

## Subjetividades políticas: convergencias biográficas, educativas y regionales

Subjetividades políticas: convergências biográficas, educativas e regionais

Political subjectivities: biographical, educational and regional convergences

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
16 de julio de 2019

Fecha de modificación  
Data de modificação  
Modification date  
1 de septiembre de 2019

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
10 de octubre de 2019

**Susana Vargas-Evaristo**

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Pacífico Sur  
Oaxaca / México  
susana.vargas.e@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-7630-8699

### Resumen

El objetivo de la presente colaboración es indagar y analizar las convergencias entre la historia biográfica y proyectos educativos etnopolíticos consolidados en el marco de una cultura regional oaxaqueña. El análisis se realiza desde la perspectiva de las subjetividades políticas que permite comprender la articulación de lo personal con lo político educativo en dos sentidos: 1) la construcción subjetiva desde el punto de vista y praxis del sujeto, y 2) la experiencia de vida entrelazada a procesos políticos de la realidad regional inmediata. Se presentan tres historias de egresados de la Maestría en Educación Comunal en Oaxaca, a partir de las cuales, se desmenuzan los ritmos de construcción biográfica y la articulación hacia un proyecto colectivo. Se concluye que la maestría propicia entre los y las estudiantes espacios reflexivos desde la propia historia que coadyuvan a una interpretación y praxis diferenciada en términos de una propuesta de acción pedagógica comunitaria.

**Palabras clave:** enfoque biográfico, subjetividades políticas, educación superior, proyectos etnopolíticos, cultura regional.

### Resumo

O objetivo da atual colaboração é indagar e analisar as convergências entre a história biográfica e projetos educativos etnopolíticos consolidados no marco de uma cultura regional "oaxaqueña". A análise se realiza a partir da perspectiva das subjetividades políticas, o que permite compreender a articulação do pessoal com o político-educati-

**Referencia para citar este artículo:** Vargas-Evaristo, S. (2020). Subjetividades políticas: convergencias biográficas, educativas y regionales. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 137-158.

vo em dois sentidos: 1) a construção subjetiva do ponto de vista e práxis do sujeito, e 2) a experiência de vida entrelaçada a processos políticos da realidade regional imediata. Apresenta-se a história de três dos Mestres formados no programa de Mestrado em Educação Comunal de Oaxaca e, a partir delas, se esmiúçam os ritmos de construção biográfica e a articulação na direção de um projeto coletivo. Conclui-se que o mestrado propicia espaços reflexivos entre os/as estudantes, a partir de suas próprias histórias, que contribuem a uma interpretação e práxis diferenciadas em termos de uma proposta de ação pedagogia comunitária.

**Palavras-chave:** abordagem biográfica, subjetividades políticas, ensino superior, projetos etnopolíticos, cultura regional.

---

### Abstract

The objective of this collaboration is to investigate and analyze the convergences between biographical history and ethnopolitical educational projects consolidated within the framework of the regional Oaxaca culture. The analysis is carried out from the perspective of political subjectivities that allows us to understand the articulation of the personal with the educational political in two ways: 1) subjective construction from the point of view and praxis of the subject, and 2) the experience of interwoven lives linked to the political processes of the immediate regional reality. Three stories of graduates of the Master's of Arts in Community Education in Oaxaca are presented, from which the rhythms of biographical construction and articulation towards a collective project are scrutinized. It is concluded that the Master's program enables the students to have reflective spaces about their own history that contributes to a differentiated interpretation and praxis in terms of a proposal of community pedagogy action.

**Keywords:** biographical approach, political subjectivities, higher education, ethnopolitical projects, regional culture.

---

### INTRODUCCIÓN

Este artículo se interesa en analizar las convergencias biográficas y educativas en un contexto regional al sur de México, concebimos esta articulación como parte de los procesos históricos, étnicos y políticos que atraviesan el hacer y ser cotidiano de las personas inmersas en sus propias realidades y preocupaciones. Coincidimos con Zemelman en entender a los sujetos desde su capacidad de construcción y la importancia del significado social y político que representa lo construido (2010:2). La construcción del "sí mismo" en tanto histórica, colectiva y significada, nos permite proponer la categoría de subjetividades políticas como proceso intencionado de socialización política que interviene en dos sentidos: 1) la construcción subjetiva desde el punto de vista y praxis del sujeto, y 2) su articulación a procesos políti-

cos que emergen de la realidad regional inmediata. Las subjetividades políticas toman su fuerza en contextos étnicamente diversos como ocurre en el estado de Oaxaca, espacio en el que coinciden proyectos de educación superior etnopolítica inspirados en la lucha de los pueblos originarios en defensa y reconocimiento del saber comunitario. Nos permitimos apoyar nuestro análisis en la propuesta de la Maestría en Educación Comunal (MEC/ICE-UABJO)<sup>1</sup> como ejemplo ilustrativo de luchas etnopolíticas en Oaxaca. Del conjunto de entrevistas realizadas en un periodo de 2018-2019 retomamos tres historias biográficas de dos egresados y una egresada en tanto se insertan en una cultura regional cruzada por diversas realidades sociopolítico-culturales, que atraviesan la historia personal y se manifiestan en lo que llamamos subjetividades políticas.

En la primera sección del artículo desarrollo brevemente las implicaciones del contexto regional etnopolítico en el ámbito de la educación superior y el aporte de la maestría en Educación Comunal. Seguido de ello se presenta un breve apartado metodológico que introduce la siguiente sección en la que se muestran los fragmentos de las historias de vida. Posteriormente ofrecemos un análisis sobre la construcción de la categoría sobre subjetividades políticas y la articulación a un contexto educativo etnopolítico, por último, se presentan algunas conclusiones.

## PROYECTOS DE EDUCACIÓN ETNOPOLÍTICOS Y LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN COMUNAL

En las últimas décadas los pueblos originarios y afrodescendientes han demandado el reconocimiento de sus formas de existencia ante siglos de dominio colonial y ahora frente al estado-nación. A pesar de que en la educación superior desde finales de los años ochenta algunos países latinoamericanos han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas para favorecer el acceso de la población indígena en universidades convencionales, la incorporación por parte de los pueblos originarios queda en entredicho dado que no es suficiente abogar por cuotas de inserción sino atender y desplegar la demanda central sobre la integración de los saberes de sus pueblos, lenguas y modalidades de aprendizaje en los planes de estudio (Mato, 2012:28).

En México desde finales de los años ochenta encontramos iniciativas de educación superior intercultural en contextos multiétnicos que destacan la vida campesina, comunitaria e intercultural como parte de las estrategias pedagógicas de profesionalización autónomas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y a los recursos educativos del Estado (Rojas y González, 2016: 76). No solamente hablamos de la educación superior intercultural desplegada desde el mismo Estado, sino aquellas que si bien han incluido lo intercultural como una acción política de reconocimiento, en el fondo lo que se pretende fortalecer es el vínculo comunitario. Ciertamente la interculturalidad se extendió como un factor discursivo para incorporar a las poblaciones indígenas a procesos de educación superior, pero nuevamente este concepto es

<sup>1</sup> Esta maestría se ofrece en el Instituto de Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma Benito Juárez, en la ciudad de Oaxaca (ICE-UABJO). Agradezco la disposición y apertura de los profesores Jaime Martínez Luna y Arturo Guerrero para conversar y acceder a los y las estudiantes de la primera generación de la Maestría en Comunalidad.

