marcos jurídicos que respaldan los derechos de los pueblos indígenas a la autonomía y autodeterminación, o que

establecen otros derechos pertinentes a sus integrantes. En estas materias no solo se depende de lecturas y estudio en el salón, sino se recurre a la investigación de campo para la recuperación de conocimientos de la comunidad accesibles desde la tradición oral, así como la participación en talleres y asambleas de la OIT y del Juzgado Indígena de Huehuetla.

A la vez que se profundiza en las dinámicas propias de organización y autogobierno del pueblo, hemos visto que también es necesario que los estudiantes conozcan y analicen el panorama social, político y económico más amplio, para comprender las dinámicas generalizadas de opresión, explotación y corrupción que el sistema hegemónico viene imponiendo, al igual que las luchas de resistencia que lo están confrontando y las alternativas que van surgiendo a ese sistema a nivel global. Contando con esa mirada amplia, podrán replantearse las necesidades y su visión para el futuro de su comunidad, analizar cómo las problemáticas en otros lados llegan a impactar acá, y desarrollar estrategias para hacer frente a ellas:

Siento que [en] la formación de los estudiantes... sí debe de haber esa parte política para darle todavía más sustento y mayor fuerza a lo que se haga, en un futuro, desde algún cargo o desde alguna costumbre y tradición de la comunidad: 'lo hacemos por esto y por aquello, pero porque también a nivel político está sucediendo esto aquí, en el

estado o en el país... por eso nosotros tenemos que contemplar eso para poder ver cómo vamos a lograr cumplir con estos objetivos que se tiene, que tiene la escuela.' O sea, a lo que me refiero es que, no estamos aislados de lo que sucede a nivel político. (Entrevista a Amílcar V., 8 de julio de 2018)

Al ver la necesidad de fortalecer esta línea de formación crítica y política, surgió el Taller de Conciencias a partir de 2017, en la construcción del cual he participado junto con otros colaboradores. Trabajando con los estudiantes de todos los grados en conjunto, desde los enfoques de la psicología, filosofía y ciencias políticas, este taller interactivo impulsa la toma de conciencia crítica a través de la exploración de temáticas como las distintas corrientes ideológicas históricas mundiales desde el socialismo al anarquismo o feminismo, los medios de expresión artística y de comunicación que sirven como herramientas para la crítica y la concientización, o las diversas experiencias de lucha indígena de antes y ahora en México y Latinoamérica.

Fotos 3-4. Artificio del Taller de Conciencias.



En la primera imagen (superior), estudiantes representan las formas convencionales de imposición del poder, con letreros y gestos que señalan la “Dominación” y “Negación” de los sujetos. En la segunda (inferior), demuestran una dinámica de consenso y participación, con letreros de “Propuesta de los pueblos” y “¿Qué proponen?”. Noviembre 2017. Fuente: Archivo personal.

Esto se hace siempre con la intención de provocar que los estudiantes hagan resonancias desde su experiencia personal que les permitan revisar su propio contexto desde otras miradas, y encontrar maneras novedosas de actuar frente a él acorde a la conciencia que van adquiriendo. Sobre el impacto del taller en su perspectiva personal, Gustavo, estudiante de primer grado, dice que le llamó la atención:

[El taller] de desarrollo de la conciencia. Bueno, más desde que empezaste a dar el taller tú y Amílcar, porque fue donde entendí muchas cosas que han pasado en el mundo y en México, nuestro país, y es lo que... tal vez las consecuencias las vemos aquí, como la pobreza y todo eso. Y esa materia, ese taller me gustó más por eso, porque nos poníamos a pensar nosotros de lo que pasaba, cómo podríamos hacer para cambiar las cosas. (Entrevista a Gustavo N., 27 de junio de 2018)

Así como se percibe en estos comentarios el enfoque de la praxis crítica, el egresado Alfredo, quien también ha regresado a su escuela a colaborar, señala que los temas curriculares tanto como los espacios de participación estudiantil del CESIK sirven para reforzar la pedagogía de la praxis propia de la escuela —resumida en el método *ver, pensar y actuar*— que nos conduce desde conocer nuestra realidad, problematizarla y, finalmente, incidir en ella:

Creo yo que eso es lo que sería pedagogía: ver, pensar y actuar. Y solamente se tendría que poner en práctica en la enseñanza, en la educación. ¿Cómo? Pues decir, platicarles [a los educandos] la situación: “miren, la situación es así y así”. “Esto pasa, por esto, por aquello. ¿Qué vamos a hacer o cómo lo podemos hacer?” o, “¿Ustedes qué piensan que puedan hacer?” Y esto pasa en la escuela, en el CESIK. Principalmente eso se discutía en las asambleas generales que se tenía en la escuela. Y también se ponía en práctica cuando se partici-

paba en los aniversarios de la escuela, cuando se participaba en aniversarios de la OIT... y la materia de Organización y Acción Comunitaria. Yo también creo que en el CESIK está ayudando. (Entrevista a Alfredo S., 4 de agosto de 2017)

Como aquí se da a notar, las destrezas de análisis crítico, diálogo, toma de decisiones colectivas y participación que se desarrollan en las “asambleas generales” (plenarias) estudiantiles se complementan con los planteamientos de la materia de Organización y Acción Comunitaria y en los eventos con mayor alcance e integración comunitaria, como los Aniversarios de la OIT, del CESIK, y otros espacios de reflexión y compartición tanto como de celebración. Además, la participación de estudiantes del CESIK en las asambleas comunitarias de la OIT, donde funcionan como traductores o relatores, fomenta el diálogo e intercambio de experiencias, la toma de conciencia sobre problemáticas que afectan a la comunidad y la elaboración de propuestas colectivas para enfrentarlas y trabajar para el bien común. Por lo mismo, los trabajos de la materia de Organización y Acción Comunitaria, entre otras, suelen vincularse también a la participación en estos espacios, donde se retroalimenta la reflexión y da seguimiento a lo aprendido.

Experiencias y prácticas organizativas: encuentros escolares, asambleas comunitarias y salidas

Así como se realizan actividades con la comunidad, también el CESIK organiza o participa en encuentros, foros y espacios de reflexión y compartición de experiencias en las instalaciones o en otros lados, junto con otros centros educativos, con colectivos u organizaciones de la sociedad civil. En la celebración anual del aniversario del CESIK en el mes de octubre, se realizan actividades culturales y conversatorios en donde se invita e involucra a egresados, padres y otros allegados a la comunidad educativa, así como también en algunos casos, actores y organizaciones externos. Además, se llega a organizar actividades y talleres similares en otras fechas. Así se dieron el Primer y Segundo Encuentro de Exalumnos del CESIK en abril y octubre del 2009 y luego los Encuentros de Educación Indígena con nuestra escuela hermana con enfoque náhuatl, entonces llamado CENESCU (ahora el Bachillerato Tecnológico Náhuatl Cuauhtlaotzin - BTENC) en sus instalaciones en San Andrés Tzicuilan, Cuetzalan en diciembre del 2009 y en Huehuetla en julio del 2010. Estos encuentros se realizaron con la intención de recuperar la memoria histórica de ambos proyectos educativos, encontrar coincidencias en las experiencias de intentar construir una educación fuera del modelo hegemónico, evaluar el impacto que los proyectos han tenido, y sistematizar el enfoque pe-

dagógico en torno a la reivindicación de la identidad cultural.

Algunos años después, con el fin de retomar estos procesos de reflexión e intercambio, se realizó el Primer Encuentro de Procesos Educativos Comunitarios en el CESIK en octubre del 2015, con la participación del BTENC, seguido por el Encuentro de Experiencias de Enseñanza-Aprendizaje en abril del 2016 en Tzicuilan. En las mesas de discusión que ahí se dieron, surgió la propuesta de vincularnos con otros bachilleratos alternativos, comunitarios e indígenas, lo cual llevó a la conformación de una red de Bachilleratos Disruptivos que busca nuevamente compartir experiencias y estrategias pedagógicas, al igual que recursos autogestivos para fortalecer la autonomía educativa. A raíz de esa iniciativa, recibimos a otras escuelas y organizaciones para el Segundo Encuentro de Procesos Educativos Comunitarios: Modelos y Estrategias de Enseñanza en mayo del 2016 y el Encuentro Nacional de Bachilleratos Disruptivos en junio del 2018 en las instalaciones del CESIK, eventos coordinados y llevados a cabo en gran medida por los estudiantes mismos. De la misma manera, se llegó a participar con todos los estudiantes y profesores del CESIK en el Tercer Encuentro Nacional de Bachilleratos Disruptivos: Educación y Transformación Social en marzo de 2019, en las instalaciones del Centro de Desarrollo Educativo Zacatelco (CDEZ) en Zacatelco, Tlaxcala.