señalado por algunos autores desde la vertiente política como arena de disputas y como una forma de dejar de lado las asimetrías sociales y de poder que se encuentran en el juego (Rojas y González, 2016:78). En diversas experiencias e iniciativas de educación superior como en el caso de Oaxaca, existe una tendencia a distanciarse de la interculturalidad por su identificación con las políticas gubernamentales neoindigenistas, en todo caso, la lucha desde la base social conforma y sostiene a estos proyectos educativos. En este sentido la educación superior que podríamos entender como comunitaria, propone formar sujetos identificados con la cultura y lenguas originarias, consistentes con sus prácticas ancestrales, espirituales y organizativas que echan mano del conocimiento comunitario transmitido a sus miembros como una práctica pedagógica-identitaria. La lectura de estos esfuerzos educativos desde lo etnopolítico es concebida por Maldonado anteponiendo el territorio comunitario como recinto de la cosmovisión de cada pueblo originario y que otorga el sentido a la vida comunal, y es la vida comunal, dice, "la base de la resistencia contra la agresión colonial española y mexicana" (Maldonado, 2013:21)<sup>2</sup>. Las movilizaciones de carácter etnopolítico pueden derivar en una multiplicidad de formas de expresión en tanto responden a demandas asociadas a la pertinencia étnica, territorial, lingüística de sus propias formas de existencia. Es así como en los movimientos indígenas enfocados en la génesis de sus propias instituciones educativas está presente la idea de hacer de las demandas, la historia, el contexto local y nacional elementos primordiales que abonan al aprendizaje y forman parte de la acción pedagógica (Baronnet, 2009). En esta lucha-demanda por la apropiación de la educación con pertinencia comunitaria se traduce en el fortalecimiento del ejercicio de libertad y autonomía de los pueblos y la politización de la identidad étnica supone un recurso fundamental. Estos proyectos educativos buscan la participación social como ejercicio de derechos y están respaldados por instrumentos jurídicos internacionales como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)<sup>3</sup> además de la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas (González, 2016).

En la dimensión estudiantil que atendemos en este texto, los proyectos de educación superior etnopolíticos asignan un énfasis importante a la identidad y responsabilidad comunitaria y a la mirada crítica hacia los mecanismos de la dominación histórica del colonialismo interno (González y Rojas, 2013:279). Se trata de estudiantes que a su paso por la universidad/maestría<sup>4</sup> disciernen, aprehenden y se involucran en procesos de autonomía y se articulan en acciones y narrativas para dar cuenta de su propia conciencia histórica. Es decir, se accionan a ejercicios de reflexividad teniendo como contexto el espacio público como escenario de realización de lo político y la negociación con el poder (Duque, Patiño, Muñoz, Villa y Cardona, 2016:131-132). Centrarnos en la perspectiva de los y las egresadas persigue el objetivo de atender la manera diversa de subjetivación política que les implica elegir formarse y gestar propuestas de acción pedagógica vinculadas a las realidades regionales sociales, políticas, étnicas inmediatas.

<sup>2</sup> El Estado ha reconocido que son 418 de 570 los municipios oaxaqueños organizados comunalmente, desde 1995 los pueblos tienen el derecho de elegir a sus autoridades tradiciones: en asamblea, por voto directo, en días de fiesta y con base en los derechos generados por los ciudadanos en el servicio comunitario gratuito escalafonario llamado sistema de cargos (Maldonado, 2015:119).

<sup>3</sup> Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas Organización Internacional del Trabajo Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Publicado por la Organización Internacional del Trabajo, 2014.

<sup>4</sup> Además de la Maestría en Educación Comunal (MEC), existen otros esfuerzos de educación superior que adscriben en sus planes curriculares a lo comunal como base pedagógica.

## ASPECTOS GENERALES SOBRE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN COMUNAL

A mediados y finales del siglo XX desde las comunidades de la Sierra Norte oaxaqueña, nace el pensamiento de la comunalidad como producto de procesos de lucha y reflexión colectiva encabezados por Jaime Martínez Luna y Floriberto Díaz (Aquino, 2013:8). En una visión general, la comunalidad es comprendida como una forma de vida que los pueblos originarios de Oaxaca practican en la vida cotidiana organizada por cuatro pilares: la tierra, la fiesta, el trabajo y la gente. Tanto para Jaime Martínez Luna como para Floriberto Díaz, “la comunalidad es la vivencia que establece la condición india en la comunidad como una manera de ser. Sobre ella se ha hecho posible hilvanar poco a poco el nuevo discurso que puede hacer posible un auténtico diálogo intercultural” (Díaz, Hernández y Jiménez, 2007:404). En su vertiente académica se establece como un parteaguas que ha pujado por intervenir en el campo de los saberes constituidos desde la vida comunitaria de los pueblos originarios frente a los instituidos desde la ideología nacionalista erigida por el Estado y su intervención en los planes y programas escolares. La educación es uno de los dominios en donde la comunalidad incide en la práctica y elaboración de propuestas universitarias y de posgrado, o bien, desde la experiencia de formación de educadores comunitarios a partir del proyecto financiado por el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). En términos legislativos ha quedado consensada la relevancia de la comunalidad como parte de la Ley General de Educación del Estado de Oaxaca (1995) en la que se declara que se “respetarán los principios de la comunalidad, como forma de vida y razón de ser de los Pueblos Indígenas” (Plan de Estudios de la Maestría en Educación Comunal ICE-UABJO, 2014). Este resultado forma parte del movimiento indígena en Oaxaca en el que se persigue retomar la educación con pertinencia en sus propias formas de determinación para transmitir y generar conocimientos.

La maestría se propone retomar la identidad oaxaqueña desde la construcción colectiva de un comportamiento filosófico propio, lo que supone la íntima articulación entre la escuela y la comunidad, para fortalecer la relación de las personas en sus pueblos, y en todo caso, mitigar los efectos de la migración y, por tanto, de la descomunalización (Plan de Estudios de la Maestría en Educación Comunal ICE-UABJO, 2014:121). Los contenidos y prácticas pedagógicas se aventuran desde una propuesta epistemológica que apuesta por una visión de reflexión e integración de los principios que rigen la vida comunitaria desde el ámbito regional oaxaqueño.

A menudo lo “occidental” se menciona en el Plan de Estudios y también en las narrativas de las y los egresados, como aquella visión del mundo en la que se separa la educación, su didáctica y pedagogía de la vida común de las personas situadas en contextos específicos; la individualización o parcelamiento del conocimiento y de la práctica educativa forma parte de ello. Esta visión es compartida por el teórico De Sousa Santos, quien en su ensayo sobre epistemologías del sur

diserta sobre la construcción del conocimiento occidental como un paradigma dominante que limita y desperdicia la experiencia de lo común (De Sousa Santos, 2000:44).

La maestría construida desde la comunalidad como recurso heurístico (Guerrero, 2013), recupera el ejercicio de reconocer y revalorar la experiencia personal y profesional situada en contextos regionales como parte de la apuesta pedagógica. Entre algunos aspectos que motivaron la elección de la MEC por parte de los y las estudiantes mencionamos los siguientes: la primera carrera formativa aparece como un elemento significativo para elegir a la maestría en educación comunal por la afinidad en los temas y porque el enfoque les resulta novedoso. Fue interesante notar que, si la decisión de salir de sus comunidades de origen estuvo sustentada en la necesidad de adherirse a un proyecto de profesionalización universitaria en el medio urbano, para algunos la orientación comunal del posgrado animó el retorno hacia la comunidad de origen para realizar su investigación. La docencia en espacios educativos con estudiantes provenientes de comunidades indígenas aparece como otro más de los motivos para tomar la decisión de cursar una maestría con orientación comunal como estrategia para comprender las realidades de los pueblos de sus propios estudiantes. Para otros, elaborar un proyecto de investigación como requisito de admisión se presentó como la posibilidad de encaminar lo comunal hacia prácticas y acciones que ocurren en el medio urbano. También entre los estudiantes de la MEC, encontramos el perfil de docentes que habían emprendido reflexiones pedagógicas anteriores y que, estimulados por un pensamiento crítico accedieron a la maestría para fortalecer planteamientos personales sustentados en la propuesta de la comunalidad. Por último, es importante señalar que entre los y las entrevistadas el sentimiento de pertenencia hacia sus contextos regionales de origen, funge como parte de la identidad personal y profesional que al encuentro con la maestría despierta memorias de pertenencia ancestral como una suerte de *ethos* identitario. Algunos han llamado a esto como el *ethos* profesional que resulta de la combinación de los valores pautas y códigos de lo que se puede llamar la "ética profesional" que una vez internalizada, el sujeto se siente obligado a actuar como parte del *ethos* y le confiere una dimensión moral. De esta manera la profesionalización y la subjetividad, suponen la relación entre la vida profesional con el sí mismo (Villagómez, Yurén y Camarena, 2007:23).

## APARTADO METODOLÓGICO

Se privilegió el relato biográfico como método clave para el análisis de la construcción de subjetividades políticas, lo consideramos como un testimonio que se construye en torno a un problema de investigación situada. Para Bertaux (2011) los relatos de vida son formas que no dependen del narrador sino del "narratario", es decir, de la persona para quien se hace el relato, de su demanda, de su espera, de su atención: del contrato implícito que encierra ya el primer contacto. Sin embargo, y de acuerdo con la experiencia recabada en este campo metodológico, el relato biográfico si bien es una solicitud de la entrevistadora,

ciertamente la persona interpelada elabora la narrativa desde la construcción subjetiva de su propia experiencia. Es decir, existe un acuerdo entre los involucrados y casi siempre el relato toma una identidad narrativa particular de acuerdo con la experiencia de cada persona.

El ejercicio de recorrer la historia de las personas, por un lado, permite a la entrevistadora reconocer la manera de narrar y ordenar los acontecimientos que dan lugar a una experiencia particular, no como hechos aislados sino significativos y articulados a otras personas, contextos, objetos, historicidades que permiten imaginar y construir situaciones ocurridas en un tiempo pasado. Por parte del sujeto, narrar la historia propia significa un ejercicio de ordenar eventos de su vida a manera de traducir al interlocutor su experiencia atravesada por emociones, hechos y demás relaciones sociales que se articulan. Pero sobretodo, narrar la historia propia es una práctica para recuperar la memoria personal y colectiva resignificándola en el tiempo presente. Si consideramos este ejercicio en el ámbito de un proceso de profesionalización circunscrito en luchas políticas que reivindican la memoria histórico-social de pueblos originarios, observamos que los y las entrevistadas dan cuenta de su articulación con hechos sociales más amplios que forman parte de la construcción de sus propias subjetividades. Para nosotros este proceso supone una ventana para conocer la construcción del sujeto en tanto histórico y político cuando se articula la experiencia individual con demandas colectivas que nombramos subjetividades políticas.

Abordamos la Maestría en Educación Comunal inserta en la Universidad Autónoma Benito Juárez (UABJO) en la Ciudad de Oaxaca, como parte de un conjunto de experiencias que surgen de luchas locales y que se inspiran en la comunalidad para gestar proyectos de educación en distintos niveles, pero particularmente esta investigación retoma aquellas enfocadas en el nivel de educación superior<sup>5</sup>. La mayoría de quienes participaron en esta investigación estaban en el periodo de elaboración del libro que reflejará la investigación con la que eventualmente obtendrán el grado de maestros<sup>6</sup>.

## LAS HISTORIAS Y ALGUNOS ANTECEDENTES PARA SITUARLAS

Para fines de la presente discusión retomo tres historias para exponer la articulación entre la experiencia biográfica, las identidades profesionales y el contexto regional como elementos relacionales que construyen subjetividades políticas entre los y las egresadas del posgrado en cuestión. Nos parece adecuado señalar que el resto de las historias realizadas presentan contenidos similares, aunque por estrategia de análisis nos enfocamos en tres que comparten la actividad artística en sus prácticas profesionales: la danza, las artes plásticas y la música.

En el estado de Oaxaca la migración hacia los contextos urbanos tanto al interior de la entidad como de manera interestatal ha formado parte de las dinámicas familiares; escolarizarse es frecuentemente la principal motivación para emigrar de las comunidades y los pueblos.

<sup>5</sup> Esta investigación se suscribió en un proyecto más amplio: "Políticas interculturales en la educación superior de Oaxaca y México. Lo instituido y lo instituyente en la construcción de un campo social" (CONACYT-CIESAS Unidad Pacífico Sur).

<sup>6</sup> Agradezco la colaboración de todos y todas quienes accedieron a sostener una entrevista conmigo para hablar de su historia de vida y experiencia en el marco de la Maestría en Educación Comunal.

En segundo lugar, encontramos que por disputas y manifestaciones de violencia relacionadas con el despojo de la tierra algunas familias optan por buscar establecerse en los centros urbanos más cercanos. Este antecedente cruza las historias que aquí presentamos y nos parece importante retomarlo porque se trata de personas que se socializaron en medios urbanos, no obstante, los antecedentes familiares están articulados a las formas de vida comunitarias y campesinas.

Las tres trayectorias con perfil académico artístico son diferenciadas, una de ellas se resuelve en el entorno de la ciudad de México a finales de la década de los noventa, en el segundo caso durante la década de los ochenta en la Ciudad de Guadalajara, y en el tercero la preparatoria es realizada en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Ciudad de México (CCH) a principios de los setenta y la carrera se concluye años después en Oaxaca. Se trata de prácticamente tres generaciones de estudiantes de la MEC que registran sus estudios universitarios o de preparatoria en contextos fuera del lugar de nacimiento con especificidades asociadas al contexto histórico. Las diferencias generacionales pueden mostrar además las alianzas con colectivos que más adelante proporcionarán facilidades para insertarse en el medio laboral. En uno de los casos la vinculación con el campo académico-magisterial significó articularse en redes previamente establecidas por la familia nuclear que fueron fundamentales frente al egreso de la licenciatura. En el caso de los varones se observan reflexiones interesantes que a lo largo de su trayectoria educativo-profesional cobran significado en su acción profesional posterior. En el contexto de la primaria uno de los entrevistados asoció su vida familiar y de barrio a la narrativa de pobreza que la escuela constantemente enfatizaba en algunos sectores de la ciudad de Oaxaca. Este hecho lo hizo consciente de condiciones de vida que él no asociaba con su propia experiencia, y dice: "me di cuenta de que era moreno, antes no lo había percibido" esta vivencia quedó registrada en su memoria biográfica adquiriendo sentido en sus posicionamientos políticos en la adultez. En el tercer caso, el contexto político lo implicó de manera significativa, la preparatoria fue un espacio de manifestaciones revolucionarias y estudiantiles, este fue un periodo en donde la música adquiere para él la posibilidad de elaborar la conciencia social y política predominante desde su comunidad de origen y a lo largo de su historia biográfica y estudiantil.

### **Eva.**

Eva nació en la Ciudad de Oaxaca y sus padres son oriundos de San Francisco Cajonos Villa de Alta ubicado en la Sierra Norte oaxaqueña con población principalmente zapoteca, en el momento de la entrevista contaba con 40 años. Durante el periodo de 1996 al 2000 decidió viajar a la ciudad de México para estudiar Danza Folclórica en el Instituto Nacional de Bellas Artes. En la Ciudad de México experimentó la sensación de sentirse excluida por compañeros y compañeras debido a sus orígenes oaxaqueños, no obstante, también encuentra un grupo interesado en aprender de las danzas oaxaqueñas. En un escenario distante a sus redes afectivas Eva busca encontrarse con el Club de Radicados de San Francisco Cajonos ("San Pancho") instalado en el Distrito Federal,



*¿Por qué lo busqué? Pues porque me sentía que no estaba lejos de Oaxaca, porque pues obvio la vida allí en el DF es muy diferente, o sea la gente, las personas son diferentes, por ejemplo por decir en la escuela ellos como que no entendían muchas cosas, o yo no los entendía en muchas cuestiones, por ejemplo en esta parte del compartir como te decía, pues les enseñaba, les decía y yo sentía que ellos no, que si eran muy celosos de lo que tenían, de lo que sabían y entonces esa parte yo creo que uno busca de dónde es porque se siente identificado (...). (Eva, Ciudad de Oaxaca 05/03/2018).*

La comunidad de San Francisco Cajonos cuenta con una larga trayectoria de migración nacional e internacional, incluso sus habitantes participaron del 'programa bracero'<sup>7</sup> a principios de los años cuarenta del siglo XX. Según Reyes y Girón, la migración de la comunidad serrana se intensificó a partir de 1960 cuando se construyó la primera carretera que conectó con la ciudad de Oaxaca (2007:97). En la comunidad de origen, la educación básica llega hasta la primaria y los adolescentes asisten a la secundaria en San Pedro Cajonos, a cuatro kilómetros de distancia. Por lo general, los jóvenes continúan su educación media superior y superior en la zona metropolitana de la ciudad de Oaxaca, aprovechando las remesas y subsidios de gobierno (Reyes y Girón, 2007:99). Esta entidad se encuentra entre las tres primeras, a nivel nacional, con una importante dinámica migratoria de la población indígena; el caso de Eva ilustra muy bien la experiencia de las generaciones anteriores como las de sus padres quienes adelantaron la salida del pueblo para concluir niveles de escolarización media y superior. La reagrupación de la comunidad de origen en los espacios de migración como la ciudad de México o Oaxaca, es otro de los ejercicios de "recomunalizarse" como estrategia para integrarse a la sociedad receptora y seguir organizando las fiestas, asambleas y convivencias que permiten mantener redes entre los lugares de destino y el pueblo de origen.

*Cada comité de paisanos se comunica 'radiados' (por medio de radios) en las diferentes ciudades (...) por ejemplo recaudan la cooperación para las fiestas, ese comité se encarga de mandar la cooperación o cualquier cuestión que tenga el pueblo, el comité se encarga de esa organización, a veces el cabildo tiene que venir (a Oaxaca) por algún asunto, que quiere una reunión con los radicados aquí en Oaxaca, pues ya viene y platica con los que están radicados acá, igual, de hecho han ido hasta a Los Ángeles a platicar con los paisanos (Eva, Ciudad de Oaxaca 05/03/2018).*

*En Oaxaca hay un club social de San Francisco Cajonos, entonces formamos parte de ese club los radicados en la ciudad de Oaxaca tenemos el taller de danza, entonces cuando yo era chica a los 13, 14, 15, antes de que me fuera a estudiar al DF pertenecía a ese grupo de danza. La finalidad del grupo de danza, era o es pues, según ellos es darle realce a las fiestas del pueblo ¿no?, sobre todo en las fiestas del carnaval entonces este grupo, va, se presenta en el programa*

<sup>7</sup> Durante 1942 el Programa Bracero fue un factor fundamental en la atracción de trabajadores inmigrantes mexicanos, quienes arribaron a Estados Unidos dentro de una política migratoria "ordenada y controlada". En la época de los braceros se registraron pequeños contingentes de indígenas provenientes del centro y suroeste del país, fueron primero los purépechas y nahuas los grupos que se incorporaron a la migración hacia Estados Unidos y posteriormente continuó el flujo de los mixtecos, zapotecos y triquis de Oaxaca (Velasco, 2007).

*social que se hace los sábados de carnaval, este a veces en Guelaguetza, se presenta en la Guelaguetza en el cerro de La Mesa que le llaman y en la fiesta del 4 de octubre, entonces también, pues digamos esa labor pues hacemos los que estamos fuera también damos una aportación, pues yo di un cargo, que las mujeres empezamos que se llama un cargo en la liga femenil, y esa liga se encarga de organizar, por ejemplo en las fiestas del carnaval tiene que ver todo lo que tenga que ver con la reina del carnaval, que le vestido, que el peinado, que debe estar presentable a tal hora, todo eso de la organización (Eva, Ciudad de Oaxaca 05/03/2018).*

La experiencia de Eva está articulada a diversos factores a saber, el vínculo con un territorio del que se siente parte aun cuando se haya socializado en la Ciudad de Oaxaca: “yo sé que tengo sangre serrana, mi cultura es serrana, mi pensamiento es de serrana zapoteca de la sierra”. Además, en su narrativa se encuentra muy presente la migración de sus paisanos y la rearticulación que emprenden para reagruparse como comunidad multisituada. El comité de “San Pancho” supone un espacio en el que se conjugan los paisanos, la vida comunitaria, la danza y la posibilidad de mantener los lazos con el lugar de nacimiento.

Después de haber terminado sus estudios de danza Eva se incorpora a la vida magisterial como docente en el nivel básico de la educación pública, en este espacio se encuentra con nuevos retos que la confrontan con respecto a su pertenencia comunitaria. Entre los compañeros más antiguos de su trabajo se encuentra presente el discurso de la “compartencia” y en repetidas ocasiones hacían insinuaciones sobre la falta de conocimiento de Eva sobre esta práctica por haber crecido en la ciudad, ella explica:

*La competencia, la competencia según, el trabajar unidos, el trabajar en armonía, los saberes comunitarios, lo dicen, pero no lo practican, entonces yo dije quiero conocer un poquito más sobre esto porque pues como también a muchos de nosotros nos señalan porque según no venimos de una comunidad y no sabemos, pero yo creo que sabemos más de la comunalidad que los que se dicen ser de un pueblo originario ¿no? (Eva, Ciudad de Oaxaca 05/03/2018).*

La constante confrontación por parte de los colegas de su institución laboral conllevó a que Eva buscara la manera de aprehender elementos que le permitieran recuperar sus orígenes comunitarios y articularlos a su práctica docente. De tal suerte que la maestría en Educación Comunal la concibió como una posibilidad de acercarse a aquel mundo comunal-comunitario del que Eva desprende su identidad étnica y también política, ahora desde la docencia en la educación artística.

Como investigación final y requisito de titulación se había propuesto realizar un estudio sobre la comunidad de origen de sus padres, “San Pancho” como ella le llama, a lo que el maestro Jaime le respondió que era mejor realizar un estudio desde “el suelo que pisan”:

*El proyecto yo lo hice precisamente con San Pancho, pero ya platicando con el maestro Jaime me dijo, es que mira, si*

*no vives ahí va a ser difícil ¿no? Va a ser difícil que hagas tu proyecto, entonces encamínalo hacia donde estás, ten en cuenta toda esta tierra que pisas, toda esta parte de la comunidad que ya voy entendiendo un poquito más, entonces el proyecto por eso lo estoy haciendo con alumnos, con alumnos que tengo en la escuela, que tiene que ver con el registro corporal (Eva, Ciudad de Oaxaca 05/03/2018).*

Finalmente, retomó su investigación enfocada en la Escuela Normal Bilingüe en donde observa y analiza el movimiento corporal de los y las estudiantes durante el momento de la danza, trata de hacer un registro sobre las expresiones de corporalidad de acuerdo con la región de origen de los y las estudiantes. El resultado final de esta investigación se presentará como libro o tesis final que se presentará ante un comité.

El caso de Eva es peculiar en tanto atraviesa la migración por motivos de acceso a la educación, la vida urbana y la disputa sobre su pertenencia étnico-comunitaria frente a sus compañeros docentes. Son acontecimientos de su biografía que la llevan a buscar la manera de resolver, por un lado, su legitimidad como serrana dentro de su círculo académico y laboral, y por otro, realizar un ejercicio de recuperación de su vínculo comunitario mientras aplica la danza como herramienta de investigación.

### **Reynaldo.**

Reynaldo cuenta con la edad de 52 años, sus padres nacieron en Santo Domingo Xagacia, Distrito Villa Alta, Región de la Sierra Norte, principalmente hablantes de lengua zapoteca, mientras que él nació en la Ciudad de Oaxaca. Su larga experiencia como maestro en diversas comunidades indígenas lo llevaron a insistir en la necesaria articulación de la vida comunitaria como parte del currículo escolar de las secundarias siendo el arte un vehículo pedagógico. Reynaldo pensaba que la educación tal y como se concebía desde el Estado se fundamentaba en principios psicológicos y no pedagógicos una vez hecho consciente esta distinción comienza a señalar: “¡ojigan fíjense que está mal la educación!”. La primera instancia a la que recurrió para hacer notar su discrepancia fue en su área de trabajo directamente con su jefe, a quien le confesó su incomodidad: “oye jefe, como que lo que estamos planteando es la liberación de la gente, la liberación del pensamiento y la escuela (pero lo) que estamos enseñando no libera, conduce. ¿Por qué no hacemos un formato diferente? (Reynaldo, 02 de mayo 2018, Ciudad de Oaxaca). Estas observaciones no producían eco en el ámbito laboral de Reynaldo y su jefe le hace la propuesta de llevar estos señalamientos hacia otras instancias:

*Entonces hubo un jefe que me dijo ‘mira Rey, no me digas eso acá, no plantees eso acá porque no te hacemos caso; plantéalo donde debe de ser y para eso ve al IEEPO y allá en el IEEPO plantéalo’. Cuando llegué con el jefe que me habían mandado me dicen ‘Tenemos aquí una orden para que te vayas a México, hay una reunión nacional en México y todo lo que tú dices plantéalo ahí, no nos digas a nosotros porque aquí no tiene caso’ ¡Y sale! Primera reunión,*

*llegamos a México y veo a todos los maestros de artes dije ¡Órales! (...) Entonces en mi primera reunión, yo recuerdo que cuando me presentan yo los felicito -en una reunión de la Secretaría de Educación Pública- y no me había dado cuenta de que Oaxaca no había ido durante muchos años a esas reuniones (...) Estaba la coordinadora aquí en Oaxaca y como no estaba de acuerdo con muchas cosas en México no iban, y si iban, nada más llegaban y "¡Sí hombre!, sí lo hacemos" O sea, se arregla en una mesa de negociación "¿Cuándo es que van a entrar las reformas?" "-Sí hombre, espérenme", "Es que hay una reunión" "-No te preocupes porque mi gente no va a ir. No va a ir porque no estamos de acuerdo, pero lo vamos a hacer hombre, no te preocupes" (Reynaldo, Ciudad de Oaxaca, 05/03/2018 y 02/05/2018).*

Para Reynaldo, la principal crítica que La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CENTE) realizaba hacia la Secretaría de Educación Pública se sostenía en que consideraba que en México la educación era de muy baja calidad. Él continúa asistiendo a los encuentros con la Secretaría de Educación Pública en la ciudad de México en vísperas del planteamiento de la Reforma Educativa, en este marco logra ver las tensiones entre las propuestas que se realizaban desde la Ciudad de México frente a las necesidades que los profesores desde el campo de la educación artística oaxaqueña demandaban para el fortalecimiento de sus programas. Reynaldo como docente de artes en San Agustín Loxicha, Candelaria Loxicha, Yanhuitlán y Nochixtlán (contextos comunitarios y campesinos) pugnaba por un giro epistemológico de la educación básica, principalmente observó que la educación tal y como se transmitía a los y las estudiantes mantenía un pensamiento lineal y poco reflexivo:

*Yo planteaba que, así como para las matemáticas hay un tipo de pensamiento, el lógico-matemático; para las ciencias sociales hay un tipo de pensamiento hermenéutico-mayéutico; para la religión hay un pensamiento religioso, de tipo religioso ¿No?, así también debemos de tener los de artes, un pensamiento de las artes ¿Cómo se llama? ¡Quién sabe!, pero debemos tener un tipo de pensamiento, trabajar sobre eso. (...) entonces empecé a ver que hay un pensamiento lineal, un pensamiento abducido, y decía yo "Ah mira, ¡Creo que en las artes se piensa así! (Reynaldo, Ciudad de Oaxaca, 05/03/2018 y 02/05/2018).*

Sus propuestas pedagógicas giraban en torno a la defensa y justificación de la necesidad de contar con programas y planes más estructurados y bajo planteamientos filosóficos que estimularan su enseñanza y pertinencia para los contextos en los que se impartían. La propuesta de un pensamiento artístico se dirigía hacia la triada sientopienso-actúo:

*¿Cómo se desarrolla un pensamiento artístico? ¡Vamos a trabajar! y proponíamos nosotros: sientopienso y ac-*

*túo, ellos (en las reuniones con la SEP) lo pasaron a otro... con otros nombres ¿No?, dijeron "Sensibilidad, percepción, creatividad" ¡Wow!, decíamos "Sí, sí ¡Vamos con ustedes, ¿Cuándo hay reunión de nuevo?" "-No, pues dentro de tres meses" "¡Perfecto! Yo vengo", y entonces empezamos a coincidir con muchas cosas con (el magisterio de) México. (Reynaldo, Ciudad de Oaxaca, 05/03/2018 y 02/05/2018).*

En el relato de Reynaldo puede percibirse el interés por replantear los paradigmas epistemológicos, era evidente que había una crítica profunda a la separación entre la realidad que los pueblos indígenas establecen en sus relaciones cotidianas y los "conocimientos" transmitidos en una visión educativa *tabula rasa* desde el Estado.

*Ya empezamos a plantear...decía, empezamos a ver lo del pensamiento artístico, empezamos a ver que se está trabajando un planteamiento para teatro, música, artes visuales y entregamos cada quien los planes y programas que estamos trabajando en los estados (...) y empezamos a plantear lo de la comunidad, no se hablaba de comunalidad, se hablaba de comunidad (Reynaldo, Ciudad de Oaxaca, 05/03/2018 y 02/05/2018).*

A pesar de considerar que las charlas que se realizaban en las reuniones con otros colegas de la SEP en la Ciudad de México coincidían hacia el mismo rumbo, la realidad era que había un encuentro de discursos e intereses político-ideológicos que distorsionaron toda posibilidad de construir una propuesta común sobre la asignatura de la educación artística. Reynaldo notaba que en aquellas reuniones se destinaba una gran cantidad de dinero en la logística, hospedaje y alimentos de los maestros asistentes de todo el país, a pesar de ello, su lectura estaba encaminada hacia el planteamiento de una nueva educación y la docencia, era uno de los pilares de este cambio, y dice: "El maestro no sólo nos está enseñando a pintar, sino también nos está enseñando historia". En su narración Reynaldo explica que durante el periodo del 2006-2005 finalmente la SEP reconoce de manera oficial el área artística como parte de la educación básica, después de 8 reuniones parecía que a través de su participación en las mesas el campo del arte había logrado colocarse como asignatura.

*Ahí fue donde ya nos dijeron 'Damas y caballeros, eso se llama Reforma Educativa y el próximo año, a partir del 2006 inicia la Reforma Educativa', dijimos ¡Wow! Vamos a reformar la educación (...). Yo me imaginaba, así como cuando Juárez hace su Reforma, ...las Leyes de Reforma y leí también las leyes en arte que él planteaba y dije ¡Wow! Imagínate una reforma de arte y cultura al estilo Juárez donde el arte y la cultura tengan el peso específico en la nación ¡Será fabuloso! (...) Entonces cuando lo veo (el documento final), digo "¡No! Nos la cambiaron" (...) en ese momento me enfrenté, 'no firmo, no estoy de acuerdo con la Reforma Educativa' (Reynaldo, Ciudad de Oaxaca, 05/03/2018 y 02/05/2018).*

El punto central por el que Reynaldo se negó a firmar el documento de la llamada Reforma Educativa tenía que ver con el cambio de términos que aparecían en el mismo y que diferían de los planteamientos acordados durante las sesiones de encuentros entre maestros y maestras de la SEP,

*Por ejemplo, comunidad, quiero que sea una palabra básica ahí y no me estás poniendo comunidad, me estás colocando espacio, espacios artísticos, por ejemplo." Les decíamos, bueno no me digas espacio, lugar artístico, por ejemplo, pero yo quiero comunidad, quiero que aparezca la palabra comunidad porque apareciendo la palabra comunidad ustedes vieron...cuando yo les platiqué me detonaban muchas cosas con la pura palabra y aquí no y ellos me decían "Pero tú no eres lingüista", y me decían un sinfín de cosas, de especialidades que yo no era porque no les podía proponer... (Reynaldo, Ciudad de Oaxaca, 05/03/2018 y 02/05/2018).*

Para Reynaldo, la palabra espacio disolvía la centralidad de la propuesta enfocada hacia el orden comunitario que reflejaba las diferencias regionales y culturales entre el magisterio que se reunía en las asambleas realizadas en la Ciudad de México. En el caso oaxaqueño la experiencia comunitaria y docente forman parte de la tarea, retos y tensiones cotidianos desde el campo de lo educativo como se plantea desde la perspectiva etnopolítica, en Oaxaca se trata de luchas por el reconocimiento de la producción de saberes locales frente a las dinámicas de desigualdad socio-étnica en el ámbito nacional.

El relato de Reynaldo permite observar que la administración del conocimiento toma dimensiones de orden local, regional y nacional en cuanto a la práctica pedagógica; la complejidad implicaría atender y replantear los saberes locales en la práctica docente que la llamada Reforma Educativa no logró incluir. Durante las reuniones con la Secretaría de Educación Pública en la Ciudad de México, Reynaldo dio cuenta de situaciones que colocaban de manera desigual a los maestros provenientes de Oaxaca, no fue sino hasta que leyó el resultado de las reuniones "reformistas" cuando finalmente logra comprender el rumbo que tomaría tal campaña. No obstante, en el 2012 se publica el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) en el que se plantea la articulación entre escuela y comunidad y el compromiso Estatal de incorporar los saberes comunitarios a fin de transformar las relaciones verticales características del sistema educativo en el estado de Oaxaca, la Sección XXII lo promueve y, según Maldonado y Maldonado, es considerado una de las principales banderas de Lucha del movimiento magisterial oaxaqueño (Maldonado y Maldonado, 2018:260).

Desde su infancia desarrollada en la Ciudad de Oaxaca, Reynaldo retoma la vertiente artística como plataforma de expresión personal y colectiva que a lo largo de su trayectoria de vida y como docente articula a su propia lucha política.

*Yo como vi que se burlaban mucho de mi papá porque hablaba zapoteco y por su apariencia física, cuando yo era joven adolescente me peleaba, a quien se burlaba de mi papá yo*

*le pegaba, pero después me di cuenta de que no era posible, no me podía pelear con todo el mundo. Si la educación me enseñó a desvalorar la cultura, a desvalorar a mi propio padre, (pensaba que) la misma educación debe ser la que me tiene que enseñar a valorar a mi propio padre, a mi propia cultura. Por eso nace Gueza. Entonces Gueza (propone) primero dejar esos malos planteamientos que teníamos como hombres individualistas: Yo tengo mi conocimiento, yo tengo mi material (se refiere al material musical que comparten entre maestros de danza en las escuelas) ¡No!, podemos compartir, yo no vengo aquí y soy el sabelotodo de la comunidad, ¡No! Tú eres parte de la comunidad, intégrate a la comunidad, aprendes de la comunidad, y ahora con los estudios que tengo con Jaime (profesor de la MEC), pues me doy cuenta de que no estaba mal porque finalmente... ¡Ah! Cuando yo conocí a Jaime yo planteaba lo siguiente: ¿Por qué? ...y él se lo platica a muchos compañeros ¿Tú eres de teatro, Rey? "-No, nada de teatro, es de danza y de música la fiesta" y yo les decía "Es que la fiesta...la música y la danza es parte de algo que se llama fiesta y la fiesta es algo que, de cierta forma, en las comunidades hace llegar a toda la gente". (Reynaldo, Ciudad de Oaxaca, 05/03/2018 y 02/05/2018).*

Según Martínez, en Oaxaca existen formas de organizar el trabajo comunitario que constituyen principalmente una unidad de complementariedad. En términos prácticos se trata de la concesión de trabajo en la tierra del otro, la disponibilidad para el uno es también la disponibilidad para el otro, pero en tiempos y espacios distintos (Martínez, 2016:83). Inspirado en el sistema de reciprocidad e intercambio, Reynaldo retoma la "gueza" en sus distintas vertientes (musical, dancística, teatral) para proponer una vía político-pedagógica, cuyo eje principal es la investigación realizada por las y los estudiantes de secundaria sobre sus formas comunitarias como una estrategia para despertar la conciencia comunitaria.

### **Guajiro.**

El tercer caso corresponde a Guajiro con 63 años, nació en el Istmo de Tehuantepec y es hablante de zapoteco. Tiene una larga trayectoria como gestor cultural y músico, su traslado hacia la Ciudad de México para estudiar el Bachillerato durante la década de los setenta trajo consigo la posibilidad de hacer sinergias con otros jóvenes con intereses en común, el Frente para la Libre Expresión de la Cultura fue una de las experiencias que se desprenden de ello durante el año de 1976. La música era el vehículo para expresar la desazón política del momento, Guajiro ya lo traía desde su infancia, él cuenta que sus hermanos, su papá y en general, en su comunidad istmeña estaba viva la tradición de componer y tocar música.

En la Ciudad de México Guajiro encontró un panorama *ad hoc* para explorar más a fondo el ámbito musical, con otros colegas fundó el Frente para la Libre Expresión de la Cultura (CEFOL 1973-1977) un co-

lectivo de agrupaciones inspirado por la música latinoamericana de la época que se reunía en una casona para ofrecer conciertos y exposiciones artísticas de diversa índole, se convirtió en un espacio cultural abierto al público. Cuando tenía la edad de 18 años Guajiro con su hermano y otros paisanos de Juchitán crean *Ca' de Xaguete'* palabra en zapoteco que significa "Los de abajo o los que viven abajo", como el nombre era difícil de pronunciar deciden dejarlo en "Cade". Su involucramiento con la música como movimiento social lo absorbió y el proyecto de estudiar una licenciatura se quedó en pausa, posteriormente lo retomaría, unas cuantas décadas después.

*Los "Cade" se quedó, así como el grupo "Cade". Fuimos el primer grupo mexicano que hizo un disco, un disco del pueblo (Juchitán); el disco del pueblo era la marca o el sello de Los Folkloristas, discos del pueblo. Los Folkloristas habían grabado ellos y otros grupos famosos como los Quilapayún, Inti-Ilumani, de esos grupos reconocidos a nivel mundial (Enrique Guajiro, 21/02/2019 y 25/03/2019).*

Actualmente Guajiro tiene un proyecto musical, "Los motivos del Copleo" en el que utiliza el formato de coplas de la música antigua, "la música que llegó con la conquista española, en esa época". Su interés es reconocer las formas en que la música mexicana y latinoamericana se arraigaron a los formatos de coplas, y estas configuraciones musicales están presentes en Oaxaca también. Guajiro señala que "en Tuxtepec y Tabasco, la zona de Sotavento se utilizan este tipo de coplas en décimas, en el Istmo se retoman las redondillas o un formato de coplas octetos, y en la Costa los sextetos o las seguidillas".

*Todos esos formatos que se utilizan en Oaxaca están en todo el estado; entonces yo creo que después de tantos años de estar escuchando cómo lo hacen el tema fue trabajar desde los diferentes estilos musicales: el son istmeño, por ejemplo, es diferente a la chilena; es diferente en su conformación, sus secuencias armónicas o quizá las secuencias armónicas tienen cierto parentesco pero sus secuencias rítmicas son diferentes o sus secuencias melódicas pueden ser y sus coplas son diferentes, su formato de coplas. Entonces fue construir canciones nuevas a partir de ese formato, es decir, hacer sonos istmeños, hacer chilenas, hacer sonos del Sotavento (Enrique Guajiro, 21/02/2019 y 25/03/2019).*

Patricia Rea realiza un análisis interesante sobre las relaciones de género entre los zapotecos de Juchitán que se cruza con el relato de Guajiro. En este sentido la música, lo intelectual, la actividad artística forma parte del mundo masculino de la región, mientras que las mujeres son socialmente reconocidas por otras prácticas comunitarias (Rea, 2011:230). El caso de Guajiro muestra esta intersección entre el espíritu intelectual-artístico que se gesta en su comunidad de origen y que se proyecta en el contexto urbano ante el encuentro con otros grupos musicales bajo de la llamada *nueva canción*. En este movimiento la música se consideraba como el medio de comunicación y expresión en su función política. Esta corriente trascendió fronteras particularmente del



mundo del Caribe y latinoamericano en el que se exaltaba el sentido político de la trova bajo el lema cubano: "Toda canción que sea instrumento para un mundo mejor es una canción política". Otro aspecto interesante de esta corriente musical es el énfasis en lo "popular" en el sentido de retomar las raíces musicales de las personas y la nostalgia por el mundo campesino, rural (Fairley, 1984:114-115).

El ambiente intelectual de la época también condujo a Guajiro a formar parte de los grupos juveniles del Partido Revolucionario de los Trabajadores de la línea trotskista de la Cuarta Internacional en pleno escenario de las guerrillas en Sudamérica, la presencia del Che Guevara como figura emblemática de la Revolución Cubana, todo ello en el escenario del CCH<sup>8</sup> en la Ciudad de México estimulaban a la participación en involucramiento político desde la diversidad de trincheras.

*Yo tendría como 20 años, por ahí. La propuesta nuestra era esa, la cuestión del arte, la expresión artística te puede ayudar a una toma de conciencia, a una formación, a tener una mayor información, a partir de la música puedes, sí se puede, digo, aquella canción de Venceremos que cantaba todo el mundo y se oía cantar en los grandes movimientos era emblemática ¿no?, entonces eso es lo que... empezó a haber algunas diferencias ya ahí al interior, ya había los que decían "¡No! pues los pinches trotskos" y después analizamos también que había como provocaciones, provocadores que se infiltraban ahí y empezaron a hacer cosas como una vez dañar una exposición de pinturas, alguien llegó y dañó lo que teníamos para que alguien dijera "No, pues fueron los trotskos porque los trotskos son muy acelerados" entonces esas cosas eran...porque claro los que éramos de esa tendencia nos sentíamos que éramos los más conscientes, consecuentes, quizá ¿no?, porque ¡Vaya!, por lo menos yo lo veía de esa manera, nos metíamos a las lecturas de esas...ya sabes, nos metíamos a los temas políticos, trabajos de células; o sea, organización muy...te digo, de carácter semiclandestino (Enrique Guajiro, 21/02/2019 y 25/03/2019).*

Guajiro a la edad de los 25 años estaba de regreso en la Ciudad de Oaxaca en donde transita por diversos caminos para emplearse, y es alrededor de los años ochenta cuando en conjunto con otros colegas abre un espacio en donde se ofrece música y eventos relacionados con el arte, "ahí nació 'El Sol y la Luna con 40 años de existencia". Este lugar abrió muchas posibilidades de encuentros con otros músicos y personajes de distintos medios (políticos, escritores, pintores), así como la oportunidad de la experiencia de viajar y vivir por Europa dándole continuidad a su proyecto musical.

*El sol y la luna; tocaban artistas, pues bueno, reconocidos en esa época ¿No?, venían y tocaban ahí, un grupo de músicos argentinos que habían llegado en los años 70, Nahuel, todos esos llegaban a tocar a El sol y la luna, ese fue el momento y se volvió el lugar también de los políticos, ahí llegaban, ya empezaban a llegar los funcionarios tal, tal, tal e incluso*

<sup>8</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades (Nivel medio superior educativo).

*los gobernadores (...) ya para entonces no estaba muy medido en la cuestión de la política, digo, bueno sí, por un lado también, con eso empecé a colaborar y ser solidario con la sección XXII que empezaba, el movimiento del magisterio, íbamos y tocábamos en los mítines de ellos, venían y me invitaban a ir a la huelga de ahí de la universidad de aquí de Oaxaca. (Enrique Guajiro, 21/02/2019 y 25/03/2019).*

Guajiro tiene una larga trayectoria de vinculación y gestión cultural, es reconocido en Oaxaca por su activismo musical y por el fortalecimiento de la cultura. El día que nos entrevistamos me platicó sobre la apertura de la Casa de Cultura en Santa Lucía del Camino cuyo titular es él mismo, esta iniciativa surge a partir de la preocupación por prestar servicios culturales en espacios urbanos que han quedado atrapados en zonas de bares que conviven al mismo tiempo con escuelas o conjuntos habitacionales y familiares. La gestión de esta Casa de Cultura significó para Guajiro atraer a colegas y amigos que ha ido forjado durante 40 años que él considera de vinculación y trayectoria artística en la región, él lo menciona como 40 años de haber acumulado un capital social:

*(...) un capital social que se ha ido construyendo en 40 años que yo he estado en Oaxaca ¿No?; digo, muchos de ellos pintores, Mendoza, Sergio López, Javier Arévalos que es uno de los pintores grandes del país, quizá al nivel de Francisco Toledo (oaxaqueño), que vino de Guadalajara (...) desde Guadalajara a esto, a inaugurar la galería. Entonces eh...un grupo de música que vino desde Ixcatlán yo les dije si podían venir y nos hacían un concierto. Para esto vino Gustavo López de Juchitán, vinieron otras...hicieron un viaje para venir a esto. (Enrique Guajiro, 21/02/2019 y 25/03/2019).*

Después de 30 años de haber egresado de la preparatoria Guajiro finalmente se titula de la UABJO con una licenciatura en Gestión Cultural, terreno en el que ya tenía camino adelantado. En poco tiempo, a través del profesor Jaime Martínez Luna, conoce la propuesta de la Maestría en Educación Comunal. El tema de lo comunal le interesó particularmente por su afición y trayectoria musical con bandas comunitarias,

*Entonces un día le hablé a Jaime y le dije "oye, pero dentro de ese tema (Comunalidad) yo creo que estaría bien la educación artística o la enseñanza artística ¿Tú crees que pueda ser un tema para la maestría?" y me dijo "Excelente, yo creo que hace falta eso" y entonces fue que me metí al tema de la maestría (...) yo hacía la propuesta de la música, la enseñanza de la música o los aprendizajes de la música a través de las bandas comunitarias; esta fue mi propuesta para Jaime y el doctor Tomás y le pareció bien, les pareció interesante y entonces sí me aceptaron en la maestría (Enrique Guajiro, 21/02/2019 y 25/03/2019).*

## SUBJETIVIDADES POLÍTICAS: CONVERGENCIAS BIOGRÁFICAS, PROFESIONALES Y REGIONALES.

Para Zemelman (2010:3), el sujeto deviene de una subjetividad constituyente en la medida en que "requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos" (*Ibidem*). En este sentido el mismo autor enfatiza la importancia de recuperar el concepto de "ritmo de constitución" a partir del cual se marcan las diferencias y convergencias entre el mundo micro de lo personal hacia el macroproceso social que enmarca las experiencias de los sujetos inmersos en contextos etnopolíticos educativos en relación con su propia experiencia. En este sentido lo subjetivo es hablar del "sí mismo", a manera de construir la historia organizada de acuerdo con la memoria de los sujetos. Aquí, personal cobra un sentido colectivo y por tanto político y el contexto regional dota de marcadores que intervienen en la experiencia propia. Además de la construcción de los momentos históricos de la persona y su articulación entre lo micro y lo macro, Zemelman sugiere que la construcción de subjetividades se refiere al mundo construido por dos génesis de necesidades: "la memoria (tradición, inercia), y, de otra parte, las visiones de futuro, la utopía de algo. El punto de tensión entre estas dos grandes polaridades delimita el primer ámbito de las posibles necesidades (Zemelman, 2010:3)". Sin duda el espacio que se ubica entre la tradición y la inercia viabiliza también un momento de reflexividad para construir lo posible. Lebrato (2016:799), para el contexto de la educación superior etnopolítica lo llamaría el "despertar de una revalorización" sobre la comunidad, a través del reconocimiento de la historia y las fortalezas étnico-culturales y lingüísticas, es decir, el conocimiento del "sí mismo" emerge como un dominio de saber posible (Foucault, 2010:1001). En esta misma dirección, De Sousa Santos argumenta ampliamente la necesidad de reconocer las formas de conocimiento prevalecientes frente a la producción del conocimiento "verdadero" según los parámetros de la ciencia moderna. Estos saberes provienen de la práctica, de las trayectorias y las experiencias de vida de un grupo social dado y en esa correspondencia se afirma viable y seguro (De Sousa Santos, 2015:54). La propuesta es significativa en términos de la apuesta de la Maestría en Educación Comunal, en tanto el conocimiento de cada persona es el aporte que imprime al proceso comunal-comunitario para incorporarse al posgrado y simultáneamente de mantener un proyecto vinculado a un eje nodal de la cultura regional. Esto último puede observarse en las tres historias que presentamos atravesadas por el arte, la danza y la música, suponen dispositivos que se decantan como parte de un proceso reflexivo con potencial colectivo que responde a la cultura regional. Lo anterior sugiere el último de los ordenadores que retomamos de Zemelman el señalamiento que hace sobre el reconocimiento de opciones con base en el desarrollo de la capacidad para construir proyectos (2010:3). En este caso, y de acuerdo con nuestra interpretación, el sujeto y su subjetividad forman parte de un proyecto más amplio que no necesariamente es plenamente afín a sus intereses, sino que encuentra imposiciones, pero también "utopías" compartidas.

De ahí la propuesta de retomar la categoría de subjetividades políticas a manera de recurso analítico para comprender y explorar desde la experiencia biográfica de los sujetos, las tramas de la subjetividad política inseparables del ámbito regional, familiar, comunitario, político, desde el que interpretan y narran la realidad que los interpela (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008). Lo subjetivo comprendido desde lo social, permite pensar en lo colectivo como una realidad que se forma y expresa en el terreno del 'nosotros', pero que también "está significado por el 'mí mismo', cargado de los sentidos instituyentes de la esfera privada" (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008:247). Los caminos de estas subjetividades políticas son diversos: a) el reclamo por la autonomía en los procesos pedagógicos-educativos, b) la conciencia histórica, pero, sobre todo, reflexividad que puja por la articulación entre la acción y sus narrativas, donde una de las principales tareas es la negociación del poder en el espacio público y en el proyecto personal (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008:29).

## CONCLUSIONES

El relato biográfico es una herramienta privilegiada para acercarnos a la construcción de las subjetividades, como una bisagra entre "el sí mismo" como experiencia e historias personales que se encuentran íntimamente interactuando con la realidad social y política que interviene las historias personales de los sujetos. En este marco la categoría de subjetividades políticas anima a pensarla en dos dimensiones, la construida entre la práctica y la narrativa de los sujetos, y, por otro lado, entrelazada a procesos sociales, históricos y políticos propios de una región cultural. En este caso retomamos las historias de tres egresados de la Maestría en Educación Comunal, este posgrado lo situamos articulado al planteamiento sobre el derecho a la educación con pertinencia y vinculada a las realidades regionales y territoriales. En este sentido, lo etnopolítico en lo educativo es concebido desde la lucha por los saberes puestos en práctica en programas de enseñanza superior que apuestan, entre otras cosas, por la reflexividad de sus usuarios tanto en un principio personal-biográfico, como colectivo o comunitario.

Las historias presentadas permiten comprender las convergencias y las formas en las que se entrelaza el contexto social, histórico y político en la vida de las personas, lo interesante es cuestionarnos en qué medida los proyectos de educación etnopolítica detonan procesos de orden personal hacia otros político-colectivos. En este sentido, la reflexividad y el ejercicio de revisión de la memoria (personal y colectiva) promueve o despierta la revalorización y el reconocimiento de lo comunitario-comunal en términos de un dominio de saber posible con implicaciones de negociación ante una mirada hegemónica del orden social y educativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, S., Ospina, H., Fabio; Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista argentina de sociología* año 6 núm. 11.
- Aquino, A. (2013). La comunalidad como epistemología del Sur, *Cuadernos del Sur*, XVIII (34), pp. 7-20
- Bertaux, D. (2011) Los relatos de vida en el análisis social, en Aceves, Jorge (comp.). *Historia oral. Parte II: Los conceptos, los métodos*, México: Instituto Mora-UAM, pp. 136-148
- Baronnet, B. (2009) *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*, Tesis de doctorado en Ciencia Social, El Colegio de México y La Universidad de París III, Sorbonne Nouvelle, pp. 1-546
- De Sousa Santos, B. (2015) *Una epistemología del sur*. CLACSO Ediciones SIGLO XXI, Argentina México.
- Duque, M., Patiño, L.F., Muñoz, C. (2016). La subjetividad política en el contexto latinoamericano. Una revisión y una propuesta. *CES Psicología*, 9(2), pp. 128-151
- Fairley, J. (1984) *La Nueva Canción Latinoamericana* Bulletin of Latin American Research, Vol. 3, No. 2 (1984), Publicado por Wiley on behalf of Society for Latin American Studies (SLAS). pp. 107-115
- Foucault, M. (2010) *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. En *Estética, Ética, Hermenéutica. Obras esenciales*, volumen III. Barcelona, Paidós.
- González A. E. y Rojas, A. (2013) *Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena*. En: Bertely, M., Dietz, G. y Díaz Tepepa, G. (coords.), *Multiculturalismo y Educación 2002-2011. Estados de conocimiento México: ANUIES/COMIE*, pp. 383-413.
- González A. E., (2016) *Apropiaciones escolares en contextos de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuuk*, Editorial Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS, Ciudad de México.
- Guerrero, Arturo (2013). *La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral*. *Cuadernos del Sur*, 34, pp.39-55.
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Sindicato Nacional de Los Trabajadores de la Educación, Sección XXII, Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación, "El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias Críticas" Oaxaca, 2013. Disponible en: <https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/94/CuadernilloPTEO.pdf>
- Ley publicada en el Periódico Oficial del Estado de Oaxaca, el jueves 9 de noviembre de 1995.
- Lebrato, M. (2016) *Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México: un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. *Revista mexicana de investigación educativa*, v.21, n70, pp. 785-807.
- Maldonado A. B. y Maldonado R. C. L. (2018). *Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos*. *Sinéctica*, número 50 [https://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-006](https://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-006)

- Maldonado A., B. (2013). Comunalidad y responsabilidad autogestiva. *Cuaderno del Sur, Revista de Ciencias Sociales*, 34, pp. 21-27.
- Maldonado A.B. (2015) La educación comunitaria en Oaxaca: Fundamentos, experiencias y características. Primer encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina. Realizado el 18, 19 y 20 de febrero de 2015, Comité Organizador del Primer Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina
- Maldonado, B. (2018) Movimiento social y movilización de conocimientos comunitarios en Oaxaca, En: *PISoR Grupo de Investigación. Movimientos sociales, resistencias y universidad: Sobre la incidencia social del conocimiento*. Ciudad de México: Gedisa.
- Martínez Gutiérrez, Moisés (2016) "Las fuertes del trabajo colectivo en la mexteca alta oaxacaqueña" en: *Revista Iberoamericana de Autogestión Comunal*, Núm. 68-69, pp. 75-88
- Martínez L. J. (2013). Textos sobre el camino andado. México: CAMPO, CESEIIO, CMPIO Plan Piloto, CNEII, CEEESCI.
- Mato, Daniel (2012) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y UNESCO, Caracas, Venezuela, pp. 364.
- Plan de Estudios de la Maestría en Educación Comunal ICE-UABJO, 2014 <http://www.transparencia.uabjo.mx/obligaciones/iceuabjo/articulo-75/fraccion-1/75-1-406-posgrado-2017.pdf>
- Rea A. P. (2011) La educación superior como agente de transformación de las identidades genéricas entre los zapotecos en la ciudad de México. *Perfiles educativos*, 33(spe), Recuperado en 27 de junio de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018526982011000500019&lng=es&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982011000500019&lng=es&tlng=en). pp. 226-238.
- Reyes M. R. Y Gijón, S. (2007) Vulnerabilidad social de las mujeres y la población indígena en Oaxaca, 2005: restricciones y estrategias. *LiminaR* 5.2, pp.90-107.
- Velasco Ortiz, Laura (2007) "Migraciones indígenas a las Ciudades de México y Tijuana" en: *Revista Papeles de Población*, Vol. 13, n. 52, pp. 183-209
- Zemelman M. H. (2010) Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible en; *Revista Latinoamericana Polis*, Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO), núm. 27, Santiago de Chile. pp.1-11