Foto 5. Visita de Marichuy, vocera del Congreso Nacional Indígena (CNI), a Huehuetla. Oficinas de la OIT. Noviembre 2017.



Fuente: Archivo del CESIK.

Otros eventos que fortalecen la participación social y que colectivizan la reflexión crítica y político-social han sido la participación de cuatro estudiantes en la Cátedra Intercultural Carlos Montemayor en el CIDHEM Cuernavaca en febrero del 2015, la participación de estudiantes y profesores en actividades para la defensa del territorio con el Consejo Tiyat Tlali en 2013-14, así como salidas recientes con estudiantes al Taller de mujeres “Siempre juntas, nunca injuntas” en Cuetzalan. Probablemente la salida más ambiciosa fue la participación de cuatro estudiantes junto con colaboradores del CESIK y miembros de la OIT en el recorrido de María de Jesús Patricio (“Marichuy”), vocera del Concejo Indígena de Gobierno (CIG) del Congreso Nacional Indígena (CNI) en los caracoles zapatistas en octubre del 2017, la cual dio pauta a la recepción de Marichuy y los delegados del CNI en el CESIK y en las instalaciones de la OIT en noviembre del 2017, y la participación de colaboradoras asesoras de las materias de Totonaco y Náhuatl

en el Primer Encuentro Internacional de Mujeres que Luchan organizado por el EZLN en el Caracol IV Morelia, Chiapas, en marzo del 2018.

Estas experiencias, con las ideas y los aprendizajes que dejan, pueden ser detonantes de nuevas iniciativas personales de parte de los participantes, en su pueblo o en otros espacios donde lleguen a relacionarse. Uno de los estudiantes que participó en la salida a Chiapas manifiesta su inquietud de llevar a la práctica lo aprendido de la organización comunitaria, por ejemplo, con acciones en su propia comunidad:

Yo creo que sí [lo aprendido en el CESIK] lo podría aplicar en mi vida. Principalmente en mi comunidad, porque en mi comunidad no hay una organización... entre las personas. Les dicen que vayan a una faena, y no van. Entonces hacían, por la desorganización han pasado cosas que afectan a nuestro pueblo, pero no lo vemos. Bueno, sí lo vemos, pero decimos, ¿a mí qué me interesa? o eso. Como por ejemplo hace pocos años, y hasta en la actualidad sigue una presa de, una hidroeléctrica que quieren poner... en el Río Apulco. Pero la gente no se moviliza ni se reúne para hacer que no se haga esa hidroeléctrica. Hay unas personas que ni siquiera saben que se están haciendo eso. Y hay solo pocas personas que luchan porque esto no se haga. Entonces yo pienso que algún día tal vez podría hacer algo a favor de mi comunidad, donde beneficia a todos y no solo a mí. (Entrevista a G. N., 27 de junio de 2018)

Aunque está por ver si a estas ambiciones se les dará seguimiento, es importante que el CESIK haya despertado la inquietud. En este y otros casos, se ve que en el CESIK se adquiere una base de experiencia práctica para poder insertarse a otros procesos sociales más adelante.

La red de vínculos que se va generando a través de estos encuentros y actividades abre puertas a posibles espacios de incidencia, colaboración y oportunidades laborales o de formación después, si los egresados buscan dar seguimiento al proceso participativo que iniciaron en el CESIK. En este sentido una oportunidad interesante ha sido el ingreso de dos egresados a estancias de participación y aprendizaje de oficios de panadería, mecánica, corte y confección y pintura mural en el Centro Integral de Capacitación Indígena (CIDECI) en San Cristóbal de las Casas, Chiapas entre los años 2015-16. Este y otros ejemplos de colaboración o ayuda mutua entre organizaciones, como la conformación de la red de Bachilleratos Disruptivos, fortalecen al proyecto educativo no solo como proyecto autogestivo sino también como sujeto colectivo con presencia de nivel regional a nacional. Dicho eso, tampoco hay que olvidar que construir redes hacia afuera no sustituye la tarea de fortalecer también la presencia y valoración del CESIK en la propia comunidad de Huehuetla.

CONCLUSIONES

Retomando los aportes de la pedagogía crítica, sostenemos que la educación es un proceso con impacto político, dado que impulsa ya sea a la reproducción del orden social existente, o a la problematización y transformación del mismo, cuando se logra convertir la escuela en sitio de “resistencia” ideológica (Giroux, 1992). A propósito de esto, hemos visto en lo anterior que, dentro de la visión para el CESIK plasmada en sus documentos fundacionales, existe la justificación y exigencia de brindar una educación política a los educandos basada en la praxis crítica, y de lograr que el proyecto educativo funcione como un espacio comunitario vinculado a los procesos organizativos que buscan la dignidad, derechos y autonomía para el pueblo totonaco. Sin embargo, las maneras concretas en que esto se debe realizar no quedan formalizadas, por lo cual su carácter y alcance han variado en el transcurso de su caminar, pasando por transformaciones significativas.

La experiencia del conflicto interno del CESIK del 2007-2008 ha permitido profundizar en la reflexión sobre el tipo de educación crítica, política y comunitaria que se busca, así como el tipo de liderazgo y las estructuras de organización escolar que son adecuadas para resguardar la esencia del proyecto y encaminarlo de la mejor manera hacia sus objetivos. En cuanto a la coordinación interna, permitió darse cuenta de los peligros de permitir que el poder se

concentre en una sola figura de autoridad, en este caso el director, y dio pauta para colectivizar el liderazgo a través de la recuperación de la estructura del Consejo Directivo. Además, obligó a los encargados del CESIK aclarar una postura contraria a la política formal e institucional. Desde entonces, apostamos por mantener formas de participación e incidencia que afirman la autonomía colectiva de los pueblos construida desde abajo y desde la comunidad, sospechando de alianzas con instituciones o actores políticos vinculados al poder del Estado, viendo que estos, por su estructura y lógica inherentes, buscan todo lo contrario. Estos aportes de los últimos 15 años del proceso han informado hasta la fecha la organización colectiva del proyecto, que ha sabido juntar a los diversos elementos de la comunidad educativa para responder, desde la ética y el compromiso colectivo, a las exigencias de un camino hacia mayor autonomía.

Al mismo tiempo, en la etapa más reciente del proyecto hemos aprendido que el esfuerzo de construir cualquier vínculo hacia afuera desde el proyecto educativo, aunque sea en el ámbito de la organización autónoma indígena, solo puede ser efectivo en la medida en que las dinámicas cotidianas y procesos colectivos internos de la comunidad educativa, y con la comunidad local, lo permitan y sostengan. Experiencias recientes hacen evidente que toca afrontar las dificultades de organizarnos y educar desde la visión autonómica en Huehuetla y sus comunidades en el contexto actual, que

se caracteriza por cada vez mayor desplazamiento de las prácticas de autoproducción y autogestión, fragmentación familiar y comunitaria, dependencia y cooptación de la población, bajo las políticas del Estado y la penetración de la lógica individualizador del capital.

En el aspecto pedagógico, estas orientaciones para el proyecto se han venido reforzando en años recientes a través de la implementación de nuevos enfoques curriculares, al igual que experiencias de participación comunitaria y política que involucran a los estudiantes en la construcción de la autonomía indígena dentro y fuera del municipio. Esto se vuelve especialmente importante en la actual etapa de crisis y reestructuración de la OIT, la principal organización comunitaria totonaca en el municipio y la región que históricamente se ha encargado de realizar un trabajo organizativo y de concientización de base en las comunidades. Ante los retos de la Organización, las actividades impulsadas desde el CESIK permiten sostener el espíritu de la conciencia crítica que sigue cuestionando el pensamiento hegemónico y empieza a tejer nuevas formas de comunidad y organización, a la par con intentos de reparar o revitalizar vínculos y prácticas tradicionales. De esta manera, a través de la formación de la juventud desde una pedagogía política de la praxis crítica, esperamos que los principios base de la lucha por la autonomía comunitaria totonaca se sigan sosteniendo, y que desde estos esfuerzos surjan los relevos intergeneracionales

que puedan renovar y dar continuidad a la Organización hacia el futuro.

Cabe mencionar que en este texto no ha sido posible revisar los trayectos de los egresados de distintas generaciones del CESIK, lo cual podría brindar un panorama sobre su posterior desarrollo personal y profesional, y el seguimiento que lleguen a dar a las aspiraciones que aquí empiezan a generar. Brevemente, podemos apreciar que, aunque muchos al graduarse del CESIK migran a las ciudades –principalmente Puebla y la Ciudad de México– para trabajar en servicios básicos, y otros continúan con estudios universitarios dentro o fuera del municipio buscando adquirir una profesión, varios egresados han regresado a formar parte del equipo de colaboración, incluyendo a los compañeros Toño, Marcos y Alfredo, quienes hemos citado anteriormente, lo cual demuestra el impacto que el proceso tuvo en su conciencia y compromiso comunitario. Otros se han integrado al Juzgado Indígena de Huehuetla o siguen participando en la vida comunitaria del pueblo, formando parte de las danzas rituales, cargos y servicios, o asumiendo oficios tradicionales. Con todo, podemos concluir que el CESIK impacta y, siguiendo a Dinerstein (2016), participa en la construcción de una “utopía concreta”, sembrando las semillas de una transformación social que es difícil de medir, pero que sigue alimentando las esperanzas de la autonomía.

REFERENCIAS

- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva Lacandona de Chiapas, México*. [Tesis de Doctorado, El Colegio de México].
- Baronnet, B. (julio-diciembre 2010). Zapatismo y educación autónoma: De la rebelión a la dignidad indígena. *Sociedade y Cultura*, 13 (2), 247-258. <https://doi.org/10.5216/sec.v13i2.13428>
- Becerril Escamilla, A. (2014). *El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (CESIK): Una estrategia para la continuidad y autonomía totonaca*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco].
- Cerda García, A. (2007). Multiculturalidad y educación intercultural: Entre el neoindigenismo y la autonomía. *Andamios*, 3 (6), 97-135.
- Dinerstein, A. (abril-junio 2016). Organizando la esperanza: Utopías concretas pluriversales contra y más allá de la forma valor. *Educação & Sociedade*, 37 (135), pp. 351-369.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Editorial Trotta.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2da ed. Siglo XXI.
- Gasché, J. (2005). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27 (1), pp. 177-200.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación*. Siglo XXI.
- Gómez Zepeda, G. (2011). El bachillerato del CESDER: Una oportunidad para una economía solidaria. *Decisio*, (29), pp. 44-49.
- 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, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Unidad Golfo].
- Hernández García, M. (2015). La juventud indígena en la Sierra Norte de Puebla. Participación social y procesos educativos. En M. Pérez et al (Coords). *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración* (pp. 205-242). Universidad Pedagógica Nacional.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Messina, G. (2004). La sistematización educativa: acerca de su especificidad. *Revista enfoques educacionales*, 6 (1), pp. 19-28.
- Organización Independiente Totonaca (s.f.). Reglamento del Centro de Estudios Superiores Indígenas 'Kgoiyom' de la Organización Independiente Totonaca S. de S. S. (No publicado).

- Orozco López, E. (2018). ¿Autonomía educativa o interculturalidad? La educación alternativa entre los pueblos originarios de Chiapas, México. *Revista Colombiana de Educación*, (74), pp. 37–61. <https://doi.org/10.17227/rce.num74-6897>
- Pineda Ramírez, C. E. (2019). Comunidad, autonomía y emancipación. En G. Marakan et al (Coords.), *Vuelta a la autonomía: Debates y experiencias para la emancipación social desde América Latina*. Bajo Tierra A.C.
- Ruiz, A. y Quiroz, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca – México. *Polis*, 13 (38), pp. 225-241
- Terrones Rodríguez, A. (2017). La construcción de la instersubjetividad desde la hermenéutica trascendental. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (22), pp. 167-184. <https://doi.org/10.17163/soph.n22.2017.07>
- Torres, A. y Torres, J. C. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. *Folios*, (12), pp. 12-23. <https://doi.org/10.17227/01234870.12folios12.23>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña et al (Eds.) *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración.