



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**Hacia la construcción de una pedagogía intercultural y decolonial:  
el caso del PTEO**

**TESIS**  
**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO**  
**DE DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA**

**MTRA. FLORINDA MARTÍNEZ JIMÉNEZ**

**Director de tesis**

**DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR**  
Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM

**Comité tutorial:**

**DR. ÁNGEL ROGELIO DÍAZ-BARRIGA CASALES**  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM

**MTRA. MARCELA GÓMEZ SOLLANO**  
Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

**DR. MARIO ALBERTO CASTILLO HERNÁNDEZ**  
Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM

**Ciudad Universitaria CD. MX.**

**Junio 2021**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Al magisterio Oaxaqueño  
quien construye y defiende  
las propuestas alternativas de educación-el PTEO,  
y a la memoria de aquellos (as)  
quienes pagaron un alto costo con sus vidas  
por defender una educación  
digna y justa para los pueblos de Oaxaca.*

## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis marca un cierre de un largo proceso de esfuerzos compartidos en el que se constituyó mi experiencia de estudios doctorales en un programa de excelencia académica como el Posgrado de Pedagogía en la máxima casa de estudios, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). A través de la cual tuve la oportunidad de realizar esta investigación que presento como producto final.

Fue un espacio de diálogo, de encuentro, de intercambio y de construcción de conocimientos en los diferentes seminarios en las que participé y así como también fueron parte de mis aprendizajes ciertas pruebas por las mismas exigencias institucionales y como las que se presentaron ante los imprevistos que la vida siempre parece poner frente a nosotros.

En éste desarrollo de la investigación, tuve la oportunidad de contar con un tutor y un comité tutorial conformado por investigadores (as). De manera especial agradezco al Dr. Antonio Carrillo Avelar quien con su invaluable experiencia dirigió puntualmente el desarrollo de esta tesis y me ha acompañado a lo largo de este proceso de formación. A los miembros de mi Comité Tutorial: Dr. Ángel Rogelio Díaz-Barriga Casales, Mtra. Marcela Gómez Sollano y Dr. Mario Alberto Castillo Hernandez a quienes admiro y respeto por sus aportes en el campo de la pedagogía, currículum e investigación educativa, quienes fueron generosos con sus conocimientos y aportaron su experiencia y perspectiva analítica en las sesiones de trabajo y seminarios, y cuyas observaciones, cuestionamientos, sugerencias y las diversas fuentes bibliográficas que pusieron a mi disposición me permitieron a construir argumentos y a buscar respuestas que al final contribuyeron a fortalecer mi investigación. A todos ellos, gracias.



Agradezco a los docentes quienes estuvieron dispuestos a compartir sus experiencias pedagógicas alternativas en torno a la construcción curricular en el marco del PTEO, lo cual constituye como eje fundante para esta investigación; la comunidad y las autoridades educativas por las facilidades otorgadas para la realización del trabajo de campo en la escuela Primaria Bilingüe de San Francisco Jayacaxtepec, Mixe, Oaxaca.

También con un agradecimiento especial al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por la beca otorgada; y a la máxima casa de estudios, la UNAM por ser un espacio de encuentro, de diálogo y de construcción de conocimiento y por brindarme la oportunidad de realizar mi estudio de Doctorado.

Gracias a mis padres que me enseñaron a surcar mis sueños así como ellos surcaron la tierra. A mi madre Alejandra (t) por desear y anhelar lo mejor para mí, gracias por cada consejo que me guiaron durante mi vida.

Finalmente, agradezco a Victor Hugo Tolaba por acompañarme siempre en mis decisiones en este proceso y en otros proyectos, a mi pequeña hija Kiiara Iya quien me envuelve en su mundo de dulzura y de alegría, a mis hermanos (as) y amistades por los momentos compartidos y por facilitarme los tiempos y espacios para la culminación de esta tesis.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>3</b>
<b>ÍNDICE DE SIGLAS .....</b>	<b>10</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>13</b>

## **CAPÍTULO 1. TENSIONES DE IDENTIDADES CULTURALES LOCALES Y GLOBALES: SUJETOS Y CURRÍCULUM COMO PROYECTO POLÍTICO CULTURAL**

1.1 NOCIÓN DEL CURRÍCULUM DESDE UNA NEGOCIACIÓN CULTURAL .....	22
1.2 EN LA SUPOSICIÓN DE UN DISCURSO POLÍTICO HACIA UNA HEGEMONÍA CULTURAL Y SOCIAL: COLONIALIDAD EN LA EDUCACIÓN .....	34
1.3 HOMOGENEIDAD VS. PLURALIDAD ENTRE CURRÍCULUM EDUCATIVO OFICIAL Y LAS IDENTIDADES CULTURALES DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS .....	47
1.4 ELEMENTOS DE LA POLÍTICA CURRICULAR DE LA RIEB (2011).....	57

## **CAPÍTULO 2. CULTURA, COMUNIDAD Y PEDAGOGÍA ALTERNATIVA: PTEO**

2.1 DESCENDENCIA DEL PUEBLO AYUUIJK-MIXE .....	65
2.2 SAN FRANCISCO JAYACAXTEPEC, TOTONTEPEC VILLA DE MORELOS DE LA REGIÓN AYUUIJK (MIXE) DENTRO DEL ESTADO DE OAXACA.....	67
2.3 LOS SABERES CULTURALES COMUNITARIOS COMO PARTE DE LA CULTURA: ELABORACIÓN DE LA PANELA .....	73

2.4 LA ESCUELA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL EN EL PROYECTO DEL PTEO .....	81
2.5 HISTORIA Y CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PTEO.....	86
2.6 HORIZONTE CONCEPTUAL DE PEDAGOGÍA ALTERNATIVA Y DECOLONIAL: SUJETOS Y PTEO COMO PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO .....	91
2.7 NOCIÓN DE PEDAGOGÍA ALTERNATIVA: DOCUMENTO PTEO Y LA VOZ DE LOS DOCENTES .....	100

### **CAPÍTULO 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS**

3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA EN EL MARCO DEL CONTEXTO ACTUAL.....	106
3.2 ETNOGRAFÍA DECOLONIAL PARA EPISTEMOLOGÍAS “OTRAS” .....	114
3.3 TRABAJO DE CAMPO DESDE UNA ETNOGRAFÍA PARTICIPATIVA. INTER-APRENDIZAJES DESDE LA NOCIÓN DEL AYUUIJK JA´AY [GENTE MIXE] .....	123
3.3.1 Técnicas participativas y de-coloniales. Kájpyxy wyitsy y pëtmëtoow .....	128
3.3.2 Tratamiento de datos .....	137

### **CAPÍTULO 4. PTEO: CONSTRUCCIÓN DE ALTERNATIVA PEDAGÓGICA DESDE LA EXPERIENCIA DEL COLECTIVO DOCENTE CON PARTICIPACIÓN COMUNITARIA**

4.1 EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO A TRAVÉS DEL TRABAJO COLECTIVO DE DOCENTES AYUUIJK EN LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR EN EL MARCO DEL PTEO .....	141
---	-----

4.2 ELEMENTOS DEL PROYECTO PEDAGÓGICO DEL PTEO: METODOLOGÍA POR PROYECTO DE APRENDIZAJE .....	151
4.2.1 Diagnóstico inicial .....	159
4.2.2 Elección de saberes culturales comunitarios ayuujk .....	160
4.2.3 Determinación de contenidos culturales comunitarios .....	163
4.2.4 Resumen de la planeación curricular áulica .....	166
4.3 ROL DEL DOCENTE COMO MEDIADOR CULTURAL .....	172

**CAPÍTULO 5. CURRÍCULUM EN LA ACCIÓN: COMO CENTROS ORGANIZADORES Y VISIÓN HOLÍSTICA E INTEGRAL DE SABERES CULTURALES COMUNITARIOS AYUUIJK EN LA CONCRECIÓN DEL PTEO**

5.1 VINCULACIÓN ESCUELA Y COMUNIDAD A TRAVÉS DE LA INDAGACIÓN DE SABERES CULTURALES COMUNITARIOS .....	179
5.2 VISIÓN HOLÍSTICA E INTEGRAL DE LOS SABERES CULTURALES AYUUIJK EN LA ORGANIZACIÓN E INTEGRACIÓN CURRICULAR DEL PTEO .....	185
5.2.1 Saberes culturales comunitarios ayuuik holísticos e integrales a través del calendario comunitario.....	189
5.2.2 Saberes en torno a la elaboración artesanal de la panela (piloncillo): indagación y participación de los sujetos de la educación.....	194

5.2.3 PTEO, cosmovisión y episteme en torno a los saberes de la naturaleza y medio ambiente.....	200
5.3 CURRÍCULUM EN “LA ACCIÓN” Y METODOLOGÍAS INDUCTIVAS INTERCULTURALES: SABERES CULTURALES AYUUIJK COMO CENTROS ORGANIZADORES CURRICULARES.....	210
5.3.1 Saberes en torno a las plantas medicinales de la comunidad .....	214
5.3.2 Saberes del entorno natural: elaboración de maqueta .....	216
5.3.3 Mapa comunitario: ubicación espacial y representaciones simbólicas de la comunidad .....	221
5.3.4 El texto libre y clase paseo .....	225
5.3.5 Lengua ayuuijk en el currículum escolar y en el contexto sociocultural.....	229
5.4 NOCIONES DE INTERCULTURALIDAD EN EL CURRÍCULUM: VOZ DE LOS DOCENTES Y EL PTEO .....	200

**CAPÍTULO 6. PTEO: APORTES Y APROXIMACIONES EPISTEMOLÓGICAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA COMUNALIDAD E INTERCULTURALIDAD**

6.1 WEJËM KAJËM Y COMUNALIDAD: PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS Y PROCESOS SOCIALES .....	245
6.2 NOCIONES Y DESAFÍOS EN EL CURRÍCULUM INTERCULTURAL .....	257
6.2.1 Interculturalidad funcional .....	261
6.2.2 Noción de interculturalidad en el currículum educativo .....	265

6.3 SUJETOS SOCIALES DEL CURRÍCULUM: APRENDIZAJES SITUADOS Y PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN EN LA VIDA COTIDIANA. ....	272
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>284</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>302</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>313</b>

## ÍNDICE DE SIGLAS

ACE	Alianza por la Calidad de la Educación
ATP	Asesor Técnico Pedagógico
CEDES22	Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección XXII
CEPOs	Consejo Educativo de Pueblos Originarios de Bolivia
CMPIO	Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca
CDMX	Ciudad de México
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
CTE	Consejo Técnico Escolar
CONACyT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
IEEPO	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
MCEPIPM	Marco Curricular para la Educación Primaria Indígena y de la Población Migrante.
MDTEO	Magisterio Democrático de Trabajadores de Educación de Oaxaca
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PISA	Programa Internacional de Evaluación de los alumnos de la OCDE
PTEO	Plan para la Transformación de Educación de Oaxaca
PROEIB-Andes	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos
RIEB	Reforma Integral de Educación Básica
UMSS	Universidad Mayor de San Simón-Bolivia
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
SEP	Secretaría de Educación Pública
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

## RESUMEN

La experiencia de pedagogía alternativa y construcción curricular a través del proyecto-colectivo en el marco del PTEO que promueven los docentes de la escuela Primaria Bilingüe Benito Juárez de la comunidad de San Francisco Jayacaxtepec, Totontepec Villa de Morelos, siendo este como proyecto de institución escolar, pero no aislada de las relaciones, estrategias, ni de las perspectivas sobre el mundo social y cultural comunitario en su conjunto.

Si bien en estos contextos escolares, de escuelas Primarias Bilingües Indígenas se constituyen de espacios de vida cotidiana donde se construyen y se fortalecen día a día la cultura escolar, cultura de aprendizaje y de convivencia, y a su vez como construcción identitaria de los estudiantes donde tienen lugar procesos importantes de resignificación individuales y sociales, la cual pone en contacto de sujeto comunitario a sujeto escolar.

En estos contextos escolares indígenas se ven configurados por los procesos de transformación política, socioeconómica y cultural profundos que los caracterizan, los cuales armonizan y dibujan la experiencia de pedagogía alternativa que asumen los colectivos docentes y con participación de los actores sociales que contribuyen y producen nuevas, complejas y heterogéneas realidades escolares entre la convergencia de la cultura escolar y la comunitaria.

En este sentido podemos entender el currículum escolar desde una visión sistémica, estratégica, integral y holística no solamente por el reconocimiento de los derechos epistémicos y lingüísticos, las prácticas sociales en la planeación curricular, didáctica y en los procesos de aprendizajes<sup>1</sup>, sino por los procesos de vinculación permanente entre la vida escolar y comunitaria, por la toma de decisiones colectivas y democráticas y la integración-participación

---

<sup>1</sup> Para esta investigación, la planeación curricular, la didáctica y los procesos de aprendizajes tocan un mismo fondo, es decir, son elementos constitutivos y procesos intrínsecos del currículum.



activa de los actores sociales para generar acciones conjuntas que coadyuven a comprender, delinear y resignificar (la visión y misión) como queremos que funcione la escuela y tipo de educación que debían recibir los estudiantes.

Fortalecer el liderazgo dialógico-comunicacional y organizacional de los actores pedagógicos con la participación de las autoridades educativas y actores sociales ayuda a armonizar las relaciones para consolidar la toma de decisiones y acciones conjuntas para el buen funcionamiento del centro de trabajo a fin de promover la autonomía de gestión curricular y pedagógica a través del proyecto-colectivo alternativo para impulsar una educación integral e intercultural que ayude a generar procesos de aprendizajes significativos, pertinentes y relevantes lingüístico y cultural a fin de marcar alto a la deserción, la reprobación y el abandono escolar.

## INTRODUCCIÓN

En este desafío y construcción de la tesis doctoral se entretienen con referentes conceptuales y empíricos como parte del proceso de la investigación cualitativa desde una perspectiva etnográfica y dialógica en la que co-participan y se visibilizan las voces de los docentes de la escuela Primaria Bilingüe Benito Juárez y de los actores sociales de la comunidad de San Francisco Jayacaxtepec, Totontepec Villa de Morelos, de la región mixe media del Estado de Oaxaca.

Esta tesis se construyó con referentes conceptuales y empíricos, asimismo es también el reflejo de mis experiencias de vida, mis subjetividades con identidad cultural ayuujk, como indígena docente que he recorrido más de una década en las escuelas de educación primaria indígena, por la situación e identidad política y social del magisterio concretamente del Estado de Oaxaca; razón por la cual mis inquietudes personales y valores ideológicos me han conllevado a visibilizar y enunciar el enorme esfuerzo que realizan los docentes de las comunidades en relación a la construcción de alternativa pedagógica y organización curricular en el marco del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), que surge desde la voz, las experiencias, las aportaciones y toma de decisiones del colectivo docente con participación comunitaria.

Para esta investigación situamos al currículum escolar como campo multi-referencial y articulador, puesto que trata de todo aquello que ocurre en la escuela (Pinar, 2004), cruzan fronteras entre lo escolar y la vida cotidiana comunitaria, utiliza y transforma ambientes sociales y culturales y atiende modos de vidas particulares. El currículum, no únicamente es un proceso lineal ni disciplinar, sino, como un campo armonizador y de negociación cultural que proyecta

experiencia de construcción de alternativas pedagógicas desde una visión sistémica, holística e integral, una matriz de interacciones e intersecciones de contenidos curriculares y de prácticas, establece una relación estrecha entre escuela y comunidad, y por tratarse de saberes y significados culturales ayuujk epistemológicamente diferentes, requieren igualmente ser abordados metodológicamente con estrategias diferentes.

El PTEO, como experiencia de construcción de alternativas pedagógicas y curriculares con perspectiva socio-natural, socio-productivo, comunal e inter-cultural centrado en el marco de responder las necesidades educativas y proyecto ético-político y cultural de los pueblos originarios de Oaxaca. En este sentido el PTEO, se caracteriza por una educación integral con relevancia y pertinencia, este “será relevante en la medida que promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal, lo cual difícilmente ocurrirá si esta no es también pertinente; es decir, si no considera las diferencias para aprender que son fruto de las características y necesidades de cada persona” (LLECE2, Plá Sebastián, 2016, p. 6), la pertinencia se refiere a la contextualización de educación de tal modo que sea significativo y relevante el aprendizaje de los estudiantes para la apropiación de los contenidos de la cultura local, nacional y mundial y sean aprendizajes indispensables estableciendo mediación y equilibrio entre las demandas educativas sociales y el desarrollo integral personal. Asimismo, comprende los principios de igualdad y diferenciación atendiendo las necesidades personales para asegurar las mismas oportunidades y derecho a la educación.

---

<sup>2</sup> Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

Por tanto, las experiencias de construcción de gestión pedagógica y planeación curricular que se gesta a través del proyecto colectivo es un proceso complejo, sistémico, estratégico, integral y holístico, en los cuales el directivo y los docentes asumen liderazgo y autonomía como la capacidad de transformar la visión de la realidad escolar, en la cual, articulan y definen diferentes lógicas de praxis que constituye la cultura organizacional, de aprendizaje y dinámica escolar estableciendo mediación/relación escuela-comunidad a través de la investigación acción participativa de docentes y alumnos. En este, los espacios escolares se convierten en impermeables para los procesos culturales y lingüísticos, al igual que los los ámbitos socioculturales se consideran como espacios de aprendizaje y construcción de significados culturales, y donde participativa y colectivamente van construyendo inter-aprendizajes y las relaciones de convivencia entre la escuela y comunidad. Razón por la cual, está investigación devela aspectos pedagógicos y curriculares de construcción alternativa que asumen los docentes de las escuelas, denuncia la injusticia curricular y los estereotipos sociales que ha contribuido en el mantenimiento de los docentes indígenas en una situación de discriminación, de desigualdad y de subordinación social.

Por tanto, esta tesis aporta elementos teórico-metodológicos mismos que se estructuran en seis capítulos.

En **el capítulo uno**, se pone a discusión elementos de corpus teóricos y conceptuales, mismo que se sistematizan en tres ejes de análisis que ayudan a develar y sustentar la construcción de categorías intermedias como ejes articulatorios con los referentes empíricos; en un primer momento, se pregunta un apartado o acápite específico sobre la noción del currículum como construcción y práctica social, como proyecto político cultural amplio, en tanto cobra relevancia por la función que cumple, “por su poder de definición de la realidad” (Goodson, 2000, p. 59), en

cuanto se delimita y responde a un proyecto político cultural de ciertos grupos sociales, en el cual se configura y se concreta mediante prácticas educativas manifiestas y encubiertas mediadas por la intervención docente en las instituciones escolares. No obstante, el currículum representa la memoria histórica y complejo contexto socio-histórico y político en este caso del pueblo mixe donde devienen los contenidos culturales de aprendizajes y escolares. Por este vínculo continuo y permanente entre escuela y comunidad en los contextos indígenas del mismo modo el currículum amerita contextualizar para visibilizar y emancipar las *otras* historias, lenguajes, conocimientos, prácticas sociales, identidades y subjetividades de los pueblos indígenas como lo es el pueblo ayuujk.

En un segundo acápite de este mismo capítulo se hace un análisis conceptual sobre la colonialidad del saber, ser y del poder. Por considerarse como perspectivas y lógicas de pensamiento con tendencia neoliberal que operan a través de proyectos políticos cultural, educativa, económica y social, que se sostiene de conocimientos y valores considerados únicos y verdaderos en nombre de la ciencia y del eurocentrismo, frente a la negación, discriminación e invisibilización de las realidades sociales y culturales que se gestan en los pueblos Mesoamericanos y Latinoamericanos, que ha llevado a una faceta de lengüicidio y epistemicidio.

Lo anterior, nos permite sostener un análisis desde la perspectiva de-colonial, que parte del reconocimiento de que en tiempos actuales vivimos de diferentes matices como sociedades pos-coloniales marcados por las relaciones de colonialidad de poder, de saber, de ser y de la naturaleza que se arraigó desde las relaciones de origen colonial. Visibilizar las formas y tipos de “colonialidad” (Quijano, 2005), nos habilita estructurar categorías conceptuales, significados culturales y epistemológicos, que históricamente se han mantenido tenues y sesgados en la educación oficial.

En un acápite específico identificamos algunos elementos socio-históricos en que se fue enmarcando y ganando terreno fértil para la implantación de los sistemas educativos modernos latinoamericanos alcanzó el proceso de consolidación de una hegemonía basada en la demarcación de un campo simbólico e ideológico hegemónico y la supremacía de ciertos grupos sociales establecidos en el poder. Por último, se analizan algunos elementos centrales de la RIEB (2011).

En un **capítulo dos**, se contempla el marco contextual que encierra elementos culturales y sociales, la ubicación del contexto de estudio, algunos elementos culturales como la lengua, el territorio, la fiesta, el trabajo comunal y prácticas comunitarias; dentro de este, también enmarcamos acápites específicos, por un lado, analiza y comprende la escuela como construcción social e identitaria y como espacio de interacción y continuidad de procesos socio culturales, por otro lado, entreteje como categoría centrales e intermedias respecto la pedagogía alternativa sobre los aspectos socio-históricos, epistemológicos y ontológicos del PTEO.

En un sub-acápite abarcamos la historia y sus características generales del PTEO, que entreteje y da apertura la comprensión de la categoría *alternativa pedagógica* con perspectiva *descolonizadora* en el ámbito de la educación y nos remitimos a referentes de Freire (1974), Boaventura (2010), Walsh (2013), Mignolo (2010), Puiggrós (2013), Sollano y Corenstein (2013). En gran parte los planteamientos e inspiraciones surgen de las obras de Simón Bolívar como fundador de la educación popular Latinoamericana en los años cincuenta, y entre otros autores como Mariátegui, Frantz Fanon, Orlando Fals Borda que se inspiraron y aportaron a las pedagogías alternativas. Comprendiendo la pedagogía como práctica social y como metodología del hacer, como procesos organizativos que supera la instrumentalización del conocimiento, entreteje los vínculos permanentes internos entre escuela y comunidad. Por último, se visualiza

la noción de los docentes a la construcción de alternativa pedagógica del PTEO como parte de sus propias acciones en el currículum de la acción y proyección del proyecto político pedagógico colectivo.

En **el capítulo tres**, en un primer momento se planteó el problema y en articulación con los referentes metodológicos de la investigación: en la primera parte se plantea aspectos desde una coyuntura política micro respecto que se compromete o no en propiciar ambientes de aprendizajes en contextos de diversidad para una educación democrática, inclusiva y pertinente y algunos elementos que tensionan y desarticulan la construcción de alternativas pedagógicas frente al currículum oficial. Mientras, la segunda parte, corresponde la orientación de una **etnografía otra** ubicando la escuela y el contexto de estudio culturalmente diversos transforma las perspectivas etnocéntricas de estas realidades y como un inicio de las ciencias sociales y culturales *otras* que apunten hacia una mayor inducción e intervención etnográfica al tiempo que condiciona como dice Gasché (2009b) participar activamente en espacios de interaprendizaje intercultural, general inter-aprendizajes entre inter-actorales.

Estas iniciativas de forma analógica la investigación centrada desde “casa adentro” que coloca en el debate la producción de saber local y ancestral, incluyendo sus consecuencias filosóficas, identitarias, ontológicas (subjetivas) y políticas (Cfr. Cric, 2004; Walsh, 2004; Walsh y García, 2002 y Walsh y León), la crítica a la relación de las antropologías centrales y periféricas (Cardoso de Oliveira, 1990), la etnografía inductiva e inter-aprendizajes (Bertely, 2009), el inter-aprendizaje intercultural entre inter-actorales (Dietz, 2009), la investigación acción participativa (Fals Borda, 1979), y entre otros como Roxana Guber (2009), la ética del investigador de María Paz Sandín, la antropología posmoderna (Clifford y Marcus, 1986), cuyos enfoques contribuyen a *otra* forma de producción de conocimiento e interpretación de la cultura a través de una

reflexión profunda y descolonizadora en la etnografía educativa. Asimismo, cuyos enfoques se caracterizan en la interpretación rigurosa de las acciones, contextos, escenarios y voces de las personas estudiadas, pero por el uso de las estrategias y estilos (que en cierta medida responden a los rigores de la entrevista semi-estructurada y observación participante), pueden comprenderse como superficiales en la intervención, implicación, participación y compromiso que amerita la atención a las demandas de las realidades de los pueblos indígenas.

Así en el trabajo de campo a través de la co-participación y encuentros de cara a cara con las familias y docentes permitieron generar inter-aprendizajes, donde todos teníamos mucho que compartir, aprender y descubrir (dejando atrás el tipo de dominación no sólo objetiva sino subjetiva como históricamente han sido las personas investigadas). Desde esta perspectiva etnográfica “otra” en contextos culturalmente diversos como lo es el pueblo ayuujk pone en descubierto los aportes metodológicos que busca superar y transformar las perspectivas etnocéntricas de los métodos clásicos con excesos individualistas, relatividad y extractivismo cultural posibilitando otra forma de encarar la investigación (sin pretender demeritar la calidad y pertinencia científica de otros estudios) que pone en énfasis la interpretación y descripción de escenarios, acciones, conocimientos y voces de las personas implicadas. Por ello, expongo para este estudio la categoría del ää **kajpxy mëtyaaky [conversar-palabra alude praxis-vida-vivencial]** y en sus inherentes estrategias **petmëtoow o ëmëtoowtuk** [escucha comprensiva], **kajpxy wyëtsp. Kajpy mëtyaaky** aunque responde a los rigores de la observación participante y conversación-entrevista semi-estructurada.

**El capítulo cuatro**, corresponde una parte sustancial de los resultados y hallazgos que encierra la categoría de PTEO: construcción de alternativa pedagógica como experiencia de saberes docentes y saberes pedagógicos del colectivo docente con participación comunitaria a través del



proyecto-colectivo. A través de asambleas escolares y trabajos colectivos y colaborativos construyen su práctica docente con fines de reorientar y flexibilizar los procesos de aprendizaje de los alumnos ayuujk que hablan la lengua y viven una cultura ayuujk.

Asimismo, en **el capítulo cinco**, como una segunda parte de los resultados de la concreción del proyecto pedagógico alternativo se sistematiza la experiencia en torno a tres categorías y características centrales: a) visión holística e integral del conocimiento en la planeación curricular y la cuestión didáctica, b) perspectiva de investigación acción participativa en la mediación/relación escuela y comunidad y, c) saberes culturales comunitarios ayuujk como centros organizadores de la planeación curricular, en este radican las acciones pedagógicas y didácticas en la que se recupera una parte sustancial las técnicas de Freinet para el proceso de enseñanza y aprendizaje activo, creativo, colaborativo poniendo en juego los saberes docentes y saberes pedagógicos de los docentes

El **capítulo seis**, se presenta como un cierre de los referentes teóricos que sirvieron de andamiaje para la construcción de categorías y ejes articuladores como parte medular de la investigación, se ha denominado como experiencias y proyectos curriculares educativos: aportes y aproximaciones epistemológicas y ontológicas. El primer acápite se conceptualiza la noción del wejëm kajëm y aspectos comunalidad como el complejo entramado socio-cultural y socio-natural ayuujk: pedagogías y procesos sociales comunitarios, en el cual se hace un esfuerzo de contribución y aporte epistemológico que sirvan de andamiaje conceptual de una construcción y desarrollo de un currículum flexible<sup>3</sup>, pertinente y relevante al contexto social. La visión cultural del

---

<sup>3</sup> La flexibilización curricular difiere a la idea de introducción de materias optativas al programa de estudio, sino flexible va relacionado a lo contextual y pertinencia a un contexto sociohistórico en particular.

currículum, contrapone la noción de los enfoques oficialistas que solamente se equiparan con conocimientos sagrados y universales-monolingües y mono-culturales desde la visión eurocéntrica tendientes a una visión hegemónica.

El segundo sub-acápite, se centra en una discusión sobre las nociones de interculturalidad: a) la funcional, que opera desde las entes institucionales para el reconocimiento de la diversidad cultural que, a través de las políticas públicas promueven la convivencia y tolerancia, pero no atienden de fondo los problemas; la praxis pedagógica de los docentes que está encaminada a los procesos de diálogo, de inter-conocimiento y vinculación permanente escuela y comunidad; y b) la discusión se centra en la noción de interculturalidad en la educación y currículum desde la mirada de los movimientos sociales y autores que se inspiran en los referentes de estudios decoloniales, de la comunalidad y alternativas pedagógicas que visibilizan como eje articulador la interculturalidad en la educación como posicionamiento latinoamericano.

Y el último **capítulo** de este documento, se presentan los hallazgos y resultados que encierra el proyecto colectivo pedagógico y curricular que se enmarca en una política de participación y colaboración y establece como condiciones el fortalecimiento, empoderamiento y liderazgo del colectivo docente a través del consejo técnico pedagógico a fin de mejorar la cultura de aprendizaje, comunicacional y de convivencia que contribuya a reducir la reprobación, la deserción y el abandono escolar.

# CAPÍTULO 1

## TENSIONES DE IDENTIDADES CULTURALES LOCALES Y GLOBALES: SUJETOS Y CURRÍCULUM COMO PROYECTO POLÍTICO CULTURAL

### 1.1 NOCIÓN DEL CURRÍCULUM DESDE UNA NEGOCIACIÓN CULTURAL

En esta investigación, aportamos algunos referentes conceptuales y epistemológicos para la comprensión de aquellos elementos inherentes a la organización curricular y alternativas pedagógicas que no necesariamente obedecen a las categorías y corpus epistemológicos de las políticas curriculares oficiales. Es, a partir de los aportes filosóficos, epistemológicos y ontológicos sustentados desde la perspectiva de la comunalidad en constante diálogo con otras visiones de mundos como el buen vivir, los estudios decoloniales que buscan visibilizar las *otras* formas de construir conocimientos, cosmovisiones y formas de leer la realidad (esta categoría de análisis se aborda en el capítulo 5 en su acápite 5.2).

La decolonialidad, se ubica en una perspectiva de “giro epistémico”; es la recuperación y emancipación de la memoria colectiva entendida como espacio donde se entreteje en la práctica lo pedagógico y lo decolonial. La memoria colectiva, es una transmisión intergeneracional del

colectivo que permite dar la continuidad y sostenibilidad de la misma; una praxis político-pedagógica orientada hacia la dignidad, justicia social y humanización que sus principios descansa en la relacionalidad, reciprocidad y complementariedad entre los humanos y la madre tierra; es una lucha histórica con acciones concretas que delinear horizontes de futuro impulsados por diversos movimientos sociales, magisteriales, organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes, movimientos feministas, ecologistas, etc., que han surgido en diferentes regiones de Latinoamérica, los cuales buscan establecer praxis reivindicatorias y empoderamiento de sus derechos epistémicos y culturales como parte de *la pluralidad de epistemologías de las realidades culturales coexistentes en una sociedad plural* (Olivé, 2009).

En efecto, los pueblos indígenas y afrodescendientes no están reclamando el reconocimiento y la inclusión “que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino, están reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica)” (Mignolo en Walsh, 2002<sup>a</sup>, p. 26). En esta diferencia colonial se busca edificar nuevos horizontes educativos que consoliden las “pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (Walsh, 2013, p. 28).

La postura de-colonial permite el des-aprendizaje en cuanto se reconoce el legado colonial histórico de invisibilización y colonialidad de poder, de saber y ser en medio de las nuevas formas de violencia epistémica y *colonialismo interno* (Mignolo, 2002). La *desobediencia epistémica* (Mignolo, 2014) como estrategia de desprendimiento y desnaturalización de las epistemes y conceptos que totalizan una sola realidad. Esta desobediencia o desprendimiento de

significados epistémicos podría traducirse en aprender a des-aprender para aprender a re-aprender y supone una epistemología fronteriza que vierte alternativas a la modernidad. Por ello, los grupos magisteriales, movimientos sociales y pueblos que buscan reposicionar, revitalizar y reivindicar el reconocimiento de sus prácticas epistémicas y culturales y alternativas pedagógicas como parte de sus derechos colectivos en sus condiciones actuales *multidimensionales, globalidad, complejidad* (Edgar Morín, 1999).

Estas alternativas pedagógicas comunitarias y políticas educativas oficialistas, se han comprendido en diadas diferidas que marchan dentro de una totalidad, pero marchan como dimensiones paralelas no como procesos lineales, sino como constantes pugnas, de desencuentro, de subordinación y exclusión como disputa de campo y significados epistémicos y culturales: el primero, fundada desde el imaginario social en la cual nos han hecho creer como ser humano, en que “el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta subir a la epistemología de la modernidad” (Walter Mignolo, 2006, p. 88). El segundo, nos referimos a las *otras* realidades culturales en que sus actores sociales pugnan por ser visibilizados desde la alternatividad del conocimiento, desde la opción de reivindicar las otras pedagogías, otras formas de educar, otras historias, otras lenguas, etc. Busca un vínculo dialógico la posibilidad de un currículum escolar que se constituya de conocimiento-cognición-realidad, puesto que engloba dimensiones pedagógicas, históricas, sociales, culturales, significados de epistemes simbólicas, semióticas y conocimientos que entrelazan la constitución y formación del sujeto dentro del tejido social.

En este marco, el PTEO, busca establecer una mediación/relación entre la vida escolar y comunitaria, en el cual los actores sociales co-participen en la toma de decisiones, en el diálogo, en la colaboración y en la reflexión para producir nuevas experiencias pedagógicas desde la

producción y continuidad de prácticas de conocimientos por medio de las relaciones sociales cotidianas. Por tanto, el currículum como práctica social incorpora otros espacios y ámbitos socioculturales como procesos de aprendizajes y aquellos que articulan la revitalización de saberes y conocimientos en una relación del ser, saber, conocer, hacer, sentir, pensar y decidir en las distintas formas de recreación social, histórica y cultural.

La pedagogía alternativa del PTEO, va más allá de un currículum formal prescrito, abarca acciones vivenciales, biografías personales y comienza desde la vida misma, porque el “proyecto-político social amplio de cualquier grupo social sea o no hegemónico es el paradigma central para el diseño y desarrollo de un currículum” (Goodson, 1990, p. 4). Así, el contexto social y cultural como espacio de formación, en el cual el sujeto social desarrolla aprendizajes y cogniciones situadas, procesos de socialización y educación sostenidas y mediadas por las prácticas sociales, en las que adquiere una identidad cultural. Por este modelo de vida y construcción de pensamientos *otros* y pedagogías *otras*, epistememes diversas para y/en sociedades culturalmente diversas y plurales, igualmente se requieren construir modelos curriculares flexibles en atención a la heterogeneidad epistémica.

En esta medida, los movimientos sociales indígenas y no indígenas históricamente han asumido una praxis y fuerza política forjada en la lucha de las clases sociales de los oprimidos, que buscan la reivindicación y emancipación de su proyecto político-cultural amplio en el currículum y educación prácticas de conocimientos de los pueblos Mesoamericanos y Latinoamericanos que se sostienen y se regeneran con lógicas cíclicas, holísticas, relacionales, recíprocas y complementarias; han coexistido dentro de la arena colonial del saber y del poder del capitalismo; y por la intersección, cruces y contacto cultural, lingüístico y epistémico han sido diluidos, subordinados, segregados y sometidos en las mismas lógicas hegemónicas.

Por ende, el currículum y la educación oficial con un corpus epistemológico y hábitos imperantes sistemáticamente normados y preestablecidos han provocado el efecto de diglosia lingüística y cultural, de tal forma que, la lengua castellana y los conocimientos disciplinares gozan de mayor prestigio social, mientras las lenguas indígenas y los conocimientos culturales de los alumnos y de los pueblos subordinados sistemáticamente son relegados y discriminados, y por ello se sugiere marcar ruptura del dualismo moderno entre el pensar y de existir como cronologías lineales, separadas, simplificadas y sucesivas. La noción de-colonial en pedagogía y en el currículum implica:

Desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica que comporta la perspectiva de occidente, abriendo la posibilidad de reconocer otras formas de verla, comprenderla y configurarla. A su vez significa dismantlar el andamiaje conceptual y epistémico que mantiene la exclusión, la segregación y control, así como la imposición de un sistema económico globalizante, como un fenómeno natural que se afirma en las condiciones propias del devenir histórico. (Díaz, 2010, p. 222).

La postura de-colonial, no únicamente implica modificación e inclusión de contenidos culturales de los pueblos indígenas en las estructurales-formales (se constituyen de los planes y programas de estudio, de los libros de textos y de otros materiales curriculares), sino, orquestan otra forma de organización curricular, re-conceptualización epistemológica, metodológica y ontológica con la identificación y relación/vinculación de proyectos de vidas diferentes, *otros* conocimientos y *otros* pensamientos de una larga tradición histórico-sociocultural y contrapuestos a la modernidad con visiones desarrollistas; implica emancipación y empoderamiento de los *otros* saberes/conocimientos, *otros* estilos de aprendizajes; implica cambio de formación docente, metodologías didácticas y prácticas pedagógicas en la relación escuela y comunidad. Desde esta lógica de de-colonial implica lo siguiente:

...Descolonización entendida desde la educación no es más que la recuperación de nuestra capacidad de ejercer derechos, de incorporar en el currículo educativo nuestros saberes y conocimientos propios y legítimos; de ejercer nuestros derechos territoriales para aportar a la construcción de una nueva

sociedad sin discriminación ni explotación, donde todos tengamos las mismas oportunidades y derechos para acceder a una educación de calidad. (Consejo Educativo Aimara, 2012, pp. 56 y 57).

El currículum, no únicamente se limita en la vida escolar, sino cumple una función social y cultural ya que atiende necesidades, expectativas y particularidades de los grupos sociales y culturales y empodera a los propios actores sociales para tomar decisiones en delinear y crear horizontes pedagógicos tomando como referente sus prácticas de conocimientos sociales y sus procesos de transmisión cultural que coadyuvan a la afirmación cultural e identitaria. Así, De Alba abreva la noción del currículum como:

...síntesis de elementos culturales: conocimientos, valores, costumbres, ciencias, hábitos que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de las currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (1991, pp. 3 y 4).

Desde esta perspectiva, el PTEO como pedagogía alternativa, establece relación/vinculación permanente entre escuela y comunidad, entre el currículum escolar y el proyecto político cultural amplio comunitario, en el cual se intenta reivindicar la síntesis de elementos culturales del pueblo mixe, entre ellos son: los conocimientos y valores respecto al territorio, el trabajo, el tequio, las fiestas, la lengua, las historias, el tejido, el arte, la gastronomía, las ritualidades del xëepëtsiimy'amy, xëëkëtaaky'amy y agrofestivas, la medicina tradicional, las siembras cíclicas, la pesca, la oralidad y el lenguaje semiótico ëyuujk, etc. Son prácticas de conocimientos, que se construyen y se regeneran en el entramado social a partir de la praxis vivencial de los ayuujk kajp ja'ay [gente del pueblo mixe], en el cual sostienen y dinamizan socialmente sus significados, sus representaciones intersubjetivas, cosmovisiones y procesos formativos. Desde



esta versión esta investigación se comprende desde los aspectos subjetivos centrado en la capacidad de producir y re-construir conocimientos sociales a conocimientos escolares.

En este sentido, la flexibilidad curricular se centra en la idea de contextualizar la educación estableciendo mediaciones “y conexiones pedagógicas en el currículum y los procesos culturales más amplios que implican la validación de formaciones sociales, como parte de un proceso de aprendizaje cultural más amplio, inseparables de cuestiones de privilegio y opresión” (Goodson, 1990, p. 11), significa que los niños, los docentes y actores sociales puedan aprender, reflexionar y cuestionar al mundo a partir de la realidad cultural de su entorno y, al mismo tiempo comprender que en el mundo plural y diverso, coexisten diferentes pensares, sentires y construcciones de sentidos y significados culturales.

Desde la postura sociológica de Remedi y Furlán en Silvana Feeney, nos permite situar el “currículum como una propuesta político-educativa que articula proyectos políticos-sociales sostenidos por los diversos grupos que impulsan o determinan el contenido del mismo; el currículum se convierte en espacio en el cual se ejerce y desarrolla el poder a través del control en su formulación” (2014, p. 24). Desde esta lógica, el PTEO, busca la interpelación y participación activa de los docentes y actores sociales, la articulación/mediación entre las prácticas pedagógicas escolares con la realidad socio-histórica, a la idea de proyecto como acción, proceso y vivencial con lo comunitario, lo comunal y lo colectivo comprendido como una síntesis dialéctica para la transformación de la escuela y comunidad.

El PTEO como pedagogía alternativa, se inspira en la perspectiva filosófica, política y cultural de la comunalidad y del buen vivir como horizontes políticos, de mundos y de cosmovisiones, en las cuales se condensan prácticas educativas sociales, en las que transcurren los procesos de socialización, aprendizaje y dinamización de prácticas y conocimientos lingüísticos y culturales,

construidos social e históricamente, lo cual justifica que el currículum escolar no puede estar estático como algo fijo e incuestionable como cuerpos sagrados de conocimiento, en tanto que los contenidos culturales y sociales se dinamizan y cambian constantemente acorde a las condiciones socio-históricas. Asimismo, estas demandas a favor del reconocimiento, autonomía y derecho epistémico están plasmado jurídicamente en el Artículo 27 del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que a la letra establece “desarrollar los programas y los servicios educativos en cooperación con los pueblos indígenas, a partir de sus necesidades particulares, su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”.

En este mismo tenor, Benjamín Maldonado (2004) plantea que, es necesario innovar el currículum escolar a partir de los propios elementos de los pueblos originarios partiendo de nuevos marcos epistemológicos y metodológicos, y no sólo introducir en las viejas materias contenidos que pinten un poco los contenidos nacionales, sino implica un esfuerzo de construcción de currículum propio que responda las expectativas de cada pueblo o región, como lo es el pueblo ayuujk (mixe), en el cual se requiere la interpelación de los docentes y otros actores educativos para armonizar, dinamizar y construir el currículum en la acción o políticas curriculares discretas que conciernen a la praxis (acción-reflexión) y experiencia pedagógica, cultura de aprendizaje y escolar vivencial en las escuelas orientadas a las expectativas de los alumnos y al servicio de la comunidad que coadyuve a fortalecer el derecho a la educación, al acceso y la permanencia, una educación sostenible con derecho al logro de aprendizajes relevantes y pertinentes social, lingüística y cultural.

La coexistencia de otros referentes conceptuales, epistemológicos y ontológicos del currículum orientados por el carácter político y cultural, de este, responden a diferentes tipos de luchas de

los pueblos indígenas y grupos sociales para recuperar, empoderar y visibilizar para sí mismos ya que a lo largo de los 500 años de la colonización se han vulnerado, marginado y excluido. Por ello, en diferentes regiones de Latinoamérica ha existido una lucha y praxis tendiente a una negociación cultural en el currículum, de tal forma que diferentes grupos sociales sean interpelados y visibilizados sus voces como una forma de dignificar los derechos epistémicos y culturales. Por tanto, esta articulación y elaboración cultural en el currículum se consigue “a través de negociaciones, luchas, conversaciones y diálogos e incluso imposiciones. Los mecanismos que se despliegan en el proceso, muestran el carácter y la legitimidad de la síntesis y sus probabilidades de ser incorporada, aceptada y resignificada por los sujetos del currículum” (Alicia de Alba, 2017, p. 16).

Reconocemos que, el campo curricular es un espacio de lucha, de tensiones, de imposiciones y de arbitrariedades, la cual resulta un desafío para la negociación y elaboración cultural abriendo brechas a la diversidad epistémica y lingüística en el currículum, así también incorporan otros espacios, otros procesos, otros estilos de aprendizaje que permiten reinventar e innovar la visión de las prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje en las escuelas, en tanto que, el “currículo es un espacio de elaboración cultural, de complementariedad, entre saberes y conocimientos diversos, de construcción de nuevos sentidos y acciones para la vida, la sociedad y la consolidación de la identidad cultural y sociedad en general” (CEPOs, 2008, p. 25). Desaprender o descolonizar las prácticas y normas rígidas institucionales educativas que posibiliten otras formas de organizar y planear el currículum.

De esta manera, Bolivia como país plurinacional ha avanzado cualitativamente en la inclusión de elementos lingüísticos y culturales en la estructura-formal (plan de estudio, malla curricular) del currículum que opera en tres niveles de concreción: el primero; como propuesta política-

educativa a nivel nacional, el segundo; como propuestas de currículos regionalizados, y tercero la promoción e implementación del currículum en la acción desde los colectivos docentes de las escuelas. Dicha propuesta surge desde la lucha histórica de las 36 nacionalidades de los pueblos originarios y organizaciones sociales, mismo que se establece en la Constitución Nacional, postulados que garantizan la implementación del currículum y educación nacional de carácter de-colonial e intercultural y socio-productivo.

La perspectiva cultural y social del currículum, es la capacidad de legitimar su *ethos cultural* (valores, hábitos y prácticas de conocimientos) de los grupos sociales que los representen y sean parte de su identidad y práctica social, en palabras de Zemelman “entre el contenido organizado y su contorno que configura lo que denominamos capacidad de ubicarse ante la realidad” (1991, p. 71). Implica colocar en el centro los conocimientos y las experiencias de vida de los sujetos de la educación, en tanto que las cogniciones, la construcción de significados y subjetividades se construyen mediadas con las prácticas sociales situadas contextualmente. Desde esta lógica el currículum en el “plano lógico/epistemológico se vincula con el contexto en la medida que la posibilidad de reformular los estímulos gnoseológicos no puede hacerse desconociendo las condiciones psicognoscitivas del sujeto, situado en contextos sociales, económicos, valóricos y culturales concretos. (Zemelman, 1991, p. 71).

El currículum como práctica cultural y social, es un aspecto intrínseco en la constitución de las identidades de los sujetos sociales. Aporta elementos que nos permiten la construcción de propuestas pedagógicas significativas, relevantes y pertinentes al contexto social y cultural, atiende las demandas y expectativas de los grupos sociales, concibiendo el pensamiento de los pueblos indígenas como base esencial para establecer un diálogo intercultural, reciprocidad, complementariedad con otros pensamientos y conocimientos de otras culturas y realidades

socioculturales. Asimismo, las escuelas por naturaleza se constituyen como espacios, que se rigen entre intersecciones, cruces de epistemes y sentidos, son interculturales por considerarse como espacios de convivencia y de vida cotidiana, transmisión y producción cultural.

Las diferencias culturales fundamentan el pluralismo epistemológico y buscan en el currículum “configurar un campo de *inter-conocimiento* que no necesariamente disuelva las diferencias, sino que sea una condición del desarrollo de cada una de las estrategias” (Olive, 1999, p. 14) y no se trata de enmarcar la lógica de la matriz epistémica ancestral a la lógica de la matriz de los contenidos disciplinares.

El pluralismo epistémico, desafía a la diversidad cultural para que ciertos grupos sociales mantengan poder y control sobre los demás, aun manteniendo un discurso en pro de una cultura común para todos. “El pluralismo rechaza, pues, la idea de que exista, de hecho, o potencialmente, una única representación completa y verdadera de la realidad a la cual deben acceder todos los seres humanos, ni siquiera a largo plazo, sea cual sea la cultura o la comunidad epistémica a la que pertenezcan” (Olivé, 1999, p. 61). Cada grupo social tiene el derecho de manifestar sus formas de construir el conocimiento, de estar, ser, vivir, pensar y concebir el mundo para bien común de todos. Tanto la praxis de inter-conocimiento (Olive, 1999), inter-epistemología (Mignolo, 2000), diálogo de saberes en situaciones de complementariedad marcaría una ruptura del ejercicio de la colonialidad del saber (Quijano, 2000, Walsh, 2005 y Leff, 2009), implantado desde la colonización, donde las instituciones educativas y el currículum escolar han sido como campo de disputa y construcción de saberes bajo racionalidades epistémicas con visiones globales consideradas como universales, frente a la negación y subordinación de otras formas de construir el conocimiento.

El empoderamiento y/o privilegio epistemológico que el conocimiento occidental y de la ciencia moderna oficial lo han atribuido, es sin duda, el resultado de la destrucción y exclusión de todos los conocimientos alternativos; en otras palabras el privilegio epistemológico de las prácticas de conocimientos oficiales, del monolingüismo y de la ciencia moderna del currículum es producto de un lengüicidio y epistemicidio, y por ende, la discriminación y descalificación de los actores sociales que transmiten y regeneran las prácticas del conocimiento enjuiciado (Boaventura de Sousa, 2009, p. 81).

No es menor que Quijano (1986), insista en reposicionar el legado de José Carlos Mariátegui, la coexistencia epistemológica, identitaria, cultural, política y social, una heterogeneidad positiva como riqueza y complementariedad en la diferencia cultural, como una forma de existencia y convivencia horizontal dentro de una cartografía compuesta y entrelazada de diversidad lingüística y cultural, un mundo plural y diverso igualmente conforman totalidades diversas en una totalidad y unidad. Las explicaciones mono-causales, son categorías que invisibilizan la complejidad y multiplicidad de modos de existencia de mundos diversos, por tanto, tampoco corresponde a una sola lógica y estructura socio-histórica de alcance universal. Inspirado en Mariátegui como en América Latina, Quijano señala, cómo en diferentes momentos históricos conviven multiplicidad de conocimientos y prácticas socioculturales no constituyen en términos excluyentes en aquel sentido canónico de raigambre de carácter evolucionista por el cual uno tendrá que, necesariamente, devorar al otro para que su tensión pueda resolverse.

## **1.2 EN LA SUPOSICIÓN DE UN DISCURSO POLÍTICO HACIA UNA HEGEMONÍA CULTURAL Y SOCIAL: COLONIALIDAD EN LA EDUCACIÓN**

En este análisis, presentamos datos socio-históricos de cómo se ha venido construyendo y conformando el sistema-mundo, principalmente el lugar que ocupan los pueblos indígenas, aunque en la actualidad escuchar la palabra indígena o pueblo originario, se concibe como grupo “minoritario” que se distingue de los mestizos. De ahí, se sigue subordinando por sus diferencias culturales y con la idea de integrar a la cultura nacional. Para esta investigación, se consideran como ejes principales: la lengua, la cosmovisión y la construcción de conocimientos, la concepción de la naturaleza de los pueblos indígenas, por eso, de entrada se sugiere mirar desde una exterioridad a la noción de la modernidad/colonialidad, que nos permite comprender y explicar de un modo diferente de las perspectivas desarrollistas con visiones modernas en búsqueda de la universalización y acentuación de la misma, sino, nuestra atención versa en la modernidad/colonialidad, como una imposición de un proyecto educativo, político, cultural y económico fundado en el imaginario social, que afirma la racionalización desarrollista, cientificista e impone la destrucción de las relaciones sociales, epistemes, conocimientos, subjetividades, prácticas sociales llamadas tradicionales o *las antropologías de otro modo* (Restrepo, 2012).

En términos de Walter D. Mignolo (2002), apunta a la comprensión de la perspectiva colonial y postcolonial, en la cual subyace la lógica de la modernidad y post-modernidad, entendida como un fenómeno esencialmente europeo con un impacto particular hacia el resto del mundo (Escobar, 2003). En los años 80, tuvo como auge los debates de la modernidad/post-modernidad

en América Latina (Escobar, 2003), de ahí, surge la consideración del proyecto de un pensamiento decolonial como paradigma *otro* (Restrepo y Riojas, 2010). La modernidad parte de la idea de que no había historia antes de la conquista de América (1942), por ello Europa se auto-determina como “el centro de esa historia mundial” (Dussel, 2005, p. 61), para Mignolo “la modernidad es un proyecto que nunca podrá ser completada, porque la modernidad no puede ser sin la colonialidad” (2004, p. 677).

Desde esta lógica, la colonialidad, el patriarcado, el antropocentrismo como el lado oscuro de la modernidad, cuál muelle son constitutivas de un pensamiento eurocéntrico que son incorporados no solamente como un modo ideológico, sino también como un habitus en los sujetos, como referente para ordenar y concebir la cotidianidad, Castro (2015), afirma que el occidentalismo son modos de vida, son configuraciones cognitivas y praxiológicas impregnadas en la vida cotidiana de los actores sociales.

Asimismo, Maldonado (2007b) concibe que la colonialidad la respiramos en nuestra cotidianidad, en cuanto está presente en las formas de aspirar a vivir en la modernidad, en el sentido común, en cómo nos miramos a nosotros mismos, en la autoimagen de los pueblos, en los contenidos y aspiraciones en los libros, en los parámetros para medir la calidad educativa y en todos los aspectos de la vida y prácticas socioculturales son inherentes a la colonialidad/modernidad. De ahí, que esta colonialidad/modernidad eurocéntrica no sólo tiene dimensiones políticas y económicas, sino también, epistémica, simbólica y cognitiva. Desde la noción de Quijano (2000a), pone en expreso entre el colonialismo y colonialidad; el primero, se constituye como un referente ordenador del patrón de poder, de explotación y dominación en el cual una nación controla los recursos naturales y la producción, el trabajo y las identidades-subjetividades de las diferencias culturales; mientras el segundo, como una imposición sutil a la



subjetividad humana, alienante, perpetua, penetrante y enraizada.

Walter Mignolo (2005), como principal precursor de la perspectiva del post-occidentalista (que deviene de la noción del post-colonialismo), se ubica como una categoría en que se ha venido construyendo el pensamiento socio-histórico Latinoamericano, que dio lugar a partir de 1492, en la conquista de América, desde ahí, fue la emergencia de Latinoamérica como la primera periferia de la modernidad/colonialidad eurocéntrica, se trata de superioridad étnica y cultural, además, de supremacía epistémica y formas de conocimiento sobre otras, (Castro Gómez, 2005)

Asimismo, alude Lenarduzzi que existe una imposición hegemónica en cuanto producciones de conocimiento fundado en el eurocentrismo-moderno, y en efecto, se trata de una construcción de “conocimiento humano que eleva las pretensiones de objetividad y científicidad, partiendo del presupuesto de que el observador no forma parte de lo observado” (2016, p. 346). Por ende, de esta manera se conquista un tipo de subjetividad en su versión hegemónica, siguiendo la noción de Quijano que el eurocentrismo como sistema de ordenamiento cultural: lenguaje, memoria, historia, epistemológico, etc. Se constituye de una relación de poderes y saberes, de ahí el sistema patriarcal en su dimensión de colonialidad de poder y de saber (Castro Gómez, 2005).

Desde esta lógica, se gesta la colonialidad de saber desde la hybris del punto cero como el comienzo epistemológico absoluto condenando a las otras formas y posibilidades de saberes y sentimientos que históricamente se dinamizan y se construyen como parte de la diversidad epistémica y cultural, como lo son los saberes ancestrales de los pueblos indígenas son vistos como folklóricos, superficiales, mitos, pre-científicos ocupan la posición de la doxa: como superstición y como obstáculo epistemológico, sin ningún valor y como si fueran del pasado, y por tanto deben ser superados y civilizados. Solamente tiene poder y es legítimo como único y

verdadero el conocimiento del corpus occidental con características metodológicas, y epistemológicas definidas a partir del mismo punto cero (Castro Gómez, 2007).

No obstante, la colonialidad de poder, saber y ser, ejercida en América y el resto del mundo hacia la diversidad cultural, no solamente implica una violencia material, cultural, económica, sino algo muy específico, la violencia “epistémica”, al inicio de la conquista de América, fue la iglesia quien jugó un papel importante en formación en valores y la evangelización, tampoco se esperaron las políticas educativas a través del Estado para una educación normalizadora con fines segregacionistas e integracionistas unificando una sola identidad nacional.

La hybris del punto cero, fue la fase de la historia en que la irrupción del occidente violentan los derechos epistémicos y culturales de la diferencia de la diversidad cultural de América y el mundo, las cuales estas diversidades de expresiones culturales, diferentes formas de pensar y construir conocimientos fueron traducidos y ordenados en el tiempo, vistos así como el pasado del occidente, quedaron integradas en un estatus cronológico donde el conocimiento del occidente se posiciona en la escala estándar y en el nivel más alto de la escala cognitiva; mientras las demás epistemes y diferencias culturales fueron subalternizadas, desacreditadas y desarraigadas a lo largo de la historia Latinoamericana y de la humanidad. Así se constituye en la segunda mitad del siglo XIX, las ciencias sociales en la ontologización del sujeto imaginario e ideal dentro de los cinco países liberales: Inglaterra, Francia, Alemania, Estados Unidos e Italia; imperando la noción de la modernidad y a su vez condicionada en cuatro dimensiones:

- A) La historia unilineal y universal bajo los preceptos del progreso
- B) La supremacía de las epistemologías basadas en la ciencia eurocéntrica\_ sobre otros
- C) La separación ontológica de los sujetos y objetos reduciéndolos a naturaleza cosificada
- D) La naturalización de las relaciones humanas y la naturaleza humana (Lander, 2000)

No obstante, desde la perspectiva del pensamiento decolonial se reconoce este juego dialéctico

entre modernidad y colonialidad, siendo la segunda como cortina de humo que opera en función del eurocentrismo como parte estructurante del sistema mundo del complejo epistemológico, político y cultural, sustentado de carácter hegemónico y su vez como universalismo y superioridad eurocéntrica frente el resto del mundo y a toda diversidad cultural. Esta supremacía del eurocentrismo, se fundamenta en la historia unilineal para alcanzar el progreso, modernización y desarrollo. La idea de desarrollo, está ligada a una visión antropocéntrica, coloca al hombre al centro de todos los demás entes, a la depredación y cosificación de la naturaleza, la explotación, marginación, silenciamiento, negación y cosificación del ser humano.

Lo anterior, desde la noción de Boaventura de Sousa (2010), podemos entender de cómo desde el pensamiento del occidente marca una frontera radical en dos mundos de sociedad: por un lado, de este lado de la línea, los que imponen y tienen poder, y se auto-comprende como sociedad del conocimiento y con historia universal; y por otro lado, el mundo de los pueblos originarios (indígenas, afros y otros), los invisibles, que los han hecho como una realidad no existente, sin comprensión e irrelevante en la historia de la humanidad, como se muestra en la siguiente figura.



\*Figura 1. Relación dicotómica entre ambos mundos.

Fuente: Acervo FMJ

El pensamiento abismal, como la imposibilidad de co-presencia de ambos lados de las líneas, de “este lado de la línea” donde se coloca al centro mono-cultural el universo del occidente sustentado con conocimiento eurocéntrico, historia oficial e universal, el sujeto cartesiano y la utopía de la ontologización del imaginario social, en este sentido, niega sistemáticamente toda posibilidad de la co-presencia de las otras formas de construcciones de conocimientos como parte de la pluralidad epistémica. Mientras, en “el universo del otro lado de la línea” se ubican los conocimientos indígenas y campesinos que se niegan, se subordinan, se segregan, se destruyen, puesto que para el occidente no son conocimientos que se encajan en la ciencia y en la filosofía occidental, sino se conciben como opiniones, creencias, mitos, etc., por tanto, a partir de esta idea se pretende desarrollar y alcanzar una civilización a través de una educación normalizadora y segregacionista, como adhiere a Zigmunt Bauman a Díaz Polanco una forma de desestabilizar al tiempo que “el sistema ataca con todas sus fuerzas las bases comunitarias de las identidades, al tiempo que promueve todo género de identificaciones, que son una especie de identidades individualizadas sin sustento colectivo” (2006, p. 173).

Así, deliberadamente cobra sentido y significado lo que opera la modernidad bajo mecanismos de la colonialidad del poder, saber y del ser no únicamente en las políticas públicas de economía, culturales y sociales, sino también, en las políticas educativas e instituciones escolares son enajenadas, representan espacios de poder, de conflictos y de tensiones de subjetividades y de conocimientos. Desde esta lógica, el Estado mantiene control, poder, relaciones de producción fundado por un aparato ideológico mediante la institucionalización: aparato religioso, familiar, escolar, político, informativo, cultural, y entre otras instituciones que se encargan de dominar y transformar la sociedad.

Asimismo, el occidente moderno que se autoafirma como “superior” desdeñando otras

totalidades y racionalidades como parte de la diversidad étnica y cultural, por tanto, “creen educar a los otros para civilizar y desarrollar a través de una educación normalizadora de corte europeo” (Lenarduzzi, Zulma Viviana 2016, p. 344). Pensar la educación desde un molde hegemónico descontextualiza y separa al sujeto de la realidad y el mundo; tal como lo manifiesta Lander (2000), que estas separaciones y fragmentaciones del mundo real marcan una ruptura ontológica del ser/sujeto: entre el cuerpo y la mente, entre la razón y el mundo desde la mirada del sujeto cartesiano que refiere Descartes. Coloca al sujeto una exterioridad del cuerpo y mundo para construir su subjetivación, desde esta lógica se construye un conocimiento descorporeizado y descontextualizado como preceptos de universalidad, objetividad y aparentemente neutralidad.

Cuando se instala en América Latina el colonialismo/moderno, en que se produce el constructo social de lo que hoy se conoce como raza y estratificación social, donde se instaura el imaginario social moderno con la idea de superioridad, sustentada de una forma autoritaria y represiva, asimismo la idea de dios y de la ciencia como las únicas verdades considerando todos los demás entes como inferiores, en tanto que:

El eurocentrismo es una actitud colonial frente al conocimiento que se articula de manera simultánea con el proceso de las relaciones de centro-periferia y las jerarquías étnicas/raciales. Colocar al centro el conocimiento europeo en todas las dimensiones de la vida fue un aspecto importante de la colonialidad del poder en el sistema-mundo. Mientras los otros conocimientos lingüísticos y culturales fueron sometidos, excluidos, omitidos, silenciados e ignorados (Dussel y Quijano en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 2007, p. 18).

En esta pretensión de la hegemonía-eurocéntrica del capitalismo/moderno de un sistema-mundo imaginario, sustentado en el control de conocimientos y formas de control político y económico, en el cual únicamente se han acuñado como verdaderos, válidos y universales los conocimientos científicos que son observables y comprobables; negando las otras epistemes que representan la realidad de los pueblos indígenas relacionadas con el pragmatismo y el mundo simbólico, con la naturaleza y el cosmos sustentada desde una visión colectiva y una concepción de tiempo

circular que permite generar las prácticas socioculturales y la vida misma de manera cíclica y holística, antagónica a una visión individualizada y antropocéntrica. En este señala Quijano (2017) con su noción de colonialidad que no existe una sola cosmovisión y una sola lógica de acumulación capitalista que instrumentalice las divisiones étnico/raciales tendientes a la construcción y a la formación de una cultura eurocéntrica global.

Esta supremacía del poder colonial constituye la complejidad de los procesos de acumulación y alcance capitalista articulados en una jerarquía racial-étnica-global y sus clasificaciones dicotómicas: superior/inferior, desarrollo/subdesarrollo, pueblo civilizado/bárbaros, riqueza/pobreza, etc. El sistema-mundo se reorganiza de manera deliberada desde un nuevo patrón de explotación, un nuevo patrón de poder, una nueva racionalidad. Así el inicio del colonialismo a fines del siglo XV, (pasando por sus diferentes momentos históricos como el renacimiento del XVI, la ilustración del siglo XVIII hasta la fecha), la encrucijada de sistemas-mundos diferentes ahondó la frontera cultural, al convertirse como único referente la visión del occidente moderno considerando como prehistoria y como etapa inferior las otras racionalidades sociohistóricas y culturales. En la siguiente figura mencionamos los tipos de colonialidad.



\* Figura 2. Tipos de colonialidad anidados e interdependientes.

Fuente: Acervo FMJ

Como hemos aludido antes, la colonialidad se refiere a la matriz oculta del poder colonial que dio inicio en la conquista-dominación desde el año 1492 y marcó el inicio de “la operación sistema-mundo” (Adams y Cheron, 2019, p. 82), e inclusive, con el mismo fervor aún después de las independencias de los países colonizados, se prolonga y se mantiene hasta hoy por medio de las relaciones y los efectos de colonialidad de poder, de saber/conocimiento, del ser y, también, de la naturaleza (la visión antropocéntrica y la explotación económica). Desde el pensamiento abismal de Boaventura (2010) los dos lados de la línea de la imposibilidad de la co-presencia de dos mundos sostenidos en relaciones dicotómicas: de la emancipación y de la conquista (regulación, explotación). La colonialidad como el lado oscuro de la modernidad busca regulación, emancipación y hegemonía surge desde esa *herida colonial* (Mignolo, 2006) como producto por la conquista y la dicotomía que continúa hasta hoy, expresado en un sentimiento de inferioridad por el control y la manipulación de la subjetividad de los pueblos colonizados. La colonialidad presenta diferentes matices, síntomas, facetas y dimensiones relaciones de poder.

- *La colonialidad de poder*, sustentada por patrones de poder, jerarquía racial y estratificación de identidades sociales: blancos, negros, mestizos, indígenas. Es racial y clasificatoria, en el cual el colonizador forja un imaginario de los colonizados para que estos creyeran que existe una jerarquía estratificante, en el cual, la raza blanca tiene derecho a dominar a las que son diferentes o los no blancos, (Quijano, 2005). En esta clasificación jerárquica, Europa es la cultura superior que controla a través de las instituciones como la iglesia y la educación oficial; mientras los indios le tocan la servidumbre; los negros el trabajo esclavo y los blancos de clase media, el trabajo asalariado.
- *La colonialidad del saber/conocimiento* implica la emancipación/regulación del paradigma

epistémico de ciencia moderna que se auto-comprende como universal, válido y en busca de la hegemonía que se produjo en el siglo XV y XVIII descartando e invisibilizando otras racionalidades y conocimientos. Excluyó otras posibilidades de racionalidades y de prácticas de conocimientos, esto se podría denominar como faceta relacional de violencia epistémica y lengüicida por subordinar y descartar por su existencia y viabilidad de producción con validez como parte de la cosmovisión y de modos de construcciones de vida de un mundo plural. De esta, deviene *la colonialidad de la naturaleza*, la incomprensión de la visión binaria entre sujeto y naturaleza como seres ontológicamente filiales y, por ende, la negación de la construcción de epistemes que se da entre la relación intrínseca: sujeto-naturaleza-espiritualidad. Representa la base y la continuidad de la vida, construcción de identidades territorialmente situados, en el cual se rigen el saber, ser, procesos de aprendizajes y racionalidades culturales desde y para los pueblos indígenas.

Mientras el occidente tiene una visión antropocéntrica reduciendo a la naturaleza como recurso a explotar, inerte, observable y separándolo ontológicamente entre naturaleza y hombre, entre la relación cultura y naturaleza e irrumpe la relación milenaria de la memoria histórica entre los humanos y no humanos. La colonialidad de la naturaleza “se apropiaron del mundo de la vida de la biofísica, humana y espiritual bajo el modelo de tecnociencia como el instrumento de control y explotación de la naturaleza, cuyo indicador es medido por el progreso/desarrollo movido por los intereses del capital” (Adams y Cheron, 2019, p. 85).

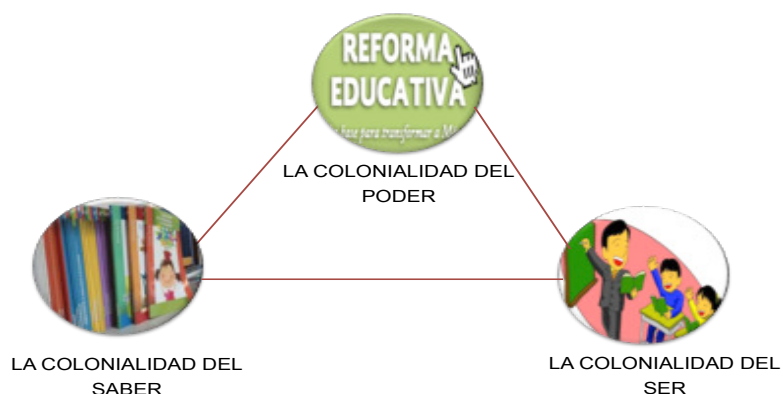
- *La colonialidad del ser* implica la descorporeización del conocimiento, deshumanización, inferiorización y negación del *otro*, que se produce mediante la alienación de la religión, de la ciencia y de la educación normalizadora. Implica imposición y control invadiendo el ser del otro trastocando sus identidades, sus conocimientos y sus subjetividades. Así esta



violencia del otro y “la colonización penetró en lo más íntimo del ser disciplinando los cuerpos, las mentes y los espíritus” (Adams y Cheron, 2019, p. 84). De esta forma, la supremacía de los colonizadores ejerce control imponiendo su ideología imperial invadiendo y subalternando las subjetividades y el *ser* de los dominados, así justificó la conquista y la explotación del ser de los pueblos originarios de América y de África.

*Colonialidad en la educación*, podemos analizar como un modelo analítico la colonialidad de poder, de saber y de ser en la educación escolar impuesta por un currículum hegemónico desde la consolidación y conjugación de disciplinas que muchas veces son distantes de las dimensiones de la vida de los sujetos, así, la intervención y la participación de los actores pedagógicos en la planeación, implementación y seguimiento de un proyecto alternativo de gestión curricular desde una visión sistémica e integral que busca fortalecer el liderazgo y la autonomía pedagógica y comunicacional, de tal modo, se resignifique la cultura de aprendizaje, cultura organizacional y cultura escolar comunitaria y el fortalecimiento de integración de saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La siguiente figura muestra cómo opera la colonialidad.

LA COLONIALIDAD DEL PODER, SABER Y SER EN EL ÁMBITO EDUCATIVO OFICIAL



\*Figura 3. Se analiza como un modelo analítico de la colonialidad en el currículum escolar.  
Fuente: Acervo FMJ

Como hemos mencionado el currículum escolar oficial opera de arriba hacia abajo y de afuera hacia adentro, esto se concreta en tres niveles:

*Primer nivel*, la colonialidad de poder regulada por los organismos internacionales como OCDE, se establecen líneas de acción y elementos curriculares desarrollados, en una dimensión más amplia, refiere a la condición estructural del proyecto de reforma educativa que retoman e implementan los ministerios de educación y las Secretarías de Educación Pública (SEP). Desde esos espacios de poder, de arriba hacia abajo, de afuera hacia adentro, se planean y diseñan currículum inspirados en sujetos, contextos, realidades, imaginarios e ideales.

*Segundo nivel*, la colonialidad de saber implanta un conocimiento hegemónico como proceso sistemático en el currículum oficial a través del Plan y Programa de Estudio, libros de textos y otros materiales didácticos elaborados por especialistas (no por los docentes), la determinación de contenidos curriculares y aprendizajes esperados, determinan la planeación del ciclo escolar bajo la lógica de la racionalidad técnico-instrumental Tyleriana. Estos, han constituido los referentes ordenadores de muchas de las prácticas y visiones que regulan el quehacer didáctico-pedagógico en las escuelas indígenas y no indígenas, sin importar las diferencias culturales y lingüísticas de las regiones y del país. Aún, cuando en estos materiales didácticos intentan incluir imágenes y datos de pueblos indígenas y afrodescendientes, éstos, sólo han reforzado marcas de estereotipos. Al igual que los proyectos didácticos y planeaciones curriculares, únicamente realizan adaptaciones para responder la lógica del conocimiento occidental. Desde esta perspectiva, “los conceptos que estructuran los programas de estudios, involucran/implican conocimientos dados y constituyen el punto de partida en el proceso de enseñar y aprender para la construcción de conocimiento, que se abre a la posibilidad de dándose, lo posible, lo no construido pero posible de construirse”. (Gualdieri y Vázquez, 2016, p. 8).

*Tercer nivel*, la colonialidad del ser ocurre en la relación sujeto a sujeto: docentes y estudiantes operativizando y replicando los materiales educativos, tal como se delinearán desde la SEP, sin cuestionar y resignificar a partir de un contexto particular. Por ende, provoca la descorporeización del conocimiento, violencia de subjetividades y marcas de estereotipos en los estudiantes y docentes. Aunque en este nivel de concreción es la posibilidad única de los docentes frente a grupo de contextualizar y rediseñar las orientaciones didácticas, los objetivos de aprendizajes y contenidos acorde al contexto social y cultural.

Puesto que, el currículum y los profesores son la parte más íntima, porque finalmente son los profesores quienes transmiten los contenidos a través del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje haciendo uso de los libros de textos y otros materiales educativos; por tanto, en la medida que no se ejerce el liderazgo y autonomía pedagógica del docente para la re-significación y contextualización de propuestas curriculares para una cultura escolar y de aprendizaje que fortalezca los derechos lingüísticos y epistémicos, la autonomía y la participación de los actores sociales, entonces, seguimos reproduciendo los mismos patrones y hábitos de prácticas escolares hegemónicas, tal como nos contextualiza Stenhouse que, como profesores seguimos implantando la ideología o racionalidades del poder del occidente a través de una educación libresa.

¿De qué «mentalidad curricular» partimos nosotros? Estamos más acostumbrados a funcionar en un contexto de desarrollo curricular que yo llamaría «oficial centralizado». La administración decide con algún asesoramiento, la cultura básica a transmitir, decisión curricular que se transmite al profesorado, aunque vaya acompañada de orientaciones metodológicas básicamente a través de los libros de texto, que son los auténticos agentes del desarrollo de las directrices curriculares de la administración. Para el profesor, la guía más inmediata que determina su enseñanza, la más accesible y eficazmente directriz, no son tanto los documentos curriculares emanados de la administración, ni siquiera tal vez su propio pensamiento pedagógico, sino los propios textos y materiales curriculares. Digamos que ésta es la estrategia más común en amplios sectores de profesores, porque psicológicamente es la menos costosa, la más cómoda y accesible (Stenhouse, 1991, p. 2).

Tanto la colonialidad de poder y de saber en la educación que tiende a homologar y/o

homogeneizar las identidades, de forma paralela han estado presentes los movimientos magisteriales, grupos sociales y bases comunitarias que históricamente han contribuido en las propuestas pedagógicas alternativas buscando reivindicar, transmitir y emancipar los derechos epistémicos, lingüísticos y prácticas sociales en los ámbitos escolares, sociales y cotidianos. De esta forma han sostenido una educación que contribuye en la formación de sujetos sociales, surcando nuevas conciencias en tiempos y espacios que re-configuran sentidos y significados en las prácticas discursivas de la cotidianidad en preservar su desarrollo sustentable basada en la protección y relación filial con la naturaleza, autonomía organizativa, la ciclicidad de las prácticas productivas y entre otras infinidad de prácticas sociales que les permiten tejer y cohesionar su núcleo duro comunal.

### **1.3 HOMOGENEIDAD VS. PLURALIDAD ENTRE CURRÍCULUM EDUCATIVO OFICIAL Y LAS IDENTIDADES CULTURALES DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS**

En cada momento histórico en el devenir de las distintas culturas y los pueblos, los diferentes tipos de educación han intentado responder a las exigencias del proyecto político social y cultural amplio sostenido en cada cultura en el marco de transformación, dinamización y procesos de aculturación que determinan un horizonte histórico de futuro (De Alba, 1991). Cabe señalar, que el carácter político del currículum no necesariamente se centra en una cuestión gubernamental. Aunque, desde luego los actores políticos tienen una incidencia en el tipo de políticas que el

Estado implementa para regular la educación a través de un currículum nacional mediado por un proyecto social y cultural amplio.

Si bien, la consolidación de los sistemas educativos oficiales con la intención de institucionalizar los sentidos y significados culturales y un pensamiento único para la conformación de una identidad nacional hegemónica, es decir, a través de las instituciones escolares y el currículum oficial conformaron espacios, formas de producción y transmisión de conocimientos, valores, hábitos y prácticas, sustentando en un modelo dominante moderno y globalizante, ya que como lo piensa Puiggrós, aquello que fue tomando terreno fértil “el discurso pedagógico dominante en América Latina hasta mediados del siglo XX siendo renuentes el ethos cultural y prácticas epistémicas: los conocimientos territoriales, la medicina tradicional, las actividades productivas y las artesanales, el lenguaje, las historias, las ritualidades, la visión cosmocéntrica” (Puiggrós, 2016, p. 108). Aun cuando el currículum nacional se destina para atender la heterogeneidad de grupos sociales, pero no necesariamente se establece una mediación con la realidad social a quienes se dirige, por lo que, las políticas curriculares y discursos pedagógicos a través de las reformas educativas con tendencias eficientistas y medibles, tienden a ejercer un poder simbólico frente a toda diversidad cultural.

Las sociedades modernas industriales reducen la educación y la pedagogía a su versión dominante, transmitiendo la cultura con fines de garantizar su producción ampliada y una historia oficial, que niega y excluye la diversidad de las alternativas que enriquecen el quehacer educativo. Los sistemas educativos Latinoamericanos modernos se han caracterizado, por un lado, por su carácter particular de dominación desde un modelo hegemónico, por otro lado, la consolidación de una hegemonía sustentada en la determinación de un campo ideológico y simbólico, (Puiggrós 1995, 1996).

No obstante, la ideología moderna ha sido la base del proceso de institucionalización de los sistemas educativos, lo que ha llevado que se profundice la brecha cultural, las constantes fricciones y tensiones entre las sociedades modernas y pueblos originarios con el objetivo a cumplir la homogeneización y globalización en los ámbitos sociales, culturales, políticos e ideológicos. Por ende, las instituciones como la escuela constituyen en un espacio que enfrenta las tensiones de lo que implica confiar la atención en la homogeneización, es determinante de la diversidad cultural, lingüística y social, como lo afirma Pinheiro Barbosa (1995) que:

En el transcurso de la implantación de los sistemas educativos modernos latinoamericanos subsidió no sólo una forma particular de dominación desde un modelo educativo dominante, sino el proceso de consolidación de una hegemonía basada en la demarcación de un campo simbólico e ideológico que se impone con vistas a hegemonizar el pensamiento social y así mantener la supremacía de determinados grupos establecidos en el poder (2015, p. 326).

La institucionalización de políticas educativas que constituyen proyectos curriculares y pedagógicos se difunden y se reproducen los modos de ser, sentir, pensar y hacer del modelo de acumulación del capital dominante. Walsh (2005), ha señalado como la imposición del conocimiento con fines de homogeneizar el aprendizaje, al cual todos deben acceder; deja soterradas y encubiertas las otras formas de aprender y producir conocimiento y pensamiento de los pueblos Mesoamericanos y Latinoamericanos.

Por su parte Mazorco Irureta (2007), en su análisis, reconoce que todo discurso de verdad del occidente, ejerce un poder simbólico que se traduce en el mantenimiento de la hegemonía cultural y opera mediante alienación ideológica que lo produce y lo difunde. En cuanto educación, al mismo tiempo se institucionaliza, incrustándose en lineamientos educativos, políticas públicas educativas, en planes y programas, y se encarna en sentimientos, pensamientos y acciones que producen el ser-sentir-saber-hacer del modelo de acumulación capital.

Se considera que en la década de los noventa (finales del siglo XX) los sistemas educativos latinoamericanos se fundamentaban en los discursos de la posmodernidad, aunque la posmodernidad en América Latina se consideraba la referencia a las discusiones sobre la insuficiencia de la modernidad (Adriana Puiggrós, 1995). Nos referimos a modernidad como una categoría con una carga evolucionista de pensamiento y conocimiento ligada a la visión científica y eurocéntrica; de una sociedad con tendencias desarrollistas con la idea de dominación, marginación, dependencia (Huanacuni, 2010), sino busca el progreso-modernización y la razón en los ámbitos económicos, políticos, sociales, culturales, y sin duda, para llegar en el cenit del imaginario social moderno, son las instituciones públicas que reproducen el poder simbólico, y una de ellas, es la educativa a través un currículum sustentado en una serie de prácticas, discursos, conocimientos, significados, símbolos, hábitos de carácter hegemónico<sup>4</sup>.

Una educación para todos bajo el principio de igualdad como sustento de la homogeneización y uniformidad, borrando las diferencias culturales. Una educación para todos vía ciudadanía de carácter nacional se trata de asimilar, segregar (integrándolos) a los grupos marginales e indígenas a un modelo de vida civilizatorio del occidente, mismo que en América Latina adquieren características particulares en las diversas regiones del continente.

En este largo camino de políticas educativas neo-desarrollistas que se encubren bajo la lógica de la colonialidad del poder y del saber como formas de control, supremacía y dominación epistémica, geopolítica y cultural, “el currículum de la escuela funcionaba como reproductor de

---

<sup>4</sup> Desde la noción de Antonio Gramsci la hegemonía es la capacidad de unificar a través de la ideología y de mantener unido un bloque social que, sin embargo, no es homogéneo, sino marcado por profundas contradicciones de clase. Una clase es hegemónica, dirigente y dominante, mientras con su acción política, ideológica, cultural, logra mantener junto a sí un grupo de fuerzas heterogéneas e impide que la contradicción existente entre estas fuerzas estalle, produciendo una crisis en la ideología dominante y conduciendo a su rechazo, el que coincide con la crisis política de la fuerza que está en el poder.

orden social imperante. Desde esta perspectiva, se privilegió en el análisis el carácter dominante y hegemónico del currículum en las sociedades modernas y se dejó de lado la posibilidad de la presencia y desarrollo de los elementos curriculares que se opusieron o resistieron a tal dominación” (De Alba, 1991, p. 5). Con ello el currículum se constituyó “a través de acciones empresariales y educativas *con el lenguaje* de eficiencia, competencia y calidad en la educación...cuyo origen es la empresa mercantil y actualmente del capitalismo globalizado” (Medina, 2015, p. 30). En este marco, se configura el terreno de la igualdad y desigualdad con las identidades de la diversidad cultural, en tanto se busca la homogeneización, neutralización y naturalización de la diferencia (Dussel, 2009).

Este misterio de exclusión y violencia simbólica de epistemes y pedagogías no eurocéntricas se ha naturalizado socialmente, en tanto que, al currículum oficial lo asocian con un corpus cultural superior, categorizando los valores, hábitos y conocimientos como el “mejor, válido, universal, comprobable” y a su vez “al entender la escuela sobre todo como una institución occidental, y por tanto superior, se excluye a la comunidad, de la que los niños forman parte, de toda injerencia en su educación formal”. (De la Peña, 2002, p. 51). Y así se ha convertido a la escuela en un espacio para suplantarse y socializar y formar a partir de ciertos parámetros de poder y saber, y si bien se incluyen parcialmente aquellos conocimientos de la diversidad cultural, ha sido desde la misma lógica de las décadas anteriores con visiones de mestizaje cultural, integración y segregación para una hegemonía identitaria cultural de la nación con los procesos de hibridación. Ha operado desde la lógica de adaptaciones curriculares, es decir, se incluyen saberes y conocimientos para rellenar y someter, una analogía enciclopédica y universal en los contenidos hegemónicos, que solo tienden a ritualizar y desacralizar el conocimiento afro e indígena, sin impacto y trascendencia para su reafirmación lingüística y cultural.



Aún con las políticas educativas, el currículum oficialista tiende a perseguir el objetivo de una educación para todos, han tenido trascendencia e impacto de forma divergente o desigual en toda Latinoamérica, al tiempo que se fue consumando la reproducción de las desigualdades económicas y sociales, también con un éxito desigual en el intento de la homogeneización cultural, ideológica y política (Puiggrós, 1995, p. 180). Sin duda, estos sistemas educativos cuya base se mide en paradigmas de la modernidad y del eurocentrismo de diversas formas han penetrado y alterado las prácticas socioculturales, identidades culturales, pedagogías locales, así como otras formas de estar y ser con la naturaleza. Las primeras víctimas de este proceso son los pueblos indígenas. La idea de raza o la idea de superioridad o inferioridad no sólo se refiere al etnocentrismo, sino, algo muy específico como la negación, el rechazo y la subordinación de las otras epistemes, otras cosmovisiones, otras pedagogías, tal como lo menciona el sociólogo Díaz Polanco, al señalar como:

La etnofagia expresa entonces el proceso global mediante el cual la cultura de la dominación busca engullir o devorar a las múltiples culturas populares, principalmente en virtud de la fuerza de gravitación que los patrones "nacionales" ejercen sobre las comunidades étnicas. No se busca la destrucción mediante la negación absoluta o el ataque violento de las otras identidades, sino su disolución gradual mediante la atracción, la seducción y la transformación. Por tanto, la nueva política es cada vez menos la suma de las acciones persecutorias y de los ataques directos a la diferencia y cada vez más el conjunto de los imanes socioculturales y económicos desplegados para atraer, desarticular y disolver a los grupos diferentes. En síntesis, la etnofagia es una lógica de integración y absorción que corresponde a una fase específica de las relaciones interétnicas [...] y que, en su globalidad, supone un método cualitativamente diferente para asimilar y devorar a las otras identidades étnicas". (2006, pp. 3 y 4).

El concepto de etnofagia se retoma principalmente de la antropología: etnofagia, que busca engullir, absorber y diluir las prácticas epistémicas y de conocimientos, las prácticas socioculturales e identidades de los pueblos originarios uniformando una identidad para todos desde una visión de transformación social y cultural al alcance del desarrollo y progreso de la modernidad eurocentrada. Es decir, la etnofagia como forma de persuadir, alienar, mezclar,

anclar las subjetividades, prácticas socioculturales, identidades de los pueblos originarios a partir de nuevas lógicas de capital cultural de la modernidad en busca de una versión globalizada.

Estas formas de control por vía etnofagia pueden establecer matrices de pensamiento que buscan “que las identidades puedan desarticularse, articularse y circular en condiciones que sean favorables del capital globalizado... la globalización procura aprovechar la diversidad... aunque también aislar eventualmente eliminar las identidades que le resultan domesticables o digeribles” (Díaz Polanco, 2006, p. 174). Desde esta misma lógica ha imperado la etnofagia educativa, en tanto se ha legitimado e institucionalizado el corpus de contenidos culturales occidentales; en efecto, será el sistema educativo, tanto a nivel nacional como internacional, que proyecta y ejerce la ideología del poder, puesto que se presenta como ente orientado a transmitir contenidos culturales del occidente/moderno y con ello asegurar su proyección ampliada. De ahí partimos del análisis de Puiggrós, quien alude que:

El control de la producción y emisión de contenidos resultó ser una cuestión de interés primordial para los grupos monopólicos económicos e ideológicos y una cuestión de Estado para los sectores democráticos. En cumplimiento de las declaraciones y convenciones internacionales que establecen los principios democráticos de la vida social, resulta indispensable que los Estados se encarguen de asegurar que los materiales con contenidos y finalidad educativa respeten y promuevan el pluralismo político, religioso, social, cultural, lingüístico y étnico; que protejan la identidad nacional en el marco pluricultural de todas las regiones que integran a las diversas naciones; que difundan los derechos humanos, así como que estén científicamente actualizados...la producción, supervisión y control de contenidos es una cuestión vinculada con la soberanía de nuestros países. (2016, p. 108).

Esta visión educativa que imponen los países centrales con fines de homologar el currículum y prácticas educativas con medidas y estándares al alcance de un prototipo ideal de educación para todos: mueve espacios (instituciones escolares) y sujetos (docentes y alumnos) imaginarios, idealiza prácticas pedagógicas y resultados de la educación. Así, sistemáticamente se determina lo que se debe enseñar y aprender a partir de una visión que desconsidera y, muchas veces, niega

y violenta las subjetividades y los derechos epistémicos y sociales de la diversidad cultural del país.

Siguiendo la postura de Felix Patzi<sup>5</sup>, en su libro *la etnofagia educativa en el contexto boliviano*, que

Se han institucionalizado los valores y habitus occidentales que se dan mediante la estructuración de instituciones que atacan la subjetividad del indígena o sus representaciones, que organizan el moldeamiento cerebral o disciplinamiento de los cuerpos y almas indígenas, y por fin, es la institucionalización de la violencia simbólica. La educación, por tanto, será una de las instituciones encargadas, de manera eficiente, en ejercer lo que hemos de llamar, parafraseando a Bourdieu, violencia simbólica en tanto que imposición por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural (2007, p. 48).

Este poder legitimado, por el lado del oficialismo gubernamental es desmedido mediante sus estrategias y lineamientos al sistema educativo, tiene un impacto profundo en las comunidades indígenas al no considerar las necesidades reales de la diversidad cultural, lo cual sistemáticamente "...incluye y excluye determinados contenidos y procesos cognitivos a partir de relaciones de poder entre los diversos actores" (Goodson, 1995; Pinar, 2004).

Las escuelas a través del currículum oficial, tienden a imbricar con mayor fuerza las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales hegemónicas y, por supuesto, las desigualdades materiales y simbólicas que las constituyen. En este, Alicia de Alba (1991) sostiene que las problemáticas educativas, las tensiones y los desencuentros epistémicos residen en los aspectos estructurales-formales del currículum: disposiciones oficiales, planes y programas de estudio,

---

<sup>5</sup> Patzi recupera parte de los planteamientos de Pierre Bourdieu (1998) particularmente para situar la dimensión del *habitus* en la conformación del pensamiento occidental. Al respecto cabe destacar que, para Bourdieu, *habitus* son sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines. En otras palabras, el *habitus* es, a la vez, el principio generador de prácticas objetivamente enclasables y el sistema de enclasmiento de esas prácticas. Produce unas prácticas y unas obras enclasables y la capacidad de diferenciar y apreciar prácticas y estos productos (gustos) donde constituye el mundo social representado, esto es, el espacio de estilos de vida (Bourdieu, 1898)

organización jerárquica de la escuela, contenidos disciplinares, etc. Coincide con lo que argumentan las autoras Gómez Sollano y Corenstein Zalav que las normas y discursos oficiales inciden en las formas organizativas, administrativas, pedagógicas y culturales en contextos específicos.

Uno de los aspectos que agrega complejidad a las experiencias pedagógicas son las normas institucionales implícitas o explícitas que operan en el ámbito educativo. Las formas de regulación permean los discursos y las prácticas, y constituyen un referente básico en las interacciones pedagógicas, didácticas y escolares. Por lo general, las normas educativas forman parte de proyectos ético-políticos más amplios que se refuerzan por medio del sistema educativo, y, de esta manera, afirman la cultura hegemónica. (2013, p. 42)

No obstante, la educación neoliberal opera con sujetos imaginarios e ideales, para quienes se planean y se diseñan el currículum y los planes y programas de estudio, como formas de enajenar subjetividades, cogniciones e identidades con la pretensión de brindar una educación que tiende a uniformar aprendizajes, pensamientos y mentalidades de los sujetos.

Parafraseando a Bourdieu (1970), el currículum es un arbitrario cultural; tal arbitrariedad se sostiene de diversos elementos culturales basado en una ideología eurocéntrica para la dominación y alienación masiva de identidades, subjetividades y cogniciones de los estudiantes, que se concreta a través de la relación pedagógica: enseñanza y aprendizaje mediadas a través de los contenidos, valores y hábitos curriculares. Así, pierde toda ligazón con el sujeto social y comunal; situado y diferenciado lingüística y culturalmente, puesto que para el occidente el sujeto y la realidad son relaciones dicotómicas, ya que “para el hombre, el mundo es una realidad objetiva” (Freire 2009, p. 30). Contrariamente del sujeto comunal, está relacionado, como precisa el destacado educador brasileño.

Que el hombre (sujeto) es de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad...existe una pluralidad en las relaciones del hombre con el mundo, en la medida en que responde a la amplia variedad de sus desafíos, en que no se agota en un sólo tipo ya establecido de respuesta. Su pluralidad no se da frente a los diferentes desafíos que parten de su contexto, sino frente a un mismo desafío. (Freire, 2009, p. 30).

El sujeto es inherentemente social, condensa su multiplicidad de percepciones y nociones de manera integral, y le permite recrear, transformar, apropiarse del conocimiento en la medida que participa en el mundo natural y social. Esta relación e integración en el contexto social no es solamente ajustarse a la realidad, sino apropiarse intersubjetivamente de sentidos y prácticas discursivas socioculturales y naturales que determinan su posición como sujeto comunal o sujeto político educativo.

Lo anterior, es esa parte que se cosifica, que deshumaniza a los actores educativos al reducirlos como sujetos imaginarios, desvirtuándolos como sujeto comunal y desvinculando de la realidad social de la educación, como lo afirma Puiggrós que:

Sujetos nuevos y transformación político-cultural suenan en aquel discurso a disfuncionalidades capaces de alterar un proceso de modernización de la educación basado precisamente en la sustitución del sujeto moderno (educador, educando y contenidos) por un sujeto unilineal que pierde todos los atributos diversos del anterior. Las múltiples dimensiones del educador y del educando (colectivo, individual, constituido desde diversas dimensiones de lo social, lo político, económico, etc.) son suplantados por la unidireccionalidad de relación de individuo-contenidos programados, que han perdido toda la ligazón con los discursos sujetados. (2007, p. 115).

En esa medida las prácticas y contenidos escolares se alejan respecto la realidad, se aprende para la escuela, no para la vida, ya que las políticas educativas responden a preceptos y fines medibles de aprendizajes a través de evaluaciones. Con esto se ejerce lo que Freire refiere (2009), como una educación bancaria al acentuar una relación dicotómica entre el educador y educando; el primero, ejerce poder autoritario: el que educa, disciplina, el que tiene la palabra, define los contenidos; mientras el segundo, se considera con mentes vacías, son los que escuchan, acatan órdenes, son los que no saben, los pasivos y los cuales serán adiestrados y depositarios de conocimientos. La educación bancaria en que los educandos son considerados como recipientes a ser depositarios de un saber considerado y validado como legítimo, el docente transmite y transfiere valores y conocimientos, propiciando una formación de sujetos pasivos sin creatividad,

sin transformación, sin construcción de nuevos conocimientos. “La pedagogía y la epistemología del opresor, se funda en mediaciones de una educación bancaria, imposibilitando al sujeto-oprimido a desarrollarse en vocación para una transformación” (Cheron y Adams, 2017, p. 218).

Desde esta lógica del currículum, en su versión técnico instrumental o estructural-formal, nos predispone a pensar y aprender el conocimiento sistemáticamente a partir de información que puede ser estructuradas y transmitidas a través de textos, programas de estudio, cursos y contenidos que definen parte de la estructura curricular y las formas de evaluación. El conocimiento es visto como algo que puede ser adquirido y acumulado con acciones compensatorias relacionadas con la acreditación y la meritocracia.

#### **1.4 ELEMENTOS DE LA POLÍTICA CURRICULAR DE LA RIEB (2011)**

En este acápite nos interesa brindar elementos sustanciales para la comprensión de las políticas curriculares que emana la Reforma Educativa de Educación Básica (RIEB, 2011) que la mayor parte se sustenta en el Acuerdo 592. De manera general la política curricular en caso mexicano está normada en documentos oficiales como se hace referencia en el siguiente:

...Las políticas curriculares está relacionado con aquellos cursos de acción, directos o indirectos que afectan el currículo; existen tres clases de políticas curriculares: formales, implícitas y discretas (prudential). Las políticas formales e implícitas del currículo aparecen en los documentos, los cuales adoptan una variedad de nombres; las políticas curriculares formales son guías oficiales y obligatorias, están diseñadas para leerse como instrucciones sobre el contenido y los resultados del currículo escolar; sus planteamientos se expresan de diferentes maneras: visión, objetivos, disciplina, alumnos, estándares y lo que los alumnos saben y deberían saber. Las políticas curriculares implícitas se refieren a las políticas que emanan de la administración y del gobierno y que influyen en la práctica del currículo; también conciernen a planteamientos, programas, sugerencias, consejos y documentos que con frecuencia acompañan al currículo formal, y que no necesariamente llevan la etiqueta de obligatorias. Kridel (2010) señala que las políticas curriculares discretas comprenden la experiencia y el conocimiento práctico empleado

por los docentes, escuela, administración escolar y personal, para adaptar las políticas curriculares, implícitas y formales, a las situaciones locales. La manera más común en que se plasman las políticas curriculares formales es en los documentos de reformas curriculares y sus programas. Las políticas curriculares implícitas se observan, por ejemplo, en programas de apoyo como educación inclusiva o los programas nacionales de lectura. (Ángel Díaz adhiere a Kridel, 2014, p. 57).

En las referidas políticas curriculares formales e implícitas muchos de estos se traducen en los Planes y Programas de estudio, los libros de textos para el alumno, los libros para maestros, los materiales para programas compensatorios y otros que representan los referentes culturales, epistemológicos y pedagógicos para toda la población estudiantil mexicana.

Sobre todo, el documento del Acuerdo 592, es considerado como el eje de articulación de la RIEB, ya que define cabalmente la malla curricular, los estándares, los objetivos, los fines, los aprendizajes esperados, las actividades de aprendizajes y la estructuración de contenidos disciplinares de las asignaturas, etc., y para tal efecto, se considera el diseño curricular como una estrategia política para la concreción e implementación de la llamada Reforma Educativa, por ende, como una acción concreta desde el Estado para tener injerencia en la práctica docente a nivel de determinación de los elementos curriculares.

Al menos en el caso mexicano, cuando se trata de formulación de programas escolares, únicamente ha implicado “incrementar las columnas de un formato...en una clara perspectiva tecnicista que en algunos momentos raya en lo conductual, con una inversión de los términos retomados de la teoría de la administración: planear, realizar y evaluar, traducidos curricularmente en determinar objetivos y establecer actividades y mecanismos de evaluación” (Díaz-Barriga, 1984, p. 6), como sigue argumentando el autor que se reduce a actividades de aprendizaje muy genéricas de cómo realizar una exposición, una lectura o una discusión grupal, denotando una significativa ausencia de una visión didáctica sobre la construcción de secuencias didácticas.

De esta forma, identificamos algunos elementos claves socio-políticos expresos en dicho acuerdo 592, como documento normativo y rector de la RIEB, para comprender las exigencias que se delega al profesorado en servicio. La educación con el logro de “calidad”, al menos en el alumnado implica el logro del “conocimiento nuevo” bajo los parámetros de los aprendizajes esperados en función a los estándares curriculares que se cumplirán en la medida que los docentes desarrollen los contenidos establecidos por bloques y asignaturas. Por tanto, la RIEB se enfoca en los textos de calidad, propuestas curriculares de calidad, aprendizajes de calidad, educación de calidad que tienen vínculos y mediaciones con referentes de pensamientos y conocimientos neoliberales.

De ahí, esta comprensión de la calidad educativa que, solamente se reduce y se equipara con rendimiento escolar eficiente y eficaz (de lectura, escritura y habilidades matemáticas a partir de contenidos universales), subordinando los significados epistemológicos de las realidades locales de la diversidad cultural. Por tanto, la calidad en la educación se torna en una categoría vacía al no representar la pluralidad de significados epistemológicos situados territorialmente, sino más bien, la categoría de la calidad como dice López (2017), se aborda desde la línea de producción con una visión economicista y se volvió un término utilitarista funcional para cualquier situación.

De acuerdo la RIEB (2011), los estándares curriculares se sitúan a los parámetros internacionales como el PISA<sup>6</sup> que, evalúa conocimientos y habilidades de desempeño y avances de forma competente mediado a través de los conocimientos disciplinares que, durante en el transcurso de los grados escolares se asumen la gradualidad y complejidad de los aprendizajes regulados a

---

<sup>6</sup> PISA, es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos que incluyen su educación básica y evalúa conocimientos y habilidades necesarios para actuar y desempeñarse de forma competente en la sociedad de conocimiento. El marco de referencia se toman tres disciplinas: la lectura como habilidad superior: lenguaje, el pensamiento abstracto como pensamiento complejo: matemáticas, el conocimiento objetivo del entorno como base de la interpretación de la realidad científica y social: las ciencias.



través de los aprendizajes esperados. Desde esta lógica de forma sistemática, se concreta y se proyecta una educación para todos y dirigido a toda la diversidad, de carácter unidimensional y lineal.

La RIEB, en cuanto educación primaria se tomó como referente el Plan y Programa de Estudio 1993 hacia el rediseño curricular congruente con los rasgos de perfil de egreso, con la finalidad de mejorar la calidad educativa tendiente a que los estudiantes mejoren sus aprendizajes y cuenten con los medios para el acceso a un mejor bienestar. Se reconoce que en las escuelas hay diferentes niveles de saberes con cuestionamientos que se deberán llevar a movilizar los conocimientos previos de los estudiantes, razón por el cual se plantea la secuenciación de metodologías didácticas sugeridas en el Plan y Programa de Estudio (2011), además se provee un vínculo entre docente, estudiantes y saberes para el desarrollo de la actividades curriculares, dentro de un entorno social de aprendizajes generando confianza, la expresión de conocimientos previos y logros de los estándares (SEP, 2011). Esta parte curricular está sistematizada y organizada el proceso de aprendizaje en todas las asignaturas: aprendizajes esperados, ejes y contenidos disciplinares, actividades recurrentes y la evaluación.

Desde esta visión de educación oficial para quienes se planean y se diseñan los materiales curriculares al no tomar en cuenta la subjetividad de los sujetos y las demandas educativas contextuales, sino concibe como conocimientos previos aquellos que traen los estudiantes hasta antes de entrar en la escuela. Antes que ser estudiantes, han desarrollado una carga de subjetividad, gama de conocimientos lingüísticos y culturales, una construcción de conocimiento desde la visión cosmocéntrica, son otras formas de aprendizajes más integrales y holísticas que representan la significatividad y continuidad de la vida. Y, por ende, por estas diferencias de representaciones y de construcción de saberes y/o conocimientos indígenas es pensar

metodológico y epistemológicamente diferente, con estrategias igualmente diferentes, por lo cual, será necesario negociar y redefinir tanto su diseño y desarrollo curricular para responder las demandas educativas según contexto de emergencia. No se trata de hacer adaptaciones curriculares, donde se toman los conocimientos comunitarios para rellenar y facilitar el conocimiento predominante, sino poner en equivalencia y en complementariedad la pluralidad epistémica.

El currículum oficial, incluye y excluye cogniciones y prácticas de conocimientos de contextos de diversidad cultural, sino impera un molde hegemónico que busca homologar los aprendizajes y formas de enseñanza, basándose en referentes ordenadores estandarizados de la RIEB, en tanto que, todos los estándares curriculares presentes en las asignaturas-grados-bloques son los referentes que los estudiantes deberán saber y ser capaces de lograr de acuerdo a los periodos escolares<sup>7</sup> a través de la apropiación de los conocimientos: conceptuales, procedimentales y actitudinales que están regulados secuencialmente por bloques temáticos. Y preocupa esto, sobre la perspectiva de la teoría didáctica por el posicionamiento frente a estos supuestos epistemológicos que subyacen dentro del modelo curricular; es decir, cuál es la significación respecto a la construcción de conocimiento disciplinar en la escuela, si los supuestos sobre la construcción del conocimiento y del sujeto se espera operativizar en el logro eficiente de determinados estándares de desempeño.

De ahí, se espera que los docentes se apropien y apliquen los estándares curriculares para que, una vez desarrolladas las competencias, puedan mejorar su desempeño en la práctica docente y asimismo utilicen como instrumentos de apoyo los principios pedagógicos en su planeación

---

<sup>7</sup> De acuerdo a la malla curricular en la RIEB 2011, se contempla cuatro periodos escolares para educación básica, el primero: comprende los tres años de preescolar, el segundo: de primero a tercer grado, tercero: de cuarto a sexto y cuarto abarca los tres años de secundaria.

curricular. Los Principios Pedagógicos (SEP, 2011) son condiciones esenciales para la implementación del currículum, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. Estos son:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
2. Planificar para potenciar el aprendizaje.
3. Generar ambientes de aprendizaje.
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
7. Evaluar para aprender.
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
9. Incorporar temas de relevancia social.
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
11. Reorientar el liderazgo.

En los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela, el docente asume la tarea de facilitador y transmisor de contenidos disciplinares para el logro eficaz los estándares curriculares, una educación que separa la cognición y contexto social, porque se basa en el desarrollo de las competencias y más no a dar continuidad y profundización de conocimientos ligados a la realidad sociocultural. Sin embargo, para esta investigación nos sitúa a comprender otras miradas educativas a través de un currículum (en su relación didáctica) que se centra en la comprensión de las otras metodologías, formas de aprender y enseñar, lo que ocurre en el encuentro cara a cara, la atención de subculturas, otros conocimientos y valores diferentes al hegemónico. En este, se reconoce la organización, la subjetividad, el liderazgo, la resiliencia, los retos de los directivos

y docentes en la gestión y planeación curricular de ejercer su autonomía como praxis dialéctica y habitual poniendo en juego sus propias representaciones y saberes docentes y saberes pedagógicos, donde la escuela construye día a día una cultura escolar y se convierte como un ámbito de transformación y continuidad de un proyecto político comunal.

Sin embargo, la SEP, plantea el Perfil Docente basado en Competencias, en el documento Normativo para el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, “con el objetivo de sumar esfuerzos para la profesionalización y actualización de los maestros de educación básica en servicio y garantizar programas de desarrollo profesional articulados, con excelencia académica, pertinencia de contenidos para la docencia y la mejora del logro académico en las aulas y cobertura de las necesidades de formación” (2010, p. 1), asimismo, de manera sistemática presenta en dicho documento, que los docentes frente a grupo deben dominar de manera sistemática las competencias, entre ellos se destaca: “domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes pedagógicos y didácticos para el desarrollo de capacidades intelectuales y de pensamiento complejo en los estudiantes de acuerdo con los Planes y Programas de Estudio vigentes para la educación básica” (ibid, p. 14)

En el marco de la RIEB, se delega la responsabilidad en gran medida a los docentes para el logro de la calidad educativa, por eso tiene un lugar importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje la articulación entre los aprendizajes esperados, estándares curriculares y contenidos disciplinares que coadyuvan en los alumnos a construir conocimientos nuevos en términos de calidad, el acento no está puesto en el saber que posee el docente, sino, se les prepara como técnicos especializados para replicar los materiales curriculares, y de ahí, se mantiene un vínculo de poder entre docente y alumno; el primero el que dicta y enseña los contenidos disciplinares; el segundo, el que sigue las instrucciones, acata órdenes, así opera bajo una educación bancaria.

## CAPÍTULO 2

### **CULTURA, COMUNIDAD Y PEDAGOGÍA ALTERNATIVA: PTEO**

En este capítulo, se abordan cuestiones de índole geográfico, histórico y socio-cultural del pueblo ayuujk-mixe, y se considera una parte del panorama de educación alternativa en el marco del PTEO que implementan los colectivos docentes de las escuelas, quienes en el último siglo han construido pedagogías alternativas para la transformación social, política, económica, educativa y cultural para los pueblos de Oaxaca. Así, el primer acápite comienza con la descripción de algunas nociones sobre la descendencia del pueblo ayuujk-mixe, enseguida hacemos referencia y ubicación del Estado de Oaxaca. De ahí ponemos en relieve algunas características y elementos particulares de la vida comunitaria de San Francisco Jayacaxtepec, estos y aquellos elementos que permiten comprender y entretejer los capítulos posteriores para la planeación y desarrollo de las actividades pedagógicas escolares que se enmarca en la experiencia de construcción curricular alternativa, puesto que los saberes docentes tienen relación con las interacciones de las estructuras sociales, las aspiraciones y motivaciones propias de los sujetos o actores sociales. Y en los dos últimos acápites ponemos a discusión sobre los aspectos epistemológicos, ontológicos y filosóficos que sustentan el PTEO.

El contenido pretende develar algunos ejes que tiene relación con la construcción curricular: educación alternativa, conocimientos comunitarios, cultura, escuela y cultura escolar, además, visibiliza algunas tensiones entre la relación escuela y comunidad.

## **2.1 DESCENDENCIA DEL PUEBLO AYUUIJK-MIXE**

De acuerdo la hipótesis de Justeson y Kaufman (1993), basados en los estudios lingüísticos y arqueológicos afirman que los mixes son descendientes de los mesoamericanos de la cultura Olmeca, civilización más grande y antigua de Mesoamérica, que resplandeció en las zonas que actualmente es el Estado de Veracruz y las riberas del Golfo de México. Esta hipótesis apunta que los olmecas durante su desarrollo histórico hablaron la lengua mixe-zoque.

Bajo esta misma perspectiva, se afirma que, los mixes provienen de tierras bajas y están emparentadas lingüísticamente con una proto-lengua mixe-zoqueano hablada parcialmente por los olmecas, prestando además un buen número de palabras reconstruidas, que los hablantes de esta lengua habrían prestado a varias de las lenguas mesoamericanas (Coe, 1992, Kaufman, 1964, Campil-Caufman, 1976, Saustelle, 1989 en Cisneros 2004, p. 160). Se considera, que hubo fractura cultural y lingüística a raíz de los grupos invasores, en este caso con la llegada de los españoles se fue dividiendo y desplazando la lengua mixe-zoque.

También, se especula que, los mixes en tiempos remotos debieron conformar un grupo sólido con sus parientes lingüísticos zoques y popolucas; además, se dice que es posible que durante este mismo tiempo hayan permanecido cerca de los que hoy es su lugar actual.

Finalmente son hipótesis que la academia y los investigadores aún no se convencen, porque no existen datos y testimonios más reales y concretos que determinen el origen de la cultura mixe. Existen otros datos e hipótesis que los mixes son provenientes de las tierras Incaicas de Perú, que en la llegada de Francisco Pizarro (durante en la conquista), desistieron ser esclavos, y así se fueron desplazando hasta llegar a las faldas del cerro del Cempoaltepetl.

### **La lengua y los hablantes**

La gente de la cultura ayuujk (mixe), históricamente se han autodenominado en sí mismos en su lengua ayuujk ja'ay (gente mixe), que se traduce como “gente del idioma florido” la lengua es el ayuujk, ayuuk o ayöök, se va modificando esta denominación de acuerdo con cada variante de la lengua. La palabra ayuujk, se compone de dos morfemas: *a* – es idioma, boca; *yuujk*, es selva, bosque, montaña; *ja'ay*, es persona o humano (Reyes G., Laureano, 1995). Por lo que ayuujk, significa “lengua de la selva o del monte”, “idioma elegante, florido como la selva” (Gustavo Torres Cisneros, 2004). En un sentido más profundo, indica que es un pueblo con un lenguaje más desarrollado, nítido y culto. **Ayuujk**, es una expresión completa y sagrada que fluye sin cesar hasta el corazón del viento, porque existen elementos y prácticas culturales de los mixes que solamente se pronuncian y se nombran en ayuujk y tiene un sentido sagrado por las divinidades, deidades naturales y del cosmos, porque solamente la gente mixe los sabe expresar e interpretar.

La lengua ayuujk, para los ayuujk ja'ay, históricamente ha sido como elemento de poder político, cultural y comunal, porque es el elemento principal para que un individuo aprenda a nombrar e

interactuar con su mundo natural y social. Mientras la palabra mixe, se considera que proviene de un error de pronunciación por los españoles (durante en la conquista), y esta surge a partir de la palabra mixy (hombre). Se hizo el agregado de **es** como una forma de pluralizar **mixy + es** cuya denominación mixes.

## **2.2 SAN FRANCISCO JAYACAXTEPEC, TOTONTEPEC VILLA DE MORELOS DE LA REGIÓN AYUUIJK (MIXE) DENTRO DEL ESTADO DE OAXACA**

El Estado de Oaxaca, se localiza al sureste de la República Mexicana, es uno de los Estados donde coexiste la mayor riqueza lingüística y cultural, se divide en 8 regiones y 16 pueblos y lenguas indígenas. Una de las regiones es Sierra Norte; ésta se subdivide en tres Distritos, Ixtlán, Villa Alta y ayuujk (mixe).

La región ayuujk, ocupa un territorio al noreste de la zona montañosa del Estado de Oaxaca, que se extiende desde las faldas del íixp yuujkp (Cempoaltepetl), hasta el istmo de Tehuantepec. Colinda al **Norte** con Choapám; al **Noreste** con Veracruz; al **Oeste** con los distritos de Villa Alta y Tlacolula; al **Suroeste** con Yautepec; al **Sur** con Tehuantepec, y al **Sureste** y **Este** con Juchitán. (Maldonado 2009, p. 271).



## Ubicación del territorio del pueblo ayuujk en el Estado de Oaxaca.



Mapa1. Fuente de internet: consulta 28-01-2017

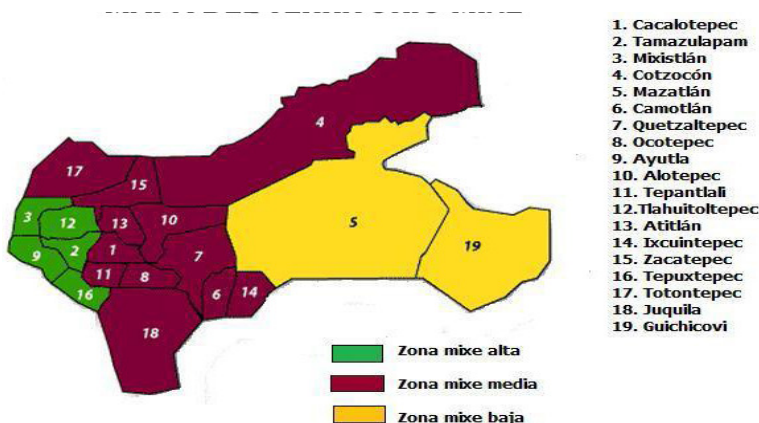
Fuente: acervo FMJ

El territorio ayuujk (mixe), está dividido en tres sub-regiones: zona alta, zona media y zona baja, estas divisiones por zonas, influye los factores climatológicos: la zona alta, caracterizada por un clima frío, lluvioso y húmedo durante varios meses del año; zona media, el clima es templado en casi todo el año, mientras en la zona baja, presenta un clima cálido durante todo el año. También, cabe mencionar que las alturas varían de acuerdo a la localización particular de cada comunidad y Municipio, oscilan entre 300 metros las latitudes más bajas y los mayores de 2,300 metros sobre el nivel del mar (msnm), (Nahmad, 1965, p. 16), entre los cerros más altos podemos mencionar el ípxy yujkp (Cempoaltepetl), el cerro de la malinche y el monte blanco.

Los ayuujk ja'ay (gente mixe) y pujx kajp (pueblo) representan una diversidad, pero comparten simbolismos religiosos e ideológicos en torno al rey Kondoy, ser mítico y héroe simbólico

cultural de los mixes y su morada está en el cerro de Cempoaltepetl “conforman el corazón de los símbolos de su cosmología” (Kuroda, 1993, p. 35). De esta forma se concibe que este cerro es el centro ceremonial donde moran las deidades benevolentes y dadores de la vida, por eso la gente le ofrece ofrendas y ritualidades como símbolo de agradecimiento y de respeto para estar en armonía con la naturaleza y las deidades.

### El territorio ayuujk y sus municipios



Mapa 2. Fuente de internet: consulta 21-06-2019

Fuente: Acervo FMJ

El territorio ayuujk a lo largo de la extensión, la población se distribuye en 19 municipios<sup>8</sup>. Dos de estos municipios no pertenecen al Distrito Jurídico Mixe (con cabecera ubicada en Santiago Zacatepec): Juquila depende del Distrito de Yautepec, mientras Guichicovi pertenece a Juchitán. Las tres zonas geográficas (alta, media y baja) del pueblo ayuujk en todo su devenir histórico han estado distanciadas culturalmente por cuestiones de asentamientos distantes entre comunidades, vías de comunicación y relaciones comerciales. La zona alta y media se ubican al contorno del

<sup>8</sup> Municipio, en cuestión jurídica es una entidad administrativa que alberga una o varias comunidades pequeñas denominadas rancherías.

cerro sagrado del *i'pxy yukp* o Cempoaltepetl<sup>9</sup>, conformando parte de la Sierra Norte con los Zapotecos y Chinantecos, por el contrario, la zona baja convive y se interrelaciona con la Región del Istmo, junto con los Zapotecos, Zoques y Chontales. Estas interrelaciones del pueblo mixe con otros pueblos indígenas, principalmente se dan por las constantes convivencias y reciprocidades en las fiestas patronales, días de plaza la comercialización e intercambio de productos, las cuales han permitido mantener las relaciones interculturales entre alteridades y armonías, de respeto y de convivencia.

Como menciona Torres Cisneros (2003), que el pueblo *ayuujk* mantiene una sólida autonomía en cuanto organización social y política y que esto tiene que ver con la orografía de la región que ha dejado en distanciamiento a sus comunidades. Asimismo, Briseño (2016) adhiere a Ignacio Iturralde que el poder de resistencia del grupo político de los *ayuujk ja'ay* (gente mixe) es consecuencia de una fuerte unidad de identidad ganando así reconocimiento superior ante los demás grupos étnicos como los zapotecos y mixtecos.

Producto de las relaciones inter-étnicas e interculturales, nos da pautas para explicar el contacto cultural paulatino, por el cual, la cultura mixe ha ido apropiándose de prácticas, hábitos, costumbres e incorporando selectivamente otros elementos culturales de otros pueblos, y en efecto, ha implicado transformación, resignificación, enriquecimiento y convivencia cultural mutuo y diverso, porque es evidente observar en las comunidades mixes en la actualidad que, aún conservan una base sólida de sus prácticas y patrones culturales propios y apropiados, entendido que son los mixes que se encargan de tomar decisiones para la transmisión y reproducción cultural de manera intergeneracional en los espacios comunitarios propios. Pero,

---

<sup>9</sup> Cempoaltepetl, proviene de la lengua náhuatl que se traduce en *i'xpyukp*, se compone en los siguientes vocablos; *i'px* o *e'xp* (veinte), *yuk* (montaña o selva) y *P* (indica lugar) su traducción literal "lugar de veinte montañas.

por otro lado, desafortunadamente el contacto cultural también tiene sus desventajas, porque es común que muchos elementos de la cultura propia sean reemplazados y enajenados por otros elementos culturales.

Al noreste del Estado, se ubica el municipio de Totontepec Villa de Morelos y dentro de ella se encuentra San Francisco Jayacaxtepec (una de las 10 agencias). San Francisco, es una comunidad con 1000 habitantes de acuerdo al censo de población (2017) realizado por los docentes de la escuela y personal de la clínica de salud del lugar. El clima es mayormente con mucho frío y lluvia durante el año, aunque en los meses de estiaje aumenta el calor de marzo a mayo. Los comuneros diversifican sus tipos de siembras aprovechando los pisos ecológicos: a) **en las tierras bajas** por ser áreas más cálidas (cerca de la Candelaria) se produce el café, maíz, árboles frutales como el mango, naranja, mandarina, mamey, plátanos, piña, aguacate chupón, duraznos entre otros, ahí se encuentra mēj nēë'am (río grande), y b) mientras, **en las tierras altas** alrededor del área conocido como "patio grande" cosechan maíz, café y frutas. En general la comunidad es de clima templado por ser selva tropical y los animales silvestres que abundan son los conejos, tigrillos, tlacuaches, venados, pumas, serpientes etc., y alrededor de las faldas de Cempoaltepetl en el área de "patio grande" yacen varias cascadas naturales y riachuelos.

Las comunidades recrean su cotidianidad de forma cíclica y permanente, que los conlleva a fortalecer su organización, su autonomía y los elementos de la comunalidad: poder comunal, fiesta comunal, territorio comunal y trabajo comunal. Regularmente las comunidades tienen en común sus vías de acceso y diseño de calles son particulares desde una visión comunitaria, las cuales circundan y son parte de la cotidianidad las actividades productivas, el comercio, las prácticas sociales, las fiestas, la iglesia, las escuelas, los encuentros, la participación comunitaria y entre otros, todos son parte de la interacción social y de las experiencias cíclicas, integrales y

cotidianas. En la siguiente foto se divisa una parte de la comunidad de San Francisco Jayacaxtepec.



Foto 1. Toma realizada en noviembre 2016. Se divisa una parte de la comunidad que tiene acceso a Patio Grande.  
Fuente: Acervo FMJ

## 2.3 LOS SABERES CULTURALES COMUNITARIOS COMO PARTE DE LA CULTURA: ELABORACIÓN DE LA PANELA

La elaboración de la panela (piloncillo), es una de las prácticas socioculturales<sup>10</sup> relevantes para la comunidad de San Francisco Jayacaxtepec como sustento económico, alimenticio y el trueque (práctica de intercambio de productos). Respecto a esta práctica, varios familiares se reúnen y acuden a sus terrenos de campo adentro (alejado del centro de la comunidad) a participar y a convivir desde cortar la caña llevarlo al trapiche para exprimir y extraer el jugo de la caña hasta convertirlo en panela.

Así reconstruimos las vivencias a través de la voz de VO con quien mantuvimos conversación (durante el trabajo de campo, 2017) y generosamente quien nos abrió sus puertas para invitarnos a tomar jugo de caña junto al trapiche<sup>11</sup>. Entre el mes de marzo y abril justo cuando la caña está lista para exprimir en el trapiche, es el momento propicio para realizar el trabajo colectivo y ayuda mutua (mano vuelta) entre familiares. A continuación, presentamos la forma de preparación.

---

<sup>10</sup> La categoría, prácticas socioculturales, refiere a la participación familiar y comunitaria en actividades siconaturales, sociales, culturales, ceremoniales propias constituyéndose como la base para la producción y transmisión de la episteme ayuujk y en una forma de una pedagogía desde su propio marco de referencia.

<sup>11</sup> Son dos tipos de trapiche uno de mano que está elaborado de madera, las personas hacen girar el timón para sacar el jugo de caña, también tiene molidor de madera adaptado y elaborado por las mismas personas. El otro se emplea la fuerza del mulato o caballo para girar el timón, su molidor es de madera o bien la estructura es todo de fierro y es comercial. Un trapiche comercial de fierro tamaño chico cuesta entre \$15,000 y uno grande llega a costar entre \$25,000. Pero la gente prefiere de madera porque saca mas rica la panela no sabe a fierro. (Convers. ARVP, 20-03-2016)

- Regularmente los hombres adultos cortan la caña, le quitan las hojas, lo cortan a la mitad y dejan la parte donde tiene la espiga porque lo volverán a sembrar. La caña seleccionada lo trasladan junto al trapiche listo para iniciar a sacar el jugo.
- La caña se aplasta o se machuca con un martillo de madera apoyándose sobre un tronco de madera y después se coloca en el moedor de fierro mientras el caballo o mulato ejerce su fuerza dando vueltas alrededor del trapiche para girar el timón como una forma mecánica y manual de extraer el jugo de caña.
- Una vez que se exprimió el jugo de caña que se requiere, lo miden entre 8 a 9 cubetas y lo vacían en la paila o cazo que se colocó al fogón de leña.
- Conforme hierve a fuego lento el jugo de caña en la paila o cazo, regularmente lo escurren con una coladera para mermar y no se tire el jugo, se agrega leña o bagazo de caña al fogón para asegurar que la cocción dura aproximadamente entre 8 a 12 horas hasta que el jugo se condense en melado alcanzando un punto de concentración de azúcar. El melado es azúcar líquido de caña que las familias acostumbran a conservar hasta 6 meses para utilizar como endulzante natural.
- El melado también se aprovecha para hacer melcocha (un caramelo fino o dulce chicoso) que son una delicia para los niños. Cuando el melado ha alcanzado un punto de concentración de azúcar con un batidor se saca un poco y se deposita a una cubeta con agua fría para convertirse en melcocha.
- El jugo de caña con consistencia de melado que está hirviendo en la paila o cazo se agrega un puño de cal (se mezcla en un recipiente pequeño con jugo de caña agregándole un puño de cal y de ahí se agrega a la paila o cazo) para evitar que la panela salga pegajosa.
- Cuando el melado está listo se baja del fogón, se sirve en cubetas y de ahí se agrega en el molde para la panela. La base del molde es de madera que tiene orificios en forma rectangular o en cono truncado o bien algunas personas ocupan tazas. Una vez que se agregó el melado en el molde lo dejan enfriar entre 30 a 40 minutos, después lo vacían y lo colocan en una lona para que se termine de procesar la panela (Convers. VO- 20-04-2017).

En relación a esta actividad, los familiares juegan diferentes roles, las mujeres preparan algunos alimentos para quienes ponen a funcionar el trapiche, los niños entre juego y ayudantía pasan por segunda ocasión la caña en el trapiche, mientras los hombres prenden la leña para la paila que llenarán con el jugo, dejando hervir a fuego lento a aproximadamente 12 horas para obtener el melado, unas horas más la melcocha (un fino caramelo de caña) y finalmente se deja enfriar listo para vaciarlos en los moldes de la panela. Mientras hierve el jugo de caña en la paila, entre el aroma dulce del vapor de la caña se torna un suave viento cálido que se filtra entre los maizales y el campo, los familiares comparten algún alimento y a tomar jugo de caña recién extraído.

Las prácticas culturales se fortalecen y se dinamizan en los ámbitos sociales y naturales propios, las cuales intervienen los actores sociales que participan e interactúan en colectivo desde las representaciones del mundo y construcción de significados, mediados por las normas, reglas, creencias y valores que permiten “evaluar sus propias representaciones y acciones, igual que las de otros agentes. Esta es la estructura axiológica de una práctica” (Olivé, 2006, p. 60).

La panela, es parte de la vida alimentaria de la comunidad, ya que en el hogar se usa para endulzar bebidas y aperitivos, aun cuando también usan azúcar refinada. Así como la panela y otra infinidad de prácticas sociales, son prácticas de conocimientos que históricamente han representado una propiedad intelectual y cultural, lo cual es un derecho epistémico luchar en los espacios nacionales e internacionales por el reconocimiento, el respeto y el tratamiento justo al promocionar e implementar proyectos culturales, políticos y educativos. Los saberes y conocimientos de pueblos indígenas son derechos epistémicos colectivos “en especial el derecho a la participación en la generación y usufructo del conocimiento, lo cual debe entenderse como el derecho a la educación y a los medios necesarios para la explotación para desarrollar los sistemas tecnocientíficos apropiados para la explotación racional y sostenible de los recursos naturales de los pueblos” (Olivé, 2006, p. 37).

En este, la “cultura es actuada y vivida desde el punto de vista de los actores y de sus prácticas” (Giménez, 2007, p. 45). La cultura comprende elementos abstractos, tangibles e intangibles, que entretejen una compleja red de relaciones de saberes y conocimientos a través de las formas de interrelación y experiencias sociales, que se definen por formas de comportamiento y maneras de comprender, de interactuar, de interpretar el mundo que se construye de forma individual y colectiva.



La cultura, es la forma cómo los seres humanos desarrollamos nuestra vida y construimos el mundo en espacios y territorios concretos. Por medio de la oralidad, las prácticas sociales, los rituales y la relación con la naturaleza “como el conjunto de conocimientos desarrollados por los pueblos nativos para manejar su entorno natural” (Couder, 2003, p. 114).

Para Ornelas, la cultura, como hecho simbólico y como una configuración específica de reglas, normas y significados sociales constitutivos de identidades y alteridades, objetivados en forma de instituciones y de su habitus conservados y reconstruidos a través del tiempo en forma de memoria colectiva actualizada en forma de prácticas simbólicas puntuales y dinamizadas por las estructuras de clase y las relaciones de poder (2005, p. 39).

La cultura, está en permanente proceso de producción, actualización, reproducción, transformación, re-creación, re-elaboración y de una organización social de significados y sentidos que se da a través de las prácticas individuales y colectivas de los sujetos, comunidades y pueblos en contextos históricamente específicos, diversos y socialmente estructurados, la cultura constituye la memoria individual y colectiva.

De ahí, la constante búsqueda de la equidad epistémica que visibilizan la diversidad cultural del país, reconociendo sus conocimientos ancestrales y actuales, y propician el acceso a los conocimientos científicos provenientes del mundo en que nos movemos, al comparar y vincular las relaciones existentes entre los saberes locales; relaciones que pueden ser acordes con los sistemas de conocimientos sociales y culturales, de epistemologías distintas (debido a las diferencias en las visiones del mundo), sean recíprocos y complementarios unos de otros, aún cuando no se vinculan o no tienen cabida en otro sistema por cuestiones intrínsecas al desarrollo socio histórico de las culturas y sociedades de la generación del conocimiento (Fascículo 1 Marco Curricular para Educación Primaria Indígena y de la Población Migrante- MCEPIPM,

2012).

La equidad epistémica, implica el reconocimiento del conocimiento con su criterio de validez propio de cada cultura, nos remite a identificar concepciones del mundo, sentidos y significados epistemológicos y ontológicos que tales saberes implican. Así, en las comunidades indígenas por la intervención y la participación de los docentes y actores sociales existe una apropiación del tiempo y espacio de la escuela, es decir, ejercen control y decisión sobre ella, a pesar que las prácticas educativas y normatividades establecidas se delinear desde el estado, pero, para los actores sociales y docentes la escuela representa un espacio de construcción y transmisión de significados y valores culturales propios de la cultura ayuujk que dan paso a una interculturalidad accediendo a otros valores y conocimientos disciplinares y del mundo global.

La apropiación y resignificación cultural en la escuela desde la teoría de control cultural de Bonfil (1988) se entiende como la capacidad que ejercen los docentes de la escuela en la medida que asumen decisiones, regulación, autonomía y liderazgo para gestión curricular y pedagógica desde la planeación, implementación, seguimiento y formas de evaluación para la transformación en los aspectos organizacionales, pedagógicos-didácticos y sentidos y significados de prácticas pedagógicas reconociendo a la escuela como un espacio propio de convergencia de valores y conocimientos para la mejora de la cultura escolar y de aprendizaje.

Sin la reivindicación y empoderamiento de la cultura escolar y de aprendizaje a través de los sistemas organizacionales, de conocimientos indígenas y tradicionales y sin comprender y resolver los problemas estructurales, de subordinación, de explotación y de discriminación de sus actores sociales, el posible diálogo de saberes no es más que una escenografía para un proceso demagógico, folklorizante y expropiatorio (Pérez y Argueta, 2011).

Para Bonfil, el control cultural es “el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre elementos culturales. Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer las necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones” (1988, p. 116), los elementos culturales<sup>12</sup> de la cultura autóctona y apropiada son las que pertenecen como bien común a la colectividad.

Según el autor, el control cultural se refiere a la “capacidad social” de toma de decisiones que realiza un grupo social o pueblo para poner en práctica sus acciones culturales cotidianas, es decir, es la manera que el pueblo asume la capacidad de decidir para transmitir y reproducir sus elementos culturales para mantener y dar continuidad la cultura, satisfacer las necesidades, resolver problemas, proponer y tratar de cumplir metas colectivas. En realidad, los elementos culturales no implican simplemente agregados aislados e inconexos, sino todos entretienen, articulan y dan sentido a la matriz cultural principalmente a la *cultura autóctona y apropiada* (Bonfil, 1988).

Estos elementos culturales que Bonfil lo clasifica en cinco categorías (materiales, de organización, de conocimiento, de símbolos y emotivos) para su comprensión epistemológica, metodológica y ontológica requiere de lo heurístico y de instrumentos teórico-conceptuales que recupere estas formas de pensamientos y subjetividades; las micro-historias, las fiestas, los

---

<sup>12</sup> Según Bonfil Batalla (1988, p. 5) se clasifican en cinco elementos culturales. 1)-**Materiales**: tierra, materias primas, fuentes de energía, herramientas y utensilios, productos naturales y manufacturados, etc. 2)-**De organización**: son las formas de relación social sistematizadas, la participación de los miembros del grupo. Todos los elementos necesarios para estudiar cualquier sociedad o grupo. 3)-**De conocimiento**: son las experiencias asimiladas y sistematizadas que se elaboran, se acumulan y transmiten de generación en generación y los nuevos conocimientos que se incorporan. 4)-**Simbólicos**: son los diferentes códigos que permiten la comunicación: el lenguaje y otros sistemas simbólicos significativos para que sean posibles ciertas acciones y resulten eficaces. 5)-**Emotivos**: son las representaciones colectivas, las creencias y los valores integrados que motivan a la participación y/o la aceptación de las acciones: la subjetividad como un elemento cultural indispensable.

saberes y/conocimientos que se ubican en las periferias de la ciencia moderna. El pensamiento de-colonial posibilita dirigir a cuestionar los límites del proyecto de la modernidad; ubica a visibilizar los aspectos sociales silenciados de los otros gérmenes de la historia, pensamiento y cosmovisión, donde se encuentran las bases y los valores fundantes de las propuestas alternativas (educativas, políticas, económicas, culturales, etc.) frente a una modernidad que coloniza y toma su cause para consolidarse en las regiones de Latinoamérica.

Los saberes culturales comunitarios, son construcciones sociales que se expresan a través del lenguaje y se pueden clasificar de distintas formas como: práctica, simbólico, sentido común, demostrativo, intuitivo, filosófico, inteligible, científico y otros. Por tanto, estos saberes y conocimientos son construcciones de sentidos y significados que los sujetos, intersubjetivamente, crean y recrean en relación con la realidad (Zemelman, 1987). Estos saberes y/o conocimientos propios, apropiados y ajenos se dinamizan en la medida que los actores sociales ponen en juego, se apropian y usan en los procesos de socialización como se afirma en la siguiente idea.

Es concebida en una acepción más amplia, integrando las diferencias, las maneras de decir y hacer, que determinan los modos de pertenencia a una comunidad y por lo tanto, permiten construir un capital cultural, social y político percibido y transmitido como tal. Tampoco se intenta oponer entre el saber teórico y práctico, sino examinar cómo los actores incorporan y movilizan, simultáneamente, o en alternancia, diferentes registros de saberes para fines particulares. (Gómez Sollano, 2016, p. 40).

Los saberes y/o conocimientos de los pueblos originarios son temporalizados, espacializados y territorializados desde una dimensión holística, relacional y compleja. Así los sujetos encuentran explicaciones y lógicas de epistemes integrales a los hechos y prácticas para desarrollar identidades históricas, sociales y culturales propias. Además, brindan la posibilidad de no sólo actuar de manera local, sino de transformar y dinamizar de acuerdo a las realidades sociales actuales y globales, en tanto que son modelos sustentables y alternativos ecológicos, políticos, científicos, culturales y pedagógicos, estableciendo una relación/vínculo entre naturaleza y

sociedad, históricamente son construcciones de pensamiento y de cosmovisión, en el cual el humano asume una visión eco-céntrica o cosmocéntrica fortaleciendo su convivencia y armonía con el contexto que le rodea. Esta producción de conocimiento que son parte del tejido sociocultural, están intrínsecamente ligados con el contexto natural en que se forman los sujetos desde la niñez.

Aun cuando, “en la historia de la producción de conocimiento por mucho tiempo no ha habido reconocimiento de la pluralidad de formas de conocimiento, ya que una de las principales estrategias de las teorías que ha pretendido ser dominantes o la verdad universal, ha sido justamente negar el carácter de conocimiento a otros discursos o formas de pensar” (Olive, 2009, p. 12), así los saberes y/o conocimientos indígenas forman parte de las epistemologías reprimidas y soterradas frente al conocimiento científico que se auto-comprende como universal, en tanto que, “...el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es abstracto, desincorporado y des-localizado, haciéndonos pensar que es universal, que no tiene casa o cuerpo, ni tampoco genero y color” (Walsh, 2006, p. 19). Aunque estos saberes con el método científico tienen sus propias limitaciones, puesto que “un saber no permanece válido más que si la comunidad científica lo reconoce como tal, más que si una sociedad continúa considerando que se trata de un saber que tiene valor y merece ser transmitido” (Charlot, 2007, p. 104).

La valoración de los saberes locales desplaza la dicotomía y supremacía del conocimiento científico, de la relación objetiva del conocimiento científico y su pretensión de la universalidad, hacia los saberes producidos y transmitidos socialmente en las condiciones ecológicas del desarrollo de las culturas. Reivindicar el derecho a los saberes locales es empoderar su valor como saberes y conocimientos (Left, 2011).

Nuestra intención es brindar elementos y categorías que trastocan en la construcción curricular, entre ellos: cultura, saberes y conocimientos comunitarios, apropiación cultural son conceptos que permean y son intrínsecas al abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar.

#### **2.4 LA ESCUELA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL EN EL PROYECTO DEL PTEO**

La instalación de la escuela Primaria Bilingüe Benito Juárez cuenta con ocho salones y un espacio propio para la dirección, instalación de baños por separado para niños y niñas, cuenta con dos canchas de basquetbol que son de multi-uso, al contorno del predio escolar florecen los árboles frutales y entre otras plantas de ornato. Las paredes de los salones son de materiales de concreto y techos a dos aguas cubiertas con láminas metálicas. Es notorio que la construcción lleva mucho tiempo de vida ya que casi todos los salones se encuentran en un estado muy deteriorado, aún más, quedó en condiciones deplorables por los sismos ocurridos en septiembre del 2017. En la siguiente foto se observa uno de los salones de la escuela primaria.



\*Foto 2. Construcción de papalote durante la jornada escolar (Marzo, 2017), Escuela Primaria Bilingüe “Benito Juárez”

Fuente: Acervo VHT

La escuela se considera como una unidad sociocultural, espacio de concentración y de convivencia, tal como expresó HR que, “la escuela es de la comunidad, es nuestro espacio de convivencia, por tanto tenemos que fortalecerla, así la gente colabora siempre con la escuela” (Asamblea escolar, 30-08-2016). En el ciclo escolar 2016-2017 la escuela albergaba 160 alumnos de primero a sexto grado, con ocho docentes con grupo y un director liberado, todos pertenecientes de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca-CMPIO<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> La CMPIO A.C., está conformada por un grupo de indígenas maestros, en su mayoría niveles de preescolar y primaria, en la implementación de proyectos de formación docente y experiencias de construcción de pedagogías alternativas en educación intercultural bilingüe (EIB). La CMPIO depende de tres figuras institucionales: Plan Piloto, dependiente de la Dirección de Educación Indígena (DGI) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), Delegación Sindical D-I-211 de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

En el marco del PTEO, la escuela se concibe como núcleo y ámbito de interacción social, construcción, transformación de conocimiento pertinente al fortalecimiento de la identidad cultural y a las nuevas formas de constitución y construcción de sujetos. A través del proyecto-colectivo o viceversa del PTEO se tiene como objetivo formar sujetos autónomos, reflexivos, creativos y críticos que, además de innovar la práctica pedagógica y didáctica mediada con la realidad social y cultural en busca de condiciones de transformación.

Por tanto, “la escuela es tu casa, ambas son tu hogar” (Convers. HP), partiendo de esta idea nos posibilita comprender que la escuela es un espacio de vida cotidiana, construcción de identidades y construcción social, como mencionan Berger y Luckmann (2003), en este escenario se reconstruyen y se dan continuidad los conocimientos y valores culturales diversos, se construye un mundo que teje redes de intersubjetividades que no pueden darse sin interacción con los demás.

En el espacio escolar se encuentra un complejo de diferencias culturales, donde entra en juego identidades confrontadas, de conocimientos y valores en disputa, estándares y esquemas que estratifican e interactúan para merecer reconocimiento muchas veces son de regulación donde se confirma y se legitima una estructura de poder que es constitutivo de la cultura escolar. No obstante, en la escuela, en tanto institución socio-cultural, “se entraman y entrecruzan diferentes dimensiones heterogéneas que definen diferentes saberes, que-haceres e intenciones y que ha permitido tanto la sustentación y consolidación de la sociedad como la expresión de sus desacuerdos, paradojas y fragmentaciones” (Araujo y Pardo, 1990, p. 73).

De tal forma que, la educación escolar se ha convertido en una demanda social para los pueblos indígenas, lo cual ha permeado una importante apropiación y re-significación desde una mirada propia de acuerdo las condiciones socio-históricas locales y globales, y en esta medida, en la



escuela se “pueden integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que provienen en el proceso educativo, y sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos” (Rockwell, 1987, pp. 26 y 27).

Sin embargo, al mantener la escuela como una isla en la comunidad y no como una unidad sociocultural o un ámbito más de la comunidad, se mantiene una frontera creciente entre la escuela y su entorno sociocultural, lo cual imposibilita que los conocimientos comunitarios se aprovechen como riqueza de la heterogeneidad en la educación, sino sigue siendo una deuda histórica en las políticas públicas el reconocimiento al derecho a la diferencia cultural y se convierta a los conocimientos, los valores y prácticas como un derecho y “un recurso educativo válido, tanto para la reproducción cultural, como para la educación, y reconoce en la escuela un espacio propio de convergencia” (Guillermo de la Peña, 2012, p. 51), implica reivindicar la función de las escuelas como espacios de convivencia y de interacción social y cultural. De tal forma que, “el sistema escolar y los espacios educativos son portadores de un proyecto político cultural que se transmite para asegurar su continuidad, aunque siempre resulte incompleto.” (Sollano y Corenstein, 2013, pp. 40 y 41), mismo que Zemelman (1991) cuestiona, “si se trata solamente de una organización de estímulos dentro de un escenario delimitado como el escolar; o bien se trata de ubicarlo en el espacio escolar de las prácticas de la persona, en relación con las distintas esferas en que despliega su vida cotidiana (Zemelman, 1991, p. 173).

Por tanto, en la escuela se conforma y se configura una cultura escolar y de aprendizaje como proceso múltiple, diverso, interrelacionado y dinámico por la influencia de diversidad de elementos culturales internos y externos y las sub-culturas, subjetividades y representaciones sociales de sujetos de la educación, así, se posibilita la construcción de identidad escolar, para

Rockwell y Ezpeleta (1983), parten de la concepción de escuela como construcción social. Las escuelas se comprenden como “lugares de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar. Concibo las escuelas como lugares permeables a los procesos culturales y sociales del entorno” (Rockwell, 2008, 28). Este proceso de interrelación y de construcción social en la vida escolar están condicionados por los procesos comunitarios e institucionales.

Considerando desde el análisis de cruces culturales, nos permite dar cuenta de la diversidad de procesos que tienen lugar en la escuela. En estos procesos por los que la configuración de la cultura escolar contribuye en la construcción identitaria del sujeto comunitario, el cual es producto de la formación comunitaria y escolar generan procesos de apropiación y resignificación en la escuela. Considerar la escuela como cruce de culturas y como espacio de formación comunitaria, puesto que en el marco del PTEO se prevé que la escuela debe ser capaz de conservar la esencia de la vida en comunidad que el estudiante tiene fuera de ella y sobre esa base crear los procedimientos metodológicos y didácticos.

El PTEO, tiene como objetivo transformar el currículum en la acción, lo cual nos conlleva a repensar la práctica pedagógica para encarar nuevas formas en la dimensión organizativa, pedagógica, administrativa y comunitaria, de ahí las escuelas y “*las aulas de clases tienen que transformarse en un campo de posibilidades de conocimientos, dentro del cual hay que elegir. Eligen los alumnos tanto como los profesores y las opciones de unos y otros no tienen que coincidir ni son irreversibles*” (Boaventura, 2009, p. 31), el aula y la escuela son escenarios para promover la participación democrática, inclusión y promoción de diversidades de construcciones epistémicas, aprendizajes, identidades culturales y sociales.

## **2.5 HISTORIA Y CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PTEO**

Oaxaca, es un contexto sociocultural complejo, dinámico y en constante transculturación de la memoria histórica sostenida desde la autodeterminación de las bases comunitarias, en el cual emergen más de 300 organizaciones sociales con proyecto de reivindicación cultural y social y una disidencia de 70 mil docentes (indígenas y no indígenas de todos los niveles educativos) del magisterio de la sección XXII de la CNTE como semillero de una educación alternativa en el marco del PTEO, que desde los años ochenta ha encaminado un Movimiento Pedagógico por la re-apropiación y reivindicación desde una dimensión ético-política más amplia como estrategia política de su labor pedagógica y educativa.

La sección XXII, históricamente ha estado en defensa de una educación alternativa y comunitaria en busca de la equidad y la justicia social, el reconocimiento de la epistemología y cosmovisión como parte de la memoria histórica y derechos colectivos de los pueblos originarios de Oaxaca. Ha contado con la intervención de grupos de académicos y profesionales quienes han contribuido en la propuesta epistemológica de los conocimientos y lógicas de la comunalidad haciendo un viraje en la organización curricular y la cuestión pedagógica-didáctica para atender las demandas educativas de los pueblos originarios.

Hasta el año 1980, el Plan para la Transformación de Educación de Oaxaca (PTEO) era un proyecto ideario y como una síntesis de las experiencias pedagógicas que se ha venido construyendo desde las bases docentes de las escuelas y regiones. En 1990 en que se

constituyeron los principios rectores del Magisterio Democrático de Trabajadores de la Educación de Oaxaca MDTEO-Sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE<sup>14</sup>) en el desafío de construir una propuesta alternativa pedagógica la cual plantea articular la escuela con la comunidad, incorporar y articular los conocimientos comunitarios y los saberes pedagógicos para responder las demandas y las necesidades educativas socio-históricas de los pueblos originarios de Oaxaca como parte de la diversidad lingüística y cultural comprendidos en 16 grupos etnolingüísticos demarcados jurídicamente en 570 municipios y en 8 regiones del Estado. Así se sostiene vigente en uno de los principios rectores estipulados en el resolutive del 1er. Congreso Nacional Ordinario de la CNTE, celebrado los días 27 al 30 de septiembre de 1990 en la ciudad CDMX.

DÉCIMO SEXTO: Que la educación actual (*se refiere lo oficial*) es clave en su contenido de clase, por lo tanto, defiende los intereses de la burguesía en el poder. Décimo sexto. Luchar por la democratización de la enseñanza en todos los niveles, cimentándola sobre principios científicos, filosóficos, pedagógicos y populares, luchando por la construcción de un proyecto de educación alternativa que responda a los intereses, necesidades actuales e históricas del pueblo trabajador. (agregado de la mesa no. 2 en el III congreso político de la sección XXII).

VIGÉSIMO CUARTO. que la niñez en su conjunto, constituye la esencia y sentido para el magisterio democrático en su propósito por transformar la realidad social, política, económica y cultural de este país.

La educación alternativa refiere a una propuesta que alterna con los proyectos educativos oficiales en algunos aspectos y dimensiones como la cuestión del rol del docente, lo didáctico, lo curricular, lo administrativo, lo ético político más amplio de la vida comunitaria que promueve el

---

<sup>14</sup> La CNTE Surgió en diciembre de 1979, teniendo como antecedente inmediato un movimiento huelguístico en los estados de Chiapas y Tabasco como protesta por los bajos salarios, sobresueldos y la necesidad de democratizar el sindicato a partir de las Delegaciones y Secciones que la integran. Desde sus orígenes la lucha de la CNTE ha estado vinculada a la exigencia de aumento salarial y la democratización del SNTE. Más adelante, retomó la demanda de un proyecto de trabajo pedagógico y educativo en el ideario de impulsar y construir una educación científica, democrática, popular ante un proyecto educativo nacional hegemónico y antidemocrático, luchar por la democratización del mismo, en alianza con otros sectores populares en lucha.

MDTEO<sup>15</sup> de la Sección XXII como posicionamiento político, cultural y educativo frente al sistema educativo oficial hegemónico, así se explicita en el documento PTEO plantea la mediación/relación pedagógica “a través del colectivo-proyecto, y plantea articular la escuela con la comunidad e incorporar los saberes comunitarios a fin de transformar las relaciones verticales características del sistema educativo en la identidad” (PTEO, 2012, p. 6). Toma sus bases en los postulados de la Constitución Política como se establece en la siguiente “definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas.” (PTEO, 2012, p. 6)

La naturaleza de este proyecto político pedagógico surge desde las experiencias docentes y bases comunitarias al servicio de las escuelas, y desde luego se centra en la interpelación, legitimación y los cambios en los flujos en la toma de decisiones para la gestión y planeación curricular y pedagógica, las formas organizativas y administrativas a fin de coadyuvar a una educación con pertinencia y relevancia lingüística y sociocultural. El MDTEO de la Sección XXII como el semillero de una educación diferente, logró en cierto momento amalgamar un proyecto político y cultural haciendo un giro epistémico hacia lo pedagógico y educativo vinculado en una síntesis dialéctica con el proyecto ético-político más amplio de la vida comunitaria en comunalidad.

Dicha propuesta educativa alternativa, empezó a cristalizar y a tomar cauce desde 1995 como respuesta a las políticas y reformas educativas de homogeneización nacional. Posteriormente en el año 1999 se inició la Marcha de las Identidades Étnicas para la investigación que tuvo como

---

<sup>15</sup> Movimiento Democrático de Trabajadores de la Educación de Oaxaca MDTEO- Sección 22 de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación-CNTE.

eje central la recopilación e investigación de los saberes comunitarios de los pueblos originarios y las experiencias de planeación lingüística y pedagógica (en ámbitos micros) que se venía surcando a flote desde los colectivos docentes en diferentes regiones del Estado. En el 2003, se llevó a cabo el primer congreso estatal denominado la Marcha de las Identidades, en el cual los docentes, directores y Asesores Pedagógicos que estaban en servicio pertenecientes de las 24 Jefaturas de Zonas de supervisión escolar presentaron sus propuestas cuyo objetivo central fue la sistematización de los contenidos y saberes comunitarios estructurando en los cinco campos de conocimiento y ejes organizadores y/o equidistantes lo que actualmente contiene el documento del PTEO, entre ellos son: a) Desarrollo de la identidad colectiva y personal, b) Lenguaje y comunicación, c) vida matemática, d) interacción con el mundo (se divide en mundo natural y social) y último campo Vida recreativa.

Asimismo, en el segundo Congreso Étnico se llevó a cabo en 2007, se continuó profundizando el análisis y toma de decisiones respecto a los valores y significados fundantes del proyecto educativo alternativo y re-organizar y re-estructurar los ejes rectores (equidistantes) y armonizadores para un currículum propio que representa el corse o la matriz para la sistematización de los contenidos y saberes comunitarios de los pueblos originarios.

A partir del 2009, para alternar y contrarrestar la reforma de la ACE<sup>16</sup> se inició a promover un esfuerzo compartido entre el MDTEO del Comité Ejecutivo Seccional (de la Sección XXII), el

---

<sup>16</sup> Con la firma del acuerdo para la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) pactada entre Elba Esther Gordillo Morales, secretaria general del SNTE y Felipe Calderón Hinojosa, presidente de México; el magisterio democrático de la sección XXII de Oaxaca acordó en marzo 2009, a través de la asamblea estatal, su máximo órgano de decisión; rechazar la alianza. A partir de esta acción se hizo necesaria la construcción de una propuesta alterna a los planteamientos de la ACE. Para tal fin en mayo de 2009 se integraron equipos de trabajo convocando a todos los niveles educativos y posteriormente en junio de ese mismo año se anexa el Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección XXII (CEDES 22) para redactar los programas propuestos por el magisterio democrático en contra de los ejes que la alianza concibe. . . (Documento Sección XXII de la CNTE. Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento, Oaxaca, 2010. p. 4)

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y el gobierno del Estado para construir conjuntamente una propuesta de mejoramiento educativo en Oaxaca, por lo que se propone la intervención y continuidad con la sistematización y la construcción curricular del PTEO. En noviembre del 2012, Gabino Cue, reconoció en su segundo informe<sup>17</sup> del gobierno considerando como “un acto de gran trascendencia para el futuro de la educación en Oaxaca y como resultado del esfuerzo compartido entre el Gobierno del Estado y la Sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se presentó el Plan Conjunto para la Transformación de la Educación de Oaxaca, cuyo objetivo es elevar la calidad de la enseñanza que se imparte en la entidad” (Informe de gobierno, 2012, p. 137).

El PTEO, se convirtió como proyecto educativo de gobierno en el intento de elevar el rango de ley como proyecto de Estado. Lo cual fue valorado y evaluado por especialistas, mismos que contribuyeron al mejoramiento de la construcción de lo que hoy se conoce como el documento base y el documento PTEO se consideró que dicha “propuesta contiene elementos con posturas avanzadas en el campo educativo internacional, desde las cuales se plantea la pertinencia de que los proyectos de cambio y mejora educativa se desarrollen desde las propias unidades escolares mediante el trabajo colectivo a una escala local (Ruth, Arreola, Candela y Rockwell, 2012, p. 2).

El trabajo realizado en conjunto entre gobierno y sección XXII desde 2009 al 2012 tuvo una serie de actividades de sistematización y ajustes al documento para la implementación y operatividad de éste, el cual se estructuró en 3 programas y 2 sistemas como se explicó en el

---

<sup>17</sup> Gobierno Libre y Soberano de Oaxaca. Gabino Cué Monteagudo. Noviembre de 2012. Productos Gráficos el Castor. Gobierno del Estado de Oaxaca, p. 137.

informe de gobierno.

El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), es una propuesta educativa que está estructurada por tres programas y dos sistemas: Los Programas son, el de Mejoramiento Escolar y de Vida de Niños, Jóvenes y Adultos; el de Reconocimiento Educativo de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca; y el Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca; los sistemas son: El Sistema Estatal de Evaluación de Oaxaca y el Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca. (Informe de gobierno, 2012, p. 137).

## **2.6 HORIZONTE CONCEPTUAL DE PEDAGOGÍA ALTERNATIVA Y DECOLONIAL: SUJETOS Y PTEO COMO PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Este apartado propone una reflexión y discusión sobre algunos referentes conceptuales relacionados a las pedagógicas alternativas y pedagogías del sur desde una mirada de-colonial, recuperamos el pensamiento y filosofía del de Freire (1974) y otros teóricos como Boaventura (2010), Walsh (2013), Mignolo (2010), Puiggrós (2013), Sollano y Corenstein (2013), que ponen en debate que es necesario descolonizar el saber y descolonizar la pedagogía, comprender la escuela vinculada al contexto social, del rol del docente como actor principal de la transformación social y de los saberes de los estudiantes y mediadas con la comunidad que les permite recrear sus saberes comunitarios, su historia y valores y delinear su papel histórico político y social. En este sentido, la pedagogía se comprende como metodología del hacer, como práctica y proceso analítico y organizativo que abre caminos del hacer, asumiendo un giro que supera la transmisión e instrumentalización del conocimiento cuya actividad no necesariamente



se delimita en la escuela (Walsh, 2013).

La pedagogía como una metodología analítica permite cuestionar e interrumpir conocimientos, conceptos y prácticas impuestas por el sistema y las instituciones escolares de poder, reconociendo e incluyendo en el currículum la pluralidad de conocimientos aquellos que son negados y subordinados para el fortalecimiento de las identidades locales en aras a la rehumanización frente a la deshumanización actual. El hacer decolonial en lo pedagógico se entiende como metodología dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de reivindicación y de liberación (Freire, 1979), lo “decolonial como un camino de lucha en el cual se puede identificar, visibilizar lugares de exterioridad y construcciones alternativas” (Walsh, 2013, p. 25). En tanto que, las luchas sociales y pueblos son ámbitos pedagógicos donde se forman los sujetos, ejerciendo sus procesos de aprendizaje, inter-aprendizajes, reflexión-acción para la transmisión, recreación y apropiación de saberes y de la memoria colectiva. La memoria colectiva, donde ocurren reflexiones y enseñanzas mediadas con las experiencias vivenciales y epistémicas con la vida misma, representa “un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial” (Walsh, 2013, p. 29).

Para esta investigación la pedagogía alternativa y comunitaria nos sitúa en los aportes de la obra de Freire en clave Fanoniana lo cual nos permitió descentrar la pedagogía de la educación y comprender más allá de la pedagogía crítica y comunitaria asumiendo la educación como práctica política entretejiendo caminos que reconocen las luchas de existencia y las apuestas acciones arraigadas a la vida misma; la educación como práctica y bien social para la vida cotidiana en un contexto de crisis y un mundo globalizado en el que vivimos hoy; una pedagogía que recupera las memorias colectivas y reubica al sujeto pedagógicamente con sus reinserciones y su sentido de pertenencia, aquello que se fundamenta a través del diálogo, experiencia y

quehacer colectivo, inter-aprendizajes colectivos y entre pares que se extiende más allá de los muros institucionales, aquella línea de trabajo que defendió Freire al considerar que “la educación no se limitaba o se restringía a la educación formal o institucional; más bien se incluía y se extendía ampliamente a los contextos sociales, políticos, epistémicos y existenciales donde líderes y pueblos, identificados mutuamente, juntos crean líneas directivas de su acción (educacional, política y de liberación) (1974b, p. 183).

La educación comunitaria y alternativa fundada en la memoria colectiva se remonta en los planteamientos que refiere Puiggrós (2013), al situar los cuatro modelos político-educativos en América Latina. Uno de estos modelos se atribuye a Simón Rodríguez, fundador de educación popular latinoamericana para los sectores más desamparados, de los negros y de los indígenas. En este modelo, están las bases de las pedagogías alternativas que surgen aproximadamente en los años cincuenta en América. Para ello, se tienen los inspiradores a Paulo Freire, José Carlos Mariátegui, Simón Bolívar, Frantz Fanon, Orlando Fals Borda y entre otros que nos dejaron como legado un horizonte decolonial y alternativas pedagógicas cimentadas por medio de conocimientos más autónomos y más cercanos a la realidad en la búsqueda de una relación entre la educación y la vida política, social y cultural cotidiana como una mediación intrínseca para una educación emancipadora, como bien decía Freire “no hay práctica social más política que la práctica educativa, en efecto la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria” (2003, p. 74).

La educación se comprende como práctica social arraigada a la vida política en su dimensión más amplia de la cultura, cosmovisión y de la comunalidad que construyen permanentemente los sujetos de la educación, donde se entreteje y se dinamiza a través de la memoria colectiva las

“experiencias pedagógicas alternativas se ponen en juego los saberes en práctica, a través de su apropiación por los sujetos que crean tramas sociales al interactuar e intervenir en la realidad” (Gómez Sollano y Corenstein, 2016, p. 46), se colocan como alternativas, por ser otras “opciones, otras formas de llegar al mismo resultado, lo no convencional, lo diferente, nuevos caminos movilizan, des-estructuran y des-ordenan” a aquellos pensamientos, prácticas pedagógicas, curriculares y escolares del sistema educativo oficial.

La pedagogía alternativa comprendiendo a Puiggrós (1992). Es un sentido de transformación y mutación de una cosa por otra, aquello que puede implicar en lo pedagógico un despliegue o giro epistémico provocando nuevos significados e innovaciones, lo cual trasciende a un estado anterior y/o coloca a cierto grupo de posiciones que se discuten. Aunque no necesariamente conduce a una ruptura y distanciamiento total de lo existente, de lo institucional, sino implica debatir en el contexto global para posicionar el conocimiento otro (Santos, 2006). De estas posiciones lo que comúnmente atañe son las tensiones, las confrontaciones, las continuidades y las discontinuidades de epistemologías y significados de prácticas pedagógicas y curriculares sostenidas entre la realidad social emergente frente a las que comúnmente se denominan educación tradicional, reproductora, reduccionista y dominante.

Por lo tanto, la alternativa pedagógica del PTEO, coexiste y marcha paralelamente frente a las políticas curriculares oficiales, tal como, esta experiencia de construcción “lo alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico: tiene como referente lo institucionalizado; puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas; se expresa a través de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una u otra manera la realidad” (Sollano y Corenstein, 2016, p. 37). Los proyectos educativos alternativos como lo es el PTEO, marchan paralelamente

y coexisten dentro de una totalidad y se despliegan como una fuerza a contracorriente de la sumisión de un poder hegemónico que opera de arriba hacia abajo. Establece elementos curriculares que contraponen a la de un proyecto hegemónico y busca el vínculo entre sujetos, saberes y conocimientos desde lógicas globales, complementarias y cíclicas desde las dimensiones del ser, hacer, decidir y conocer.

Lo alternativo del PTEO se traduce como una estrategia política, como práctica contra-hegemónica y como espacio-tiempo de producción y co-producción de conocimientos emancipatorios que da lugar a otras miradas y perspectivas que reconocen los conocimientos más allá de las lógicas hegemónicas y universales de la ciencia y de la academia.

El PTEO, propone caminos alternativos que busca engendrar acciones pedagógicas, inter-epistémicas e interculturales, que necesariamente implica tomar otra ruta diferente a lo hegemónico que posibilita hacer un giro epistémico mismo que Walsh ha dominado como categoría de prácticas insurgentes que abren grietas y buscan ensanchar fisuras dentro de la matriz colonial de poder y de saber que imperan en los proyectos oficiales.

Desde esta categoría alternativa pedagógica del PTEO, como prácticas insurgentes intenta tejer pedagogías orientadas a procesos y prácticas creativas que irrumpen, afirman, agrietan, engendran y proponen otros modos de conocimientos, de pensar, de existir, de actuar, de hacer, de vivir, de convivir y construir cosmovisiones y lenguajes; insurgencias de acciones, creaciones de políticas epistémicas, de conocimientos y axiológicas que fortalecen los proyectos educativos y de autonomías comunales y del del buen vivir para una naturaleza sustentable. A nivel quehacer pedagógico-didáctico tiene que ver con otras formas de organizar los procesos curriculares y escolares, otras prácticas didácticas, otros lenguajes, otras formas de construir aprendizajes y conocimientos en la cultura escolar-comunitaria, que va aunado con la producción

y recreación de saberes sociales y culturales que guarda lugar por los propios sujetos de la educación.

En términos de Fanon, la pedagogía decolonial se comprende como las metodologías producidas en los contextos de marginación, de exclusión, de lucha y de resistencia, y es la “re-existencia”; pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan y resquebrajan la modernidad/colonialidad de poder, de saber, de ser y de hacer posible la existencia de proyectos y procesos centrados en profundos cambios de prácticas y praxis que luchan y emancipan desde los márgenes y modos de pensar, ser, sentir, aprender, existir de cosmovisiones diversos y plurales coexistentes en el mundo para contrarrestar las prácticas de mercantilización educativa, el control cognitivo y la ciencia universal patriarcal y occidental.

Desde esta lógica, el PTEO, como proyecto pedagógico insta a descolonizar las prácticas escolares, buscando vincular ámbitos de formación entre escuela y espacios sociales, al tiempo que permiten incorporar experiencias de la niñez por fuera de la institución escolar y puedan fluir como espacio de aprendizaje y enseñanza. Lo que se busca, es situar la dimensión pedagógica de los espacios sociales por los que transitan los saberes de los niños y de la comunidad para recrear y significar las experiencias sociales, ubicarlas en el lugar de saberes socialmente productivos y vincular la cultura escolar y comunitaria. De ahí la educación no sólo se reduce a la escolarización, sino que abarca una concepción más amplia y profunda en cuanto formación de sujeto que atraviesa desde lo social y comunitario.

Los significados epistemológicos del PTEO, se fundan desde la perspectiva de la comunalidad como construcción de conocimiento y epistemes de los pueblos indígenas, de ahí, se forja el derecho a la educación ostentado constitucionalmente el reconocimiento de un país pluricultural, como la base cultural de un México plural y diverso. (la perspectiva de la comunalidad como

valor fundante del PTEO se profundiza en el primer sub-acápite del capítulo 6). Los principios de comunalidad como valor fundante del PTEO entra en constante diálogo con significados epistemológicos de otros proyectos educativos alternativos que se implementan en diferentes regiones de México y de Latinoamérica, como el Buen Vivir de Bolivia<sup>18</sup> y entre otros que encuentran sus bases en las Epistemologías del Sur<sup>19</sup> (Boaventura, 2010) por el reconocimiento, emancipación y legitimación de las pedagogías de las ausencias: otros conocimientos, otros procesos de enseñanza y aprendizaje, otras experiencias sociales como parte de las pedagogías comunitarias activamente producidas como ausentes por las constantes disputas políticas y epistemologías del currículum oficial.

En un sentido profundo, el PTEO, va más allá de un documento normativo, posicionamiento político y cultural del magisterio democrático de Oaxaca, sino, representa una demanda histórica que surge por las mismas necesidades y exigencias educativas de las comunidades indígenas por el reclamo de una educación que reconozca y fortalezca la cosmovisión, la educación propia para la vida y el trabajo, la protección del medio ambiente, la identidad lingüística y cultural a través

---

<sup>18</sup> El currículum educativo del país plurinacional de Bolivia se fundamenta desde la perspectiva del Buen Vivir emanado en la Ley de Avelino Siñani y Elizardo Pérez, que se determinó en el Congreso Educativo en septiembre 2006 y hasta en 2010 se hicieron una serie de eventos de consulta y consenso con todos los sectores sociales, donde ellos aportaron para una educación descolonizadora, liberadora, laica y anti-imperialista, desde un enfoque intercultural, una educación que atiende las necesidades y expectativas de la diversidad cultural, y en este, se recoge las experiencias que han generado los intelectuales indígenas Siñani y Elizardo, fundadores de la escuela indígenal ayllu de Warisata fundada en 1931; cuya perspectiva se vinculaba la escuela a las prácticas de la vida comunitaria, se promovía la participación directa de la comunidad, en ella se actuaba y se pensaba con la ideología de la comunidad, fue una de la primeras experiencias educativas liberadoras a nivel Latinoamérica. Cuando nos referimos de un modelo educativo socio-comunitario, intercultural, democrático y productivo, se fundamenta en los principios de los hechos sociales, en los valores y conocimientos de la pluralidad lingüística y cultural de las sociedades ciudadinas y de los pueblos originarios, y es productivo en tanto la creación material e intelectual es territorializado y contextualizado.

<sup>19</sup> La epistemología del sur nace y se forja al calor de las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, dando lugar una nueva ecología de saberes. Miradas que no imponen, sino dan lugar a otras perspectivas para cuestionar y cuestionarse; miradas que reconocen los conocimientos elaborados más allá de los espacios y las lógicas académicas, sin que ello conlleve a desacreditar al conocimiento científico.

La ecología de saberes remite también al diálogo necesario que debe producirse entre la ciencia de la vida y las ciencias sociales reconociendo que ningún cambio social puede promoverse de las ciencias sociales sin tomar en cuenta de la devastación ecológica, la depredación, el extractivismo, el epistemicidio y la eliminación física a las que muchas veces ha contribuido la racionalidad moderna (Boaventura, 2009, p. 11).

de proyectos educativos y sociales, la participación activa de los actores sociales en la educación, aprendizaje integral y colectivo en los alumnos a través de proyectos colectivos, formación de nuevos ciudadanos con identidad propia concientes de afrontar los retos ecológicos y sociales actuales, como Catherine Walsh adhiere a Frantz Fanón que, “las pedagogías pensadas así, no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas, ante la negación de su humanidad, de ser hacerse humano. En este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo en enlace de lo pedagógico y lo de-colonial”. (Frantz Fanon en Catherine Walsh, 2013, p. 31).

El currículum oficial, como referente de historia y conocimiento estandarizado y hegemónico genera así un ocultamiento y trivialización de otras prácticas, conocimientos y otros procesos educacionales, por ello, Boaventura, nos invita a cruzar sin renunciar al conocimiento de la regulación producido desde el centro del poder, aquello que nos imponen, pero al mismo tiempo nos permite interculturalizar el currículum dando lugar a otras construcciones plurales de saberes y prácticas, que Boaventura denomina como la promoción de diálogo e inter-conocimiento entre el saber científico que las escuelas producen y los saberes sociales, populares, indígenas, urbanos y campesinos, todo aquello que no es de corpus occidental, todos estos saberes conforman parte de la ecología de saberes<sup>20</sup>. Esta visión intercultural entre la convergencia de lo propio, ajeno,

---

<sup>20</sup> Desde la postura de Boaventura (2010) *las ecologías de saberes* son un conjunto de saberes que promueven una nueva convivencia en preposiciones de igualdad de saberes con la idea de que todos ellos, incluyendo los saberes científicos, puedan favorecer un diálogo intercultural. Implica un reconocimiento pleno tanto del conocimiento científico y como los conocimientos populares y sociales, que emergen de diferentes grupos sociales y estudiantes, sirve de base desde donde dialogar para crear comunidades epistémicas que convierten a la escuela como un espacio democrático de inter-conocimiento y diálogo intercultural donde diferentes grupos sociales puedan interactuar e intervenir.

enajenado y apropiado de conocimientos, valores y cosmovisiones resulta como una posibilidad de erradicar la injusticia cognitiva y curricular.

La pedagogía alternativa en el marco del PTEO, responde los procesos sociales y educacionales en tanto se sitúa en “pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas y ancladas en procesos y proyectos de carácter horizonte e intento decolonial. Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensadas en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión de saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados”. (Walsh, 2013, pp. 28 y 29).

Estas alternativas pedagógicas, atienden como dimensiones sociales: la condición de vida de los sujetos pedagógicos y coadyuvan a visibilizar y revitalizar los derechos epistémicos que se expresan con una lengua y una cosmovisión diferente se sitúa “no sólo hablar de otro mundo, sino del germinar de una nueva idea” (Lenkersdorf, 2005, p. 6), de significados culturales a través una lengua, como el ayuujk, que construye categorías diferentes de prácticas de conocimientos, que nos permite filosofar y sostener una cosmovisión y forma de vida diferente como parte de la diversidad cultural. Estas otras formas de construir filosofías y cosmovisiones a través de las lenguas indígenas, diferentes y plurales, demuestran que hay otras formas de leer y comprender la realidad, otras inter-subjetividades que no aniquila lo individual, sino de un yo incluyente en un mundo colectivo, otras formas de construir conocimientos, otras formas de aprender y enseñar, otras formas de armonizarse con la naturaleza. Las pedagogías alternativas y los sujetos que configuran en ellas pueden ser una base metodológica para que, desde sus intersticios, afiancen el desafío del quehacer pedagógico, ético-político y los procesos reivindicatorios de las identidades culturales.



## **2.7 NOCIÓN DE PEDAGOGÍA ALTERNATIVA: DOCUMENTO PTEO21 Y LA VOZ DE LOS DOCENTES**

Esta investigación que recupera una parte del PTEO, que busca reivindicar los conocimientos lingüísticos, territoriales y culturales, no significa quedarse en el pasado, sino interactuar con ellos, considerando como base desde donde dialogar, articular, enriquecer, organizar y proyectar con otras constelaciones de valores y conocimientos para fortalecer el desarrollo colectivo y personal del ser humano, en el cual la oralidad dialógica representa un valor cultural de los pueblos y juega un papel preponderante en todo el proceso de construcción de conocimiento en el contexto social y natural (PTEO, 2011). Se acentúa aquí, el locus de enunciación como el horizonte de inteligibilidad, la perspectiva a partir del cual se produce el conocimiento en un campo de saber. En este, el PTEO se sitúa en la capacidad de involucrar en la construcción de una educación indígena bilingüe e intercultural desde abajo, sustentada en el reconocimiento de los derechos epistémicos, arraigo territorial y la participación y función ética, política y social de los indígenas y no indígenas docentes y comunidades.

Las propuestas pedagógicas alternativas que emergen desde los movimientos magisteriales, grupos sociales y bases comunitarias, buscan reivindicar la función social de las escuelas y espacios socioculturales la transmisión de saberes y los derechos epistémicos de los pueblos

---

<sup>21</sup> Esta educación alternativa para el caso de Oaxaca se retoma en el Documento PTEO (2013) y Documento Base (2014), la cual ha sido posible por las múltiples experiencias pedagógicas que ha implementado el sector del magisterio Oaxaqueño: el primero contiene los fundamentos filosóficos, culturales y jurídicos en pro del reconocimiento de la cosmovisión y forma de vida de los pueblos indígenas; y el segundo, presenta una referencia de contenidos culturales por temas-problemas y emergentes de los pueblos indígenas, sugerencias de metodologías didácticas, estrategias y formas de evaluación para el uso e implementación de los saberes comunitarios. A partir de estos, los colectivos docentes de las Zonas Escolares intervienen en el aspecto pedagógico-didáctico que, se sistematiza la experiencia de aprendizaje basada en la metodología por proyecto de aprendizaje o pedagogía por proyecto.

originarios que han estado vigentes a lo largo de la dominación colonial, como lo es el pueblo ayuujk, su filosofía de vida y cosmovisión se ha transmitido, recreado y circulado a través de la lengua ayuujk, así refirió PVD, que hablar de procesos de enseñanza y aprendizaje se problematiza a partir de la experiencia comunitaria.

Por mi parte, pienso, que, mediante los contenidos de la realidad, los elementos y valores culturales de cada pueblo, así como sus aspiraciones de vida, sirvan, a propósito, para agilizar la mente, el razonamiento y la adquisición de habilidades corporales, de manera tal, que la persona al identificar los elementos o problemas de la realidad, sea capaz de explicar las causas y los efectos de esos fenómenos y hechos naturales y sociales. Así como también, en la búsqueda de soluciones posibles y viables, bajo la lógica de alcanzar una calidad y nivel de vida mejor. Precisa entonces, una educación de diálogo y de investigación centrada hacia la comunidad, entendiendo los procesos madurativos y periodos sensibles de crecimiento del ayuujk ja'ay, los cuales han de servir para el aprendizaje integral y holístico. (Convers. PVD, 15-04-2016).

El PTEO, busca revertir la injusticia epistémica fraguadas en la emancipación de la diversidad de epistemes y reconocimiento de los actores sociales con voz propia y como portadores de conocimientos, historias y prácticas que históricamente han sido silenciados y; se vean implicados en la gestión y construcción pedagógica. Son proyectos alternativos por establecer una relación pedagógica y construir vínculos internos entre los profesores, estudiantes y actores comunales en el cual participan, y, por tanto, han dejado de ser sujetos imaginarios y abstractos de los currículos oficialistas y de la investigación, sino como sujetos pedagógicos son partícipes en la intervención pedagógica por ellos mismos, desde sus experiencias y en sus contextos de emergencia de actuación. Desde esta visión de alternatividad a un modelo hegemónico de currículum, en el cual los docentes determinan contenidos culturales y lingüísticos situados contextualmente y traducidos en sus propias lógicas metodológicas y epistemológicas; diseñan metodologías didácticas diversificadas y un acercamiento de saberes, de sentidos y significados de los pueblos indígenas.

El documento PTEO y el documento base, ambos documentos, tienen por objetivo de fortalecer la educación propia para la vida, para la protección del medio ambiente, la participación activa de los actores sociales en la educación, aprendizajes significativos, integral y colectivo en los alumnos a través de proyectos colectivos educativos y sociales, formación de nuevos ciudadanos con identidad lingüística y cultural y concientes de afrontar los retos de su propia realidad social, así lo expresó el director de la escuela Primaria Bilingüe Benito Juárez de San Francisco Jayacaxtepec, que:

No sólo es enseñanza y aprendizaje de los contenidos, sino, tiene una intención profunda, es decir, los niños van a ser ciudadanos de la comunidad y deben tener en cuenta primeramente su cultura ayuujk, y eso es importante que nuestros alumnos, además de los contenidos de la escuela, aprendan a reafirmar los que son con sus buenas costumbres en la vida. (Conversación con el Mtro. LCG, 29-09-2016).

El PTEO, establece bases de una educación transformadora apostándole a un cambio de significado epistémico y ontológico del currículum, desde nuevas competencias para la vida que permita emprender y liderar al sujeto construyendo su proyecto vital para asumir un compromiso con los desafíos globales desde su accionar cotidiano. Personas con narrativas, con visiones sobre el mundo, capaces de crear condiciones para comprender y transformar su medio sociocultural y del mundo. En este, se convierte la escuela como una unidad cultural y social del pueblo, al considerar como espacio de cruces e intersecciones de identidades y conocimientos, solamente será posible fortalecer a través de una constante negociación y alternancia pedagógica, superando la unidimensionalidad oficialista, ya que Maldonado (2003) afirma que las escuelas siguen siendo campo de batalla donde impera con mayor fuerza el colonialismo en el cual permea los valores, discursos, hábitos del oficialismo del occidente. Así menciona el maestro RJ:

Que se pretende promover una educación alternativa, nuestra propia forma de enseñar, valorar nuestros conocimientos, nuestros conocimientos se basan en la ciencia y tecnología, por ejemplo: el trapiche y su funcionamiento, por eso necesitamos partir de los intereses de los niños y niñas y como docentes necesitamos aprender de los padres de familia y de la comunidad. El trabajo educativo es

participativo, niños, padres de familia y docentes, el trabajo funciona bien si participamos de manera coordinada. (Reunión de padres de familia, 15-11-2016).

Una educación alternativa, más allá de la construcción de aprendizajes y conocimientos de los significados culturales, lingüísticos y territoriales diferentes de los cánones oficiales, es alternativa en relación al *otro* modo de vida, *otro* modo de transformación cultural y social, *otro* modo de comprender las cosmovisiones y lenguajes, una educación que dignifica la vida y formación de los hombres y las mujeres, una vida relacionada con la armonización y relación con la naturaleza y con el proceso de reafirmación y de reivindicación cultural. Esta pedagogía cruza fronteras entre lo escolar y lo comunitario, en tanto que, la escuela abre su espacio de aprendizaje hacia la comunidad, y en este modo,

La educación no sólo se limita en el aula y espacio escolar-institucionalizado, sino también los espacios de aprendizajes las luchas sociales, los espacios y ámbitos socioculturales, políticos, epistémicos, vivenciales, existenciales conjugando con la praxis y la historia de los dirigentes y actores sociales, que de manera colectiva buscan alternativas políticas-alternativas educativas para la educación concientizadora y liberadora para las clases marginadas y oprimidos (Freire, 2003, p. 74).

El proceso de enseñanza y aprendizaje se problematiza en los hechos y necesidades reales con la participación democrática de los sujetos de la educación (padres de familia, alumnos y actores sociales) buscan construir relaciones dialógicas que favorezcan las rutas educativas y sociales. El currículum como campo de alternancia, de negociación y diálogo de saberes por ser plurales y diversos los contextos escolares, por lo que, no se puede homogeneizar y unificar lo que inherentemente es intercultural y heterogénea. Interculturalizar el currículum escolar implica enriquecer y re-significar el significado cultural a través de contenidos culturales comunitarios que sirvan de base pedagógica para reflexionar, cuestionar y comprender la realidad del entorno social y natural, al mismo tiempo apropiarse de valores, conocimientos, habilidades sociales de otros mundos y realidades socioculturales, entendiendo así, que la escuela a través de su

currículum escolar cumpla una función social e intercultural, necesita responder a las necesidades y demandas sociales, culturales, políticas y económicas del contexto social inmediato y las exigencias del mundo actual global.

El PTEO, puede no ser la solución del todo, pero posibilita el diálogo con otras propuestas pedagógicas y curriculares, que permiten sostener y construir sociedades con su historia propia que garanticen los derechos y la justicia, frente a los procesos de regulación, sesgo mediático, burocratización, estratificación de las políticas educativas hegemónicas de corte neoliberal, al tiempo que se mantiene en la conjugación de los lineamientos y la matriz disciplinaria que afectan de forma desigual ya que muchas veces deja fuera las condiciones de vida de los sujetos al no incorporar las diferentes dimensiones de su vida cotidiana, existe distanciamiento del contexto problemático excluyendo sistemáticamente los saberes y conocimientos situados territorialmente.

De-colonizar y des-aprender esas matrices de pensamiento de relaciones sociales, implica re-inventar, re-funcionalizar, historizar y contextualizar un currículum escolar intercultural que reconoce la pluralidad epistémica, las identidades y las culturas escolares diversas son uno de los objetivos centrales que busca la educación alternativa y popular de Oaxaca. Todo referido desde la perspectiva pedagógica basada en el vínculo y la participación democrática a través de las asambleas escolares y el ejercicio y liderazgo de los docentes para asegurar y organizar el proyecto pedagógico en el marco del PTEO.

## **CAPÍTULO 3**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS**

En este capítulo, en un primer acápite se contempla el planteamiento del problema en el cual resaltamos algunos elementos que generan tensiones y desarticulaciones por el predominio de un discurso retórico de la educación oficial de carácter mono-epistémico y monolingüe que se implanta a toda la diversidad lingüística y cultural, de ahí la emergencia de construcción de la alternativa pedagógica y curricular como lo es el PTEO que busca generar interconocimiento, la relación escuela y comunidad y el reconocimiento de la función del docente.

En un segundo acápite nos centramos en la construcción metodológica desde los estudios etnográficos que nos permite la comprensión y valoración del objeto de estudio partiendo desde la mirada de los sujetos pedagógicos respecto a la construcción de experiencias de alternativas pedagógicas y curriculares que se implementa a través de un proyecto colectivo. Esta experiencia de gestión curricular y sus elementos constitutivos fueron los referentes metodológicos de esta etnografía educativa; su importancia se concreta en las relaciones articuladoras entre el corpus teórico y la experiencia concreta de la práctica docente, como estrategia que permiten generar las categorías intermedias que se construyeron para articular ambos planos de análisis. Mismo que se analiza en el último acápite, lo que implicó encarar el trabajo de campo explicitando algunas

estrategias, técnicas y elementos culturales que propiciaron un ambiente armónico para la recopilación de datos, y por cuestiones de ética y respeto a la comunidad, se reservó registros e informaciones de experiencias vividas en torno al conflicto social interno, las balaceras, los toques de queda, las guardias, los enfrentamientos, las lluvias intensas, el control de paso en el camino y entre otras cuestiones que se atravesaron durante mi permanencia en el trabajo de campo fueron sin duda parte de mi experiencia y aprendizaje.

### **3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA EN EL MARCO DEL CONTEXTO ACTUAL**

Esta investigación, se adscribe en la línea de antropología cultural y educación en tanto se re-significan y se re-crean los elementos y prácticas lingüísticas y de conocimientos culturales del pueblo ayuujk (mixe) en los espacios escolares y comunitarios, que cuestiona e irrumpe los marcos conceptuales y prácticas educativas del currículum oficial con tendencias monolingüísticas y monoculturales que siguen aflorando la colonialidad en la educación. Ahí, el movimiento magisterial, las organizaciones sociales y comunidades interpelan constantemente en una negociación cultural para dar cabida a las *otras* prácticas pedagógicas, *otras* planeaciones lingüísticas y *otras* propuestas curriculares fraguadas en una mediación entre el currículum y la realidad sociocultural de los más de 570 municipios lingüística y culturalmente diferentes que ostentan la identidad oaxaqueña como una forma de emancipar, visibilizar y re-generar otros sentidos y significados educativos a partir de las epistemes de los pueblos indígenas, sostenidos en una lengua y cultura milenaria, contextos socioculturales donde se anudan y condensan

multiplicidad de sentidos y significados culturales de una memoria colectiva que se recrea y se regenera a través de la organización política y del trabajo comunal.

En el marco del PTEO, como un proyecto político pedagógico desde una perspectiva decolonial e intercultural y no como una propuesta esencialista que rechaza los otros saberes, sino, busca dar continuidad y construcción de una praxis dialógica de convivencia y unidad en la diferencia, reconociendo que toda relación inter-étnica y relaciones culturales por naturaleza son conflictivas, y de ahí, en el campo del currículum y prácticas escolares se sitúa en *el paradigma de la negociación curricular* (Enrique López, 2017), para matizar el conflicto de las diferencias, visibilizar lo que está invisibilizado y hacer converger las diferentes lógicas epistémicas entre conocimientos de los pueblos indígenas, contenidos curriculares oficiales y otros saberes de la pluralidad epistémica, en un sentido de complementariedad, dialogicidad, reciprocidad y de relacionalidad que erradique las prácticas educativas monoculturales.

Asimismo, se reconoce que dentro del tejido sociocultural-comunal, como lo es del pueblo ayuujk (mixe), se constituye la subjetividad-identidad de las personas mixes apropiándose de los sentidos y significados culturales que se entretajan y se regeneran a través de la palabra-acción, palabra-reflexión y palabra-ejemplo, e interacciones-acciones y/o procesos de socialización cotidiana en los ámbitos familiares y comunitarios, de ahí deviene el ser, estar, saber hacer y saber conocer, ligada a una lengua y prácticas sociales de una cultura milenaria, en la cual los ámbitos socioculturales por excelencia son espacios de formación de sujetos. Así los niños y niñas, hasta antes de iniciar su formación escolar, los saberes inculcados por su familia y comunidad siguen siendo parte de sus vivencias y prácticas cotidianas que tienen sentido, significado y valores propios de la comunidad.



La escuela oficial, a través de un currículum monocultural y monolingüe, un tanto carece de amabilidad y sensibilidad con la subjetividad, los saberes y/o conocimientos de la niñez y familias de los grupos sociales no occidentales, en la cual aflora rupturas y desplazamientos en la identidad lingüística y cultural de la niñez, puesto que al ingresar en la escuela paulatinamente se van aislando y olvidando de esos saberes, porque están ausentes en su proceso de aprendizaje escolar, es decir, conforme van escalando los niveles escolares, sus identidades culturales entran en conflicto o simplemente quedan truncadas sus experiencias.

En esta negación y exclusión en el currículum educativo, los saberes culturales coexistentes de la diversidad cultural asumen un rol reproductor de la cultura dominante, imponiendo modos de vivir, de pensar, de sentir, propios de una cultura hegemónica. Las políticas educativas y curriculares oficiales imponen la ideología del poder, mientras en la comunidad sus prácticas y sabidurías son parte de la continuidad de su reproducción cultural. Al estar en confrontaciones culturales y tensiones entre los saberes comunitarios y los conocimientos del currículum oficial, se producen y reproducen situaciones de conflicto en las vivencias de los niños y niñas. Esta situación, nos demuestra que hay dos campos de lucha (Bourdieu, 1997) por un lado, la comunidad y por otro el mismo Estado a través de la escuela de las comunidades. Esto significa, que la escuela oficial siempre ha optado por un currículum estandarizado con tendencia modernizante y dominante, por tanto, los saberes de la comunidad mixe son dominados. Entonces, estas relaciones ponen al descubierto la constante necesidad de búsqueda de nuevos mecanismos metodológicos y curriculares que contribuyen a generar inter-conocimiento.

Si bien, las brechas se han ido superando de manera paulatina y relativa en los diferentes Estados del país, pero en los pueblos indígenas donde ésta sigue siendo una situación no resuelta, porque en términos de “índices de cobertura en los aspectos de sobre-edad, repetición y deserción, son

siempre más altos en las zonas rurales, en las regiones y territorios indígenas que en las ciudades” (López, 2004, p. 44), aun cuando los esfuerzos de las diferentes reformas educativas han abordado estas temáticas, pero, no siempre se ha logrado la pertinencia sociocultural educativa por la limitada atención de sus características y especificidades culturales como pueblos. Supuestamente, para atender el problema se implementan algunos programas compensatorios, lo que significa que, no se atiende de fondo a los problemas educativos, por ello, año con año aumenta los índices de reprobación, repitencia y deserción en las regiones más marginadas, “esto ocurre mientras los resultados de diagnósticos y pruebas anuales de Estado no movilizan políticas de gestión educativa para mejorar las condiciones de las regiones más deficientes” (Lady Meléndez Rodríguez, 2006, p. 5)

Aparte de la falta de la condición socioeconómica de los gobiernos que no disponen para equipar ni mejorar las condiciones de la infraestructura escolar, pero sobre todo en los diagnósticos sobresale que en los aspectos curriculares su desorientación y deficiencia se ha vuelto sumamente compleja. Algunas conclusiones obtenidas son las siguientes:

- Carecen de ejes curriculares alrededor de los cuales pueden tejerse una malla curricular con lógicas transversales, integradoras y holísticas.
- Se sostienen en contenidos atomizados, planteados por cada disciplina en particular, que los convierten intransferibles para la resolución de problemas en la vida real y pocos significativos para quedarse en la mente más allá de lo que tarda el periodo de las pruebas del Estado.
- Se explicita en el informe del Marco de Acción de Dakar 2000, que los currículos insisten en ese modelo tradicional que ya ha dado muestra suficiente de no responder y más bien

de retardar el desarrollo equitativo, en tanto plantea ofertas curriculares inconsultas, en su mayoría descontextualizadas de las particularidades personales y culturales de sus destinatarios.

- Para De valle y Vega (1999) los currículums reúnen las siguientes características:
  - Clasifica a los alumnos en buenos, malos y regulares según los criterios de rendimiento escolar.
  - Buscan los agrupamientos homogéneos y no los heterogéneos.
  - Se considera la diferencia (diversidad cultural) como déficit y no como un recurso.
  - Se fomenta la competitividad en lugar de la cooperación.
  - Se promueve el individualismo en lugar del aprendizaje solidario y colectivo.
  - Se trabaja con modelos jerárquicos y rígidos y no con proyectos abiertos y transformadores.
  - Se apoya en modelos mecanicistas, no holísticos y ecológicos.
  - Se prioriza el desarrollo de contenidos académicos y no en contenidos culturales y vivenciales.
  - Se aplica un currículum en el que no se consideran las opiniones ni decisiones de los alumnos, ni de los docentes, ni de los miembros del contexto escolar, además se privilegia la medición sobre la evaluación.

Razón por el cual, los pueblos indígenas, organizaciones sociales y movimientos magisteriales demandan el reconocimiento de educación propia con el fin de promover y garantizar el respeto

y reconocimiento a la heterogeneidad cultural como característica de la pluriculturalidad del país, asimismo, se estipula en el marco legal de la UNESCO (2012) los compromisos a impartir una educación inclusiva y pertinente para todos:

1. Lograr que la educación revista mayor pertinencia con respecto al contexto social y cultural de la vida de las personas.
2. Mejorar las políticas, estrategias e intervenciones existentes para responder con mayor eficacia a los problemas de equidad en los sistemas educativos.
3. Colaborar con las comunidades locales para velar por todos los niños, jóvenes y adultos de sexo indistinto, origen étnico, lengua, capacidad distintiva, contexto económico y ubicación, reciban una educación de calidad.

Al respecto, según el Convenio 169 de la OIT, dice a la letra, que el Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización, con procesos de educación integral en las comunidades que le amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología que mejore los procesos productivos y la calidad de sus bienes. Sin embargo, a pesar de los instrumentos legales, no se ha logrado superar la aplicación unilineal de la enseñanza de los contenidos del Plan y Programa Oficial, el cual provoca en los niños el abandono del interés de sus propios saberes y valores.

La educación escolarizada para los pueblos indígenas no ha logrado cambios significativos en el ámbito pedagógico-didáctico, para la contextualización y pertinencia educativa acorde a las realidades socioculturales. Estos cambios no apuntan a la transformación estructural del sistema educativo nacional para incluir eficientemente los conocimientos, metodologías y espacios socioculturales de formación propia indígena, si acaso, sólo se introducen algunos conocimientos y elementos culturales en el currículum nacional; asimismo, en el proyecto educativo

institucional de cada centro educativo, incorporando algunos contenidos temáticos y metodologías como relleno al currículum nacional para darle paso una orientación más indígena al sistema educativo tradicional escolarizado y adaptando hábitos, conocimientos y valores regulada por el Estado Nación, así lo expresó el Subdirector del Área de Diseño Curricular de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), Educación Básica- SEP:

...las diversas planeaciones que nos han llegado de los docentes tienden más a hacer adecuaciones curriculares con base a los programas de estudio, en lugar de desarrollo curricular local partiendo de la idea de que el conocimiento de los pueblos originarios no ha sido determinado en contenido de un programa específico para cada uno de los 68 pueblos originarios de México. Este artículo no entra a las diferencias epistémicas que surgen en función de la diversidad cultural, pero sí hace un buen análisis de los conceptos fundamentales para generar situaciones didácticas con la consideración de los procesos de aprendizaje derivados de la cognición situada...(Convers. JHS, 23-10-2016).

Esto significa, que al incluir en el currículum educativo los conocimientos comunitarios de pueblos indígenas se hace desde la lógica de los conocimientos disciplinares hegemónicos, implica incrustar los saberes y prácticas de conocimientos en el mismo orden de los contenidos disciplinares, orientaciones didácticas y metodologías, ejerciendo un poder simbólico de imposición que conduce hacia un juego ecléctico de pensamiento-conocimiento.

Así se traducen las políticas curriculares, planteadas desde las instituciones estatales y federales que intentan incluir y moldear los contenidos culturales indígenas dentro de los parámetros y materiales curriculares, ordenándolos en programas, libros y otros materiales por asignaturas y en medir con los mismos instrumentos de evaluación, violentando así, la transmisión cíclica, holística e integral de prácticas y conocimientos indígenas. Para Enrique López (2017), el currículum escolar y la educación indígena en general, se caracterizan por brechas enormes entre la retórica académica oficial y la práctica cotidiana en las escuelas indígenas, son discursos cada vez más elaborados respecto a cómo atender a la población indígena, pero no coincide con lo que ocurre en el aula.

De ahí, ha tomado eco las demandas y reivindicaciones de los pueblos indígenas para el reconocimiento político, económico, cultural y educativo, esto ha sido posible por las negociaciones con las instituciones estatales y nacionales de analizar y proponer sus necesidades priorizando las siguientes temáticas:

- El desarrollo y revitalización de sus lenguas y conocimientos culturales en los procesos de educación en todos los niveles.
- El tema de la tierra y del territorio, es el sustento material de su reproducción biológica, o como base para incursionar en nuevas estrategias de desarrollo, así también como elementos simbólicos y espirituales de su reproducción cultural y espacios de procesos identitarios.
- La valoración y sistematización de sus cosmovisiones específicas de la lengua, de la espiritualidad propia, de la medicina tradicional, de los conocimientos, tecnologías propias y los valores éticos, de los saberes y conocimientos intangibles.
- La identidad y la cultura, como recursos para el fortalecimiento como pueblos y para su vida organizativa en comunalidad y a su vez como establecimiento de las relaciones interculturales.

Por estas demandas y luchas constantes de los pueblos indígenas, se ha consolidado el reconocimiento constitucional en el artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2014), que la “nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitan en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”. De forma paralela se reconoce la implementación de una educación con pertinencia social, lingüística y cultural, lo

cual implica generar planificaciones curriculares diversificadas, que garanticen la transformación social, la unidad, diálogo y complementariedad en la diferencia cultural a partir de las demandas y necesidades educativas de cada región específica, tomando como principios centrales la filosofía de vida, la comunalidad en cuanto a sus formas específicas de organización, sus historias, conocimientos territoriales, lengua, tradiciones, costumbres, ritualidades, medicina tradicional y otros elementos culturales y lingüísticos.

Al comprender y poner en descubierto los elementos que desarticulan o dan continuidad la operación del currículum escolar en educación indígena que favorece o no en la cultura de aprendizaje y de convivencia escolar, razón por lo que se desarrolló la investigación en relación a la pedagogía alternativa del PTEO que implementan los docentes del lugar, lo cual el estudio se basó desde una etnografía con particularidades de vínculos, encuentros y diálogos con los sujetos de la educación del pueblo ayuujk [mixe].

### **3.2 ETNOGRAFÍA DECOLONIAL PARA EPISTEMOLOGÍAS “OTRAS”**

Para el desarrollo de esta investigación, nos centramos en prácticas investigativas *etnográficas otras*, con el objetivo de ampliar el campo investigativo de las “otras antropologías y la antropología de otro modo” (Restrepo y Escobar, 2005). En el cual se materializó y se construyó los referentes empíricos y teóricos reflexionado y entretejiendo en la lengua ayuujk respecto a las prácticas de organización curricular y experiencia pedagógica alternativa de los docentes en el marco del PTEO, lo cual implicó vivir y convivir en un tiempo de 6 meses en el lugar de estudio

para recopilar la información de primera mano, al tiempo que se iban organizando datos e identificando subcategorías analíticas, lo cual para Geertz representa *la conexión textual* el «Estar Allí» y «Estar Aquí» para “analizar, explicar, desconcertar, edificar, asombrar, subvertir— de la antropología, la construcción imaginativa de un terreno común entre el «Escribir En» y el «Escribir Acerca De” (1997, pp. 153 y 154), por tanto, la etnografía representa las prácticas de las diferencias, de los *otros* mundos y conocimientos que muchas veces han sido ultrajados y negados por las metodologías clásicas de las ciencias sociales.

La etnografía inductiva que nos permite construir y conocer de cerca la realidad social y educativa aprendiendo en la que las personas “cuentan con sus propios códigos, sus encuadres significativos, sus normas de comportamiento y conducta, sus formas de validar su realidad, es producto de una construcción en donde dos o más sujetos intervienen; se trata de una realidad construida inter-subjetivamente” (Bertely, 2000, pp. 107 y 108). Se reconoce que el sujeto histórico social construye su cognición, pensamiento e identidad dentro de la dinámica social y comunal. De ahí que, metodológicamente, habilitamos nuestra mirada desde una praxis doblemente reflexiva que deriva del encuentro con el otro, de sujeto a sujeto, entre individual y colectivo (el investigador y el sujeto social) marcados por emociones, subjetividades, historias, identidades biográficas y territoriales, saberes y significados culturales y sociales, formas de simbolización y que se resignifican en la investigación mediadas por el discurso lingüístico y extralingüístico.

En esta medida, la construcción y la interpretación que hacemos como investigadores sociales será el resultado de un proceso dialógico haciendo una simbiosis entre la posición: *etic/emic*, pero que a final termina siendo un *etic*, es decir, la interpretación que hacemos como



investigadores a partir de los conceptos y categorizaciones son formulados de los sistemas de las representaciones sociales y de la condición subjetiva de los protagonistas de la investigación.

La etnografía concluye con un texto final etic que es necesariamente etic porque toda etnografía, finalmente, un texto escrito desde la perspectiva del investigador. Sin embargo, este texto en camino de su formulación, ha sido trabajado para dar cabida a las complejidades de la realidad vivida por los nativos. Una etnografía es tanto más fructífera cuanto más sabe compensar estos dos extremos en tensión. Es muy pobre cuando la perspectiva etic domina tanto como para hacer invisible el mundo interpretado por los nativos; y también es muy pobre cuando la perspectiva domina tanto para carecer de todo valor científico (o sea de todo valor para otras investigaciones) (Díaz de Rada, 2006, p. 48).

Este diálogo entre las categorías etic y emic, es un proceso progresivo en la medida que avanza la investigación, es de ida y vuelta en constante contraste y un diálogo permanente con el campo a fin de ofrecer descripciones, marcos interpretativos y modelos que contribuyen a producir conocimiento. Desde esta etnografía reflexiva que apunta a una labor de construcción de conocimiento funciona de carácter híbrido y en constante proceso dialógico entre la posición etic/emic, donde al inicio, desde los interrogantes iniciales, de las pre-categorías se van modificando, complementando y reafirmando en la medida que avanza la investigación como consecuencia de la sistematización de los referentes empíricos y el diálogo con el campo, es cierto que al final de cuentas será un texto etic, pero influenciado por los referentes emic por las interpretaciones del campo, pero no puede existir una narrativa puramente etic y puramente emic como lo plantea Harris (1982), desde una mirada dicotómica los conceptos etic/emic, basándose del teórico Pike del materialismo cultural, define el punto de vista emic como una condición nativa, ideal y subjetiva, alejada de la condición etic de los investigadores, como objetiva y consciente. Mientras Díaz de Rada, sostiene que:

El investigador, con su aparato conceptual, es quien produce un discurso acerca de las personas del campo que investiga, aunque ese discurso esté influenciado de maneras muy diversas por las acciones (parte de ellas igualmente descriptivas, explicativas o interpretativas) de quienes forman su campo de investigación. Etic y emic son categorías útiles solo si nos atenemos al contraste entre dos formas de prácticas bien diferenciadas: las de quienes viven su mundo y la de quienes, como los antropólogos lo investigan con fines analíticos precisos y con una específica disciplina científica (sin olvidar que estos a su vez también pueden ser investigados por otros) (Díaz de Rada, 2010, p. 75).

Desde esta postura del autor, comprendemos que existe una condición dialéctica en la que se interrelacionan del plano etic y plano emic, puesto que no puede haber un observador que no sea parte de la realidad que está observando y cuando estamos en el campo durante en las conversaciones o entrevistas generamos inter-aprendizajes y en ese mismo momento es producción de conocimiento, por tanto, el investigador siempre es parte de la realidad ya que también usa un marco de códigos producidos en ese contexto de investigación, entonces también es parte de eso que denominamos emic. Es cierto, somos los investigadores quienes interpretamos y categorizamos en nuestras propias lógicas metodológicas los significados de las prácticas y comportamientos de las personas, siempre a partir de las relaciones que establecemos con las personas, pero nunca dicotómica y de entes separados entre una de la otra y en planos distintos de la posición etic y emic.

Para Schütz (2003), la etnografía en un sentido performativo, significa estudiar una parte de la realidad en un contexto natural situado y tal como ocurre sacándole sentido o interpretando las acciones y/o discursos de acuerdo con los significados que le atribuyen para las personas implicadas. Por tanto, el acto investigativo desde un enfoque cualitativo equivale a de-construir la realidad para resignificar las *re-construcciones* de las construcciones hechas por los actores en la sociedad misma, cuya conducta el investigador observa y procura explicar de acuerdo con las reglas de procedimiento de las ciencias.

La etnografía, se centra en el carácter constructivo-interpretativo, lo que significa que el conocimiento es una producción del sujeto histórico social, no algo que está dado para identificarse en una ordenada y compleja realidad cultural acorde con categorías y estándares preestablecidos del conocimiento. En esta postura, se asume que el conocimiento no tiene una representación y correspondencia lineal con la realidad, sino, que es una codificación y

reconstrucción que se genera de acuerdo el análisis y confrontación del pensamiento del investigador con los múltiples referentes que obtiene de los datos empíricos, lo cual permite nuevas construcciones y articulaciones.

En estas relaciones inter-actorales, “no sólo hay que investigar y educar al otro, porque la educación y la investigación de carácter multi o intercultural es una necesidad para todos” (Dietz, 2008, p. 3), ya que permite visibilizar las otras formas de producir epistemes y prácticas sociales que históricamente han sido subordinadas y silenciadas por los proyectos hegemónicos.

La doble flexibilidad en la investigación (Dietz, 2009) da un inter-aprendizaje recíproco y complementario entre pares e inter-actorales. Por ello, asumir el papel de investigadora, me permitió comprender y profundizar mis nociones en torno a los sentidos, los discursos y las experiencias de prácticas pedagógicas alternativas que conlleva a una visión sistémica e integral a la gestión y planeación curricular como parte de la cultura de aprendizaje y escolar que construyen y reivindican los docentes y sujetos de la educación a través del trabajo colectivo, liderazgo y autonomía de gestión.

Si bien, el trabajo de campo etnográfico de cierta manera es considerado flexible y abierto, pero no excluye la revisión de otros estudios y aportes teóricos, ya que como dice Willis (1991), esta experiencia sólo ocurre cuando va acompañada de un corpus teórico y un constante ejercicio analítico que permite el análisis de información meticulosa tratando de comprender la complejidad y densidad del conocimiento, donde los actores pedagógicos y de la educación no son considerados como simples informantes individuales, sino, representan una experiencia de una colectividad socio-histórica y cultural, en tanto que,

- No son portadores de una unidad sociocultural, sino su activo constructor.
- Son parte de un proceso histórico desde el cual aporta experiencias, expectativas y transformaciones.

- Por ello, el individuo social al pasar como informante suministra información condicionada por su experiencia histórica, por la posición social que ocupa y por la situación de encuentro con el investigador. (Guber, 2009, p. 131)

Los sujetos políticos pedagógicos son constructores y partícipes activos de una educación y pedagogía alternativa, que les permiten suministrar un bagaje de saberes y/o conocimientos que emergen de las prácticas socio-culturales e histórica-política, las cuales se construyen a través de un diálogo recíproco entre inter-actorales (investigador e informantes), generando así el inter-aprendizaje; por tanto, “el trabajo de campo no sólo es un medio de obtención de información, sino, el momento mismo de producción de datos y producción de conocimientos” (Guber, 2009, p. 91).

La etnografía e investigación como una práctica social y de relaciones humanas se hace posible a través de la interacción, participación, cooperación e inter-aprendizajes, puesto que se busca comprender e interpretar las percepciones subjetivas de los participantes, el significado social que le otorgan a sus acciones, discursos, actitudes y comportamientos dentro de una compleja red de relaciones y entramados socioculturales y prácticas pedagógicas que tienen impacto en el tipo de conocimiento que se produce.

En esos contextos de diversidad y del mundo indígena donde el(la) investigador(a) busca acoplarse e integrarse al contexto durante el trabajo de campo, de acuerdo a mi experiencia en el transcurrir de la investigación me ha permitido entender que el mundo indígena tiene sus propias lógicas y formas de conversación, de intercambio de saberes, reciprocidad de palabras, las cuales pueden ser consideradas como elementos de un andamiaje conceptual que puede ser pensado en la investigación como un giro epistémico de-colonial. A continuación, se analizan algunos aspectos que derivan de esta experiencia.

En 2009, como parte del Programa de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB-Andes) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Bolivia, como un primer acercamiento al trabajo etnográfico en las comunidades guaraní del Chaco Oriental entre la zona fronteriza de Bolivia y Argentina, tuve la oportunidad de sumergirme campo-adentro de las comunidades del Chaco y ser parte de la convivencia de las familias guaraní.

Aún afloran en mi mente los recuerdos, mientras veía caer el ocaso del sol, como la familia extensa, amigos y familiares se encontraban sentados en un círculo junto al fuego para tomar el mate<sup>22</sup>, lo que les permitía dialogar, tejer e intercambiar palabras, gestos y miradas que acompañan el mensaje oral, palabras que denotan valores y conocimientos, palabras-praxis-vivencias. Son esos momentos que se convierten en espacios de enseñanza y transmisión de valores, visiones y conocimientos de la cultura guaraní.

Comprendí en ese instante lo que implicaba cultural e inherentemente para el pueblo guaraní la convivencia armónica y/o la ceremonia del mate como estilos o formas propias de establecer diálogos con los familiares o visitas, y, naturalmente, esto ocurre en un espacio grande en las afueras o en el patio de la casa, bajo las sombras de las copas de un árbol, en la casa y en cualquier momento del día. Son esos escenarios, tiempos y estilos o formas de establecer pláticas, conversaciones en un ambiente de confianza y reciprocidad. Y desde la mirada del investigador, podrían aportar elementos antes de definir técnicas y estrategias de investigación para contextos de diversidad.

---

<sup>22</sup> El mate, compuesto por hojas y palos de hierba mate, trituradas y secadas, se prepara en té o infusión, el agua caliente antes del punto de hervor se vierte el agua en el mate y se toma/absorbe a través de una bombilla que se sumerge en el recipiente llamado mate/poro. Es una bebida que toman todos los argentinos, pero, para el pueblo guaraní es una bebida sagrada que se concibe como su origen de vida. además de ser ceremonial, así, hombres y mujeres, niños y adultos, todos sentados (en bancos o troncos individuales) y acomodados en forma circular esperan su turno, el poro va circulando de persona en persona unificando la reciprocidad del ser uno solo a través del poro con la bebida mate.

En 2010, para la obtención del grado de maestra de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), tuvimos la oportunidad de realizar el trabajo de campo en una de las agencias de Tamazulapam del Espíritu Santo, Mixe, en el cual tuve una mayor inserción y apropiación de formas y principios propios de regulación del **aa äyuujk, kajpyxy mätyaaky** [entendido como diálogo con el otro a través de la lengua ayuujk]. Algunas de estas referencias del trabajo de campo realizado en ese momento, me permiten reflexionar y evitar soslayar algunas pautas propias para establecer diálogos desde la lógica del pueblo ayuujk.

Dicha investigación, se enfocó sobre la transmisión intergeneracional de los conocimientos rituales y sagrados al konk ënäã, en la cual nos apoyamos de la herramientas etnográficas como la observación participante y entrevista en profundidad para analizar y sistematizar las experiencias de aprendizajes de los niños y niñas en torno a las prácticas rituales y agro-festivas a konk ënäã que se transmite en la familia, en los lugares sagrados naturales, momentos y espacios de la siembra y espacios de la comunidad para agradecer y armonizarse con las deidades benevolentes naturales y del cosmos que moran en el xëëpeetsiimy (donde sale el sol) y xëëkëtaaky (donde oculta el sol). Mientras la escuela lo retoma como recurso pedagógico para usar estos conocimientos para fortalecer y profundizar el aprendizaje de los niños ayuujk, basados en metodologías a través del calendario comunitario, agrofestivo y otras actividades escolares como parte de las alternativas pedagógicas.

En la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública (SEP-CDMX), del 2013 al 2015 tuve la oportunidad de desarrollar trabajo de campo y proyectos educativos para la niñez y docentes indígenas de Educación Primaria Bilingüe en contextos de hablantes en lenguas indígenas como en las regiones: Mephaa [Tlapaneco] en el Estado de Guerrero, Mazahua del Estado de México, Maya en Carrillo Puerto, Quintana Roo, Tu'un Savi

de Oaxaca y entre otros. Así, el trabajo realizado en estos contextos indígenas demandó encarar la investigación de otro modo, donde se aprende a compartir, a ganar confianza, a reciprocarse ideas y conversaciones con respeto y armonía entre pares y colectivos. El aprendizaje en contextos indígenas se construye en un mundo colectivo entre la diferencia y la unidad, el pensamiento y conocimiento compartido, aprendido social y colectivamente.

Las metodologías y estrategias investigativas, tienen que ser flexibles y acordes a los valores de convivencia de las familias y comunidades, para evitar el sentido del “extractivismo cultural”. Como investigadores, al estar inmersos en el campo nos acoplamos a las pautas culturales de diálogo y convivencia que rigen a cada comunidad, puesto que no únicamente implica relaciones profesionales y neutras, sino personales y cotidianas, donde entran en juego las regulaciones éticas como investigador: el respeto, consenso, confidencialidad de información y sobre todo el acoplamiento a los espacios, tiempos y vivencias de los protagonistas de la investigación.

Asumir los retos de la investigación acorde al lenguaje, hábitos y prácticas de convivencias de la comunidad, son prácticas que permiten dar un giro epistémico en la investigación, de aquello que Zemelman (2004) nombró como pensar epistémico, nos coloca a pensar desde otras formas de comprender, razonar y acercarnos a la realidad, donde los sujetos pedagógicos y de la educación (docentes y líderes comunitarios) son protagonistas para comprender sus acciones, sus sentires y pensares de manera objetiva e intersubjetiva respecto a las prácticas educativas.

Des-colonizar como des-aprendizaje y desobediencia de las lógicas de las investigaciones clásicas sobre la posibilidad de reivindicar y visibilizar otras construcciones y lógicas de epistemes y realidades de los contextos locales que abran el camino a las aportaciones epistemológicas en la investigación que resignifiquen las posturas universalistas y hegemónicas

de antropologías y etnografías clásicas. De ahí, la lógica de una etnografía de carácter performativa. La performatividad “entendida de cómo las cosas\_ identidades y los efectos discursivos\_ devienen en lo que son. *Por tanto*, toda investigación es performativa en el sentido de que ayuda a producir lo real. [Sin embargo], la performatividad no es sólo una teoría, sino también una práctica deconstructiva” (Markussen, 2005, p. 329),

De esta forma, se privilegia la perspectiva cualitativa de los significados de los datos empíricos, los cuales son tomados tal y como se encuentran a través de palabras, discursos y lenguajes, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en que las personas accionan, construyen y dialogan directamente. Así destacan Denzin y Lincoln, que el enfoque “es multimetódico, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio”. (1994, p. 2).

### **3.3 TRABAJO DE CAMPO DESDE UNA ETNOGRAFÍA PARTICIPATIVA. INTER- APRENDIZAJES DESDE LA NOCIÓN DEL AYUUIK JA'AY [GENTE MIXE]**

Esta experiencia de investigación, desde una etnografía inductiva, se hizo posible al permanecer directamente en la comunidad: jēnjup ki'xypy [Cerro de las Máscaras], de San Francisco Jayacaxtepec, Villa de Morelos Totontepec, de la región Mixe Oaxaca. En el lugar donde se recopiló y se construyó “el referente empírico a través de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los habitantes de la localidad, durante un tiempo variable, pero lo suficientemente largo para precisar algunas de las interrogantes y construir sus respectivas respuestas” (Rockwell, 2009, p. 22). Implicó una inmersión-subjetiva en el campo que me



permitió convivir, reciprocarse palabras y reflexionar, y epistemologizar a partir de las voces de los actores sociales y pedagógicos quienes construyen día a día la cultura de aprendizaje y escolar que se traduce en significados y sentidos en relación a las prácticas pedagógicas y curriculares que tiene vínculo con los procesos sociales y culturales, en las cuales ocurren los procesos de socialización y de aprendizajes en la vida cotidiana como parte de la comunalidad.

Mi papel de indígena investigadora, indígena docente y como parte de la comunidad ayuujk tiene connotaciones variadas y diferentes al de un(a) investigador(a) ajeno(a) al contexto social, por eso prefiero hablar del nosotros, de un “yo” incluyente dentro del colectivo docente y del pueblo ayuujk. En el mundo nosotros, todos conformamos la colectividad y socialmente se comparten y se construyen los significados y conocimientos comunitarios, así que mi participación y forma de involucramiento en la escuela y la comunidad tiene que ver con mi experiencia personal, profesional y de comunidad, por eso nunca estuve separada o fuera del colectivo docente y de las familias de la comunidad, los mensajes y nuestras voces son compartidas, y esta es una estrategia en que el investigador social se convierte como portavoz de otras voces, representa otros rostros y corazones que son al mismo tiempo de la comunidad en su conjunto.

Estar en el trabajo de campo, no sólo se requiere de lazos profesionales, sino personales para ser sensible a la realidad que pretendemos comprender, concibiendo que, no puede haber un instrumento más eficaz que el propio investigador quien hace mediaciones con la realidad. Al respecto María Paz Sadín, advierte que las cuestiones metodológicas básicamente se fundamentan del “yo como instrumento estableciendo una intensa relación entre sujeto investigador y sujeto investigado” (2003, p. 48), aun cuando se tenga toda la caja de herramientas metodológicas en el trabajo de campo, pero muchas veces se nos presentan situaciones inesperadas, en las cuales nos toca actuar y decidir en el momento; por tanto, estar directamente con los docentes y los actores

sociales se requiere más de actitud y capacidad de negociación y de relación de respeto, de confianza y de reciprocidad, más que de lazos y consideraciones profesionales. Asumir del yo como instrumento para pensar, significa que el investigador se convierte en instrumento mismo en la recopilación de datos (a través de entrevistas, conversaciones y la implicación en y con la comunidad), lo cual me implicó sumergirme en la realidad y el contexto de estudio un tiempo considerable para lograr acceder a planos de significación densa y compleja.

Parafraseando a Mignolo (2006), las propias formas de relacionarse entre pares y colectivos a través del **ää ayuujk y kajpxy mëtyaaky**. **Ää ayuujk** [alude a la palabra y al habla mixe], mientras el **kajpxy mëtyaaky** [alude conversación, praxis: acción-reflexión-palabra, vida-vivencial-palabra]. Esta noción de investigación desde la mirada ayuujk ja'ay [mixe] da cuenta de una apertura a las condiciones de un “giro epistémico de-colonial”, donde la etnografía *otra* tiene sentido y relación intrínseca con la palabra u oralidad ayuujk. De ahí se comprende que la investigación desemboca en conversación y habla en torno al **ju'ky y'atën** [vida cotidiana], hacer circular las palabras de boca en boca, seguir la palabra, conjuntar pláticas, pensar con la palabra, caminar con la palabra, vivir y convivir con las palabras, hilar y tejer ideas con la palabra en la vida cotidiana.

Encarar la investigación desde la lógica de los propios hablantes, aprender y generar conocimiento con ellos y entre todos es un comienzo de des-colonización de la etnografía y antropología clásica o tradicional que nos invita a los investigadores a escuchar y a comprender la mirada del otro, en las personas que viven en la cultura donde el investigador se está sumergiendo.

Por ello, hemos optado proceder esta investigación desde la noción del **kajpxy mëtyaaky** porque me invita y me involucra hablar desde adentro de la cultura, como un participante y un hablante

más del colectivo, al tiempo que el kajpxy mëtyaaky condensa procesos de conversación y diálogo más libres, amigables y recíprocos, entre pares o más personas donde se desnudan y des-  
tejen el pensamiento y sentimiento, y simultáneamente se vuelven a tejer, florecer e intercambian  
a través del habla y la palabra, las historias, saberes, haceres y conocimientos familiares y  
comunitarios.

Desde esta lógica, la construcción del conocimiento desde una etnografía educativa que presento  
como resultado de esta tesis, se hizo complementaria y en una relación a modo de simbiosis la  
posición etic y emic entre mi representación y subjetividad como indígena investigadora,  
indígena docente y la representación de quienes forman parte de esa cultura escolar comunitaria  
como los docentes y personas de la comunidad, al tiempo que la investigación se desarrolló con  
metodologías participativas y colectivas que permitieron generar inter-aprendizajes visibilizando  
su voz y su experiencia con quienes se interactuó en tanto que son los que brindan elementos  
esenciales por ser creadores de sus propias representaciones sobre cómo construyen su mundo,  
de ahí mi intervención con mirada de investigadora apoyándome de herramientas conceptuales y  
metodológicas sin perder de vista los objetivos de la investigación en la medida que vamos  
haciendo una vigilancia epistemológica durante el proceso de investigación, esto fue una  
experiencia en el que se aprende a escuchar y reconocer a los docentes a través de la voz y su  
experiencia de construcción en relación a la práctica pedagógica alternativa del PTEO, que  
engloban sentidos y significados subyacentes en la toma de decisiones y acciones colectivas y  
con participación comunitaria.

Por tanto, hemos tomado como un andamiaje o apoyo conceptual el **ää ayuujk y kajpxy mëtyaaky** en la investigación, equivale a sembrar y surcar memorias, praxis de vida-vivenciales,  
reconstrucción de historias, sentidos, significados que, al nombrar prácticas sociales, vienen a ser

la base para la interpretación de la cultura, en tanto que el sujeto se constituye y se apropia de nociones que marcan los aprendizajes culturales dentro de procesos comunicativos, donde existen estructuras simbólicas, pensamientos, epistemes socialmente establecidas que se construyen y se dinamizan a través del lenguaje y la interacción en los mismos colectivos sociales.

Por tanto, realizar investigación etnográfica en cualquier contexto cultural y social es una forma de enunciar, interpretar y visibilizar aquellos conocimientos, ideas y sentimientos como las voces de los docentes (que muchas veces han sido descalificados, reprimidos, discriminados e invisibilizados) que estallan y pierden eco contra los muros de las aulas, se dispersan y se estropean con el viento y se borran en sus manos como las manchas de las tizas. Porque los significados, los sentidos, los valores y los conocimientos que transmiten y construyen día a día respecto a sus prácticas docentes, son poco valoradas y reconocidas al no haber registros y sistematizaciones de experiencias documentales, al respecto de estos importantes procesos ya que sólo se encarna en la mente y la percepción de ellos mismos, de sus estudiantes y comunidades. Mientras, en la comunidad se transmite, se resguarda y se dinamiza a través de la oralidad ayuujk los procesos educativos en relación a una memoria histórica construida y compartida socialmente. De ahí la importancia de la investigación etnográfica, que permite visibilizar y documentar las prácticas pedagógicas y curriculares que surgen desde la base docente de las escuelas.

Por tanto, en esta investigación de manera comprometida recuperamos las experiencias y conocimientos de los actores sociales y pedagógicos quienes me involucraron en el **kajpxy mëtyaaky** para poner a la luz “la construcción del conocimiento de aquello que no se conoce” (Zemelman, 2004, p. 4) y “documentar lo no-documentado de la realidad social” (Rockwell,

2009, p. 21), lo que plantea asumir con toda responsabilidad la investigación, como un acto político que coadyuve a enunciar y visibilizar otras maneras de construir conocimientos y desarrollar procesos educativos desde las bases y/o colectivos docentes y movimientos indígenas, con el objeto de reconocer que las diferentes construcciones de conocimientos son prácticas articuladoras y relaciones de poder que, sin borrar las diferencias, permiten habilitar y complementar la riqueza de la heterogeneidad de conocimientos y prácticas escolares.

### **3.3.1 Técnicas participativas y de-coloniales. Käjpyxy wyitsy y pëtmëtoow**

Para permanecer en el trabajo de campo etnográfico se prevé una serie de principios y pautas regulatorias que nos permiten orientar el proceso de la investigación, desde el «acceso al escenario», a partir de la definición de estrategias, recopilación de fuentes de información, identificación de informantes claves, adopción del rol y el grado de participación que, durante el proceso de investigación asumimos desde posicionamientos y formas de actuar (Lipson, 1994, Taylor y Bogdan, 1987). De esta manera, nos acercamos a los informantes con estilos y estrategias multifacéticas durante la realización del trabajo de campo (realizado de agosto 2016 a enero 2017), lo que facilitó recopilar datos y experiencias en relación a las prácticas pedagógicas en la escuela, relacionadas con la identidad lingüística y cultural.

Para LeCompte (1995), la etnografía y la investigación educativa no únicamente abarcan una dimensión descriptiva-interpretativa, sino, contribuye a develar las necesidades y aportes teóricos y prácticos para la innovación pedagógica y curricular. Es cierto que, la etnografía educativa no

produce por sí misma una alternativa pedagógica y curricular, sino, se da a partir de la intervención de los docentes, actores pedagógicos y comunales por lo que esta investigación sirva de aporte conceptual y epistemológico y, que permita al colectivo docente identificar, reflexionar las áreas de oportunidades y construir su ruta de mejora pedagógica vinculado con los procesos socioculturales.

El **käjpyxy mätyaaky**, abarca dos tipos de conversaciones: una a nivel familiar, donde comúnmente solemos analizar, comentar y dar soluciones sobre temas más específicos como salud, alimentación, siembra, chistes, consejos, presagios, historias, prácticas sociales y valores, así como infinidad de temas que son parte de las vivencias propias de las familias. Y la segunda, es a nivel comunidad, cuando se convoca una asamblea comunitaria para debatir, analizar y proponer soluciones sobre temas específicos como problemas agrarios, nombramiento del nuevo cabildo, el tequio, normas consuetudinarias, situación ambiental, asuntos familiares, situaciones y necesidades que aquejan a la comunidad como colectivo.

**Ja'**<sup>23</sup> **kajpxy wyejtsp** [persona quien pregunta y recoge información] realiza el **käjpyxy wyitsy** [preguntar intencionalmente para atraer y recoger la palabra o idea] a alguien quien cree que le brindará información sobre algún tema específico. En éste, siempre se inicia comentando algún suceso y/o tema relevante que nos involucra a todos y después solemos decir: **Jëktëwaamps** o **tipyëkaamps** [voy a preguntar para conocer] y en lo que vamos intercambiando el **käjpyxy mätyaaky** [conversación], de manera muy respetuosa se introducen algunas preguntas problematizadoras que abren la posibilidad para que la persona que informa profundice y complemente más sobre el tema.

---

<sup>23</sup> Ja' indica pronombre de tercera persona ausente, puede ser femenino, masculino o puede indicar objeto o animal que no está presente en el momento.

Por tanto, el **käjpyxy mētyaaky** se sitúa en una conversación vertical a una conversación horizontal, irrumpe una comunicación de posición jerárquica como ocurría en otros tiempos en las clásicas entrevistas de la etnografía y antropología, “alterándose radicalmente las relaciones sociales entre los que preguntan y miran y aquellos que son preguntados y mirados. Los procedimientos holísticos y el conocimiento descontextualizado en las ciencias humanas y el de los estudios académicos en general, alteró no menos radicalmente las ideas de los preguntadores y observadores sobre lo que se pretendía hacer” (Geertz, 1997, p. 140).

A veces, los instrumentos y las metodologías de investigación que emplea la academia se alejan de la realidad, en el sentido que a veces se siguen replicando posturas jerárquicas del investigador hacia aquellos que son investigados, de tal modo desdeñan el contenido y significado de la información y expresión de los sujetos sociales y pedagógicos. A diferencia de esta lógica, la intención de los estudios cualitativos es la comprensión de una realidad construida históricamente y analizada en sus particularidades a la luz del pensar, sentir y hablar de sus protagonistas.

Sin embargo, para esta investigación el **käjpyxy mētyaaky** como aproximación a la técnica de entrevista, donde “una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal” (Rodríguez *et. al*, 1996, p. 167). Por tanto, la entrevista es una herramienta que permite orientar y comprender de manera sistemática los procesos sobre la realidad que se intentan comprender a partir de la reconstrucción de voces, sentimientos, intereses, conocimientos y prácticas acerca de la situación educativa de los docentes y actores comunales. Asimismo, esta dimensión de la investigación es una “vía de acceso a los aspectos de la subjetividad humana, *que nos permite conocer las*

intenciones y símbolos que están muchas veces ocultas y donde su empleo (*entrevistas*) permite descubrirlas” (Tarres, 2008, pp. 64 y 67).

En este caso, al recuperar el **käjpyxy wyitsy** [preguntar para conocer] en el **käjpyxy mätyaaky**, se disloca un diálogo a manera de entrevista estructurada y coercitiva, sino mantiene libertad y profundidad de interacción, aun cuando el **käjpyxy wyetsp** [quien pregunta], orienta la conversación hacia el tema de interés, deja fluir las palabras de manera recíproca entre pares o más, dejándole hablar al entrevistado de manera natural y espontánea, y guiando la plática con las preguntas, muchas veces no en el orden como se establece en la guía (de entrevista), debido a que algunos de los aspectos se abordan simultáneamente durante el intercambio de palabras mediados por la narrativa. Esto lo podríamos aproximar a lo que afirma Tarres (2008), al referirse a una entrevista no estructurada en tanto que “el diseño de la entrevista es flexible donde la secuencia y el tipo de preguntas es más abierto y libre, lo que permite que sea el entrevistado quien decida parcialmente estos puntos, con el fin de crear una atmósfera de tolerancia, aceptación y comprensión... para develar los sentidos, significados e interpretaciones de ciertos temas...” (Tarres, 2008, p. 71). En tanto, **käjpyxy wyitsy** y en entrevista (no estructurada), la guía se considera como instrumento de apoyo por ser ágil en la recolección de datos, donde el **käjpyxy wyetsp** y el investigador toman en cuenta los indicadores claves, plantea preguntas semiestructuradas y coherentes sin perder de vista las interrogantes y objetivos de la misma investigación.

El reconocer estas *otras* lógicas de diálogos y de relacionarse con los demás, me permitieron abrir brechas para estar en sintonía y confianza con los actores comunales y pedagógicos. En las visitas domiciliarias durante en el **käjpyxy mätyaaky** con los actores o sujetos políticos y educativos se aplicó el **käjpyxy wyitsy** para conocer sus inquietudes, experiencias y aportes a la



cultura escolar y curricular, asimismo me involucré como una integrante más del colectivo docente de la escuela primaria San Francisco Jayacaxtepec para convivir y participar activamente en las reuniones colectivas de gestión y planeación curricular que se realizaron los días martes y jueves de septiembre a diciembre del 2016. Escuchar los comentarios y discursos de los docentes en las reuniones fueron pautas que me permitieron acercarme personalmente a ellos para seguir conversando y analizando sobre las inquietudes que tenemos en común referente a las formas de organización curricular: los procesos de enseñanza y aprendizaje, el uso e implementación de los saberes comunitarios, la participación de los actores sociales en el marco del PTEO.

El que jugó un papel muy importante en esta etapa de trabajo de campo, fue el director de la escuela, el maestro LCG, me facilitó todos los medios posibles para acceder a los diferentes escenarios como en las reuniones de padres de familia donde se abordó como eje central el asunto pedagógico y en las cuales se analizaron varias de las preguntas que tenía consigo en las guías de entrevista. Asimismo, con la anuencia de él, pude acceder a los documentos físicos y digitales de las propuestas curriculares que le tocó coordinar con el colectivo docente desde el 2012 al 2016. Con el director, se mantuvo conversaciones (a manera de entrevistas) de intercambio y análisis de experiencias en la gestión y planeación curricular, muchas veces conversamos sobre aspectos relacionados con: el enfoque intercultural desde la planeación curricular, la función de la escuela como una unidad cultural y social, la consulta e intervención de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, la sistematización de saberes y conocimientos culturales como elementos curriculares, la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las formas de evaluación, los aspectos de metodología de aprendizaje y otros elementos como ejes centrales del PTEO, como proyecto alternativo al sistema educativo oficial y hegemónico.

Para la recogida de información, fue necesario asistir como un integrante más en las reuniones colectivas a nivel escuela y zonal (de septiembre 2016 a enero 2017) y escuchar el discurso u opinión de los docentes, los cuales me permitieron dilucidar los significados explícitos e implícitos contenidos en las informaciones y discursos orales relacionados a los aspectos curriculares y pedagógicos en el marco del PTEO, aún, siendo como un tema complejo de abordar, pero la forma de moderar, en situaciones concretas y en espacios de respeto, empatía e interacción colectiva que apremió la apertura, espontaneidad de opiniones, discursos, sentidos y necesidades en torno a la práctica docente. La información captada por el colectivo y entre varios participantes representó mayor riqueza en significados, que los brindados en una conversación y/o entrevista individual, por lo que de manera colectiva se optimizó el análisis y la discusión que se concretó en aportes y productos referentes a la sistematización y resignificación de las propuestas curriculares alternativas.

Este “estilo” de recabar información tiene cierta equivalencia con la entrevista focal y grupal donde el investigador reúne a 6 a 8 personas, puede o no fungir como moderador, existe un protocolo de preguntas guías a seguir para dar apertura al análisis y discusión grupal, y trabajar en una sesión con el grupo para favorecer la obtención de la riqueza de significados, a diferencia de las entrevistas individuales que requieren de más tiempo. Sólo que, en estas reuniones colectivas de los docentes, el director fue quien moderaba la reunión en varias sesiones permanentes, donde nos involucramos como un integrante más del colectivo y de manera implícita y explícita se fueron abordando las preguntas guías que llevaba consigo.

Estos espacios de reflexión y discusión entre pares y con el colectivo docente, a través de visitas domiciliarias, reuniones y talleres grupales me permitieron interpretar y tener una mirada sistémica respecto a la noción colectiva sobre el *ethos* de los docentes y actores sociales sobre los

conocimientos, experiencias y saberes-haceres, significados semióticos y materiales en torno a las prácticas pedagógicas y curriculares mediadas con las realidades socioculturales del contexto, son los que conforman “los otros” campos de conocimiento y discursividad, lógicas y epistemes que muchas veces son invisibilizados, subordinados y excluidos en las prácticas escolares.

Con las personas y líderes de la comunidad, se abordó el **käpyxy mätyaaky en ayuujk**, como lengua del pueblo el aa ayuujk, representa conocimiento en sí mismo como un nudo con que se tejen las palabras, las historias y los conocimientos que permiten gestar un ambiente de reciprocidad, de respeto, de confianza, donde se comparten risas, algunas bebidas o alimentos, etc. Comúnmente, estas conversaciones se dan alrededor al fogón o en el patio, cuando se está desgranando el maíz, cuando vamos caminando de un lugar a otro, en un descanso por la tarde después de un día de trabajo y estando sentados en la forma en que se acomode cada quien o algunas veces en semicírculo y no desde una posición donde el que pregunta se coloca enfrente a quien es interpelado a partir de la pregunta del especialista-investigador.

La lengua ayuujk, fue un elemento preponderante para el desarrollo de este trabajo; se usó constantemente para acercar a las familias y aprender sus prácticas sociales como construcciones y significaciones complejas y densas del entramado sociocultural. En estos contornos socioculturales se constituye el sujeto, donde existen estructuras simbólicas, pensamientos, epistemes socialmente establecidas que se construyen y se dinamizan a través del habla, el lenguaje y la interacción, de ahí, nos conduce a interpretar las significaciones culturales como parte constituyente en contenidos que vienen dados por las concepciones, informaciones, voces, opiniones, acciones, experiencias de los sujetos pedagógicos y actores sociales. De la misma manera, al hacer la interpretación de los datos empíricos se hizo ejercicio mental constante en

esta lengua la que me permitió comprender e interpretar la lógica de construcción de significados y conocimientos del mundo del pueblo ayuujk ja'ay [gente mixe].

Con ciertas familias las conversaciones se mantuvieron en forma bilingüe, así por ejemplo en la casa de H-E conversamos repetidas veces, usando el mixe y el español en alternancia mientras compartíamos alguna bebida o alimento, así don H-E. nos explicaba sobre las siembras cíclicas (como el café y el maíz), historias, conflictos internos de la comunidad. Ja käjpyxy mëtyaaky [Palabra-conversación] siempre fue compartida, rotativa, recíproca, no es de pregunta y respuesta, sino de intercambio de palabra y de saber en el cual se generan inter-aprendizajes y producción de conocimientos.

Asimismo, visitar a PVD fue más apropiado en la fiesta del pueblo donde comúnmente las familias reciben y esperan visitas, quizá por eso fueron momentos de diálogo, de repensar la vida, espacio de convivencia, encuentro, intercambio de saberes. De distintas maneras se actuó para estar en la lógica y tiempos de los informantes, y no al revés como en las clásicas investigaciones de las ciencias sociales donde muchas veces se somete a los informantes para estar en la lógica, tiempo y espacio del investigador.

**Jë'extu'k** [observar] **ëmëtoowtuk** [realizar escucha comprensiva acompañada de acciones concretas], para registrar y captar los contenidos en las expresiones y opiniones de los docentes durante en reuniones, consensos y acciones en relación a la cultura curricular y los procesos de enseñanza y aprendizaje. **Jë'extu'k** y **ëmëtoowtuk** equivalente a la técnica de observación participante no sólo nos permite registrar lo que se hace y se ve visualmente, sino también, captar mediante la escucha informaciones y discursos orales, ya que como afirma Geertz “el estar allí es una experiencia vivida en un contexto concreto, el estar allí observando meticulosamente la vida de otros ahí donde están. Y el estar aquí y ahora es lo que hace que la antropología se lea, y

publique, se reseñe, se cite y se enseñe” (1997, p. 140). En todo momento de la investigación nos apoyamos de esta técnica de observación participante para hacer registros de acciones, ideas, discursos e inquietudes que emergieron en el ámbito escolar y familiar.

De igual forma, los referentes empíricos del trabajo de observación se registraron de manera ordenada y sistemática: las acciones, las participaciones, actitudes, comportamientos, aprendizajes compartidos de los niños, de los docentes y los actores sociales en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, discursos pedagógicos, planeaciones como parte de la organización curricular. Los registros se realizaron al momento de la actividad pedagógica o práctica social comunitaria, ya que no se puede documentar un saber si no lo estamos observando. Tampoco se puede abordar como contenidos culturales comunitarios en el aula con los niños y niñas si no están viviendo ese proceso de aprendizaje en la comunidad.

Por ello, se consideran las metodologías y técnicas propias de la cultura mixte, partiendo a considerar que es una situación comprometida moral y epistemológica al representar la voz y experiencia de los otros, como el caso de los docentes y actores sociales que proyectan un modo particular de producción de conocimiento, de organización y construcción de cultura escolar, curricular y procesos de aprendizaje diferente a las otras formas de sistematizar y establecer los conocimientos en el currículum educativo oficial. Como lo señala María Paz Sadín (2003), para dar validez, calidad y rigor científico, la investigación desde la perspectiva constructivista se centra en las relaciones humanas (participación, interacción, cooperación), ya que en la intervención no sólo se establecen decisiones técnicas, actuaciones neutras, sino, encuentros de cara a cara entre inter-actorales en un contexto natural situado, propiciando las propias formas de hilar conversaciones que acompañan en la vida y la cotidianidad, de modo que no fueran encuentros coercitivos e inapropiados, y así evitar como lo enfatiza Geertz “lo que en otro

tiempo parecía solo una dificultad técnica, meter sus vidas en nuestras obras ha pasado un asunto político, moral e incluso epistemológicamente delicado”. (1997, p. 139)

Durante el trabajo de campo para establecer diálogos con las personas y docentes, se usaron diversas técnicas, lo que Velasco y Díaz de Rada conciben “...como un ejercicio de observación y de entrevista, donde ambas técnicas comparten el supuesto de hacer accesible la práctica total de los hechos, y generalmente se tienen como complementarias, para poder así captar los productos y modelos, los comportamientos y los pensamientos, las acciones y las normas, los hechos y las palabras, la realidad y el deseo” (1997, p. 33). Y efectivamente representa un juego dialéctico o como partes indisociables entre el **käjpyxy wyitsy** y el **pëtmëtoow** o **ëmëtoowtuk**, por lo que, en un primer momento, siempre fue necesario realizar el **pëtmëtoow** (escucha comprensiva) en las reuniones colectivas para después conversar y emplear el **käjpyxy wyitsy**, personalmente con los docentes que permite complementar y ampliar la información.

### **3.3.2 Tratamiento de datos**

Para abordar este apartado, se trató de reflexionar de manera sistemática la multiplicidad de perspectivas que emergen de los datos empíricos buscando relacionar los resultados de análisis y construir categorías. Analizar los materiales físicos, las experiencias y voces de los actores que contribuyeron sin perder de vista su subjetividad, lenguaje y expresiones particulares que me permitieron construir categorías analíticas que se presentan en el documento.

Ha implicado un ejercicio analítico constante, al darle orden a la información recopilada, organizar unidades de análisis, para llevar a cabo un acercamiento comprensivo en profundidad

al contexto con los datos representativos. La forma de situar las posibles categorías de análisis se basa en la clasificación, identificación y comparación de patrones similares, semejantes y diferentes de acuerdo con los reportes de observación propuestos. Se concibe que, en “la etnografía no debe de haber división entre las tareas de recolección de datos y el trabajo de análisis; éstas son partes indisolubles del proceso investigativo asumidas por la misma persona”. (Rockwell, 2009, p. 22)

Este ejercicio de coreografía de categorías de análisis, comienza una vez que se tiene suficiente bagaje empírico, así en un primer momento se codifican los datos en un plano descriptivo, sobre la base de éste, se codifican en un segundo plano conceptual, articulando datos empíricos, elaboraciones teóricas, y así desplegar el ejercicio de interpretación al relacionar contextos, eventos, situaciones, actores comunales y pedagógicos e intentar encontrar marcos interpretativos y explicar sucesos para re-construir un posible conocimiento que da cuenta de la particularidad del proceso.

Desde esta lógica, se construyen las categorías de análisis, con la finalidad de visibilizar las otras voces, otros planos de representación simbólica, otros conocimientos que muchas veces son excluidos y subordinados a la lógica de las políticas educativas oficiales. De ahí que no se trata de enmarcar la realidad histórica a ciertos conceptos y teorías preestablecidas, de “no atarse, no quedarse atrapado en conceptos con contenidos definidos, o de esas significaciones, para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar”. (Zemelman, 2004, p. 1). Asimismo, el autor advierte tomar en cuenta dos riesgos del pensar epistémico: “uno, de no ponerle nombre viejo a las cosas nuevas y, dos, de creer que, porque no tienen nombre, en el momento en que se plantea, son innombrables”. (Zemelman, 2004, p. 3). Por ello, Foucault nos sugiere problematizar desde el contexto de emergencia, desde donde

estamos enunciando y reconociendo que los sujetos y los conocimientos son situados territorialmente, desde “el aquí y el ahora” reflexionamos, dialogamos y accionamos como investigador para asumir un posicionamiento teórico y de colocarse frente a las circunstancias o la realidad como exigencia de construcción de conocimiento.



## **CAPÍTULO 4**

### **PTEO: CONSTRUCCIÓN DE ALTERNATIVA PEDAGÓGICA DESDE LA EXPERIENCIA DEL COLECTIVO DOCENTE CON PARTICIPACIÓN COMUNITARIA**

A lo largo de este capítulo, se analiza la construcción de alternativa pedagógica del PTEO documento propuesto y configurado por el MDTEO de la CNTE- Sección XXII que buscan transformar la educación desde una perspectiva indígena, socio-natural e intercultural, al tiempo de garantizar su sentido y pertinencia laica, gratuita y pública. En específico, se ha sistematizado las experiencias del colectivo docente respecto los aspectos metodológicos de la construcción y organización curricular desde una visión holística e integral a través del proyecto político pedagógico, al tiempo que la cuestión metodológico-didáctica se convierte como guía del plan curricular. Por ello, la sistematización y estructuración de los acápites de este capítulo comprenden la organización y la planeación del proyecto colectivo-docente y otras dimensiones que encierran la práctica docente de la escuela primaria de San Francisco Jayacaxtepec.

#### **4.1 EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO A TRAVÉS DEL TRABAJO COLECTIVO DE DOCENTES AYUUIJK EN LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR EN EL MARCO DEL PTEO**

Por la ausencia de voces y sentires de los docentes, los problemas y los referentes que se toman de parámetros para interpretar y comprender la vida cotidiana de los docentes en las escuelas. A pesar de los esfuerzos de las reformas educativas de los últimos sexenios bajo la consigna de la profesionalización docente, en gran medida la investigación educativa sigue constituyendo y adjudicándose el poder de la palabra quienes no trabajan en el aula, y en caso de que se les toma en cuenta la voz de los implicados, muchas veces se convierten los docentes como consumidores de sus propios conocimientos que aportaron para tales investigaciones. Además, de esta ausencia de los conocimientos y experiencias de los docentes en la investigación, actualmente los programas de formación los pasan por alto y no los toman en cuenta, ante todo, basándose, en materiales diseñados y prefabricados por otros ajenos a los problemas y las realidades de las comunidades donde se encuentran insertas las escuelas.

Mientras tanto, los docentes que laboran en la comunidad de San Francisco Jayacaxtepec, construyen día a día una cultura escolar y de aprendizaje basada en sus experiencias, formas de intervención y organización a través de participaciones y negociaciones colectivas generando reflexiones e inter-aprendizajes sobre su práctica docente para alcanzar los objetivos y fines pedagógicos en el marco del PTEO, aquello que se apuesta “trabajar en colectivo, respetando la identidad de los actores de la comunidad, sus saberes culturales y conocimientos, todo esto vinculado a un proyecto educativo de la escuela, que se construye a partir de las necesidades y

problemáticas del contexto escolar y comunitario donde se desarrolla la práctica educativa” (PTEO, 2014, 27).

Así, cada inicio del ciclo escolar, el colectivo docente establece una serie de acciones de consenso, organización y preparación de instrumentos y dinámicas que hacen factible la experiencia docente en el ejercicio de la planeación curricular pertinente y relevante al contexto lingüístico y cultural, así expresaron su sentir algunos de los docentes del lugar que:

El PTEO dice que cualquier problema que se tenga se discute, se analiza y se resuelve en colectivo en el centro de trabajo. (Convers. MLCG, 12-09-2016).

...el trabajo es participativo, en conjunto e implica involucrar a los agentes educativos (con líderes de la comunidad, sabios, ancianos, niños, padres de familia) para lograr un proyecto integral, donde se ve que hay interés en el aprendizaje y formación de los niños y niñas con la participación de la comunidad a través de los proyectos educativos. Y no se prepara a uno sólo alumno, sino es con toda la comunidad escolar y docentes y cada uno de ellos aportan su experiencia y conocimientos sobre su lengua y cultura, así todos nos enfocamos a un proyecto escolar en común (Convers. MLCG, 12-09-2016).

Trabajar en conjunto permite encontrar estrategias y formas de trabajar... un trabajo conjunto planificado, ordenado y con resultados y evidencias que marquen un sentido para la educación. Esto nos permite analizar y ajustar de manera colectiva en aquellas fases que se necesitan ajustar e ir sistematizando los avances y procesos de construcción del proyecto. (Convers. MLCG, 12-09-2016).

La estrategia colectiva de organización da pertinencia como proyecto educativo alternativo y se aleja de las posiciones jerárquicas entre directivo y docentes con una más horizontal-colaborativa-colectiva de los docentes orientada a transformar y mejorar el liderazgo, la cultura escolar y de aprendizaje, la relación comunicacional y organizacional, “implica que los trabajadores de la educación colectivamente con estudiantes y padres de familia, los contenidos, procedimientos didácticos, formas organizativas que entrarán al centro educativo, en donde el contexto tiene un papel relevante” (TEEA, 2016-2017, p. 31).

Esta forma de organización y participación, en torno al proyecto-colectivo pedagógico da apertura a otras formas de construir conocimiento escolar y prácticas pedagógicas en las que sean

constantemente interpelados los estudiantes, los padres de familia, los docentes y personal de la supervisión escolar fortalezcan sus criterios de trabajo, sus decisiones e intervenciones esforzándose colectivamente para convertirse en sujetos de su propia historia.

Así, la organización del trabajo escolar de forma horizontal colectiva y con fluidez de roles y responsabilidades, cuya meta de educación es transformar la participación, incluyendo aprender a colaborar con respeto y responsabilidad, además de aprender a tomar decisiones, la autorregulación, la planificación, esto es lo que han denominado Rogoff y Paradise *participación intensa en comunidad* (Rogoff et. Al. 2010, Paradise y Rogoff, 2009; Urrieta, 2013), de esta forma se va configurando la relación entre normas institucionales y personas que lo hace latente y expreso la práctica y cultura escolar comunitaria cotidiana.

Los docentes encaran las necesidades y problemáticas desde una praxis reflexiva orientando su práctica pedagógica a la reflexión-acción (Freire, 2008), como formas de compartir, experimentar, organizar, sistematizar en en torno a su práctica docente y planeación curricular, de forma colectiva, participativa y anticipada posibilita una visión conjunta y sistemática en la intervención de las actividades en las dimensiones: pedagógica, organizativa, comunitaria y administrativa, así lo expresó una de las maestras, que:

Para encauzar la orientación del trabajo, primero hicimos sesiones del colectivo docente en donde estudiamos y analizamos con detalle los problemas de: enseñanza y aprendizaje, los escenarios lingüísticos y espacios para las tareas educativas, así como las estrategias de cómo resolver ciertas situaciones entre otras cosas, de ahí hacía la valoración, en dónde se requeriría la participación de los padres de familia, de alumnos y autoridades así fueron programadas y realizadas las reuniones ya descritas. Las sesiones con padres de familia por grado fueron de tipo talleres en donde se utilizaron diapositivas, videos, y preguntas abiertas, para abrir la discusión, y posteriormente se llegaron ciertos acuerdos, se quedaron en tareas para realizar. (Convers. MPD 25-10-2016).

Ante todo, la participación y el trabajo colectivo como una estrategia de inclusión, comunicación y vínculo permanente escuela-comunidad para atender las necesidades educativas e implementar

las actividades pedagógicas que favorezca el desarrollo integral de la niñez, tal como se fundamenta en el documento PTEO que, “trabajar en colectivo permite recuperar los intereses, conocimientos y saberes de los participantes, la reflexión, la liberación y la acción son procesos permanentes que propician nuevas formas de entender la construcción del conocimiento y resolver situaciones problemáticas desde la perspectiva crítica, pedagógica y comunitaria. Desde esta mirada se desmitifica a la verdad absoluta y el conocimiento único reduccionista y separada de la realidad social” (PTEO, 2014, p. 18)

En el proyecto-colectivo escolar se considera como punto de partida la identidad, los saberes y conocimientos comunitarios, articulando con otros conocimientos y valores de otras latitudes y otros contextos. Este proyecto colectivo impulsado por los docentes, es la comprensión y la relación/vinculación entre el currículum y la realidad social para promover aprendizajes de significados y valores culturales, que les permite explorar y adentrarse a nuevas dinámicas sociales y conocimientos a los educandos.

Muchas de las actividades escolares, toman sus bases desde las técnicas de Freinet ya que se plantean en función de las necesidades, espacios y tiempos cíclicos de producción de la comunidad, en la importancia de lo que ocurre en el medio, lo ocasional, lo inesperado y el interés por desarrollar la autonomía y el sentido social del aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se promueven los talleres escolares y la participación comunitaria en el cual la escuela adquiere una propia vida políticamente pertinente social, cultural y lingüística.

Esta forma de trabajo escolar, tiene como resultado “el aumento de la necesidad de verdadera comunicación y de lugares de encuentro que sean lugares de vida comunitaria. También, en esto Freinet muestra el camino: el aula cooperativa es un lugar de vida que gusta a los niños porque

juntos llevan a cabo proyectos comunes” (Freinet, 1956, p. 12). El PTEO, se fundamenta en esta orientación pedagógica por la necesidad y la sugerencia de implementar una didáctica en las aulas y escuelas basadas en las técnicas de la vida y esta vuelta a los valores fundamentales como la convivencia del niño en la comunidad mediante su experimentación e investigación, el respeto entre personas y a la naturaleza, permite conocer y mejorar la cultura de aprendizaje y escolar mediante la cooperación y participación activa, son finalidades que se oponen a la pedagogía reduccionista, selectiva y directiva de las escuelas oficiales centrada a la civilización del rendimiento y de la explotación desmedida de la naturaleza.

El trabajo colectivo, la reciprocidad, la colaboración y la participación, son aspectos de la comunalidad y que están presentes en las vivencias de las familias y en la organización social de las comunidades mixas, lo colectivo “del nosotros absorbe al individuo y requiere su incorporación al nosotros, al exigir la aportación de cada uno, mujer u hombre, al grupo nosótrico. Dicho aporte, exige y moviliza todas las capacidades del individuo retado. El nosotros, pues, no borra el individuo, sino que le da espacio para desarrollar todo su potencial” (Carlos Lenkersdorf, 2005, p. 13).

En este sentido, en la cultura escolar y en las prácticas pedagógicas e interacción que promueven los docentes están relacionadas/mediadas con las subjetividades, trayectorias propias y experiencia profesional de cada uno, sus esfuerzos de contribución en el trabajo colaborativo-colectivo y solidario como parte del mundo nosótrico, sin duda es una estrategia para mejorar las dimensiones organizativas, pedagógicas, administrativas y comunitarias, bajo la divisa de la flexibilidad y accionar para encarar tal como se les ofrece la realidad social, puede encontrarse contra la postura de los docentes como técnicos que solamente se dedican a operar y aplicar lo que los otros diseñan y plantean, desde el exterior de las aulas y comunidades, se contraponen e

irrumpen de un formato único de enseñanza y aprendizaje que promueve la reforma educativa que opera de arriba hacia abajo, convirtiendo a los docentes en sujetos pasivos. Esta forma de organización y participación de los docentes en promover los trabajos colectivos establecen consensos y compromisos que asumen los participantes, como se describe en el acta del 2015.

El colectivo docente se integró en una reunión de consejo, donde se estableció el acuerdo de sesionar bajo un calendario de cada 15 días, para ayudarse mutuamente en las planeaciones de actividades, en el diseño y elaboración de materiales didácticos, así como despejar dudas. Independientemente de las sesiones, los compañeros podían ayudarse mutuamente por ciclo. El colectivo docente lo integramos los 8 docente frente a grupo y el director de la escuela. Y se nombraron 2 maestros que fungieron como coordinadores, estos fueron los responsables de llamar a reuniones, levantar las relatorías y prevenir materiales didácticos necesarios para las sesiones de los docentes, padres de familia y de alumnos. (Informe Pedagógico Anual, 2015).

Dentro de esta organización y participación de los docentes, se destaca los roles y funciones individuales que permite cohesionar la unidad y participación colectiva para fortalecer la gestión y planeación curricular docente. No obstante, para consolidar los esfuerzos de carácter colectivo requiere de compromisos individuales de colaboración y auto-formación, auto-conocimiento con elementos y nociones de organización, de carácter didáctico y pedagógico, de valores y conocimientos que permiten la conceptualización y aportación en torno a la práctica docente, pero también está se suma sus actitudes y sus responsabilidades individuales, sus intereses, sus emociones, sus limitaciones y su experiencia de cada docente.

El liderazgo pedagógico desde el ejercicio directivo y de organización colectiva favorece en la construcción y mejora de aprendizajes de todos mediante el proyecto escolar-colectivo, así lo manifestó el director de la escuela, que:

Aún estando en colectivo, pero cada maestro está condicionado a que permanentemente revisemos las estrategias, las cuestiones metodológicas que se debería estar atendiendo constantemente, para luego tener nuestras propias formas de resolver con elementos que realmente nos sirva al momento de abordar y encarar la realidad de los niños y niñas, asimismo, tener elementos y formas para resolver las demandas educativas acorde a las necesidades y exigencias actuales de la sociedad contemporánea. (Convers. LCG, 12-09-2016).

Los docentes, consideran que el dominio de la conceptualización de elementos y estrategias didácticas les permite reflexionar su ejercicio de la práctica docente y afrontar las necesidades de las realidades cotidianas de las escuelas, y centran sus esfuerzos desde la doble reflexibilidad: reflexión-acción en busca de nuevas estrategias para alcanzar los fines educativos.

El colectivo docente ejerce su autonomía pedagógica y curricular desde una doble reflexibilidad (Dietz, 2009), desde una praxis (reflexión-acción) dialéctica: por un lado, analizan las necesidades de aprendizaje y educativas, identifican problemas de la realidad escolar, reflexionan su práctica docente en colectividad, discuten elementos metodológicos, didácticos y conceptuales, entre otros aspectos. Por otro lado, la intervención en sí, que tiene que ver con la elaboración y la organización curricular y la puesta en práctica de la misma. Este ejercicio de reflexibilidad permite la participación democrática de los docentes en la intervención y la construcción de experiencia alternativa que busca la flexibilización y pertinencia pedagógica. De acuerdo con Dewey la *acción reflexiva* en torno a la práctica docente se considera como una acción activa, creativa, persistente y meticulosa que brinda posibilidades y alternativas en cuanto a la construcción de significados en las prácticas y experiencias docentes. Según el autor, la acción reflexiva no es un conjunto de procedimientos que conduce la experiencia y la acción docente, sino, es una forma de ser docente capaz de afrontar y responder las necesidades y problemas.

Durante la permanencia en el trabajo de campo del ciclo escolar 2016-2017, los docentes se reunieron constantemente después del horario de clases para dar seguimiento, discusión y análisis a sus experiencias de metodologías y el diseño de propuestas curriculares, como se menciona en el siguiente comentario.



Era mejor comprender como va quedar mejor la estructura del proyecto, lo que hicimos el año pasado, según seleccionamos un tema general con el título: la plantación de la caña y producción de la caña, era un tema muy amplio, después nos dimos cuenta que no habíamos delimitado bien al inicio, era un tema muy amplio que, arrojó muchos sub-ámbitos, lo que se hubiera hecho es acotar, o distribuir sub-temas por grados, un grado para la elaboración de la panela, otros grupo la destilación del aguardiente, otro grupo la siembra de la caña, fueron muchas actividades de investigación, trabajos de aula, en la comunidad y nos llevo todo el año (Convers. Reunión del colectivo docente, 12-09-2016).

En el colectivo, se intercambiaron experiencias reconociendo esfuerzos, aciertos y desaciertos de organización y aprendizajes colectivos, en torno a la construcción del proyecto curricular del ciclo escolar anterior que, les permite avanzar y mejorar la organización y estructuración curricular aproximándose a la contextualización, profundización y generación de conocimientos nuevos y aprendizajes significativos en la niñez, tal como aludió uno de los docentes que, “revisando constantemente de manera colectiva los proyectos curriculares y áulicos, en el proceso vamos a ir evaluando y haciendo ajustes con el propósito de atender necesidades de aprendizaje” (Convers. GTFM, 15-09-2016). El objetivo central, es re-situar y contextualizar el aprendizaje de la niñez siendo como elemento mediador la activación y movilización de los contenidos culturales y lingüísticos ayuujk en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje que establecen los docentes y alumnos. Se toma como punto de partida, la cosmovisión y conocimientos propios de la niñez y de la comunidad, pero a su vez, se piensa la educación desde una dimensión global e intercultural para innovar, trascender la formación de la niñez con posibilidad de interacciones con otros conocimientos y habilidades digitales.

Por ello, el colectivo docente ha tomado al currículum como un campo de transformación de la práctica docente con nuevas construcciones de significados de experiencias educativas en torno a la realidad cultural de la niñez. Por la constante interpelación en la contextualización del currículum que permite anclar visiones particulares de los pueblos ayuujk ligada a los conocimientos lingüísticos, culturales, territoriales, socio-naturales a través de diseños y

proyectos curriculares y didácticos alternativos. En este sentido, los docentes buscan ceñir e instrumentar su práctica docente con habilidades sociales como lo describió el director de la escuela que, “para tener dominio de la didáctica hay la necesidad de diseñar un proyecto áulico para incorporar los saberes comunitarios, aunque, hay veces que no hay forma de relacionar entre los contenidos comunitarios y contenidos programáticos” (Convers, director de la escuela LCG, 24-09-2016).

Para los docentes y el directivo, el reto pedagógico se centra desde la reflexión curricular que implica: a) un cambio de cultura profesional, b) un cambio de cultura de aprendizaje y escolar, y c) la función del director como coordinador. Asimismo, esta reflexión curricular se basa en una visión más compartida y sistémica desde las prácticas docentes, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las metodologías a través de la colaboración, diálogo, encuentro y toma de decisiones para la producción de nuevos conocimientos pedagógicos. Esta visión conjunta y compartida del colectivo docente tiene como objetivo:

- Fortalecer la cultura de aprendizaje a través las prácticas inclusivas e interculturales buscando herramientas para transformar la enseñanza, que promueva metodologías y prácticas activas, interactivas, cooperativas y participativas para el logro de aprendizajes significativos e integrales en los estudiantes.
- Generar procesos pedagógicos y didácticos que trasciendan la condición del docente como transmisor de información por un docente que sea constructor de conocimientos y de experiencias significativas, en una praxis basada en el principio quien enseña también aprende porque retoma los saberes contextuales.
- Gestión y liderazgo pedagógico para diversificar y adecuar las actividades curriculares mediante un proceso sistemático en la incorporación de contenidos, actividades y

metodologías que realizan los docentes de manera individual y en colectivo para una educación con pertinencia lingüística y cultural.

- Empoderar el potencial del personal como agente de transformación social que se traduce en la elaboración e implementación de proyectos colectivos para el logro de aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos.
- Participación de los padres de familia y autoridades educativas para el consenso y determinación de contenidos locales y regionales.
- Un liderazgo centrado en el aprendizaje, que reconozca y desarrolle el capital profesional de sus colectivos, los empodere y los implique en el aseguramiento de los aprendizajes relevantes y pertinentes.
- Capacidad de producir conocimiento social a conocimiento escolar

En el apartado siguiente, se analiza aspectos de organización curricular a través de la metodología por proyecto de aprendizaje y los elementos que lo componen, que permiten recrear de forma creativa, participativa y colectiva inter-aprendizajes, dentro del horizonte de una educación alternativa y comunitaria.

## **4.2 ELEMENTOS DEL PROYECTO PEDAGÓGICO DEL PTEO: METODOLOGÍA POR PROYECTO DE APRENDIZAJE**

En este apartado, analizamos el ejercicio y la sistematización de experiencias pedagógicas basado en la **metodología por proyecto de aprendizaje o pedagogía por proyecto** en el marco del PTEO. Esta metodología, contiene elementos que facilitan la organización curricular desde la determinación de contenidos hasta la implementación de las actividades didácticas. Posibilitando abarcar varios momentos y fases que parte desde el diagnóstico inicial, planeación, implementación, seguimiento y evaluación; la construcción e integración de conocimientos culturales comunitarios e impacto en la transformación de la cultura de aprendizaje y escolar-comunitaria.

Tal como reconocen los docentes que, la metodología por proyecto de aprendizaje permite la vinculación/mediación la realidad socio-natural y los procesos de aprendizaje de la niñez.

El PTEO menciona, proyectos por aprendizaje que son del maestro Javier Pereyra, y la metodología por centro de interés, es buscar un tema de interés común de la niñez, También está la propuesta de los calendarios agrícolas, solo que nos permite abordar los conocimientos comunitarios de manera holística. Se abordan los conocimientos que son más cíclicos, por ejemplo: el café, el maíz, la caña, etc., son producciones durante el año, entonces se van atendiendo todas las fases cíclicas a partir de eso se arma el proyecto didáctico (Conversación LCG, 12-09-2016)

Lo que nosotros hemos utilizado es la metodología por proyecto de aprendizaje, lo que nos ha dejado el maestro Pereyra, desde mi punto de vista, te permite poner lo que consideras aprender de acuerdo al saber comunitario y en todo caso correlacionarlo con los contenidos oficiales. (Conversación LCG, 12-09-2016).

La apropiación que hacen los docentes, respecto a la metodología de aprendizaje o pedagogía por proyecto que integra los conocimientos personales y sociales de la niñez y comunidad que deviene de situaciones reales-problemas cotidianos al tiempo que buscan complementar con

conceptos y contenidos disciplinares, aunque sabemos que muchas veces predominan los contenidos oficiales. Además, esta metodología, permite integrar los conocimientos de manera holística y global el saber hacer, saber conocer y saber ser a partir de un tema detonador. La holisticidad del conocimiento que deviene de la práctica social comunitaria desde la visión de los pueblos indígenas que va ligada a la ciclicidad del tiempo, en el cual no existe segmentación entre un inicio y final de las actividades pedagógicas, sino los momentos y fases son traslapadas porque es de ida y vuelta las actividades de inicio, desarrollo y profundización.

Así, el currículum escolar se convierte en un espacio de elaboración y negociación cultural en tanto los docentes buscan reflexionar, dinamizar y desarrollar las actividades didácticas a partir de los conocimientos comunitarios ayuujk y en articulación con los conocimientos del plan y programa en un sentido complementario y relacional con actividades didácticas diversificadas que les permite a la niñez estimular su aprendizaje de manera integral y poner en contacto con su realidad socio-natural y cultural, tal como se afirma en la siguiente cita.

Esta metodología permitió seleccionar los temas comunitarios y que apertura la participación de todos y no nos encerremos, se vio el trabajo por equipo, el trabajo lúdico, investigación y así se puede ver que el tema se facilita tanto para el maestro como también para los alumnos. Así el maestro Paz, trabajó muy bien con los alumnos de sexto grado, tuvo un proceso didáctico muy interesante a partir de los saberes comunitarios de forma integral (Convers. LCG, 25-08-2018).

Los docentes, ponen por delante su capacidad reflexiva, sus experiencias, sus habilidades, sus saberes docentes y pedagógicos para encarar e intervenir en la estructuración y organización de experiencias de construcción curricular orientado al logro de los fines educativos, facilitando de manera sistemática y pertinente las prácticas educativas para generar aprendizajes significativos, pertinentes y contextualizados para la comunidad estudiantil. En esta planeación e intervención pedagógica se atienden distintos aspectos y elementos; la selección y definición de contenidos culturales a partir de temas y conocimientos contextuales del pueblo ayuujk, se establecen

objetivos de aprendizaje; se consideran metodologías holísticas e integrales, formas de evaluación procesual y a modo de compartencia pedagógica; se toman en cuenta las características y las experiencias lingüísticas y culturales de los estudiantes, se enfoca a un determinado contexto socio-histórico y socio-cultural.

Con respecto al **sistema de evaluación** que implementan los docentes de las escuelas en el marco del PTEO, alude a una evaluación diferente lo que se ha venido debatiendo en las reformas educativas por más de 20 años como la del PISA, sino se trata de una evaluación diagnóstica, participativa, cualitativa, integral y colectiva que permita operar y dinamizar los procesos educativos escolares, resolver problemas básicos y generar condiciones de participación, integración entre director, maestros, padres de familia y estudiantes asumiendo colectivamente desafíos y necesidades que la escuela afronta. Por ello, en el documento PTEO (2012) se establece unos de los objetivos centrales:

- Propiciar encuentros y espacios dialógicos que permitan el análisis y reflexión sobre los aspectos que se interrelacionan en el proceso evaluativo.
- Elaborar colectivamente criterios, indicadores e instrumentos considerando las especificidades contextuales y en base a los criterios generales de evaluación.
- Orientar, consolidar y fortalecer los procesos de evaluación educativa más justos acordes a las especificidades de cada nivel educativo en beneficio de la educación en el Estado de Oaxaca.
- Sustentar las prácticas evaluativas en un enfoque cualitativo basado en valores de equidad, igualdad, justicia social.
- Realizar una evaluación participativa basada en colectivos tomando en cuenta la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación y la evaluación externa.

La evaluación cualitativa, es una forma de conocer de manera procesual los avances y necesidades de aprendizaje de los alumnos y de las actividades educativas durante el ciclo escolar, por ello, se sistematizan y se recopilan datos cualitativos sobre los avances y datos significativos que permiten develar información válida para la toma de decisiones con el fin alcanzar la ruta de mejora centrado en lo pedagógico con pertinencia y relevancia en los aprendizajes de la niñez y en las actividades escolares.

Así percatamos durante el trabajo de campo 2016, al inicio del ciclo escolar, el colectivo docente determinó (a través del Consejo Técnico Escolar CTE) que “cada docente realizó una evaluación diagnóstica que consistió en conocer al grupo identificando subculturas, habilidades y necesidades de aprendizaje, de lectura y escritura en ambas lenguas, habilidades matemáticas y sociales etc., al mismo tiempo, cada docente presentó una programación con actividades, estrategias y metodologías que pretende abordar para ayudar a avanzar a los niños y niñas” (Observ. Reunión colectiva, 22-08-2016).

Una vez que los docentes realizaron la evaluación diagnóstica inicial y grupal después lo socializaron entre el colectivo docente para establecer indicadores en común que se tomarán en cuenta en la selección y determinación de contenidos que se estructura y se organiza como parte de la planeación y organización de actividades pedagógicas y curriculares que coadyuva a mejorar la cultura de aprendizaje y a favorecer las áreas de oportunidades. Por tanto, la evaluación busca construir una ruta para mejorar las actividades escolares que contribuyen a una educación flexible que genere aprendizajes significativos para la niñez, sea pertinente y relevante lingüística y cultural.

El colectivo docente, construye la planeación curricular en función de ciertos indicadores que se obtuvo de la evaluación diagnóstica, siguiendo tres fases: a) La planeación, se aborda de forma colectiva y participativa, se lleva a cabo en las reuniones de Consejos Técnicos Escolares (CTE) por lo menos dos veces a la semana y como parte de las actividades extraescolares, en el cual constituye de elementos: diagnóstico, objetivos y metas, acciones y estrategias, seguimiento y evaluación. Durante la implementación del proyecto pedagógico, aún cuando la planeación y toma de decisiones para la organización y estructuración del proyecto se realiza en colectivo, pero finalmente cada docente de acuerdo las necesidades y ritmos de aprendizaje de su grupo modera y determina las acciones, estrategias, metodologías y ambientes de aprendizajes específicos buscando favorecer a la equidad de género, inclusión e integración.

b) Seguimiento, en la medida que se implementan las actividades del proyecto pedagógico-curricular se hace un **seguimiento** permanente, recopilando producción de materiales didácticos y registros de evidencias de aprendizajes y datos de los niños que permiten plantear nuevas estrategias y actividades para profundizar y mejorar las tareas educativas, a su vez fortaleciendo la participación y colaboración de los alumnos. Asimismo, los docentes también emplean los exámenes comerciales que sirven de herramientas para dar seguimiento a los procesos de aprendizajes de los alumnos, ambos se complementan y hacen sumatoria entre la evaluación cualitativa y la evaluación cuantitativa.

c) La **valoración-evaluación** y etapa de cierre de actividades del proyecto se realiza a través de clase abierta y/o **compertencia pedagógica** para instar y desafiar a los alumnos a desarrollar diferentes habilidades y aprendizajes basados en competencias y desafíos como colaborar y trabajar en equipo, hacer indagaciones, exponer sus ideas en público acerca de los temas que han aprendido durante las jornadas de clases.



En relación al Sistema Estatal de Formación Profesional-docente de los Trabajadores de Oaxaca en el marco del PTEO, parte de tres premisas fundamentales: primero, el saber pedagógico, que implica la reivindicación de su labor pedagógica, haciendo de ésta profesión, no sólo del qué y el cómo desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino, se centra en acciones y valores como el diálogo, reflexión, participación y sistematización de su práctica docente estableciendo vínculo escuela y comunidad; el segundo, concibe el acto pedagógico basado en el saber multidisciplinario, en la que no sólo se requiere el dominio de conocimientos y saberes en los aspectos pedagógicos-didácticos, sino, abarca en una dimensión amplia desde los referentes antropológicos, filosóficos, ético-político, con el objetivo de comprender e interpretar las experiencias en comunalidad donde se desarrolla la práctica educativa; y tercero, un saber investigativo recuperando saberes y conocimientos de las acciones educativas y comunitarias, lo que posibilita generar un saber pedagógico (PTEO, 2012).

Ya que los valores y conocimientos del currículum oficial ostentan un rango de uso diferente: tienen un estatus universal, estandarizado, dosificado y jerarquizado, mientras las otras epistemes aparecen relegadas y son de uso alterno para enmarcarse en las mismas lógicas hegemónicas, o en el mejor de los casos se hacen adaptaciones curriculares, es decir, traspasar la matriz epistemológica de los conocimientos indígenas a la matriz de contenidos disciplinarios.

Este liderazgo pedagógico y organización curricular que asume el colectivo docente ayuujk con participación comunitaria, se aproxima a lo que plantea Beane que, “la integración del currículum no es simplemente un método para reorganizar las programaciones de clase, como creen muchos educadores. Al contrario, es una amplia teoría del diseño curricular que engloba unas ideas particulares sobre los fines de la escuela, la naturaleza del aprendizaje, la organización y los usos de conocimiento y el significado de la experiencia educativa” (2010, p. 125), en el

cual establecen una relación pedagógica y construyen vínculos internos desde la re-flexibilidad de los profesores, estudiantes y actores sociales quienes asumen liderazgo pedagógico por las constantes tomas decisiones y por la interpelación en busca de mejorar la cultura de aprendizaje, profesional y escolar a través de la gestión, planeación-colectiva curricular hasta su implementación áulica. Son dos momentos articulados donde los mismos docentes son partícipes desde sus experiencias y en sus contextos de emergencia de actuación educativa, y, por tanto, han dejado de ser sujetos imaginarios y abstractos de los currículos oficialistas y de la investigación que opera de arriba hacia abajo.

En las pedagogías alternativas, implica que los docentes, asesores técnicos pedagógicos, directores y supervisores se conviertan en protagonistas como formadores de sujetos sociales y sean partícipes en la reformulación e innovación de los proyectos curriculares, también así, sean planificadores y programadores del mismo. El cual obliga a redefinir y modificar la formación docente que en todas las generaciones se ha preparado y asignado el papel de técnico especializado en reproducir y replicar los libros de textos, los planes y programas de estudio.

A través de las reuniones colectivas establecen consensos y generan inter-aprendizajes para atender los aspectos pedagógicos y las necesidades de aprendizajes buscando factibilidad, pertinencia y contextualización a las propuestas curriculares en el cual ponen en juego elementos que estructuran y dan contenido a una visión particular desde una noción sociocultural e intercultural, en tanto se vincula y se establecen mediaciones pedagógicas con expectativas y necesidades sociales y culturales del contexto de la niñez ayuujk. En este, el colectivo docente busca un nuevo germinar de significados y prácticas pedagógicas, sumando esfuerzos para concretar con especificidad y características particulares su práctica pedagógica.

Sin duda, los docentes suman esfuerzos mediante trabajos colectivos y colaborativos para comprender la organización curricular y procesos de enseñanza y aprendizaje con lógicas de alternatividad. Así nos percatamos en el trabajo de campo y de las revisiones de documentos de los proyectos-colectivos curriculares del ciclo escolar 2012 al 2016 que abarca diferentes momentos y etapas de trabajo en el que participan colectivamente los docentes y padres de familia.

A continuación, presentamos en la figura siguiente los momentos y/o pasos que conlleva la organización y estructuración de la metodología por proyecto de aprendizaje o pedagogía por proyecto.



\*Figura 4. Elaborado con datos de informes pedagógicos y planeaciones curriculares: metodología por proyecto de aprendizaje o pedagogía por proyecto.

Fuente: Acervo FMJ

A continuación, se presentan momentos o pasos para la organización de la metodología por proyecto de aprendizaje o pedagogía por proyecto.

### 4.2.1 Diagnóstico inicial

Al inicio de cada ciclo escolar, los docentes realizan un diagnóstico inicial de aprendizaje aplicando diversos instrumentos y dinámicas para conocer como el grado de bilingüismo, las diferentes habilidades cognitivas y valores sociales de los estudiantes. De ahí, en los consejos técnicos de docentes se socializa y se comparte las necesidades, condiciones y habilidades de los alumnos como referentes iniciales para la programación y planeación del proyecto pedagógico y curricular estableciendo objetivos (en términos cualitativos) y metas durante el ciclo escolar, así lo expresó el docente MAJR.

El diagnóstico inicial me permite ver cómo está mi grupo, de ahí planteamos los objetivos ¿por qué? ¿con qué? ¿para qué educar? No sólo es partir de los saberes comunitarios, siempre hay una intención educativa más a fondo, de resolver algunas necesidades y problemas en relación al aprendizaje y valores comunitarios, es la visión que tenemos. Pasa en todos los lugares en que los niños aprenden en su familia y en su medio comunitario a despreciar su lengua, a rechazar a la gente que no sabe hablar bien el castellano, y que se transmite en los niños, es lo que percibo en mi grupo. (Convers. 24-09-2016).

En cada grado escolar, existen subculturas que demandan especificidades y necesidades de aprendizaje, lo cual amerita diversificar y dosificar las secuencias instruccionales, estrategias y actividades didácticas para atención de la diversidad en el aula y mejorar la cultura de aprendizaje y el liderazgo comunicacional entre docentes y alumnos. Esta forma de participación y liderazgo que asumen los docentes, se busca recuperar la experiencia, los intereses y saberes de los alumnos y comunidades, se trata de arribar en el currículum la pluralidad de significados epistemológicos situados territorialmente, como conceptualiza Beane que, “es un diseño curricular que se interesa por mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y cuestiones significativas, definidas de manera colaborativa entre educadores y los estudiantes, sin preocuparse por los límites que definen a las áreas disciplinares” (Beane, 2010, p. 17).

La integración del currículum, busca favorecer la alternancia, reciprocidad y complementariedad de saberes y conocimientos y, promueve la construcción de nuevos significados de aprendizajes y experiencia en la práctica docente a partir de los valores y conocimientos comunitarios ayuujk como elementos de objeto de estudio, de instrucción y de aprendizaje, siendo el uso de la lengua ayuujk no solamente como vehículo de comunicación, sino, lengua sagrada que expresa conocimiento y cosmovisión en sí mismo, como arte y como práctica social, como elemento de aprendizaje y comunicación entre el “yo y el otro” y entre el “yo colectivo” que apertura unidad, cohesión y relación dialógica con la familia, escuela, comunidad y como parte de la identidad lingüística y cultural del pueblo.

#### **4.2.2 Elección de saberes culturales comunitarios ayuujk**

En septiembre del 2016, durante mi permanencia en el trabajo de campo, en acuerdo con el director de la escuela se abordó en el orden del día de la reunión de padres de familia, algunas pautas de investigación que permitió reflexionar y generar inter-aprendizaje sobre la integración, organización y elementos curriculares tendientes a procesos reivindicatorios lingüísticos, culturales y territoriales.

En esta reunión, la reflexión y discusión se usó la lengua ayuujk para aperturar mayor confianza, participación y diálogo armonioso. Después de una larga discusión, fueron detonando temas-problemas y de interés común como el cuidado de áreas verdes de la comunidad, en todo momento fue de análisis y de reflexión que permitió llegar a un consenso y delimitación del tema comunitario.

¿Qué representa para el pueblo conservar y mantener protegida las áreas naturales? y ¿por qué es importante que la niñez conozca sobre el tema?, fueron algunas de las preguntas detonadoras que sirvieron como ideas fuerza para contextualizar y reflexionar el tema general a partir del saber comunitario, y otro momento posterior el colectivo docente se encarga de organizar y determinar los contenidos culturales que servirán de base desde donde dialogar, reflexionar y construir aprendizajes en la escuela y comunidad con la finalidad de fortalecer los valores comunitarios, a solucionar algunos problemas ambientales para la conservación y aprovechamiento adecuado del patrimonio cultural de las zonas y lugares de áreas verdes de la comunidad.

Cada vez que el colectivo docente inicia un proyecto curricular educativo, son interpelados los padres de familia, los niños y niñas, como se menciona en el siguiente caso.

En el documento base (se refiere el PTEO), dice que las decisiones se toman con los padres de familia y con los alumnos en asambleas escolares...hicimos consulta en una reunión de padres de familia... y formulamos preguntas: ¿Cuáles eran los saberes que estaban desapareciendo o estaban olvidados? con esto sensibilizamos, ya que hubo toda una explicación de esos saberes, y además permitió fomentar la participación e interés en los padres. Desde allí, surgieron varias temáticas. Y en esa misma reunión se determinó acuerdos con los padres de familia para trabajar los saberes de “plantas medicinales”. Por otro lado, también hicimos consulta con los niños por ciclos, (1º, 2º y 3º ciclo) entre nosotros cómo docentes. (Convers. Docente PGG, 12-08-2016).

Los actores educativos (docentes, los padres de familia y estudiantes) participan constantemente para prever de un currículum flexible y con participación comunitaria tomando como base las cosmovisiones, los conocimientos culturales y la lengua del pueblo como elementos constitutivos de los procesos sociales y educativos de la comunidad. La experiencia y el quehacer educativo se convierte en interés común, en el cual el docente asume el rol de mediador cultural y como acompañante en la construcción de los significados y aprendizajes de la niñez para cuestionar y comprender su contexto social y cultural, por eso los docentes consideran que los procesos de enseñanza y aprendizaje parte de temas-problemas y la elección sea por los destinatarios que, “los temas tienen que partir por interés de los alumnos, ellos tienen derecho de proponer el tema

que les gusta. El maestro tiene que ser mediador” (Convers. MER, 7-21-2016), se concibe que entre más contextualizado sea el tema mayor significatividad e internalización será el aprendizaje en la niñez. De este modo,

Muchos educadores y defensores de la reforma social han propuesto otros tipos de organización. Destacando entre estos últimos ha habido un currículum organizado en torno a temas personales y sociales, programados de forma colaborativa y llevado a la práctica por profesores y alumnos conjuntamente, y comprometido con la integración de conocimientos. Este tipo de organizaciones se fomenta no sólo porque hace más accesible el conocimiento a los niños, sino porque ayuda a crear en el aula unos enclaves democráticos que configuran un contexto para la integración social. (Beane, 2010, p. 17).

La escuela, a través del currículum se configura como campo de elaboración e intercambio cultural, en cuanto, habilita la incorporación de la diversidad epistémica y lingüística en posibilidades de reciprocidad y de alternancia pedagógica porque se prevé tiempos y espacios para su transmisión e implementación en actividades pedagógicas.

A través de la participación democrática entre docentes, padres de familia y estudiantes para concientizar, discutir y seleccionar los temas comunitarios priorizando aquellos que están en procesos de erosión y desplazamiento, temas-problemas o por interés de la niñez y que son relevantes de interés común y permiten resolver problemas y necesidades emergentes en el contexto inmediato, puesto que el argumento de los docentes está en que:

Ahora en los libros de textos vienen dibujos caricaturientos y textos muy alejados de la realidad de los alumnos, por eso tenemos que hacer nuestros proyectos alternativos como lo plantea el PTEO, tenemos que participar entre todos los maestros, invitar a los padres, a los alumnos y los compañeros de la supervisión de la zona escolar para revisar y atender las necesidades educativas y de ahí hacer el proyecto que parte de saberes comunitarios a través de la indagación” (Convers. LCG).

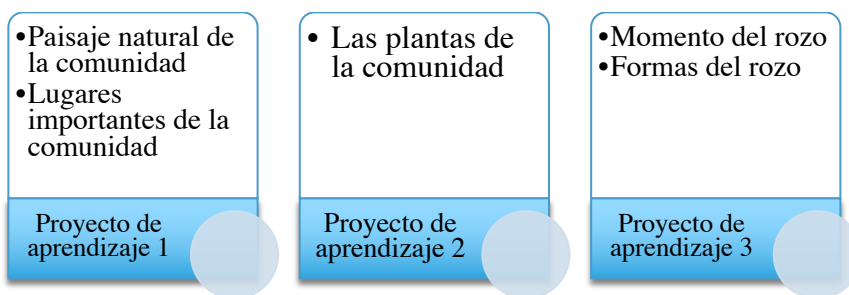
Por las acciones y discursos oficiales reduccionistas, abren posibilidades para otras formas de planeación y organización curricular que emergen por la suma de esfuerzos de los docentes y actores sociales que buscan des-colonizar el currículum escolar en la posibilidad de simultaneidad de continuidades y discontinuidades de transmisión de los saberes comunitarios en

la escuela, situando al sujeto comunitario a sujeto pedagógico al tiempo que se atiende las cogniciones situadas.

Resignificar y enriquecer los procesos escolares con diferentes cosmovisiones y conocimientos que están presentes en la multiplicidad y heterogeneidad de procesos en las escuelas y comunidades, nos permite mirar al currículum como un proceso complejo, integral, continuo, cambiante, desde lo particular hacia lo global, desde adentro hacia fuera.

#### 4.2.3 Determinación de contenidos culturales comunitarios

Una vez que se seleccionó el tema comunitario, de ahí el colectivo docente se encargó de ajustar y delimitar la denominación del objeto (refiere al título general), ejemplo: El cuidado del medio ambiente para mantener equilibrio con la naturaleza en la comunidad de San Francisco Jayacaxtepec. A partir de esta delimitación del tema general, se localizaron tres componentes temáticos que vienen a ser como núcleos de ideas, mismos que se estructuraron en tres metodologías por proyectos de aprendizaje que corresponde para alumnos de tercer ciclo, como se muestra en la siguiente figura.



\*Figura 5. Metodología por proyecto de aprendizaje.

Fuente: Acervo FMJ



Los componentes temáticos, se desglosaron del tema general o de la denominación del objeto y son como las unidades de ideas y ejes organizadores que facilitan determinar los contenidos culturales. Este se puede desglosar entre uno o más componentes o unidades de análisis, depende de la exigencia o la delimitación del tema general. Después, se **problematiza** (a través de preguntas orientadoras) en relación a los componentes temáticos que permiten reflexionar instando sobre qué deben aprender los niños y niñas. De la problematización subyace el esquema del proyecto (que vendría a ser los contenidos curriculares culturales comunitarios), como se muestra en el siguiente cuadro que se presentan de forma paralela, aunque los docentes lo elaboran por cuadros separados.

<b>Denominación (tema general): El cuidado del medio natural para mantener equilibrio con la naturaleza en la comunidad de San Francisco Jayacaxtepec</b>		
	<b>Problematización (preguntas orientadoras)</b>	<b>Elaboración del esquema del proyecto (contenidos culturales comunitarios)</b>
1 Proyecto	¿Cómo son los lugares de tu comunidad?	_Descripción de lugares importantes de la comunidad
	¿Hay lugares sagrados en tu comunidad?	_Historia de lugares sagrados de la comunidad
Proyecto 2	¿Qué tipo de vegetación hay en la comunidad?	_Clasificación de plantas de la comunidad _Las plantas y su relación con la naturaleza
	¿Qué formas hay para prevenir incendios al quemar el rozo?	_Medidas de prevención comunitaria para quemar el rozo
Proyecto 3	¿Cuáles son los rituales y ceremonias que se realizan antes del rozo?	_Ritualidades y ceremonias para pedir permiso antes del rozo
	¿Qué consecuencias tiene cuando no quemamos bien el rozo?	_Valores que se fomentan en torno a la quema del rozo

\*Cuadro 1. Elaborado a partir de los referentes de planeación curricular del colectivo docente del ciclo escolar 2016-2017.

Fuente: Acervo FMJ

En este cuadro, mostramos como ejemplo (de forma sintetizada) de cómo los docentes comprenden y demuestran habilidades para definir los contenidos culturales comunitarios. Se muestra solamente como ejemplo dos contenidos en cada uno de los proyectos de aprendizaje que sirve de referente para comprender qué problematizar a través de preguntas, ayuda a definir los contenidos con más precisión. En cada proyecto de aprendizaje, se puede contemplar varios contenidos culturales que se ordenan de lo fácil a lo complejo, de lo particular a lo general, de lo comunitario y su articulación con otros contenidos escolares.

Del tema-contextual, se desglosa los componentes temáticos, se problematiza y se hace la esquematización para determinar los contenidos culturales. En el siguiente cuadro se resumen los pasos, aunque los docentes lo realizan por pasos y cuadros separados.

<b>Denominación (tema comunitario): El cuidado del medio natural para mantener equilibrio con la naturaleza en la comunidad de San Francisco Jayacaxtepec</b>		
Componentes temáticos	Problematización	Elaboración del esquema
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paisaje natural de la comunidad</li> <li>• Lugares importantes de la comunidad</li> </ul>	¿Cómo son los lugares de tu comunidad?	Descripción de lugares importantes de la comunidad
	¿Hay lugares sagrados en tu comunidad?	Historia de lugares sagrados de la comunidad

\*Cuadro 2. Elaboración propia a partir de los referentes de planeación curricular del colectivo docente del ciclo escolar 2016-2017.

Fuente: Acervo FMJ

El siguiente paso del colectivo docente, es elaborar y determinar de manera general el proyecto o diseño curricular<sup>24</sup> que se orienta en las siguientes actividades:

a) Diagnóstico inicial

---

<sup>24</sup> El diseño o planeación curricular es un proyecto que se abordará en todo el ciclo escolar, incluye objetivos generales y específicos, dosificación de contenidos culturales por grados y ciclos, actividades generales que establece el colectivo docente.

- b) Distribución y organización de contenidos culturales ayuujk por ciclos escolares
- c) Descripción de objetivos y metas de aprendizaje
- d) Secuenciación de actividades instrucciones incluyendo diversificación de estrategias
- e) Seguimiento y evaluación a través de compartencia pedagógica

El reto que afrontan los docentes, es la perspectiva de inmersión cultural e inter-cultural a partir de los contenidos y/o temas culturales comunitarios contextuales ayuujk, de ahí una constante negociación y elaboración cultural para la convergencia del inter-conocimiento (Boaventura, 2010). El currículum condensa multiplicidad de situaciones y de relaciones, y representa un recorte de la cultura que se traduce en contenidos y valores culturales que abarca una dimensión sociocultural.

#### **4.2.4 Resumen de la planeación curricular áulica**

Los momentos y actividades anteriores, permiten propiciar elementos que facilitan y armonizan la gestión y planeación del proyecto curricular escolar en el cual se desprenden las planeaciones o proyectos didácticos específicos para cada grado o ciclo escolar. Regularmente un proyecto áulico para su implementación puede tener una duración entre 20 días o un mes, según la extensión de las actividades instruccionales. En el cuadro de abajo mostramos un ejemplo de tercer ciclo (5° y 6° grado) sobre el tema general: el cuidado del medio ambiente para mantener equilibrio con la naturaleza en la comunidad de San Francisco Jayacaxtepec.

Plan curricular áulico a través de la metodología por proyecto de aprendizaje			
Ámbitos: (Contenidos culturales ayuujk)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paisaje natural de la comunidad</li> <li>• Historia y significados de lugares sagrados de la comunidad</li> <li>• Protección del medio ambiente de su comunidad</li> </ul> Mapa comunitario	(Contenidos del plan y programa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicación de puntos cardinales</li> <li>• Regiones naturales del país y del mundo (contenidos de geografía).</li> <li>• Descripción de textos libres acerca de paisajes de su entorno</li> <li>• El calentamiento global y efecto invernadero</li> </ul>
Las exigencias investigativas. (propósitos de aprendizaje)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica lugares según referencia de los puntos cardinales.</li> <li>• Desarrolla habilidades de lectura cartográfica (mapa comunitario) identificando los iconos que representan hechos y lugares importantes de la comunidad y de otras geografías.</li> <li>• Describe en forma oral y en textos escritos con ideas claras de la información recabada acerca de historias, lugares sagrados e importantes de la comunidad.</li> <li>• Calcula áreas y perímetros en espacios de su contexto usando medidas convencionales y arbitrarias (brazadas, dedos, pies, etc.)</li> </ul>		
Tarea investigativa (estrategias de trabajo)	<p><b>Actividad de investigación:</b> Elaboran guías de entrevista</p> <p>Investigan y describen a partir de la información de sus padres y personas de la comunidad de los lugares de la comunidad y sus significados, historias y valores simbólicos que los caracterizan.</p> <p><b>Actividad inicial,</b> el docente explica las referencias de los puntos cardinales tomando como referencia la salida y la puesta del sol (para ubicar el Este, Oeste, Norte y Sur). De forma grupal en las afueras del aula, ubican y observan los lugares importantes de la comunidad como: la iglesia, el río, el cerro, la agencia, el cementerio, comunidades vecinas, rancherías y carreteras.</p> <p><b>Actividad de Desarrollo_</b> Describa oral y en textos escritos las historias y características de los lugares sagrados naturales e importantes de la comunidad.</p> <p><b>Actividad de Desarrollo_</b> Se integran por binas para representar un mapa comunitario en cartulina ubicando los lugares importantes de la comunidad, tomando como punto céntrico la escuela primaria.</p> <p style="text-align: center;"><b>Actividades de profundización</b></p> <p style="text-align: center;">_Describa de forma oral y escrita los lugares importantes y sagrados de la comunidad</p> <p style="text-align: center;">_Describa la historia de la comunidad y elabora el mapa ubicando los pueblos vecinos</p> <p><b>Actividad de Desarrollo_</b> las aulas de la escuela como referencia para hacer planos cartográficos, se midieron los espacios como aulas de los grados, cancha de básquet, de fútbol y de sus hogares para calcular perímetros y áreas. Representaron en gráficas y calcularon sus medidas respectivas de manera individual y por equipos.</p> <p><b>Actividad de Desarrollo_</b> Diferenciación de características de las regiones naturales del país. Realizar por equipo y láminas que contengan descripciones en textos escritos e ilustraciones.</p> <p><b>Actividad de Desarrollo_</b> Después se abordó un contenido del Atlas de Geografía para identificar los lugares como agencias, municipios de Oaxaca, república de México con sus estados y de ahí se continuó con la ubicación geográfica de los continentes, de los países, ciudades y lugares importantes como Océanos, Polo Norte, Polo Sur, el Oriente y Occidente, los meridianos y los trópicos, etc.</p>		
Seminario: producto a evaluar (Actividades de cierre y de socialización)	<p><b>Compertencia pedagógica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición oral de los equipos apoyándose del mapa comunitario, el mapa de México y del planisferio.</li> <li>• Presentación por escrito de los significados e historias de los lugares que representan la comunidad.</li> <li>• Exposición oral del mapa comunitario.</li> <li>• Presentación de maquetas.</li> <li>• Exposición oral sobre carteles que refieren sobre el cuidado del medio ambiente</li> </ul>		

Seguimiento (logros)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce los elementos del mapa comunitario</li> <li>• Usa la lengua indígena para pedir información en la comunidad</li> <li>• Sabe hablar y exponer un frente a grupo de personas</li> <li>• Lee datos gráficos</li> <li>• Elabora resúmenes</li> <li>• Describe oraciones y textos</li> </ul>
-------------------------	---

\*Cuadro 3. Se presenta un extracto del plan curricular de sexto grado (marzo 2017).

Fuente: Acervo FMJ

Al formato anterior, se hizo una reestructuración del formato original elaborado por los docentes pasándolo de horizontal a vertical con los mismos elementos y contenidos que se muestran antes. En el formato horizontal desde el punto de vista psicológico permite visualizar la progresión cognitiva, la secuenciación y graduación de actividades, pero, para este estudio nos interesa resaltar aspectos que conjugan la organización de actividades para hacer más factible el proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuales se basan en los siguientes principios didácticos y pedagógicos: a) en la construcción del conocimiento a través de la investigación en la comunidad; b) para Ausubel (1979) en su teoría de aprendizaje significativo, plantea que el aprendizaje experimental tiene la necesidad de relacionar el contenido de enseñanza con la propia experiencia de los estudiantes y; c) la relación/vinculación permanente de la escuela con la comunidad.

Esta forma en que los docentes ayuujk encaran la planeación curricular recuperada a través de la metodología por aprendizaje o pedagogía por proyecto constituye en sí mismo como una forma de construir y establecer contenidos culturales escolares que no están determinados a priori ni desde las lógicas hegemónicas, sino, es modelo curricular para atender las diferencias de la diversidad cultural. En este sentido, esta estrategia permite cruzar fronteras entre la vida escolar y vida comunitaria, cuyo fin es transformar al sujeto comunitario en sujeto escolar. Esto implica un acercamiento a un currículum abierto y flexible acorde a los procesos culturales y sociales de

la vida comunitaria, al mismo tiempo estos contenidos curriculares puedan articularse y complementarse con otras lógicas de construcción de conocimiento.

Los docentes organizan y estructuran los procesos de aprendizaje desde una perspectiva deliberadora enfocado a lo didáctico. Lo central de la noción deliberadora, se basa en la indagación y acción en la preocupación de resolver problemas prácticos en el desarrollo curricular centrado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La metodología por proyecto de aprendizaje, es parte de la organización curricular, que incluyen contenidos culturales comunitarios ayuujk, de ahí planean la secuenciación de actividades didácticas orientadas a acciones concretas que permite a los niños y niñas estimular y potenciar su aprendizaje y generar nuevos conocimientos mediados con la realidad cotidiana. Esta autonomía y liderazgo pedagógico que asume el colectivo docente generan acciones política-pedagógicas para la recuperación de derecho educativo a través de una lucha y negociación constante por incorporar los contenidos culturales ayuujk en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto que, el currículum es un espacio de contacto, de intersección y de intercambio cultural por la multiplicidad de saberes, haceres y prácticas de conocimientos en la cultura escolar. Dicha metodología de aprendizaje, está basada en una negociación cultural y en un sentido de alternancia pedagógica. Significa, alternar tiempo y espacio para abordar los contenidos curriculares y desarrollar las actividades escolares en la escuela y en la comunidad.

Los contenidos culturales comunitarios ayuujk, constituyen uno de los elementos curriculares que permiten la mediación/vinculación entre docente y alumno durante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ello, al inicio de cada ciclo escolar el colectivo docente dosifica y determina los temas y/o contenidos culturales, como el ejemplo del proyecto anterior se refiere al medio ambiente (paisaje natural, lugares sagrados y cuidado al medio ambiente), mismo se

expresa y se concreta en diferentes formas de actividades instruccionales, a su vez, durante su concreción van surgiendo un abanico de actividades que no necesariamente se contempla en el proyecto.

En este sentido, el currículum, cumple un enfoque socio-cultural e inter-cultural en cuanto retoma como bases los conocimientos, valores y prácticas culturales no solamente para transformar social y culturalmente de lo inmediato, sino al mismo tiempo, posibilita el diálogo y convergencia con otros conocimientos de la ciencia, las tecnologías y otros saberes y haceres culturales para reivindicar, dinamizar y fortalecer la diversidad cultural.

Los contenidos culturales comunitarios y escolares, son los puentes que se concretan en las aulas y espacios educativos, la interacción y procesos de aprendizajes entre alumnos y docentes establecen una relación pedagógica a través de las actividades escolares, del lenguaje y la afectividad (Tezanos, 1983), con el fin de garantizar en la formación de los estudiantes la apropiación y continuidad de los saberes sociales y culturales endógenos y exógenos, y fundamentalmente “demanda los esfuerzos de los actores pedagógicos y docentes quienes diariamente habitan la frontera entre los contenidos mediáticos, los que provienen de la tradición familiar y comunitaria, y los que integran los programas de estudio. La educación pública debe recuperar su lugar en la educación de los pueblos latinoamericanos.” (Sollano y Corestein, 2016, p. 110).

Después de realizar una serie de actividades didácticas de inicio, desarrollo y de cierre relacionadas a la lectura, escritura, representación gráfica, exposiciones orales, construcción de textos libres, historias y habilidades matemáticas en torno al saber comunitario como parte del desarrollo curricular y las actividades cotidianas que promueve el docente en su práctica áulica.

De ahí, se aborda el último momento de la metodología del proyecto de aprendizaje que corresponde a las actividades de cierre y de socialización a modo de **compartencia pedagógica o clase abierta** como se alude en el documento PTEO.

La compartencia pedagógica (a nivel escuela), es una etapa de cierre y de socialización del proyecto escolar, se promueve la participación, activación e intercambio de conocimientos a través de exposiciones orales, montaje de murales, carteles, maquetas, mapas comunitarios, textos libres, libros cartoneros como recursos didácticos que les permite a la niñez organizar sus ideas y pensamientos sobre los temas investigados. Todo lo que investigaron y aprendieron en el aula y en los ámbitos sociales a través de una clase abierta (a manera de foro de niños) en la escuela devuelven y comparten los conocimientos con los padres de familia y personas de la comunidad. En este momento de intercambio y compartencia, los niños y niñas usan la lengua ayuujk con más confianza por ser su lengua materna, o bien, proceden en forma bilingüe para desarrollar y exponer oralmente los temas y contenidos de aprendizaje, de igual forma se hace el esfuerzo para presentar en forma bilingüe los materiales didácticos.

En esta compartencia pedagógica y comunal en el cual intercambian palabras, conocimientos, representa diálogo recíproco, intercambio de experiencias y saberes donde todos tienen derecho a opinar y a tomar participación libre entre alumnos, maestros, padres de familia y personas de la comunidad. La lengua ayuujk es la lengua de confianza y de uso cotidiano para expresar la cosmovisión ayuujk, es un momento de encuentro y diálogo para intercambiar mensajes, palabras únicamente en ayuujk y compartir algunas bebidas y alimentos entre todos.

En los siguientes acápite, se abordan componentes esenciales que definen y marcan pautas para las pedagogías alternativas: los conceptos de indagación y holisticidad se vuelven como



estrategias y herramienta de andamiaje para la planeación y organización pedagógica y curricular.

### **4.3 ROL DEL DOCENTE COMO MEDIADOR CULTURAL**

Uno de los principios del proyecto pedagógico en el marco del PTEO, está en que el docente asume el papel de acompañante, mediador cultural y coordinador para establecer climas organizacionales y ambientes de aprendizaje que le permite a los estudiantes apropiarse de los significados culturales, expresar sus dudas y aportaciones, como afirma (Coll, 2001), que la función del docente se centra en la orientación, guía y promoción de la actividad cognitiva y constructiva de sus alumnos, a quienes ofrecerá andamiaje pedagógico ajustando a las necesidades de aprendizaje. El docente asume el liderazgo pedagógico para regular, decidir contenidos y estrategias que son más apropiados para el contexto y grupo de alumnos que tiene a su cargo. Desarrolla una práctica docente más flexible respondiendo las necesidades y demandas de las aulas y promueve aprendizajes de los estudiantes desde una formación integral estimulando los valores, lo cognitivo, emocional y psicomotor.

Sin duda, históricamente “en América Latina, el magisterio es uno de los pocos sectores sociales con sujetos capaces de oponerse con fuerza, con poder, elementos contrahegemónicos (de resistencia y propositivos), al proyecto político neoliberal dominante” (Puigróss en Alicia de Alba), el liderazgo y la innovación pedagógica radica en la función docente mismo que se explicita en el documento PTEO, “la formación crítica, la comprensión y modificación de la práctica docente, recuperando los conocimientos y saberes pedagógicos y comunitarios,

mediante el trabajo colectivo para construir proyectos educativos que posibiliten la formación integral de los niños, niñas, jóvenes y comunidad en general” (PTEO, 2013, p. 111).

El PTEO, considera como uno de los objetivos principales, la formación integral de los docentes sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del estado y del país. El docente juega un papel preponderante en los procesos educativos, ante todo, se le considera como investigador, guiador, acompañante, mediador cultural, analiza y reflexiona su práctica docente y en el transcurso va mejorando con nuevos mecanismos y metodologías.

El docente, es el responsable del diseño de planeaciones curriculares y creación de materiales didácticos pertinentes y contextualizados. Dinamiza y diversifica las actividades didácticas, posibilitando a los estudiantes como constructor de su propio conocimiento, aporta y reflexiona sus conocimientos y adquiere aprendizajes significativos, se sustenta en las concepciones de las dimensiones vivenciales del ser humano. Por tanto, la formación del sujeto se problematiza desde su realidad contextual, sus necesidades y sus representaciones sociales, lo cual, “no se trata de acomodar a los sujetos que existen, que se están estimando o construyendo como posibles constructores del proyecto y acomodarlos mecánicamente, sino al revés: acomodar el proyecto a las posibilidades de los actores” (Zemelman, 2002, p. 22).

Como plantea Sánchez Puentes (2009), el docente es artesano que construye y no expone teorías, sino acompaña, supervisa, corrige, da indicaciones en un quehacer cotidiano que produce resultados, en obras que va puliendo y dando forma día a día. Asimismo, expresó el maestro FS, representante de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO).

Para respetar la preservación y aprovechar esos saberes, la sabiduría de los pueblos originarios, los maestros tenemos que jugar un papel importante, un papel central y decisivo, pero no podemos hacer todo sólo los maestros, tenemos que coordinar con las autoridades, comunidades, entonces aquí para

concretar la educación los maestros tenemos que ser como líderes, como punta de lanza pero tenemos que coordinar con la comunidad...la lucha de los pueblos originarios son por recuperar o restablecer su autonomía, su autodeterminación aunque ellos no lo manejen así, pero los pueblos siempre están preocupados por cómo le vamos hacer por conservar los bosques, tierras, por las piedras, (Opinión FS en la conferencia de Educación Indígena en las instalaciones de la CMPIO, Oaxaca, 01-09-09).

Se considera que los docentes y directores asumen el liderazgo pedagógico para favorecer la inclusión y climas organizacionales en las escuelas que contribuya al fortalecimiento de la cultura de aprendizaje y escolar, pero no sólo es responsabilidad de los docentes, sino, implica promover una educación con participación comunitaria involucrando a los padres de familia y autoridades para la defensa y preservación de la identidad lingüística y cultural propia.

El papel que asumen los docentes frente a las acciones pedagógicas, está presente en sus esquemas cognitivos como parte del capital cultural, tiene que ver también a su condición social y cultural en la que pertenecen, lo cual se refleja en su práctica docente, lo que ha conocido y aprendido en sus experiencias sociales y académicas donde se asemeja un tipo de saberes desde la visión mixe o conocimientos universales. A criterio de los docentes, ellos han establecido sus propias metodologías de trabajo a fin de flexibilizar la enseñanza y aprendizaje de la niñez. Así como se afirma en el siguiente testimonio.

Como docentes nos sentimos más comprometidos para que la educación sea acorde a la realidad de las comunidades, porque muchas veces reproducimos el plan y programa del Estado, siempre estamos esperando desde arriba, sino tenemos que ser investigadores en nuestra propia realidad, valorar nuestros propios conocimientos, sobre todo nuestra lengua se está perdiendo, los padres quieren que aprendan sus hijos el inglés, dicen que donde van a ocupar el mixe, la gente o nosotros mismos no valoramos nuestra cultura, ahora con este proyecto de Educación Alternativa hemos retomado y valorado nuestros saberes propios. Tener iniciativa propia para una educación propia a nivel regional, y así solamente podemos hablar de interculturalidad. (Entrev. FV, 28-10-2016).

Los docentes en las escuelas, deben ser los gestores y promotores de un currículum transformador de la acción docente, muy fundamentalmente desde el debate y la participación de ellos en la revisión y análisis de su práctica docente, y así, responder *otro* proceso de elaboración

e implementación curricular. Asimismo, Stenhouse plantea, que la innovación curricular como un proceso reflexivo, tiene que partir del grupo de profesores de un centro escolar, como unidad básica que discute, modela y lleva a cabo el currículum, participando en el seguimiento de los resultados.

Por su parte, Gimeno Sacristán (1989), se centra en el análisis de las tensiones que existe en el currículum escolar: entre los contenidos generales representativos del sistema educativo y las exigencias de plantear contenidos emergentes de cada escuela, para responder a las características específicas del contexto. De ahí propone como un criterio para la organización del contenido lo que Schwab denomina deliberación o sentido práctico, este criterio ejerce el colectivo docente del lugar de estudio por las acciones y toma de decisiones últimas sobre la organización de contenidos y metodologías para la implementación de las actividades escolares. En el siguiente capítulo se analiza la puesta en práctica de la propuesta curricular y pedagogías alternativas con estrategias y técnicas específicas.

## **CAPÍTULO 5**

### **CURRÍCULUM EN LA ACCIÓN: COMO CENTROS ORGANIZADORES Y VISIÓN HOLÍSTICA E INTEGRAL DE SABERES CULTURALES COMUNITARIOS AYUUIJK EN LA CONCRECIÓN DEL PTEO**

El currículum en “la acción” se comprende como una relación totalizadora, sistémica e integral entre currículum, didáctica, procesos de aprendizaje, ya que son relacionales y tocan un mismo fondo: el currículum en la acción, es el último nivel de concreción donde todo proyecto, toda idea, toda intención se implementa y se hace realidad de alguna y otra forma; se concreta y adquiere significado y valor, independiente de los planteamientos del currículum formal, al menos así se percibe en la práctica docente de los maestros ayuuijk, por un lado, intervienen en la planeación y organización curricular, y por otro lado, se implican en la implementación de actividades pedagógicas. En este se convierten las aulas y espacios escolares como campo de posibilidades de conocimiento en el cual docentes y alumnos accionan y ejercen su autonomía y libertad en crear y recrear para mejorar la cultura de aprendizaje y escolar.

Esta práctica escolar-comunitaria, es como una oportunidad para reconocerse, pensarse, construirse como sujetos colectivos para develar la educación alternativa, significa comprender las propias subjetividades como procesos de subjetivación vividos en sus diferentes momentos

para decidir y definir una educación más pertinente socialmente centrada en las experiencias e historias vividas, en tal sentido hay cierta coincidencia referido al currículum como texto *autobiográfico* (Pinar et. Al, 1995) con lo que plantean Bolívar, Domingo y Fernández, que:

El currículum-en-acción es, en el fondo, un relato compartido donde se manifiestan las propias autobiografías de los actores. La enseñanza sería una narrativa-en-acción, los modos de ser y hacer en clases son vistos como relatos o historias que los propios actores cuentan y reviven de modo compartido. El currículum es el texto relatado y vivido en todos los centros y aulas, donde las experiencias de enseñanza son modos de construir y compartir historias de vida, inscritas en conocimientos culturales más amplios. (2001, pp. 221 y 222).

En el ámbito escolar, se consolida la cultura escolar en donde “los docentes practican su propia práctica docente” (Martínez, 2011) y de forma participativa y democrática delimitan y establecen rutas pedagógicas sobre una educación con pertinencia social y cultural. Justamente es dar lugar a una pedagogía del conflicto haciendo el aula como espacio de recreación y de libertad, en el cual entran en tensión el conocimiento de regulación (no regula solamente conceptos, sino también valores, prácticas, culturas y cuerpos) y conocimiento de emancipación, promoviendo nuevos diálogos interculturales de saberes y epistemológicos que cuestionan la centralidad de la ciencia y conocimientos eurocéntricos como únicos y legítimos fuentes de significados del currículum oficial.

Desde esta lógica, en este capítulo se debate y se sistematiza el currículum en la acción a través de la experiencia de construcción-alternativa pedagógica del PTEO en torno a tres categorías y características centrales: a) perspectiva de investigación acción participativa en la mediación/relación escuela y comunidad, b) visión holística e integral del conocimiento en la planeación curricular y la cuestión didáctica) y, c) saberes culturales comunitarios ayuujk como centros organizadores de la planeación curricular. Los conceptos y categorías como holisticidad, ciclicidad e integral del conocimiento, sirven de andamiaje epistémico y pedagógico para la

proyección y concreción de los saberes pedagógicos y didácticos. Son categorías y conceptos intrínsecos y relacionales para organizar y desarrollar las propuestas y acciones pedagógicas y didácticas alternativas en diferentes espacios y momentos. Por tanto, la organización curricular representa más que una propuesta versión técnico instrumental, más que definición e inclusión de contenidos culturales, sino una visión global, integral y totalizadora de las relaciones escuela-comunidad, mediación pedagógica entre contenidos comunitarios ayuujk y escolares, como espacio o campo para establecer las negociaciones y alternancias de contenidos culturales tanto comunitarios y escolares para desarrollar procedimientos y ambientes de aprendizaje y enseñanza, diseño de tareas didácticas y las interacciones-relaciones cotidianas entre docentes, alumnos y actores sociales.

Por tanto, el currículum escolar es contextualizado y flexible, más que ordenamiento y selección sistemático de contenidos, más que un plan técnicamente estructurado por disciplinas, se construye y reconstruye con la intervención de los docentes basándose en un marco de responder las problemáticas y necesidades educativas en escuelas y contextos específicos y reales.

Surgen estas alternativas pedagógicas y didácticas, en tanto que las políticas públicas curriculares y educativas como parte de las reformas estructurales, cuyos lineamientos siguen operando bajo una lógica encubierta de la colonialidad forjada en la emancipación de las epistemologías y discursos del poder dominante con lógicas hegemónicas y segregacionistas idealizan la educación con evaluación estandarizada, con el logro de los aprendizajes con estándares internacionales.

## **5.1 VINCULACIÓN ESCUELA Y COMUNIDAD A TRAVÉS DE LA INDAGACIÓN DE SABERES CULTURALES COMUNITARIOS**

En este apartado analizamos la **indagación** como parte de la estrategia de la **metodología por proyecto de aprendizaje o pedagogía por proyecto** en el marco del PTEO que permite conducir a los alumnos y docentes para interactuar con el mundo social y natural y a comprender de manera integral los problemas y la realidad de la comunidad, a valorar sus prácticas, sus saberes, su organización orientada al proceso hacia una transformación de la realidad.

Cabe mencionar que la vinculación comunitaria en el marco del PTEO no únicamente se reduce y se equipara en una relación aislada, una visita domiciliaria o un encuentro en la comunidad, sino forma parte de un proceso de relaciones sociales crecientes, organizadas de manera conjunta con la formación de la niñez, al mismo tiempo buscando la participación y el diálogo horizontal entre escuela y comunidad. En esta vinculación comunitaria los docentes y alumnos asumen como estrategia metodológica la investigación acción participativa y otras estrategias que actúan de manera complementaria, entre ellas, la pedagogía intercultural y la holisticidad del conocimiento como categorías articuladoras, además de favorecer la reflexión y acción con participación e interacción horizontal con los actores sociales que son poseedores de los conocimientos socioculturales, sino también, permiten favorecer el diálogo de saberes, el trabajo colectivo, la revitalización lingüística y cultural.

La investigación o indagación de estudio (que tiene su origen en los aportes de Freinet) es comprendida como una actividad experimental de descubrimiento que le permite a la niñez y al docente organizarse de forma individual o colectiva para intervenir y conocer los saberes,



prácticas y problemas del medio natural, social y material. Además, en este proceso de vinculación comunitaria se gesta un diálogo de saberes y de comunicación al interactuar y convivir directamente con los actores sociales y busca favorecer una relación horizontal, recíproca y participativa, no sólo en las relaciones personales, sino también en el acompañamiento, convivencia, fortalecimiento en la construcción e intercambio de saberes y conocimientos. Las siguientes fotografías son evidencia del trabajo de campo del 2016.



\*Foto 3. Alumnos de 5º grado, registran saberes comunitarios a través de entrevistas y diálogo con personas de la comunidad (noviembre, 2016).

Fuente: Acervo FMJ

Esta técnica de Freinet sobre la investigación del medio y de acción participativa insta a promover la participación activa de los padres de familia y sabios considerándolos como los poseedores y conocedores de conocimientos de la realidad socio-natural y cultural, estableciendo relación, diálogo y conversación con ellos, en el cual los estudiantes acceden a fuentes orales de temas de interés y/o observación de prácticas sociales que se vive en la comunidad como saberes socialmente producidos y útiles que se transforman y se adaptan a las nuevas circunstancias sociales y culturales.

La indagación basada en la observación, información-conversación, diálogo recíproco y en el intercambio de palabras generan inter-aprendizajes, convivencias y encuentros entre familias, docentes y alumnos para comprender, movilizar, activar, transformar los conocimientos sociales y encarar ciertas necesidades y problemas sociales (como ambientales, valores, deterioro de la lengua, prácticas y saberes comunitarios). Así lo expresó uno de los integrantes del colectivo docente.

Trabajamos sobre un proyecto de sistematización, pero parte más sobre investigación acción participativa, todas las tardes íbamos a investigar y sobre todo esos datos planificamos las actividades didácticas, armar proyecto didáctico por ciclos, pero antes de eso tuvimos que armar un proyecto general. Es muy interesante porque se aprende entre todos, nos conocemos más, nos integramos todos, porque se arma un proyecto entre todos. (Convers. CMM, 12-09-2016).

Esta forma de indagación participativa y de re-creación de conocimiento son *otras* formas de establecer climas organizacionales y mediaciones pedagógicas que da un giro epistémico y de ethos cultural en el currículum, esto, demanda una nueva comprensión de relaciones objetivas y subjetivas de la realidad social que le permite a los estudiantes conexión y praxis con y en el mundo físico. El reconocimiento de temas-problemas de la vida cotidiana “a la niñez se le abre el camino para investigar de forma crítica cuestiones reales y emprender la acción social donde se considere necesario” (Beane, 2010, p. 17). Es una contribución de *otros* sentidos y significados axiológicos y epistemológicos en la práctica curricular y educativa, sobre todo una forma de reconocer la complejidad del tejido sociocultural y valorar la diversidad de lenguajes para interpretar y nombrar la realidad, por ende, la participación y el aporte colectivo de los docentes, constituye una mediación pedagógica y una construcción colectiva del conocimiento que establecen nuevas y otras praxis y significados de prácticas educativas y nuevas construcciones de relaciones de poder entre docentes e involucrados, una visión que irrumpe la lógica del monopolio del poder y saber hegemónico. No se trata de mitificar el papel del docente que todo

está superado a través de la praxis pedagógica colectiva, sino por naturaleza en las relaciones humanas existen y afloran tensiones, alteridades, inter-aprendizajes, sentimientos, motivaciones, intereses, limitantes, etc.

Potenciar y promover el trabajo docente en experiencias y metodologías investigativas involucran a los estudiantes en actividades complejas que les permita estimular su capacidad de reflexión, explicación de los hechos, desarrollo de habilidades para interactuar y solucionar problemas de su contexto social y de la naturaleza. En este, los ámbitos familiares y comunitarios se convierten en espacios de aprendizaje entre inter-actorales al transmitir y socializar los saberes y valores culturales y sociales como espacios de mediación y posibilidad para *otras* formas de experiencias pedagógicas desde los aportes de los proyectos curriculares alternativos, como se precisan en los siguientes datos de campo.

Cuando vamos a investigar en las familias, es interesante porque los niños le ponen interés a las pláticas y con esa información escriben en su lengua materna, hacen sus registros e informes a partir de las entrevistas. Esa información les permite ordenar y registrar sus ideas. Ahí surge toda una información sistematizada de conocimientos, es una experiencia sistematizada (Convers. LCG, 12-09-2016).

En la dimensión pedagógica, los docentes abordaron los contenidos a partir del saber comunitario, los que son específicamente de este, y los que no son, buscaron la forma de relacionarlo con el tema en estudio; los alumnos se mostraron activos y participativos en el desarrollo de las actividades de aprendizaje; los docentes y alumnos ejercitaron un proceso de enseñanza-aprendizaje basada en la indagación, teoría y práctica, porque realizaron trabajos práctico del saber comunitario y tuvieron que hacer trabajos de redacción de textos, trabajos de investigación documental y etnográfica, dibujos, explicación en forma oral, entre otros desde una perspectiva social y cultural. (Informe pedagógico, ciclo escolar 2014-2015).

Estas actividades investigativas que promueve el colectivo docente les permiten a los alumnos a profundizar y a comprender de aquellos conocimientos que son parte de sus vivencias y les será más significativo al describir en textos orales y escritos en su lengua materna y segunda lengua, desarrollar habilidades de hacer y saber, compartir sus ideas e informaciones relacionando y complementando con datos de otros contextos culturales. Además, la valorización de los

conocimientos comunitarios y la lengua ayuujk, reafirman en ellos su sentido de pertenencia en la comunidad.

En la medida de lo posible, este ejercicio de autonomía y de participación colectiva de los docentes ha forjado consolidar la organización, la investigación participativa, la experiencia de trabajo colectivo, la relación de docente-alumno, creatividad y dinamización en torno al trabajo docente, en el cual se concibe que “la investigación del profesor es un modo poderoso por el que los profesores comprenden cómo ellos y sus alumnos construyen y reconstruyen el currículum. Entendemos que las aulas y escuelas deben ser vistas como lugares de investigación y fuentes de conocimiento que puede ser más accesible cuando los profesores discuten colaborativamente y enriquecen sus teorías de la práctica” (Bolívar, 1995, p.19).

Esta praxis educativa que se cohesiona desde los colectivos docentes de las escuelas posibilita las relaciones dialógicas y construcciones colectivas de conocimiento y experiencias pedagógicas particulares entre inter-actorales en la que se condensa la lengua ayuujk y el saber de la memoria histórica del pueblo ayuujk, como se menciona en el dato siguiente.

Para encauzar la orientación del trabajo, primero hicimos sesiones del colectivo docente en donde analizamos con detalle los problemas de: enseñanza y aprendizaje, necesidades de los alumnos y espacios para las tareas educativas, así como la estrategias del cómo resolver ciertas situaciones y entre otras cosas, de ahí hacía la valoración, en dónde se requeriría la participación de los padres de familia, de alumnos y autoridades así fueron programadas y realizadas las reuniones ya descritas. Las sesiones con padres de familia por grado fueron de tipo talleres en donde se utilizaron diapositivas, videos, y preguntas abiertas, para abrir la discusión, y posteriormente se llegaron ciertos acuerdos, se quedaron en tareas para realizar. (Informe pedagógico, ciclo escolar 2014-2015).

Esta experiencia de clima organizacional y cultura de aprendizaje y escolar permite promover y reconocer la participación democrática de los actores pedagógicos y sociales por interés personal y colectivo por el bien común, por ende, demanda construir categorías analíticas en diálogo con los significados culturales locales, que en el transcurso del diálogo democrático en las

experiencias y prácticas educativas tienden a modificar los discursos del parámetro oficial que da paso a la de-construcción y des-colonización del conocimiento en diálogo con otros, evidenciando así que son lógicas de construcciones distintas entre producción de significados culturales “que suele haber entre los marcos dominantes y las interpretaciones locales” (Rockwell, 2009, p. 186). Esta des-colonización epistemológica a nivel pedagógico, le permite a los docentes, alumnos y actores sociales reflexionar, aculturar y apropiarse sus propias realidades socioculturales, al mismo tiempo comprender que vivimos en una sociedad plural e intercultural y la tendencia de que en el mundo hay nuevas movilizaciones culturales que nos dan a entender nuevas pautas culturales.

Tal como Freinet refirió esta investigación del medio como un trabajo empírico sistematizado y como una técnica vinculada a la construcción de conocimiento, en el cual participan los docentes conjuntamente con los alumnos, siguiendo los pasos de una recogida de información de primera mano desde la elaboración de preguntas y guías de observación, visitas domiciliarias, reporte de información y después se problematiza y se sistematiza la información a través de actividades didácticas y otras técnicas como presentar en libros cartoneros, folletos, textos libres, carteles, acordeon, etc.

La investigación, además de proporcionar a la niñez procesos de aprendizajes más motivadores, creativos, activos, vivenciales, es también una estrategia para aportar alternativas al cambio de la realidad social. La investigación no sólo como estrategia que permite recopilar información, desarrollar la lectura y la escritura, sino abre la posibilidad de desarrollar competencias de interacción con el mundo físico, aprovechando los espacios socioculturales, naturales y familiares como momentos de relación/convivencia, de inter-aprendizajes y transmisión de conocimientos orales inter-generacionales, desarrollo de habilidades comunicativas e iniciativa

personal y colectiva, de este modo se convierte la praxis política comunitaria en acciones pedagógicas alternativas. Esta estrategia facilita los procesos integrales de actividades pedagógicas y la conexión horizontal y el enriquecimiento de relaciones sociales. Hay una participación e integración constante de ambas partes entre la escuela y la comunidad para la reflexión de necesidades y problemas de la comunidad y sobre todo contribuir en la mejora de la cultura de aprendizaje y escolar.

La investigación del medio permite desarrollar aprendizajes fuera de las paredes de la escuela, así los alumnos experimentan un aprendizaje vivencial que los motiva a comprender los sentidos y significados culturales y el esfuerzo de realizar el trabajo colectivo para interactuar con el medio social, asumiendo una visión más crítica de la realidad y como una forma de potenciar la interacción y resolución de problemas. Sin embargo, la indagación es una estrategia que permite encuentros entre alumnos y personas adultas de la comunidad para establecer diálogo en ayuujk, generar inter-aprendizajes y transmisión de conocimientos intergeneracionales sobre diversos temas comunitarios como medicina tradicional, fiestas y tradiciones y otros temas y/o contenidos culturales específicos.

## **5.2 VISIÓN HOLÍSTICA E INTEGRAL DE LOS SABERES CULTURALES AYUUIJK EN LA ORGANIZACIÓN E INTEGRACIÓN CURRICULAR DEL PTEO**

La visión holística, integral y totalizadora del PTEO, no representa a un método en sí, sino una visión creativa, articuladora y sistemática en la organización curricular y en los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueven los docentes, en el cual, se considera al alumno como

un ser total, integral y social. Desde esta perspectiva, se asume que los alumnos se acercan al conocimiento cultural como aprendiz activo y participativo, constructor de significados y sentidos, puesto que los niños construyen sus conocimientos en momentos y contextos culturales específicos, por tanto, son aprendizajes y cogniciones situadas.

Comprender el proceso de la organización curricular que diseñaron e implementaron los docentes de la escuela primaria de San Francisco Jayacaxtepec, más allá de una negociación y alternancia cultural que abre espacio e incorpora los contenidos y las prácticas de conocimientos culturales ayuujk en el currículum escolar, sino también, implicó cambios de planeación didáctica, estrategias y metodologías de enseñanza como formas de atenuar y rupturar el ordenamiento y lógicas epistémicas de la racionalidad técnico-instrumental del currículum oficial que se ha constituido como un referente ordenador de muchas de las prácticas y visiones que regulan el quehacer didáctico-pedagógico, en el cual, a los docentes se les prepara como técnicos especializados para reproducir los Planes y Programas de Estudio y libros de textos.

Por naturaleza la cosmovisión y saberes de pueblos indígenas, como lo es la cosmovisión ayuujk se basa en la complejidad del conocimiento por su carácter holístico e integral, tal como se sostiene y se construye en una relación intrínseca entre multiplicidad de entes y de prácticas sociales de forma complementaria, articulada, interdependiente y anidada gira entre el sujeto y la naturaleza como entes vivientes que permanecen en una relación de respeto, de crianza mutua y armonía, así como afirma Stephan Harding “que la ciencia holística entrelaza los aspectos empíricos y arquetípicos de la mente, para que trabajen juntos como socios iguales en una búsqueda que no apunta a una comprensión completa ni al dominio de la naturaleza, sino refuerza por lograr una verdadera participación dentro de la naturaleza” (Harding, 2006, p. 29).

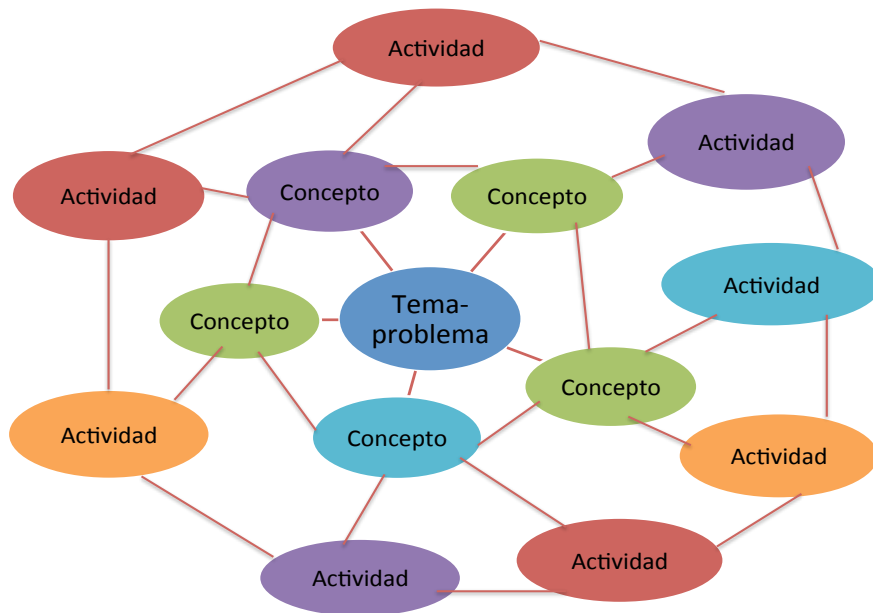
Mientras la ceguera paradigmática del occidente concibe la realidad fundada en la disyunción y entes aislados. Las racionalidades, teorías, creencias, reglas normalizadas se imponen a todos, desde los diversos campos de conocimiento: familiar, escolar, político y otros (Morín 1999). Así el modelo del poder dominante, la formación del sujeto, radica en el modelo de hombre que exige el sistema político y económico global: un agente reproductor de ideas y costumbres adaptadas a las nuevas tecnologías subordinadas a los intereses del capitalismo y la globalización (Mc Laren 2000).

Los procesos interdisciplinarios y la complejidad del conocimiento crean cruces y líneas de fuga frente al saber escolar y curricular, de ahí la apertura de emancipar y legitimar, incorporar y hacer entrar en juego los saberes locales discontinuos, descalificados e ilegítimos a lo que Mignolo lo ha llamado como pensamiento fronterizo, entre ellos, los saberes indígenas que históricamente han sido yuxtapuestos e invisibilizados por un poder arbitrario de la imposición del conocimiento jerarquizado y clasificado en nombre de la ciencia y del conocimiento verdadero e universal.

Considerar el saber cultural comunitario en los procesos de aprendizaje y en el currículum en la acción, sin duda, se busca favorecer el aprendizaje y formación integral de los alumnos desarrollando habilidades de lenguaje, conocimiento del medio, creatividad, valores sociales y comunitarios. Para esto se considera como **centro organizador** curricular el tema-problema relacionado a los saberes culturales comunitarios, para Mignolo es el punto de partida “desde donde dialogar” con otros saberes y conocimientos de otros contextos. Esta perspectiva se asemeja a la propuesta de Beane (2010) basada en la “**integración curricular**”, “**unidades interdisciplinares**” y transdisciplinar que parte desde un tema-problema contextual y emergente desde una visión **integradora** y **holística** de habilidades, aprendizajes, conocimientos y



destrezas, muy distinto a las asignaturas separadas en el que se incrusta los conocimientos o temas locales en los contenidos disciplinares, así como lo representamos en la siguiente figura.



\*Figura 6, reformulación, Beane, 2010.

En la **integración curricular** tal como los docentes organizan sus actividades pedagógicas y didácticas, la planificación empieza con un tema comunitario ayuujk y se va extendiendo mediante la identificación de grandes ideas o conceptos relacionados con el tema y unas actividades que se pueden realizar para estudiarlos. Esta forma de planificación se hace sin considerar como central las asignaturas ya que en un primer momento se trata de profundizar el tema comunitario ayuujk. Las actividades se plantean en torno al tema problema-comunitario, en la que los alumnos avanzan de una actividad o un proyecto a otro. Además, contextualizan el conocimiento y le dan una finalidad significativa, pero también tiene una visión intercultural, porque nos permite abarcar conceptos, conocimientos y destrezas de las asignaturas (abordando con la pregunta que puede aportar la disciplina al tema) pero la secuencia se lleva a cabo por la relevancia que tiene para el tema en cuestión y no son secuencias cerradas como comúnmente se

aborda en las asignaturas separadas. En este sentido se propone el diálogo de saberes respecto de la forma y el tratamiento epistemológico en que se aborda los saberes comunitarios locales en relación al conocimiento escolar, lo cual, implica generar un diálogo intercultural sobre la base de la relacionalidad, reciprocidad y correspondencia entre el conocimiento local comunitario y el conocimiento escolar.

Los temas reales y saberes culturales comunitarios situados se convierten como centros organizadores curriculares cuando se debate, se investiga y se construye colaborativamente atendiendo los intereses y necesidades personales y sociales. Esta forma de re-elaboración cultural de significados del currículum permite dar un *giro* epistémico para resolver necesidades y problemas inmediatos con temas y situaciones reales de la vida cotidiana para el bien común, además, permite la participación de los actores sociales, como lo plantea Beane, que “esto significa: aprender a trabajar juntos en temas que a todos preocupen. Significa aprender a integrar el propio interés con la preocupación por el bien común, aprender a aplicar de forma inteligente los conocimientos a la resolución de temas esenciales; aprender a indagar críticamente las situaciones problemáticas; descubrir diversas ideas y opiniones, y a trabajar en los problemas reales que las personas reales tienen en su vida real” (2010, p. 121). En el siguiente acápite analizamos las metodologías y las actividades holísticas e integrales en el cual el saber cultural comunitario se convierte como centro o eje organizador curricular.

### **5.2.1 Saberes culturales comunitarios ayuujk holísticos e integrales a través del calendario comunitario**

El calendario comunitario permite planear las actividades de aprendizajes y proyectos didácticos desde el saber cultural local, y es en sí una metodología y recurso de apoyo para presentar y

organizar información y datos de manera cíclica y holística relacionada a las vivencias, a los significados, a los símbolos culturales y conocimientos de siembras cíclicas, aunado con la comprensión del espacio, tiempo y cosmovisión. Los calendarios comunitarios-agrofestivos son vivencias cíclicas que muestran las actividades que se realizan en cada etapa de siembra, mostrando la cosmovisión con que el campesino cría la diversidad de cultivos, tomando en cuenta las señas, rituales y festividad de cada momento. Se llama calendario agrofestivo porque las comunidades indígenas viven criando la siembra (Proyecto Andino de Tecnologías comunitarias- PRATEC).

En esta experiencia de planeación a modo de “integración curricular” en el cual se considera como **centro organizador** curricular los saberes culturales comunitarios ayuujk para el desarrollo de procesos de aprendizajes y actividades didácticas en el marco del PTEO. Desde esta perspectiva analizamos lo que implementó la maestra de grupo con alumnos de quinto grado, a través del **calendario comunitario** colocó al centro el saber comunitario: “las frutas de la comunidad de San Francisco Jayacaxtepec”, el tema se seleccionó por interés común de los alumnos, y para comprender y profundizar la información fue necesario hacer indagación en la comunidad con las personas adultas para conocer la variedad de frutas que se dan de acuerdo los meses del año. Además, simultáneamente comprender y hacer registros sobre los meses que corresponden a épocas de frío, calor, lluvia, templado y las actividades y acontecimientos en la comunidad acorde a los meses. Las actividades individuales y en equipo les permitió complementar datos y comparar resultados para finalmente organizar en el calendario comunitario como se observa en las imágenes de la parte superior de las fotos.

## CALENDARIO COMUNITARIO



\*Foto 4. Elaboración de calendario comunitario con alumnos de 5to. Grado

Acervo FMJ

La estructura del calendario comunitario es flexible y se puede organizar como más le convenga a los niños. Aunque, en esta parte la maestra solicitó anticipadamente algunos materiales a usar y dio pautas para hacer la estructura que consiste en varios anillos: en el centro hay un círculo donde se anota el título del tema, de ahí se divide doce espacios de acuerdo los meses del año. En el primer contorno del anillo, se registra la información respecto al tema central usando frases cortas acompañada de símbolos e imágenes, en este caso, dibujaron las frutas; en el segundo

anillo, se representan los datos e informaciones complementarias de las actividades productivas y acontecimientos que ocurren simultáneamente en la comunidad de acuerdo los meses del año, y en los últimos anillos, se registran los meses del año y épocas de tiempo de acuerdo la visión comunitaria. Para profundizar el tema, los alumnos elaboraron fichas de trabajo y en cuadros de doble entrada para suministrar la información indagada.

Para elaborar el calendario comunitario gigantografía o tamaño mural, con la ayuda de la maestra, los alumnos se organizaron en dos equipos de ocho integrantes y armaron el molde del material usando papel craft y pintura vinci para dibujar, trazar y decorar, los alumnos trabajaron muy divertidos y creativos al proporcionarles materiales didácticos y actividades lúdicas. Una vez que la maestra explicó la forma y tamaño del material, también cada equipo buscó sus propias estrategias y medios para organizar sus ideas, datos e información recopilada para develar la comprensión de las nociones de temporalidad, ubicación espacial, la ciclicidad y holisticidad de los conocimientos. Fueron actividades de inmersión en la comunidad y con la ayuda de sus padres y adultos facilitó la comprensión y la apropiación de conocimiento ligada a las nociones de actividades y producción en fases cíclicas respecto a las frutas, mientras la maestra abordó varias sesiones para ayudar a ordenar los datos y una vez representado sistemáticamente en el calendario les permitió hacer lectura de imágenes para percibir y comprender la secuencia y la ciclicidad de conocimiento en torno al tema.

El saber y/o contenidos culturales comunitarios, les permite a los alumnos desarrollar aprendizajes y habilidades integrales (lenguaje, contexto social y cultural, matemáticas, creatividad, cognitiva). Para el tema de las frutas, se analizaron varios conceptos y se llevaron a cabo varias actividades.

- Indagación en la comunidad
- Registro de datos secuenciados de acuerdo los tiempos en que se producen las frutas
- Escritura y lectura bilingüe de vocabulario y textos breves sobre las frutas
- Descripción de textos libres y recreación de historias acerca del tema
- Actividades matemáticas problematizadoras en torno al tema
- Las estaciones y climas del lugar de acuerdo la cosmovisión
- Elaboración del calendario comunitario
- Frutas y verduras y otros alimentos del plato del bien comer

Después de indagar y profundizar el tema en relación a las frutas de la comunidad, se integró los conocimientos del plato del bien comer, cada equipo investigó en su libro de ciencias naturales y elaboraron actividades de dibujo y descripciones sobre los grupos de alimentos y sus componentes nutritivos: alimentos que proporcionan vitaminas, sales y minerales, proteínas, carbohidratos. Acerca de este tema, se hicieron diversas actividades y como producto final, la maestra presentó una lámina tamaño mural en papel craft, organizando en bolsas del mismo material craft las secciones y con sus nombres escritas de cada grupo de alimentos y nutrientes que proporcionan. Mientras los alumnos por equipos se encargaron de dibujar los grupos de alimentos para insertarlos en las bolsas en el material, es un material interactivo donde los alumnos fueron haciendo juegos lingüísticos e identificando los alimentos y sus componentes nutritivos.

### **5.2.2 Saberes en torno a la elaboración artesanal de la panela (piloncillo)**

A partir de la investigación que implementan los docentes como parte de las actividades pedagógicas permite vincular e integrar diversas habilidades y conocimientos como elementos necesarios para fomentar los intereses y favorecer en las áreas de oportunidades de los alumnos. En definitiva, la investigación es un instrumento pedagógico para conectar la vida y la escuela (Errico, 2014). Las investigaciones realizadas por los alumnos y docentes, abarca temas-problemas de interés o contenidos específicos sobre los conocimientos del medio ambiente, historias, siembras cíclicas como el maíz, los rituales, etc., y la información se recopila con diversas técnicas como el diálogo-conversación, la observación, registros en el cuaderno, imágenes e ilustraciones que permiten evidenciar y recuperar datos y hechos.

En este apartado presentamos uno de los ejemplos de actividades de indagación de estudio con los niños y niñas de 5° y 6° grado, tomando como centro organizador curricular los saberes en torno a la elaboración artesanal de la panela. Para llevar a cabo las actividades didácticas percatamos que el docente buscaba superar varios objetivos que va más allá de la apropiación de saberes y contenidos culturales comunitarios y escolares, sino, simultáneamente busca fortalecer la integración, la organización y el trabajo en equipo en los alumnos a través de las actividades experimentales de descubrimiento relacionado al ámbito natural, social y material sobre el tema de estudio. Una vez que los alumnos se organizaron por equipo y elaboraron su guía de observación con el acompañamiento del docente se dirigieron al lugar para captar, interpretar y registrar información sobre experiencias orales, descripciones de lenguajes semióticos, virtuales y en otros medios. La fotografía muestra el momento de llegada en el lugar de la elaboración de la panela.





\*Foto 5. Alumnos de 5° y 6° grado, durante un día de actividades fuera de las aulas, el motivo de la salida a la comunidad fue ir a observar y a registrar las actividades acerca de la elaboración artesanal de la panela (noviembre, 2018).

Fuente: Acervo FMJ

Esta actividad de indagación a través de la observación duró aproximadamente de cinco horas, de 7: 00 a.m de la mañana a 12: 00 p.m de la tarde, en la cual, más allá de la convivencia y observación los alumnos elaboraron dos actividades instruccionales que el docente explicó anticipadamente en el aula. Al dirigirse al lugar de trabajo de la panela, todos los alumnos llevaron sus útiles escolares para anotar, grabar y dibujar; al igual, cada quien llevó agua y alimentos para su refrigerio. Cuando llegamos, el Sr. E y su hijo H estaban exprimiendo jugo de caña en el trapiche de motor y mientras hervía a fuego lento en una olla grande los 20 litros de jugo que más tarde se convertiría en melado (un dulce refinado) y la mercocha (un punto de solidificación) listo para colocar en el molde. Aquello que es una práctica familiar, muy amablemente el sr. E nos compartió su conocimiento y nos recibió invitándonos jugo de caña; inclusive los alumnos se divertieron a pasar el bagazo de caña en el trapiche. En un momento posterior el docente volvió a dar las instrucciones lo que debían hacer los alumnos como actividad de observación y de descripción en texto escrito e ilustrado.



Entre risas y pláticas los alumnos iban describiendo los sucesos respecto a la panela, algunos filmando en celular, mientras el docente tomando fotografías. En ese momento, en la actividad de descripción, el docente solamente brindaba andamiaje para aquellos alumnos que tenían dudas y ciertas dificultades en expresar de manera escrita lo que observaban, y una de las preguntas más frecuentes fue en cómo se expresa en español cierta actividad o instrumentos, así el docente iba apoyando alumno por alumno, pero también, hubo momentos que los dejó trabajar de manera libre. A través de la investigación, los alumnos generan aprendizajes-vivenciales de su ámbito, desarrollan el respeto, el gusto, las capacidades de observación, de cuestionamiento, encuentran respuestas y soluciones respecto al tema. Todos fueron elaborando su texto escrito de acuerdo lo que observaban, algunos empezaron a dibujar primero, otros empezaron a describir de manera cronológica la actividad, otros lo hacían de manera integral iniciando a registrar desde sus experiencias y sucesos en el trayecto del recorrido, contextualizando el lugar, el espacio, el momento, las acciones y las actividades que hacían los señores y las señoras. Así cada alumno mostró creatividad, habilidad de percepción y de descripción, mostramos algunos ejemplos de ilustración.



\*Foto 6. Alumnos de 5º grado, ilustración de la elaboración artesanal de la panela (noviembre 2018).

Fuente: Acervo FMJ

Después regresaron al salón de clases para comentar y analizar la información, comparar resultados y ampliar información sobre el proceso de elaboración de la panela, identificar conceptos técnicos y ejemplificar con otras actividades productivas del Estado y del país, así como también continuaron con otras actividades didácticas como corrección y revisión de textos escritos, actividades matemáticas, elaboración de croquis comunitario, elaboración de materiales didácticos y llegar a conclusiones.



\*Foto 7. Alumnos de 5º grado, situaciones y actividades didácticas holísticas en torno a la elaboración artesanal de la panela (noviembre, 2018).

Fuente: Acervo FMJ

Con el acompañamiento y mediación pedagógica del docente se hace la transposición didáctica de saberes culturales comunitarios ayuujk a contenidos escolares, en la cual, se crean situaciones didácticas desde una visión global e integral, proyectos, tareas y resolución de problemas en que participan los estudiantes activamente en la construcción y profundización de conocimientos y

aprendizajes dentro y fuera de la escuela: en un primer momento de manera individual elaboran un mapa comunitario a partir del recorrido hacia el lugar de la panela contemplando los puntos cardinales para ubicar los elementos y símbolos de la comunidad, asimismo hicieron descripción de lugares e historias de la comunidad, y al final en equipo presentaron un mapa tamaño mural en papel pellón. Mientras la descripción y transcripción del contenido de la información inició en el mismo lugar de observación pasando por varios procesos de revisión y corrección hasta finalizar en la elaboración de libros cartoneros que presenta una descripción de ideas y texto con ilustraciones de manera secuenciada respecto al proceso de la elaboración de la panela. Es un libro cartonero tridimensional que tiene decoraciones e imágenes movibles y está compuesta con pasta de cartón y hojas con cartulinas de colores fosforescentes.

Se busca propiciar un ambiente de aprendizaje colaborativo e interacción activa durante el desarrollo de las actividades, usando como recursos de apoyo: mapa comunitario, libros cartoneros, láminas y entre otros para organizar y distribuir de manera ordenada y creativa la información, les permite a los alumnos desarrollo de habilidades sociales, apropiación de significados y conocimientos culturales desde una visión holística e integral. Acerca de este mismo saber de la panela se recrearon situaciones didácticas para generar habilidades matemáticas, en el cual, en una de las sesiones el docente solicitó que los alumnos trajeran las panelas de diferentes figuras y formas como cuadrado, media circunferencia, trapecio, cono truncado y otras. Con estos materiales concretos les permitió visualizar e identificar sus formas, aristas, bases y alturas, y después lo dibujaron en papel cascarón para calcular perímetros y áreas. En el siguiente cuadro mostramos el extracto del proyecto didáctico que se convierte en plan guía del proyecto general donde se contemplan las actividades didácticas que desarrolla el docente de grupo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al momento de la puesta en

práctica, el docente le explica y replantea las actividades de acuerdo al ritmo de aprendizaje y léxico de los alumnos. Asimismo, la definición de las actividades instruccionales toma como eje central los saberes y contenidos culturales sobre la panela (piloncillo) para profundizar, reflexionar y discutir en torno al tema.

<b>CONTENIDOS CULTURALES SOBRE LA ELABORACIÓN DE LA PANELA (PILONCILLO)</b>
Durante la observación describe de manera oral y escrita la secuencia de la elaboración de la panela.
Según lo que observaste, en un cuadro de doble entrada describe las actividades que hacen las mujeres y hombres acerca de la elaboración de la panela
Pregunta a las personas que producen la panela en la comunidad y escribe su biografía
Construye historias respecto a la panela usando fotografías e imágenes.
De forma escrita describe e ilustra tu experiencia durante el recorrido desde la escuela hasta el lugar de observación.
Identifica e ilustra los diferentes procesos y conceptos técnicos-químicos durante la elaboración de la panela: desde el punto de la molienda, de filtración, de ebullición, de evaporación, de condensación, de solidificación y empaquetado. Investiga con los abuelos sobre la historia de la panela
Elabora un mapa comunitario tomando como referencia la escuela y ubica el lugar donde observamos la elaboración de la panela, usando simbologías y representando elementos de la comunidad.
Investiga y pinta en el mapa de América regiones que elaboran panela y producen caña.
Representa en gráfica de barra sobre los 10 países en primer lugar en productores de caña en el mundo.
Investiga en tu libro de geografía e internet sobre las actividades productivas de la zona rural y urbana.
Organiza y calcula perímetros y áreas de acuerdo a las formas y tamaños de la panela ejemplificando como cuerpos geométricos y superficies.
Escribe textos recopilados e ilustra en libros cartoneros tridimensionales para la exposición.

Cuadro 4. Extracto de un proyecto didáctico que se abordó para alumnos de 5º y 6º grado.

Los saberes culturales ayuujk al incorporar en los procesos de aprendizaje de los alumnos les ayuda a profundizar y generar nuevas habilidades, nuevos aprendizajes y conocimientos integrales. Además, estos se toman como bases desde donde dialogar con otros conocimientos y contenidos culturales escolares para ir integrando conceptos y otras actividades. Por la intersección y confluencia de saberes entre lo propio comunitario, ajeno y enajenado, se planean las actividades específicas y se implementan mediante alternancia lingüística y pedagógica,

significa que el docente programa tiempos, momentos y espacios para desarrollar a cabo cada actividad que se aleja de una incrustación de los contenidos y saberes comunitarios a la matriz de contenidos oficiales, sino se toma como bases los saberes culturales ayuujk desde donde dialogar con los otros conocimientos de otros contextos.

### **5.2.3 PTEO, cosmovisión y episteme<sup>25</sup> en torno a los saberes de la naturaleza y medio ambiente**

Para integrar los saberes comunitarios en las actividades escolares, se analiza y se diálogos en asambleas escolares de grupo o general para reflexionar junto con los padres de familia sobre la importancia y recreación de los saberes comunitarios en los procesos de aprendizajes y actividades escolares. Las asambleas son momentos de inter-aprendizajes, construcción de conocimiento, de aportes e iniciativas para abordar ciertos temas comunitarios, intervenir y crear propuestas alternativas de solución en torno a situaciones comunitarias y del medio ambiente. Por ello, es un compromiso profesional ético político para los docentes realizar diagnóstico socio-escolar, dosificar e implementar actividades escolares contemplando los saberes sociales

---

<sup>25</sup> Michel Foucault concibe la palabra “episteme” en *The Order of Things*, como un a priori histórico que sitúa al conocimiento, sus significaciones y discursos, y que significa en su condición de posibilidad en cada época. Mientras que el paradigma Kuhniano es el conjunto de conceptos, teorías, métodos y procedimientos compartidos por los miembros de una comunidad científica, como referentes y rasgos epistemológicos para fundar ámbitos de interlocución. En Foucault las epistemes son como una suerte de inconscientes epistemológicos que estructuran al conocimiento un conjunto de supuestos y asunciones dentro de las cuales operan las personas. Para estas alternativas pedagógicas y conocimientos locales situados podría acercarse a la idea de Kant, en tanto que el desarrollo humano se puede describir, observar y explicar cuando de hechos y datos se trata, pero estos implican epistemes semióticos y simbólicos, paradigmas, matrices de pensamiento y gnoseológicas, a través de las cuales comprender, humanizar y naturalizar: los referentes y conceptos sin contenido son vacíos, las intuiciones sin conceptos son ciegas como dijo Kant. (Wikipedia, la idea se parafrasea a partir de los artículos: *Power/Knowledge*, 1980 y *La arqueología del saber*, 1969).

comunitarios, aun cuando existe una presión social donde nos han hecho creer que la cultura y la lengua del niño y de la comunidad tiene menos prestigio y lealtad social que el castellano y la cultura occidental.

En la comunidad de investigación se analizó en la primera asamblea escolar de padres de familia del ciclo escolar 2016-2017 sobre la integración de los saberes culturales comunitarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje y proyecto-colectivo, después de una amplia discusión se acordó por decisión unánime priorizar los conocimientos en cuanto al medio ambiente y la naturaleza, como se menciona en los siguientes testimonios.

...que la educación debe contribuir para la protección del medio ambiente del entorno comunitario, educar para enfrentar la realidad y los problemas ambientales a futuro, que los niños y niñas tengan una educación para la salud y alimentación, para prevenir enfermedades como la diabetes, la presión. Debemos evitar consumir alimentos que no ayudan a nutrir nuestro cuerpo como el refresco, chatarras, golosinas y alimentos grasosos, sino valorar y comer alimentos sanos de esta comunidad (Asamblea escolar, ERC 15-11-2016).

El señor GR comentó que es muy necesario limpiar y conservar el medio ambiente para evitar el deterioro del mismo y evitar las enfermedades, cuidar la forma de alimentación, pero que es responsabilidad de todos, tanto escuela y comunidad (Asamblea escolar, ERC 15-11-2016).

Los docentes incorporan como centro organizador curricular los saberes y temas problemas respecto al medio ambiente y la naturaleza. Considerando a la naturaleza no sólo como espacio de construcción de identidades, sino también como espacio de aprendizajes, construcción y dinamización de prácticas lingüísticas y saberes ligados a los valores de reciprocidad, respeto, relacionalidad, complementariedad entre sujeto-naturaleza que construyen horizontes éticos políticos en un terreno fértil de “cosmovisión y crianza mutua” que mantienen las comunidades indígenas y las formas de interrelación, diálogo y participación entre todos los entes vivos que conforman la comunidad. Así cuando el sujeto social comienza a vivir dentro lo que llamamos cultura, se adapta a la naturaleza para transformar sus condiciones y proyectos de vida, sin

pretender dominarla y concebirla como objeto. De ahí la preocupación y aspiración por una educación de respeto, armonía y paz con su ámbito natural y social, como argumentó HR:

Se refirió al calentamiento global, el tiempo ha cambiado, porque la misma gente hace enfermar la tierra, cortando árboles, el café ya no produce, porque la tierra se ha enfermado, cuando ya no tengamos plantas todo se va alterar, aumentan las plagas, debemos de cuidar el planeta para que nuestros hijos y nietos tengan una mejor vida. Las consecuencias vienen más adelante, se tiene que reforestar el ambiente, el deterioro ambiental es mundial, el problema es de todos. (Asamblea escolar, 28-09-2016).

Las alternativas pedagógicas del PTEO, responden una praxis colectiva para atender las necesidades e inquietudes para el bien común, como se evidencia en el dato anterior, se espera que la escuela contribuya a prever estrategias de intervención para resarcir y equilibrar ciertos problemas del entorno ecológico natural, social y cultural, como el caso específico el deterioro ambiental del medio que nos rodea a todos y en el mundo. Por tanto, el currículum no solamente se delinea para la mediación de aprendizajes entre docente y alumno, es decir, a la transmisión de conocimientos, habilidades y hábitos en la formación del sujeto, sino, abarca en sentido amplio cultural ya que trastoca e implica los intereses y problemas sociales y culturales, así el ámbito escolar se convierte como una construcción social.

Los pensamientos y conocimientos indígenas se consideran como alternativas contemporáneas para el desarrollo sostenible ecológico y transformación estructural de las sociedades y modelos de vida distinta a una visión lineal e individualizada que conduce a la competencia y a la depredación de la naturaleza. Se fundamentan en las colectividades como un desafío posible para la reivindicación de la supervivencia del sentido común, orientada a la reconciliación con la naturaleza, el equilibrio y la armonía en las relaciones humanas.

La concepción hacia la naturaleza, no es un recurso natural tendiente a explotar y dominar, donde la individualidad impera el carácter antropocéntrico, que coloca al hombre al centro de

todos los demás entes, manteniendo supremacía y poder “sobre de” los objetos, sino una interrelación de equilibrio concebidos como seres vivientes que se le atribuye el carácter relacional de sujeto a sujeto entre el hombre y naturaleza, como se afirma en las siguientes ideas.

Es para nosotros una Madre, que nos pare, nos alimenta y nos recoge en sus entrañas... para nuestras abuelas y abuelos sabios, el punto de partida y llegada era la tierra. Por eso llegó a ser Madre de todos los seres vivos: de ella somos, de ella nos alimentamos y a ella retornaremos. (Floriberto Díaz, 2007, pp. 40-52).

La pachamama es la madre de todas, hay una relación filial, no como si fuera como un recurso, se mantiene una relación de cariño y de respeto, es una entidad tan equivalente como el humano, establecen una relación de crianza mutua, una relación de crianza, no tiene sentido de explotación (Grimaldo Rengifo, 2009, p. 40).

La naturaleza, además de ser como un espacio de reproducción biológica y de construcción de identidades culturales; se concibe como espacio de construcción de conocimientos, fuente de vida; un ente vivo; en ella se obtienen alimentos y nos abriga en sus entrañas. Por eso prevalece el valor de respeto.

nosotros la consideramos sujeto, madre naturaleza, existe una relación más estrecha entre lo humano-pueblo y naturaleza. Si empezamos con talleres, cursos o empezar a integrar todos los elementos comunitarios... Aquí no se descarta la integración de los mixes en el circuito tecnológico e innovación ni el rechazo total a la reforma educativa de ahora, sino es un enriquecimiento más a ésta con la integración de lo propio, lo nuestro. (Entrev. KM, 20-10-16).

La idea está en que la escuela promueva los valores y conocimientos comunitarios que contribuyen al respeto y protección del ambiente natural. Impulsar la formación de sujetos con valores y capacidades para generar acciones concretas en pro de la sostenibilidad, la integración y el equilibrio ecológico y de la naturaleza. Este conocimiento en torno a la naturaleza o cualquier otro conocimiento comunitario como parte de la diversidad de epistemes son esenciales para propiciar diálogo de saberes, de aprendizaje, de interacción y de convivencia intercultural con la ciencia, la tecnología y otros conocimientos ajenos y apropiados emergentes del contexto de diversidad cultural del mundo. Así Gallardo, adhiere la noción de Alba sobre el currículum desde un enfoque intercultural en tanto que:



Delinea las formas en que estas síntesis culturales conforman articulaciones e *interrelaciones* de conocimientos, saberes y valores de distinto cuño y como se disponen para la construcción de aprendizajes para la convivencia. Enuncia, entonces, las relaciones de poder que, a través de la definición de contenidos, se disputan determinados saberes y, por tanto, los posicionamientos de los distintos sujetos que contienden en una propuesta educativa (Gallardo, 2015, p. 71).

Los docentes articulan e integran diferentes saberes, prácticas, valores en el currículum que son esenciales para la vida, la interacción y el aprendizaje intercultural de los estudiantes, como se menciona en el siguiente dato que se registró de la asamblea escolar 2016.

...los maestros han seleccionado temas de la comunidad y sus trabajos escolares que consiste de dos formas, primero, que los niños aprendan y reflexionen su contexto natural y social, pero al mismo tiempo aprendan conocimientos de los libros de historia, ciencias naturales y otros, es importante transmitir lo nuestro, respetar la forma de alimentación, anteriormente los abuelos no se enfermaban y vivían más tiempo, porque no existía esos alimentos chatarras, ahora están comprando enfermedades. (HR, 28-09-2016).

Cada inicio del ciclo escolar el colectivo docente establece consensos, acuerdos y procesos de concientización con los padres de familia para mayor comprensión y socialización sobre el objetivo del proyecto-colectivo escolar más allá de los procesos de aprendizajes y diálogo de saberes interculturales en el cual se alterna y se relaciona los diversos contenidos escolares, sino, se busca la transformación de fondo y de diferentes dimensiones de la vida escolar, por ello, el proyecto pedagógico y curricular del PTEO está centrado en lo social, ya que se pretende llevar a cabo una educación democrática que promueva la transformación social. En este, se espera que la escuela sea el germen del cambio, convirtiéndose en un ambiente y espacio más sutil y más amable con la cultura y la diversidad.

Sin duda, esta visión tiene relación con la pedagogía y el método educativo de Jhon Dewey (1899) quien formó parte de la corriente pragmatista y de la escuela activa, y un férreo opositor de la educación tradicionalista, verbalista, memorística, enciclopédica y de las actividades escolares que únicamente están supeditadas al uso exclusivo del manual escolar. En contraposición instituyó una educación basada en la acción, la estimulación de los intereses de

los niños, constructor de aprendizajes por los propios niños, libertad, cooperación, colaboración, trabajo grupal de los estudiantes para las actividades y los proyectos escolares.

También el PTEO, sugiere que, la educación debe fomentar la acción y libertad del niño, respetando sus intereses y promoviendo la actividad colaborativa y grupal, aquello que favorezca al desarrollo personal y social del educando. En este, el docente se convierte en orientador y facilitador, le permite a la niñez de cierto modo tener independencia para tomar decisiones, desenvolvimiento e interés para desarrollar alguna actividad, tanto individual y/o grupal, que consolide el proceso de enseñanza y aprendizaje. También hay otros aspectos que trastoca el currículum como las acciones y las prácticas vivenciales que implican los valores morales comunitarios y sociales, como se explicita en el siguiente dato.

Respecto los valores de respeto entre niños, se discutió ampliamente que se observa maltrato entre niños y niñas, se agreden a golpes, se dicen de groserías, por lo tanto, que los docentes deben fomentar convivencia sana, priorizar el tema de valores en acciones concretas en los espacios escolares y asimismo los padres de familia deben de hablar permanentemente con sus hijos, que los valores se predica con ejemplo, si en la casa hay armonía, buena relación de familia, así aprenderán los niños y es responsabilidad de los padres de familia que apoyen a sus hijos moralmente desde la casa. Que en la casa vean televisión sobre programas formativos, que no les permitan ver programas que provocan violencia, peleas, que aprendan a respetar a los demás para que sean buenos ciudadanos de la comunidad. (Asamblea escolar, NA, 28-09-2016).

Comprender estos procesos de apropiación y resignificación de prácticas y conocimientos en la escuela en aras de brindar una formación de sujeto integral, y por la influencia de elementos culturales, prácticas y conocimientos propios, ajenos y apropiados al currículum y al proyecto pedagógico colectivo, solamente es posible si concebimos la escuela como construcción social (Rockwell y Ezpeleta, 1983), configurando así una cultura escolar comunitaria asociados a procesos complejos, múltiples e interrelacionados. Por tanto, las escuelas son “lugares de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar. Concibo las escuelas como lugares permeables a los procesos culturales y sociales del

entorno” (Rocwell, 2008, p. 28), son espacios condicionados y hacen simbiosis por los procesos institucionales y comunitarios.

Solamente si concebimos a la escuela como cultura escolar comunitaria, como espacio de vida cotidiana, construcción de identidades, cruces de redes, de intersecciones de valores, de prácticas y conocimientos, da apertura a la integración de pluralidad de epistemes y visiones de mundos, por tanto, las escuelas ayuujk tienen una visión muy particular en cuanto configuración y apropiación de la cultura escolar a través de un currículum vivencial y formal. Esto es, lo que intentamos denotar en este acápite sobre re-creación y apropiación de prácticas de conocimientos y lingüísticas comunitarias en la formación de la niñez en la vida escolar y los escenarios socio-culturales.

Como hemos mencionado antes la cosmovisión ayuujk-mixe y en general los pueblos mesoamericanos y latinoamericanos se basan en una visión cosmocéntrica en cuanto consideran la naturaleza como un ente vivo, sagrado, dadora de la vida y como espacio de construcción de identidades culturales. Epistemológica y ontológicamente la gama de conocimientos se construye en una relación tripartita: hombre-naturaleza-deidades en un espacio territorialmente concreto donde convergen saberes y haceres. A diferencia del occidente concibe “la naturaleza reducida a cosa y epistemológicamente antropocentrismo en lugar de cosmocentrismo; son, entre otros, formas de un racismo epistémico que no es ni más ni menos que la faceta relacional de un mundo eurocentrado” (Segato Rita Laura, 2013, p. 48).

Esta visión antropocéntrica, sostiene la noción del hombre-naturaleza como una relación dicotómica y seres ontológicamente separados concibiendo a la naturaleza como simple objeto a explorar y monetizar separándolo de todos los demás entes vivos, desmembrando la visión colectiva y unidad entre hombres y seres naturales. De la misma forma, se refleja en el

currículo oficial a través de los contenidos de los libros de textos, programa de estudios y otros: “mi territorio”, “mi paisaje” con fines de explorar y estudiar en un sentido de dominación y de pertenencia. Así se afirma en la siguiente idea “lo que muchas veces hace el Estado es mandarnos materiales educativos que no coinciden con nuestro contexto. Este tipo de educación actual te enseñan a tratar a la naturaleza como recursos naturales, mercancías y objetos de explotación...” (Entrev. KM, 20-10-16).

A través de las alternativas pedagógicas, se hace el intento de re-funcionalizar los significados epistemológicos y ontológicos de la racionalidad indígena como lo es de la cultura mixe. Este apartado coloca al centro al debate que el problema del currículo que no es por la cultura ni por la lengua, sino, por las tensiones y desarticulaciones pueden estar en la retórica, en la normatividad y en los hábitos unilineales de la educación oficial, por no reconocer epistemológica y ontológicamente las racionalidades y construcciones del conocimiento y pensamiento de un mundo con cosmogonía plural y diversa. En el mundo del occidente moderno de la no unidad, capta la realidad marcando distanciamiento entre sujeto/objeto, seres ontológicamente separados y concebidos como unidimensionales e independientes. El hombre se percibe fuera de la realidad rodeados de objetos y materiales inertes y sin espíritus, en efecto, para comprender y aprender de ella, se da a partir de, primero pensarla para que luego exista, además, la causalidad es lineal, porque cualquier suceso tiene un principio y un fin y para comprender los objetos y hechos se estudia por partes asociadas desde causa y efecto.

Mientras en el mundo indígena se considera que el humano está anidado dentro de esa gran red de relaciones de entes, en el cual construye intersubjetivamente su sentir y actuar dentro de misma realidad, en este caso no se tiene una percepción aislada de los objetos y seres de la naturaleza y el cosmos, sino, una auto-percepción sentida y vivida desde adentro de la realidad.

Este viene a ser la cosmovisión de la unidad en cuanto el ser (material) y el estar (siendo, ocurriendo) son experiencias vividas y sentidas del sujeto/objeto, puesto “que el ser humano se siente y sabe unido a la realidad total, a pesar de la aparente separación, desenvuelve o desarrolla su identidad en consenso, en complementariedad, en complementación y en equilibrio consigo mismo, con la naturaleza, con el cosmos y con la realidad total; es decir, como un individuo que es un Individuo Total” (Mazorco, 2007, p. 160), es a partir de esta relación y autopercepción totalitaria entre sujeto/objeto se construye el pensamiento y el conocimiento indígena desde una visión holística y cíclica, donde los momentos-tiempos van y vienen en circularidad.

Desde esta cosmovisión del mundo de la unidad de la red de entes emergen los principios de la relacionalidad y complementariedad. Es una racionalidad intersubjetiva, referida a la comunidad donde todos necesitan de los otros y todos se complementan, De acuerdo con Max Weber, es la integración de entes ontológicamente distintos, pero necesariamente complementarios. En términos ontológicos, en cuanto el ser humano concibe a la naturaleza como un ente vivo, por eso establece un diálogo íntimo a través del trabajo y la siembra; son los que permiten que haya conexión (Medina, 2008), además, existe un vínculo estrecho con la siembra o la milpa, pues se considera que cuando no se la visita, no se la cuida y no se la conversa; el agricultor sabe que su siembra o milpa se ponen tristes (Lenkersdorf, p. 2005).

La vida en comunalidad, no sólo lo conforman los humanos, sino la totalidad de los entes vivientes de la madre tierra y el cosmos, todos hacen una sola unidad, el acento ontológico no es el individuo, sino la relación que establece, porque la atención no está puesta en el “yo”, sino en el nosotros (Lenkersdorf, 2005), las personas y todos los demás seres vivientes que conviven y convergen dentro de una comunidad, todos son miembros integrados a una colectividad; simples actores específicos dentro de una gran red de relaciones (Estermann, 1998). El paradigma de la

comunalidad y del buen vivir reconoce el hecho de que el individuo no puede vivir de manera aislada, sino en permanente relación con su colectividad-comunidad se mantiene en función de sus individuos. En el siguiente cuadro analizamos las diferencias de concepciones de mundo que apenas conforman una parte de la pluralidad epistémica.

<b>Componentes</b>	<b>La cosmovisión del mundo indígena a través de la visión holística y el conocimiento complejo</b>	<b>La ciencia y el conocimiento simplificado del occidente.</b>
<b>Comunidad</b>	La comunidad no solamente lo conforman las personas, sino también los seres de la naturaleza. La comunidad se basa en la colectividad, reciprocidad, dualidad y armonía entre todos los entes vivos.	La comunidad lo conforman solamente los humanos, se fomenta la individualidad y la competencia.
<b>Naturaleza</b>	La naturaleza además de ser como un espacio de reproducción biológica e identidades culturales, se concibe como un ente vivo, como madre tierra, puesto que en ella producimos nuestros alimentos, por eso se respeta y se retribuye a través de ritualidades. Se mantiene una relación filial entre hombre y naturaleza, no se concibe como un recurso natural.	Se mantiene una visión antropocéntrica- la naturaleza se concibe como un recurso natural y como un objeto, con la idea que el hombre pueda explotarla y dominarla.
<b>Conocimiento</b>	El conocimiento incluye lo racional, intuitivo, sensitivo, emocional, y una vinculación estrecha con la realidad. Los conocimientos se construyen holísticos e integrales, porque la realidad se percibe de manera interdependiente entre todos los elementos que la componen, es totalitaria y multidimensional.	El conocimiento se fragmenta por disciplinas, se construye de manera mecánica, se basa de la observación y comprobación, los resultados son cuantificables y medibles. Los objetos funcionan y se estudian por partes separadas para comprender la totalidad.
<b>El tiempo</b>	Todo lo que ocurre en la naturaleza en relación con todos los sistemas vivos- en forma compleja, cíclica y no lineal, inherentemente imprescindible e incontrolable, basada en la regeneración de las acciones.	El mundo se comprende en forma lineal: todo tiene un principio y fin. Siempre existe causa-efecto.
<b>El ser humano</b>	Forma parte de la trama de la vida, está interrelacionada con los demás entes vivos como la naturaleza y el cosmos.	Esté separado de la naturaleza y demás entes vivos, se considera superior a todos los demás entes y ambiciona el poder de dominación y de explotación.
<b>La ciencia</b>	Todo está en todo, la ciencia se sustenta que los entes y el universo son vivos, todos interactúan, dialogan, se complementan y son interdependientes, el sistema no es medible y cuantificable. El ser (material) y estar (sentir) hacen la unidad que es intersubjetivamente compenetrante.	El objeto de estudio es medible, cuantificable, lineal y libre de valores. Lo cualitativo y emocional es de segunda categoría o que se ignora. La generación de conocimiento proviene de una separación con lo estudiado y de un proceso objetivo.

<b>El poder</b>	El poder-con armonía hacia adentro y posibilita la apertura, vulnerabilidad y disponibilidad para ajustes y cambios que necesita el sistema para su dinámica, supervivencia, sustentabilidad y desarrollo. En la vida, la cuestión no es el control, sino la conectividad e interdependencia con todo lo que rodea.	Poder sobre restringe, controla, aliena y busca la vulnerabilidad para mantener la supremacía.
-----------------	---	--

\*Cuadro 5. Esta tabla se elaboró a partir de los textos de Capra 1998, Floriberto Díaz 2007, Graciela Mazorco 2007, Illescas 1992, Jörg 2013, Harding 2006.

Fuente: Acervo FMJ

### **5.3 CURRÍCULUM EN “LA ACCIÓN” Y METODOLOGÍAS INDUCTIVAS INTERCULTURALES: SABERES CULTURALES AYUUIJK COMO CENTROS ORGANIZADORES CURRICULARES**

En este apartado analizamos las estrategias y metodologías específicas que permean en las prácticas y experiencias docentes de forma manifiesta y encubierta, ya que por naturaleza la relación pedagógica existen mediaciones intrínsecas, en el cual, en el transcurso de la práctica docente van surgiendo un abanico de situaciones, de experiencias inesperadas y espontáneas, que están relacionadas con experiencias pedagógicas que se vinculan con la vida, con las experiencias vivenciales, con las representaciones sociales, con las nociones subjetivas e intersubjetivas individuales y colectivas.

Asimismo, los contenidos y los conocimientos culturales de los pueblos indígenas por ser

epistemológicamente diferentes, ameritan abordar igualmente con estrategias y metodologías diferentes que, responden a las necesidades y exigencias del contexto y del grupo escolar, y por ende, la escuela cumple una función social y cultural flexibilizando sus normas internas pedagógicas y curriculares: a) al estudiante se considera inherentemente como un ser integral y social: su cognición se desarrolla con aprendizajes situados y forma integral: cognitivo, emocional-espiritual, psicomotor, físico, estético y social; b) los contenidos culturales se determinan por temas-problemas y acorde a las necesidades e intereses por el bien común; c) el docente respeta los ritmos y estilos de aprendizaje de cada alumno y; d) el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla desde una perspectiva holística, integral e intercultural favoreciendo un aprendizaje colaborativo, placentero, creativo y desafiante.

Si bien es cierto, la cultura escolar está regida por un conjunto de normas y líneas institucionales oficiales, sin embargo, cada escuela y contexto particular existe “una complejidad y heterogeneidad de prácticas culturales de la vida escolar que rebasa la normatividad” (Rockwell, 2008), entonces son los docentes y comunidades quienes delinear, re-construyen y dinamizan *otros* horizontes y prácticas pedagógicas a través de las interacciones cotidianas y elaboraciones culturales. Por tanto, la cultura escolar como categoría no sólo me permite comprender la dinámica, la organización, la gestión y los elementos que persisten y que cambian con el tiempo, sino la apropiación y modificación de la cultura de aprendizaje, de estrategias y metodologías de planeación curricular que resignifican los docentes para incorporar los saberes comunitarios en las prácticas pedagógicas y curriculares. Esto es lo que Rockwell (2010) refiere que la cultura escolar es la co-construcción por parte de los docentes que se encuentran e interactúan en la escuela; “en este entramado los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados, e inventar nuevos usos para las herramientas culturales” (2010, p. 35).



La organización curricular y pedagógica no únicamente se desprende del referente común del plan y programa de estudio oficial, sino, en acciones y reelaboraciones de prácticas pedagógicas con sentidos y significaciones a través de las relaciones interpersonales entre los actores educativos que ocurren en los salones de clases, espacios escolares y comunitarios. Asimismo, se considera intercultural el currículum en tanto se condensa multiplicidad de prácticas, uso de la lengua, conocimientos y valores culturales que conforman diversas racionalidades fuera de lo hegemónico, globalizante y universal.

Uno de los componentes esenciales del currículum escolar son los saberes culturales comunitarios ayuujk al considerarse como centros organizadores curriculares y recursos pedagógicos, en el cual, los docentes intervienen y ejercen su voluntad política constante para establecer alternancia y negociación cultural en el currículum a través de *otros* procesos, metodologías y pedagogías propias del contexto ayuujk para que la niñez desarrolle y profundice su capacidad de reflexión, discusión, memorización, resolución de problemas y lenguaje; generen aprendizajes compartidos y colectivos a través de la investigación. Los docentes reconocen la centralidad de la niñez, ya que antes que estudiantes son sujetos sociales; poseen experiencias de vidas, cúmulo de conocimientos, valores y saberes desarrollados socialmente.

Retomamos la idea de Zemelman (2001) desde el “pensar epistémico” nos coloca a pensar desde la *otra* realidad, parte de colocar al centro al sujeto (alumno), desde el pensamiento binario (pensar en el mundo de los alumnos y pensar en el lugar) donde cada uno de los sujetos se va construyendo y constituyendo a través de la lengua, los conocimientos, las subjetividades, las emociones, las vivencias, las identidades, el cuerpo y la mente dentro de una matriz y memoria cultural que son espaciales y temporales. Sin duda la problematización pedagógica y curricular parte desde donde estamos leyendo la realidad, en tanto se moviliza, se activa y se transmite el

conocimiento.

Los saberes culturales comunitarios son de propiedad intelectual colectiva a lo que Bourdieu (1979), denomina capital cultural en el estado incorporado, es decir, forma de disposiciones duraderas dentro del habitus comunitario, fundamentalmente va ligada a las actividades de transmisión y de asimilación intergeneracional que implica una incorporación de conocimiento ligado al cuerpo, mente y subjetividades.

Por ello, el currículum escolar y la problematización pedagógica parte de los principios de la comunalidad, establece vínculos con los saberes y/o conocimientos y valores culturales comunitarios en las que se encuentran insertos los estudiantes, tal como lo plantea Medina “que se debe redefinir el currículo tradicional y replantear los lugares donde ocurre el aprendizaje para crear ambientes de aprendizaje que sean flexibles, estimulantes y motivadores, y que superen las limitaciones de currículos estandarizados, división por materias, limitados tiempos y rígidas pedagogías” (2008, p. 44). Un currículum flexible y pertinente contextualmente busca establecer una articulación: sujeto-conocimiento-realidad para dar continuidad los aprendizajes y procesos de socialización de los niños.

En los siguientes sub-acápites, analizamos el nivel de concreción: el trabajo de aula que, tiene que ver con los procesos metodológicos y didácticos que implementan los docentes para movilizar los saberes y conocimientos e igualmente estimular aprendizajes integrales en la niñez. Así se registró evidencias durante el trabajo de campo mediante observación de clases y evidencias fotográficas sobre materiales didácticos como mapas comunitarios, textos libres, maquetas, carteles, calendarios comunitarios que, fueron utilizados como recursos didácticos para abordar los contenidos culturales de manera creativa en un proceso holístico e integral en las actividades pedagógicas y curriculares.

### **5.3.1 Saberes en torno a las plantas medicinales de la comunidad**

En este apartado, hacemos referencia respecto al tema de las plantas medicinales, en el cual, los niños acudieron a sus papás y adultos para recopilar información sobre las plantas que curan, después con las instrucciones y el acompañamiento del docente elaboraron varias láminas clasificando las plantas de acuerdo las enfermedades que curan. En la descripción registraron los nombres de las plantas, modos de preparación, propiedades curativas y su aplicación, y entre otras actividades que les permite a los alumnos desarrollar sus habilidades de sistematizar y registrar sus ideas e informaciones. La incorporación de los saberes comunitarios en el proyecto pedagógico permite movilizar los conocimientos que ya poseen los niños para asegurar y crear nuevos aprendizajes y nuevas competencias. Así los docentes recrean, imaginan, describen y analizan nuevas visiones de práctica docente para una educación inclusiva y con sentido de pertinencia y relevancia social. Estos saberes culturales tanto comunitarios y como contenidos del plan y programa se abordan en alternancia pedagógica ya que se intercambian y se alternan tiempos y espacios para desarrollar específicamente cada actividad didáctica, de esta forma los docentes aportan y modifican las alternativas pedagógicas para la elaboración cultural y los significados epistemológicos del currículum en el desafío de potenciar y mejorar la ruta pedagógica centrado en el aprendizaje de la niñez.



\*Foto 8. Alumnos de 5to. grado, transcribiendo la información recopilada sobre las plantas medicinales de la comunidad (noviembre 2016).

Fuente: Acervo FMJ

El uso de los saberes comunitarios en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños, no siempre significa que los alumnos van a aprender hacer la práctica social (y es más ellos ya lo saben hacer y lo aprenden desde su casa), sino, se trata de usar, reactivar e incorporar el saber y/o conocimiento de manera creativa en los procesos de aprendizaje en los alumnos para estimular las habilidades de pensamiento y generar nuevos conocimientos, para comprender los procesos cíclicos, la cosmovisión, los significados culturales y lingüísticos en torno a ciertos temas comunitarios, por ello, se considera conveniente organizar las actividades didácticas desde una visión holística y global, en tanto que a partir del tema central se abordan conceptos y actividades que permiten sensibilizar y desarrollar aprendizajes integrales, tal como: habilidades lingüísticas, descripciones en recetarios, sintaxis y ortografía en las transcripciones de datos; en ciencias naturales, sobre el uso de plantas medicinales como medidas de prevención de la salud,

cómo cuidar el medio ambiente según normas comunitarias; valores comunitarios, como el respeto y el diálogo con sus mayores; matemáticas, unidades de medida en gramos y capacidades y actividades problematizadoras que ayudan a reflexionar y a desafiar a los alumnos en situaciones concretas.

Estas técnicas de la vida, centradas en las actividades concretas y vividas tienen sentido de pertinencia social para la praxis de la innovación pedagógica que agrietan las prácticas educativas hegemónicas.

### **5.3.2 Saberes del entorno natural: elaboración de maqueta**

El PTEO considera como elementos indispensables los aspectos de las realidades histórico-sociales que deberán considerarse en el currículum, lo cual implica, que la praxis educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje son situados, contextualizados y diversificados. En el proyecto pedagógico-colectivo se incluyen temas-problemas contextuales relacionados con la cosmovisión y los conocimientos culturales comunitarios. Así lo explicó el director de la escuela que, “a partir del saber comunitario, se puede profundizar las habilidades matemáticas, la historia de origen, el conocimiento de la naturaleza del entorno, la escritura bilingüe, además, reafirmar la identidad, por eso debemos tener muy en cuenta cómo diseñamos el proyecto que se enfoque a desarrollar aprendizajes integrales” (Convers. Mtro. LCG, 12-09-2016). Sobre este comentario, aludió a las actividades pedagógicas del proyecto colectivo que se implementó en el ciclo escolar

2016-2017, como se evidencia en el desglose de los contenidos culturales que se abordó a través de la metodología por proyecto de aprendizaje.

Tema general: El cuidado del medio ambiente en la comunidad			
Ámbitos: (Contenidos culturales ayuujk)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paisaje natural de la comunidad</li> <li>• Historia y significados de lugares sagrados e importantes de la comunidad</li> <li>• Protección del medio ambiente de su comunidad</li> <li>• Rios de la comunidad</li> <li>• Clasificación y tipos de plantas</li> </ul>	(Contenidos del plan y programa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicación de puntos cardinales</li> <li>• Regiones naturales del país y del mundo (contenidos de geografía).</li> <li>• Descripción de textos libres acerca de paisajes de su entorno</li> <li>• El calentamiento global y efecto invernadero</li> </ul>

\*Cuadro 6. Extracto de dosificación de contenidos de la metodología de proyecto de aprendizaje para 6º grado.

El cuadro contiene un extracto de dosificación de unidades curriculares de aprendizaje, por un lado, se determina los contenidos culturales ayuujk, y por otro lado, selectivamente se relaciona con los contenidos culturales de otros contextos. Los saberes y conocimientos les permite a los niños reflexionar, comprender y profundizar nuevas situaciones actuales de su ámbito y del mundo; genera interaprendizajes entre niños y adultos de la comunidad a través de actividades investigativas.

Abordar en la educación de los niños los conocimientos territoriales y del medio ambiente, no solamente como un proceso de reivindicación y fortalecimiento de la lengua, de identidad y saberes culturales, sino, como una forma de revertir los deterioros ecológicos, atender las problemáticas ambientales y sociales con una visión de formación ciudadana con valores y estrategias culturales para asumir nuevos retos y desafíos acordes a las dinámicas culturales que están en constante proceso de transculturalización. Así lo explicó el docente de grupo.

Esta actividad fue muy interesante para ellos, no podía creer que ellos tuvieran esa visión de resolver problemas de su medio natural y próximo y tener una visión en futuro. Indagaron con los adultos sobre cómo se puede

cuidar mejor el medio ambiente, el bosque, los ríos de su contexto, recopilaron datos muy interesantes, lo transcribieron y después lo hicieron en carteles. También indagaron en fuentes documentales e internet (los que pudieron acceder...se escucha risas) para saber y conocer sobre los problemas ambientales macros de otros Estados y países, después expresaron sus ideas en maquetas sobre qué proyecto les gustaría impulsar en un futuro para un medio ambiente sano. (Convers. VHT, 16-01-2017).

Cuando el aprendizaje es centrado por interés común y en temas-problemas contextuales en escenarios reales que se sistematiza y se organiza a través de metodología por proyectos, permite generar aprendizajes integrales e inter-aprendizajes entre la niñez y personas de la comunidad, a través de la investigación y acción participativa, en este, ocupa un lugar importante aprender e indagar en y/ con la comunidad. Asimismo, estos conocimientos comunitarios les permiten a los alumnos no sólo reflexionar y conocer de su ámbito, sino visualizar y comprender retos y realidades de otros contextos sociales y naturales. Desde esta lógica plantea Dewey, en su obra experiencia y educación, relacionada sobre el aprendizaje experiencial, como un aprendizaje activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer las experiencias valiosas, establece un vínculo estrecho entre escuela y comunidad. En este, se adquieren aprendizajes que generan cambios sustanciales en el alumno y su medio, se espera que desarrolle sus capacidades reflexivas y de pensamiento.

Como una de las actividades en torno al tema-problema según como se desglosan los contenidos culturales y escolares en el cuadro anterior, se elaboraron maquetas y describieron en textos breves sobre las medidas de prevenc

ión y cuidado para un ambiente natural sin contaminación y proyectando una visión a futuro para recrear ambientes naturales y proyectos de aprovechamiento sostenible. Para la elaboración de la maqueta se organizaron en equipos de cuatro integrantes de niños y niñas para discutir y tomar acuerdos para su elaboración en forma artesanal utilizando elementos del contexto y otros como



el barro, palos de madera, figurillas de plástico, plastilina, etc. Así como se muestra en las siguientes imágenes.



\*Foto 9. Actividades escolares de 5to. grado (enero, 2017)

Fuente: Acervo FMJ

La elaboración de la maqueta como un recurso didáctico les permitió a los alumnos expresar de forma oral y escrita sus ideas y pensamientos de manera creativa reconociendo estrategias comunitarias para mantener un medio ambiente libre de contaminación, tener visiones a futuro para proveer proyectos aprovechando el contexto natural, promover el rozo y el uso de los pisos ecológicos para cuidar mejor la tierra y obtener mejor producción. Entre más complementario, integral y diversificado sean las estrategias y actividades didácticas, les permite a los alumnos



mayor apropiación de significados culturales, reflexión y profundización acerca del tema-problema, así aludió el docente.

Para abordar el tema/contenido del proyecto, los alumnos realizaron actividades de escritura de texto libre e ilustraciones para describir los paisajes, los significados e historias de los cerros y lugares sagrados, del mismo plan curricular elaboraron mapa comunitario para ubicar lugares importantes y sagrados de la comunidad y comprender la lectura cartográfica... en otro momento elaboraron carteles con mensajes y dibujos rescatando la visión del pueblo para la protección y cuidado del medio ambiente (Observación de clase de 5to. grado, VHT, 13-01, 2017).

La percepción que tiene el docente en la planeación curricular parte desde una visión conjunta e integral, en tanto, se aborda desde una perspectiva holística los contenidos y conocimientos culturales ayuujk a través de diversas actividades y estrategias didácticas y busca alternar tiempo y espacio para establecer complementariedad (desde una visión intercultural) con otros conocimientos para profundizar sus nociones de lugares y de medio ambiente como la contaminación de ríos, de lagos en otros estados y países y el calentamiento global en general. Asimismo, los alumnos reflexionan y desarrollan sus ideas y pensamientos de forma integral en cuanto al lenguaje, valores, concepciones de la naturaleza sagrada, toma de decisiones sobre cómo cuidar el medio ambiente, historia, etc. Así lo expresó el docente de grupo, que:

Más allá de lograr los objetivos de aprendizaje y desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas como leer, escribir, exponer, comprender, sino el desafío pedagógico está en que los niños comprendan, analicen, reflexionen, discutan y construyan alternativas y soluciones de manera reflexiva y creativa respecto los problemas ambientales de sus escenarios naturales y comprendan lo que ocurre en otras partes del mundo, sobre todo aprendan mejor y trabajen de forma más divertida y creativa si les hablamos de su contexto propio y de ahí reflexionamos sobre el mismo tema respecto temas-problemas ambientales de otros contextos (Convers. Mtro. TVH, 20-01-2017).

En el ejercicio de la autonomía curricular por el colectivo docente, para ellos representa las bases en los procesos pedagógicos-didácticos las experiencias de vida de los alumnos para estimular y potenciar el desarrollo de sus áreas de aprendizajes de manera integral (cognitivo, lenguaje, estético, emocional, psicológico, social y psicomotor) a través de los conocimientos culturales cíclicos y complejos, aunque las habilidades emocionales no necesariamente se enseña a través

del currículum pre-escrito o formal, pero si, se generan condiciones para estimular y fomentar en situaciones reales de convivencia, de interacción y en las actividades lúdicas. Cuando se promueve aprendizajes que van más allá de lo cognitivo ligado a las experiencias reales, “no se limitan a asentarse en nuestra mente como categorías estáticas y pétreas. Al contrario son significaciones fluidas y dinámicas que se pueden organizar de una forma para ocuparse de experiencias de un asunto, de una forma para un segundo asunto” (Beane, 2010, p. 25), estas permiten movilizar nuevas experiencias de aprendizajes y nuevos conocimientos del contexto inmediato y mediato es lo que alude Beane al citar a Dressel (1958) que “los conocimientos de nosotros mismos y de nuestro entorno del mundo inmediato no solo permiten profundizar y ampliar nuestra comprensión del mundo actual, sino también nos permite aprender y transferir en nuevas situaciones” (2010, p. 25).

### **5.3.3 Mapa comunitario: ubicación espacial y representaciones simbólicas de la comunidad**

El mapa comunitario es una de las estrategias detonadoras para abordar el conocimiento integral y holístico, un recurso didáctico y un eje articulador que los alumnos expresan y representan sus ideas, experiencias y conocimientos sobre los lugares sagrados, la comunidad, las historias, espacios territoriales, en general el medio ambiente que los rodea.



\*Fotos 10 y 11. Mapa comunitario elaborado por los alumnos de 5to. grado (febrero 2017)

Fuente: Acervo FMJ

Esta actividad, permitió el manejo de información gráfica y simbologías, movilizandolos conocimientos de forma participativa y colaborativa ya que los alumnos integraron equipo de cuatro elementos en el cual persiguen un mismo objetivo, como una forma de activar

experiencias y memorias de la niñez con el contacto con la naturaleza, estableciendo puntos de referencias en un papel bond para ubicar e identificar símbolos y significados culturales. La noción espacial y territorial se plasmaron en el mapa con símbolos y elementos culturales, estableciendo escalas y referencias que consideraron pertinentes de acuerdo a su experiencia. Aún cuando el docente explicó los lugares de referencias y los puntos cardinales, los niños representaron gráficamente lo que perciben y conocen de su contexto natural comunitario.

El mapa comunitario, permitió detonar otras actividades didácticas como habilidades matemáticas, lenguaje ilustrado, lectura, exposición oral, comprensión y lectura cartográfica como ubicación espacial, descripción de textos orales y escritos (en forma bilingüe) sobre conocimientos, significados e historias de lugares importantes y sagrados, nociones de ubicación espacial de la geografía simbólica y sagrada, representaciones simbólicas, historias de la comunidad, como una forma de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje y la metodología docente de forma creativa, holística e integral que, igualmente promueve en la niñez aprendizajes integrales (emocionales, cognitivos, lenguajes, habilidades matemáticas, psicomotoras, etc.), en tanto, se aborda de forma relacional y holística el conocimiento del entorno inmediato, y a su vez, alternar y relacionar con conocimientos y valores de otros contextos.

Esta perspectiva holística e integral en la metodología de enseñanza que promueve el docente atiende la noción inter-cultural, siendo el mapa comunitario como un recurso didáctico de apoyo que le permite a los alumnos organizar sus ideas y pensamientos para ampliar su vocabulario y profundizar su aprendizaje, en torno a los contenidos curriculares comunitarios y en articulación con los contenidos programáticos, en el cual, el docente aborda paralelamente, en constante negociación cultural y en alternancia pedagógica el reconocimiento de los conocimientos y

características de otros paisajes naturales y medio ambiente, otras cartografías relacionadas con contenidos específicos como la jurisdicción política de los continentes, de los países en el planisferio, la localización de los Estados y las coordenadas geográficas, océanos, mares, los accidentes geográficos (golfos, islas, penínsulas, cabos), montañas, llanuras, relieves, etc.

El mapa comunitario más allá de una metodología y estrategia pedagógica desde una visión global e integral, expresa una perspectiva geo-política cultural propia que responde a procesos interdisciplinarios y conocimientos complejos, que están ligadas como formas de pensamiento y conocimiento integral, relacional y holístico, como interpretaciones de otros registros y lectura de vida de los procesos culturales y sociales la niñez y de la comunidad ayuujk y contribuye a la sistematización de historias y conocimientos. El mapa comunitario representa una estrategia y Metodología Inductiva Intercultural para colocar al centro las voces de quienes intervienen en los procesos sociales y es una tarea fundamental para contextualizar los procesos de aprendizaje concibiendo que la educación no únicamente ocurre a través de un currículum pre-elaborado en una estructura-formal o constituido, sino, comienza desde la vida, desde que el sujeto se socializa en el medio sociocultural, tiene un sentido vivencial y práctico, y de ahí el aprendizaje se funda en el saber conocer, hacer, sentir y decidir a través de la reflexión-acción ligadas en las prácticas colectivas y cíclicas de la cotidianidad.

El cúmulo de experiencias, conocimientos y bagaje cultural que traen los niños y niñas desde la vida cotidiana aquello que refiere James A. Beane que la integración de experiencias al proceso de enseñanza y aprendizaje es “la idea que tienen las personas (*alumnos*) sobre sí mismos y sobre su mundo, sus percepciones, creencias, valores, *conocimientos*, etc., \_se construyen a partir de sus experiencias. Lo que aprendemos a reflexionar sobre nuestras experiencias se convierte en un recurso para afrontar los problemas, los asuntos y otras situaciones, tanto personales como

sociales, como surgen en el futuro” (2010, p. 24), si bien los alumnos perciben el mundo y la realidad de manera holística e integral, será más significativo y un proceso integral su aprendizaje en la medida que las actividades y estrategias didácticas se aborden de la misma manera.

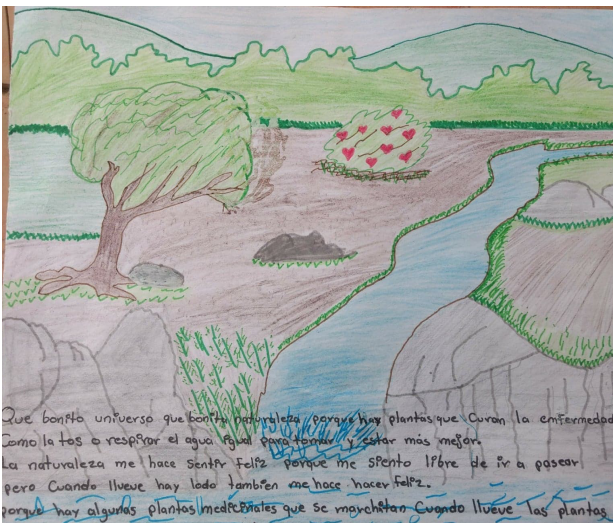
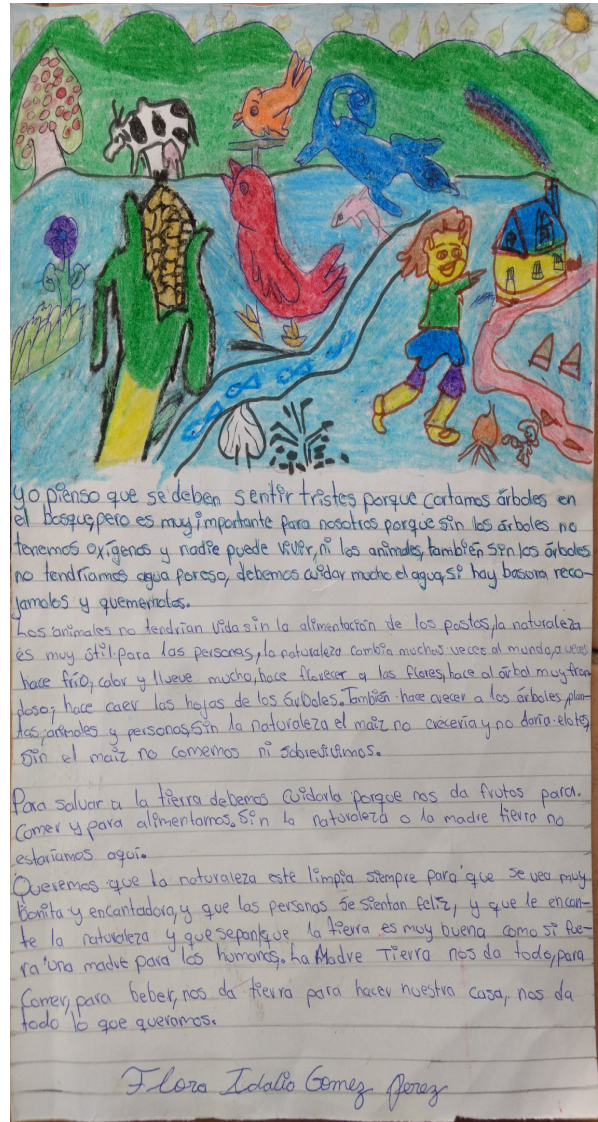
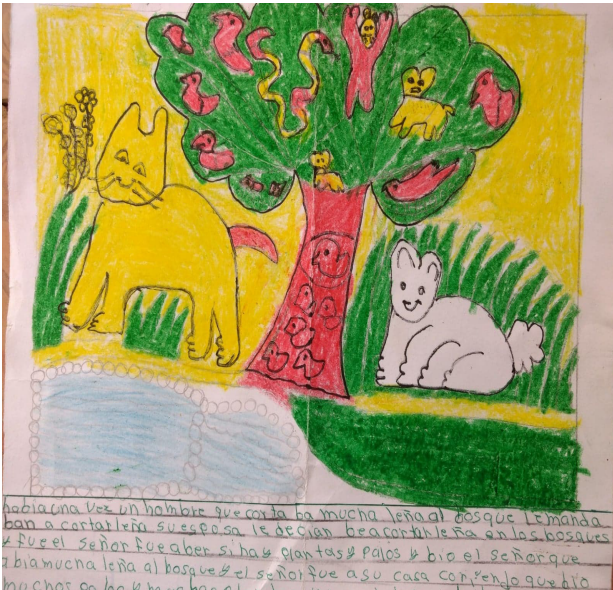
#### **5.3.4 El texto libre y clase paseo**

La técnica del texto libre subyace de la pedagogía y educación popular de Freinet (1979) como alternativa al método tradicional de la enseñanza, la idea inicial del autor es realizar clase paseo para que los niños tengan contacto directo y perciban su ambiente social que les permite retroalimentar y tener un conocimiento vivencial. Los textos libres se construyen de los intereses e inquietudes de los estudiantes, pueden ser demostraciones individuales o colectivas con la intención de desarrollar la comunicación escrita “la comunicación que equivale a la socialización, se convierte en el instrumento por excelencia del acceso a lo escrito” (Freinet, 1979, p. 3). Los textos libres y entre otras técnicas que plantea el autor como la correspondencia escolar y el diario libre son medios de comunicación (en lenguaje escrito e ilustrado) para expresar lo que se percibe de la realidad.

Así, los docentes del lugar de estudio usan la técnica del texto libre como una herramienta esencial que estimula el desarrollo del pensamiento infantil, una manera creativa y libre, mejorando su capacidad oral y escritura. De ahí, las producciones escritas y con lenguaje ilustrado individuales y colectivas se comparte y se difunde en las actividades de compartencia pedagógica o correspondencia escolar a nivel escuela.

Aunque en ocasiones los docentes establecen en sus objetivos de clase y actividades instruccionales: texto libre y su respectiva ilustración que se desprende de los contenidos del proyecto curricular-colectivo como, por ejemplo: el tema del medio ambiente y equilibrio con la naturaleza. Una de las actividades consistió en usar un papel de media cartulina; los alumnos mediante la lectura de texto libre plasmaron sus ideas y sus saberes que parten de sus vivencias y recuerdos, lo que conocen y perciben de sus contexto natural y cultural. Estas experiencias pedagógicas que se vinculan con los contenidos culturales comunitarios, en el cual los alumnos se sitúan en escenarios reales de su contexto, sobresale, “el lugar donde se piensa (la geopolítica) y el cuerpo que anuncia el pensamiento y las memorias vinculadas a esas condiciones (corpo-política)” (Medina, 2015, p. 112), este enfoque constructivista sociocultural (Rogoff, 1993) permite afirmar el lugar de enunciación “para educar a los *alumnos* desde una política de cuerpo y lugar” (Medina, 2015, p. 112) de esta manera cuando los alumnos plasman sus conocimientos en las actividades escolares se sitúan en su contexto real, como se muestra en los siguientes imágenes.





\*Foto 12. Texto e ilustración libre elaborado por alumnos de 5to. Grado (octubre 2016)

Fuente: Acervo FMJ

El texto libre y lenguaje ilustrado que elaboran los alumnos, muestran la conexión, el registro y la percepción cognitiva con el mundo real. Para esta actividad, el docente le pidió primero a sus alumnos que dibujen sobre el medio ambiente que les rodea y después hicieron su respectiva descripción. Por tanto, el texto escrito tiene sentido de pertinencia de significados lingüísticos, culturales y sociales como considera Freinet adhiriendo a Rosseau “que el texto es ante todo el



producto de una voluntad de comunicación. En este sentido, la lectura es inseparable de la escritura de palabras y frases que tengan significado, no de sonidos abstractos” (Freinet, 1956, p. 4).

En el lenguaje ilustrado se puede percibir ideas, sentimientos y emociones de los alumnos acerca de lo que conocen del medio natural que les rodea, así muestran conocimientos integrales, la naturaleza, los ríos, las montañas, las plantas y animales.

Expresan y manifiestan espacios de interacción y de convivencia, donde han aprendido a nombrar los elementos naturales en la lengua ayuujk, en el cual los saberes y conocimientos comunitarios son parte del territorio que se nombra y se explica en la lengua ayuujk. Los textos libres se complementan con el lenguaje ilustrado (o viceversa), lo cual es una capacidad de comunicación y de expresión subjetiva, ya que, a través de él, los alumnos muestran y expresan lo que piensan y perciben en su mundo real, muchas veces haciendo activar recuerdos y memorias vivenciales. A través de las imágenes e ilustraciones, existe la relación entre la mente y la realidad cotidiana. Así los alumnos expresaron sus ideas y pensamientos de manera creativa e imaginativa mediante dibujos, a su vez, expresan de forma escrita en una segunda lengua (castellana), que es más sutil y significativo aprender una lengua ajena a través de contenidos y vivencias culturales reales de la niñez, además, la lengua no se enseña fuera de la realidad, ni códigos y signos lingüísticos sueltos y aislados de los significados culturales. Siguiendo desde esta visión global, sistémica y holística de la organización curricular en el siguiente sub-acápite se presenta otro contenido.

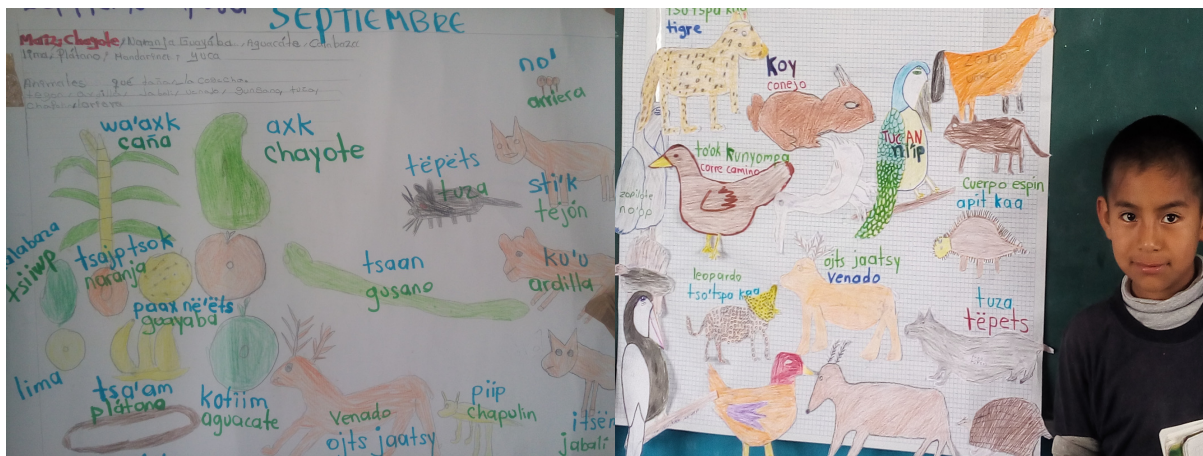
### **5.3.5 Lengua ayuujk en el currículum escolar y en el contexto sociocultural**

Para responder la pregunta ¿Cómo incorporar la lengua indígena en el currículum escolar?, de entrada concebir que lengua no es un componente más de un currículum escolar dentro de las aulas y escuelas. La lengua va más del contexto sociolingüístico, ya que se transmite y se desarrolla de manera natural y espontánea en ámbitos culturales y sociales, de esta manera los niños y niñas en su casa y en el ámbito comunitario escuchan, hablan, interpretan signos y crean sus propias formas de comunicación a partir de la realidad desarrollando una comprensión y visión del mundo, conforme crecen aprenden e interactúan cada vez más saberes y prácticas diversas y complejas.

Los docentes promueven el uso oral y la escritura de la lengua ayuujk y el español con la niñez, por un lado, como parte del desarrollo de sus habilidades comunicativas y cognitivas, y por otro lado, como apropiación de los significados culturales de su entorno. Aunque desde mi punto de vista la escuela no es el espacio idóneo para revitalizar, desarrollar y rescatar las lenguas indígenas, sino que tienen sus propios ámbitos culturales y sociales y agentes educativos quienes se encargan de planificar para su florecimiento.

Asimismo, en el marco del PTEO, se considera que las lenguas indígenas tienen sus propios agentes educativos y se desarrollan en sus propios contextos naturales y sociales. Por ello, se sugiere a los docentes abordar y promover el aprendizaje de la lengua indígena con metodologías específicas para que los alumnos aprendan a escuchar, hablar, leer, escribir; además, se sugiere abordar simultáneamente y como ejes transversales en el proyecto-colectivo a través de los contenidos y saberes comunitarios para generar nuevas experiencias y habilidades que permita a

los alumnos desarrollar sus competencias lingüísticas: escuchar, hablar, leer, escribir y apropiarse de los saberes y conocimientos. Mostramos algunos ejemplos de actividades.



\*Foto 13. Actividades de lectura y escritura con alumnos de 5to. grado

Fuente: acervo FMJ

De estos ejemplos para el aprendizaje de la lecto-escritura en lengua ayuuik se desglosa del saber comunitario de las frutas de temporada y animales de la comunidad del ciclo escolar 2016-2017. Se abordaron temas por separado y bimestrales; el docente optó abordar simultáneamente las habilidades lingüísticas como parte de las actividades integrales y globales del proyecto general. Una vez que realizaron las actividades investigativas procedieron con una serie de actividades didácticas incluyendo los textos orales, lectura y escritura en torno al tema de las frutas de la comunidad, por ejemplo, antes de llegar a escribir vocabularios y textos cortos en ayuuik, primero realizaron actividades de exposiciones bilingües (en mixe y español), ordenando sus ideas de manera secuenciada de acuerdo a las frutas que se dan en cada mes, que frutas hay en tiempos de lluvia, sequía, calor y frío de acuerdo la cosmovisión del tiempo de la comunidad, para esto investigaron primero las estaciones y tiempos climáticos de la comunidad. Se considera

fundamental abordar de manera integral y simultánea las habilidades lingüísticas; antecediendo casi siempre las actividades orales y de escucha, para proceder con la lecto-escritura.

Cada docente elige libremente qué metodologías y recursos didácticos emplearán en la clase, aunque lo recomendable es iniciar con textos orales y escritos (con frases y párrafos cortos) empleando estrategias del texto libre como se analizó en el sub-acápito anterior. Del texto libre toma sus bases el “método natural de Freinet”, cuya propuesta se enfoca básicamente para el desarrollo de la escritura y lectura del método global analítico-sintético que parte de lo general a lo particular, en éste, la percepción del texto no es sintética (letra tras letra), sino global, según la psicología de la forma. Por lo consiguiente, el aprendizaje de la lectura es necesario abordarlo desde la propiedad natural de la percepción: esta es la base de la lectura global, aprendizaje que va de las palabras, percibidas y reconocidas globalmente, a las sílabas, producto de la descomposición de las palabras mediante el reconocimiento de las similitudes, hasta llegar a decodificar los sonidos de la misma manera analítica (Freinet, 1956), aunque esta propuesta metodológica de lectura y de escritura, los docentes lo reconocen y lo tienen apropiado como método natural de Freinet que se sugiere en el marco del PTEO.

En cuanto a este método, abarca secuencias y momentos de actividades como observación, ilustración, construcción de frases y textos, exposiciones orales; regularmente los alumnos participan en equipos para hacer láminas y dibujos, escribir textos, escribir vocabulario en las tarjetas y hasta llegar a codificar y de-codificar las sílabas y grafías, esta es la modalidad como lo aplican los docentes con los alumnos, son actividades de varias sesiones porque cada “momento” tiene su propia exigencia para los alumnos ya que durante las clases desarrollan valores, conocimientos, habilidades cognitivas, al tiempo que ejercitan las habilidades lingüísticas de escucha, de habla, de lectura y de escritura.

Asimismo, también será más relevante y significativo que los niños y niñas hablantes en monolingües en lengua ayuujk o de otras lenguas indígenas aprendan y comprendan el español como segunda lengua a través de contenidos y acciones culturales de su entorno inmediato, en tanto la cognición tiene una representación y simbolización acorde a los elementos y significados situados territorialmente, por tanto, será más fácil expresarla y nombrarla en otra lengua.

La lengua va mucho más allá del instrumento de comunicación, medio de enseñanza y de instrucción, sino es considerada mucho más que gramática, ya que abarca un gran número de aptitudes humanas; es producida socialmente a partir de la capacidad y facultad de comunicación de las personas y es el producto del ser humano. Como lo afirman Siguan y Mackey (1989, p. 33) “la lengua es un medio de comunicación con los demás y a la vez como instrumento de la actividad intelectual, ya que en buena medida pensamos verbalmente”.

Así, las lenguas indígenas son mucho más que vehículo de comunicación, sino representan construcción de cosmovisiones, conocimientos y categorías de la realidad, se sostienen, se dinamizan y se transmiten a través de las prácticas y contenidos culturales, y en la medida que avanza los procesos de transculturación y la atomización de elementos y prácticas ajenas a las comunidades sufren diglosia (desplazamiento) y amenazas, y cada vez más los hablantes se convierten en monolingües castellano hablantes, la clave está en las familias, porque de ellos dependen en que lengua quieren educar a sus hijos, como metafóricamente afirmó el antropólogo Floriberto Díaz (2007), que las madres de familia amamantan lingüística y culturalmente a sus hijos. La oralidad constituye el instrumento de comunicación, de desarrollo y de transmisión de saberes y conocimientos culturales, es un medio de construcción y conocimiento inherentemente social; por lo que las situaciones comunicativas u orales, de aprendizaje y uso más significativos se dan en contextos de interacción social.

A través de la lengua, abrimos el abanico de la realidad del mundo para conocer e interpretar lo que nos rodea cultural y socialmente, nos permite transmitir información específica y con esta fuente de información podemos conocer la historia, los valores, los conocimientos, los saberes cosmogónicos de la cultura que estamos en constante contacto. Trascendiendo más allá de ver la lengua como simple medio de comunicación y de influencia interpersonal, no es simplemente un instrumento de contenidos. La misma lengua representa saberes y prácticas socioculturales, un referente de lealtades y animosidades, un indicador del rango social y de las relaciones personales, un escenario de situaciones interactivas y campos de conocimientos, así como un gran escenario impregnado de valores de interacción que tipifican toda comunidad lingüística.

En este sentido, la identidad étnica conformada por una lengua funciona como el filtro de comparación social que fragmenta y ahonda la frontera cultural de la modernidad más amplia, aquello que es a fin de nosotros de aquello y del otro que no lo es, construyendo un colectivo autodefinido y socialmente reconocido; pasando en diferentes facetas que a un tiempo homogéneo y heterogéneo, junta y separa; y en este proceso donde los individuos le dan sentido a su existencia a través de una construcción colectiva donde entran en juego los símbolos y elementos identitarios como la lengua indígena, el territorio, religión todos los elementos tangibles e intangibles de la cultura, pero la lengua indígena es el vehículo dinamizador y socializador de los conocimientos y valores culturales, es el que cohesiona, transmite y resguarda las historias y conocimientos orales, dado que es utilizada para representar, transmitir, y generar toda actividad sociocultural. La lengua indígena es un constructo colectivo y a través de ella se transmite la cultura y los valores personales y colectivos que conforman una identidad étnica y cultural.

De esta manera, es necesario, comprender que los usos lingüísticos constituyen diferencias socioculturales en la sociedad; es decir, tampoco se limita únicamente a la función de transmitir la cultura y los valores, sino, que también, permite la creación y regeneración de valores y conocimientos, positivos o negativos, sobre las personas quienes la usan o quienes se identifican con la lengua.

Por ello, las instituciones que se encargan del diseño curricular y construcción de materiales didácticos deben centrarse y comprender la realidad sociolingüística: la primera, cuando la identidad étnica permite y fortalece el mantenimiento de la lengua indígena, esto normalmente ocurre cuando las prácticas socioculturales se siguen reproduciendo y reforzando en sus propios ámbitos culturales por los propios agentes educativos comunitarios; la segunda, la identidad étnica motiva y favorece el desplazamiento lingüístico de la lengua indígena, normalmente ocurre cuando las prácticas socioculturales son enajenadas o se reproducen prácticas ajenas en los espacios comunitarios por otras personas o instituciones ajenas a la cultura.

#### **5.4 NOCIONES DE INTERCULTURALIDAD EN EL CURRÍCULUM: VOZ DE LOS DOCENTES Y EL PTEO**

En este apartado, abordamos la concepción de los docentes respecto a la inter-culturalidad que implícitamente denotan en las prácticas pedagógicas y didácticas, aún cuando son tenues en sus discursos y lenguajes incorporados, sino manifiestan expresiones pensadas, sentidas y accionadas que surgen en torno a las alternativas pedagógicas del PTEO en contribución a nuevas formas más equitativas de producción, uso y distribución de bienes simbólicos y culturales, reivindicación y reconocimiento de las diferencias culturales, respeto hacia la cultura y la naturaleza. Considerando la pluralidad de valores, pensamientos y conocimientos como fuentes de riqueza pedagógica en un sentido dialógico, unidad, complementariedad y construcción entre los de adentro y los de afuera, de abajo hacia arriba, lo tradicional y moderno como partes relacionales horizontales. Un currículum escolar que parte desde abajo hacia arriba, a esto lo llama Enrique López (2017) desafíos pedagógicos que tienen que ver con otras formas de aprender y enseñar, otra forma de interculturalizar el currículum desde el ejercicio de una negociación cultural para dar cabida la pluralidad de conocimientos, que rompan la lógica de visión de un sólo formato.

Se trata de construir y repensar la práctica pedagógica con la intención de humanizar la educación en aras de lograr la calidad, la pertinencia, la relevancia cultural y social para contextos culturalmente diferenciados como lo es el pueblo ayuujk. Así lo planteó el colectivo docente de la escuela primaria de San Francisco Jayacaxtepec en uno de sus objetivos generales:



“Generar proyectos de aprendizaje áulico desde una perspectiva intercultural y tomando como bases de aprendizajes los conocimientos y prácticas culturales del contexto de San Francisco Jayacaxtepec, pero al mismo tiempo posibilitar complementariedad y equivalencia con otros conocimientos de la ciencia, tecnologías y otros saberes culturales ajenos (plan y programa vigente)” (Documento de la planeación curricular del colectivo docente, 17-10-2016).

Las escuelas y los espacios educativos son portadores de un proyecto político cultural desde una visión intercultural que se transmite para asegurar su continuidad las condiciones lingüísticas, culturales, sociales, políticas y entre otras. La educación y el currículum se conciben como praxis dialéctica: acción-reflexión, ya que los docentes parten del análisis crítico de la realidad: reconociendo situaciones, necesidades, problemáticas que les aqueja a los alumnos y a la comunidad, y en este, asumen desafíos pedagógicos y curriculares que tienen que ver con *otras* formas de aprender y enseñar, *otras* formas de concebir el mundo y de relacionarse con la naturaleza, *otras* formas de reconocer los saberes y conocimientos culturales de los pueblos indígenas que son parte de la pluralidad epistémica. Así se expresa en la siguiente idea: “Abordar los saberes comunitarios como el maíz y la caña, son conocimientos que trascienden y tienen relación con otros conocimientos como en geografía, hablar del maíz de la comunidad, el instrumento de trabajo, se relaciona con los conocimientos de geografía sobre el maíz: con las tecnologías, no podemos quedarnos en lo nuestro nomás, en la cuestión cultural propia, sino trasciende los conocimientos.” (Entrev. Mtro, LCG, 17-10-2016).

Los saberes y valores ayuujk y de los pueblos indígenas son componentes esenciales para un currículum intercultural, pero no, en un sentido absolutista y/o esencialista, sino son acciones de resistencia, de negociación y alternancia cultural, de complementariedad y de relación equitativa

con otros conocimientos como del plan y programa de estudio y de la ciencia respetando sus propias lógicas, usos, recreación, ámbitos de transmisión de cada conocimiento. Las alternativas pedagógicas son proyectos de emancipación, de resistencia y de alternancia cultural ante un proyecto educativo oficial y hegemónico. Implica para los docentes asumir el liderazgo pedagógico y compromisos ético-políticos por las constantes tomas de decisiones e intervenciones para favorecer la cultura de aprendizaje y escolar atendiendo las necesidades y particularidades de los estudiantes, prácticamente una apuesta al responder en su práctica docente de manera integral y holística integrando saberes diferentes e inter-culturales, así lo expresaron los docentes.

Los saberes comunitarios no sólo se delimitan en los contenidos y prácticas culturales, sino tiene que ver con la experiencia que traen los niños (Convers. FV. 29-09-2016).

En mi opinión personal sobre el trabajo por proyectos educativos comunitarios es que los niños logran construir un aprendizaje significativo, porque este se da a partir de lo que los niños ya conocen, y por otro lado se establece una relación estrecha y de compromiso entre todos los agentes educativos (Convers. MFG, 18-10-2016)

Los docentes abordaron los contenidos a partir del saber comunitario... buscaron la forma de relacionarlo con el tema en estudio; los alumnos se mostraron activos y participativos en el desarrollo de las actividades de aprendizaje; los docentes y alumnos ejercitaron un proceso de enseñanza-aprendizaje basada en la teoría y práctica, porque realizaron trabajos práctico del saber comunitario y tuvieron que hacer trabajos de redacción de textos, trabajos de investigación bibliográfica y etnográfica, dibujos, explicación en forma oral, entre otros. (Convers. DLCCG. 19-09-2016).

Por la intervención y la toma de decisiones constantes de los docentes a cómo enfrentar las circunstancias y los retos del momento y en situaciones particulares resignifican su práctica docente. Asimismo, se considera que la cultura escolar es plural y heterogénea, donde se conjuga lo objetivo y lo subjetivo, lo propio y lo ajeno, lo apropiado como fuentes de interacción y riqueza en las acciones pedagógicas.

Así informaron los docentes que a través de las alternativas pedagógicas y formas de organización curricular buscan generar inter-aprendizajes, interacción con la comunidad y equivalencia de saberes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se puede concretar que la mayoría de los padres de familia opinan, que la metodología del trabajo por proyectos, es bueno seguirlos impulsado porque es una forma que permite que los educandos construyen aprendizajes significativos, y que los niños llegan a conocer bien su contexto y a partir de allí conocer y aprender otros conocimientos del mundo y del exterior. (Informe pedagógico, 2014-2015)

Con el desarrollo de los trabajos pedagógicos con actividades prácticas y teóricas que se fueron haciendo, la mayoría de los padres de familia, personas de la comunidad, autoridades y los alumnos sobre todo, fueron dándose cuenta que es una forma que permite que los niños, y personas adultas pueden aprender bien porque la mayor parte del proceso de enseñanza-aprendizaje es praxis y se parte de lo que los educandos conocen. (Informe pedagógico, 2014-2015).

Desde esta lógica, el currículum va más allá de una sistematización y programación de contenidos, sino se expresa como un conjunto de acciones manifiestas y encubiertas constitutivas de las experiencias, de las subjetividades y de la vida cotidiana entre escuela y comunidad. La educación como práctica social, ya que traspasa los muros escolares, va más allá del aprendizaje de lectura, de escritura y de formación letrada. La educación abarca una dimensión ético política que emana, se recrea y se fortalece en las acciones políticas de las comunidades. Sin duda, las mismas acciones y praxis comunitaria se convierte en prácticas pedagógicas

La constante toma de decisiones, de intervención e interpelación que manifiestan los docentes con participación comunitaria haciendo una vinculación/medicación: realidad social-cognición y currículum que erradica las relaciones dicotómicas a contracorriente de la sumisión de un proyecto educativo hegemónico y mono-cultural, sino se busca flexibilizar y emancipar la educación desde abajo respondiendo las necesidades y expectativas de los sujetos, así lo argumentó el maestro VHT, que:

Las experiencias, la vida cotidiana, los aprendizajes que se desarrollan en el contexto social del pueblo ayuujk, en la forma en que se desenvuelven y participan los niños y niñas en las actividades sociales y

productivas en espacios concretos de la comunidad; en sí mismo son escenarios de aprendizaje y como parte del currículum comunitario. No es que a fuerzas tenemos que incorporar los conocimientos y las prácticas en la recta numérica, en los conocimientos disciplinares, sino, desde siempre ha sido como currículum comunitario entretejido por las prácticas sociales. Es un currículum vivencial y cotidiano que posee contenidos culturales, y son experiencias pedagógicas que son inherentemente sociales. No es un buen maestro, aquel que no sabe, y no sabe que ahí en la comunidad hay todo un bagaje cultural como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje (Convers, 17-03-2017).

En este, el currículum no se concibe como algo cerrado y predeterminado, sino abierto, dinámico y en constante transformación acorde a los cambios sociales y momentos históricos que le son parte los sujetos sociales. Y sobre todo el proceso metodológico-didáctico los docentes ayuujk crean espacios, alternan y negocian para la convergencia de saberes y conocimientos ayuujk y contenidos escolares del plan y programa de estudio y de otros contextos, así como se describe en la siguiente “el docente casi en todo momento inicia su clase con actividades didácticas ligadas a las experiencias de vida de la niñez y a los conocimientos ayuujk, pero también hay momentos que inicia su clase con contenidos específicos del plan y programa de estudio y no necesariamente se llega a correlacionar y adaptar los contenidos, incluyendo en las mismas lógicas disciplinares” (Observ. de clase salón 5to grado, noviembre 2016). Sin duda, el currículum y proyecto educativo se puede expresar en intereses, fuerzas, tensiones, valores y preferencias y lealtad por los mismos grupos magisteriales y sociales.

Así como afirma Walsh (2009, 44), que la interculturalidad invita a “re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistemes y de existencias, que ponen en escena y en relación equitativa, lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir”, que contribuya a responder las demandas de aprendizajes e intereses de la niñez con temas-problemas contextuales.

La interculturalidad en el ámbito educativo, está pensada como proyecto ético-político de des-colonización y busca generar prácticas pedagógicas desde nuevos marcos epistemológicos y

nuevas formas de crear prácticas de interrelaciones y de convivencia “a partir de la relación, comunicación y aprendizajes permanentes entre otras personas, grupos, conocimientos, valores, tradicionales, lógicas y racionalidades distintas” (Walsh, 2009, p. 41) las que deben promover el desarrollo pleno tanto individual y colectivo y respeto mutuo por encima de las diferencias culturales. Como se afirman en los siguientes datos.

A partir del tema comunitario, desde ahí derivan contenidos específicos, primeramente desde lo propio y luego a relacionarlos con los contenidos oficiales. (Convers, JOA, 22-01- 2017)

Primero hay que delimitar los saberes y contenidos comunitarios y luego retomo los contenidos del Plan y Programa Oficial. Con materiales didácticos, los libros sobre todo. (Convers. FV, 25-01-2017)

Los materiales didácticos que sirvieron de apoyo para reforzar la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, algunos fueron elaborados por el maestro de grupo y otros por los alumnos con la ayuda del maestro, entre ellos, como: acordeones, libros y álbum artesanales, maquetas, rotafolios, calendarios comunitarios. (Convers. FMG, 15-12-2016).

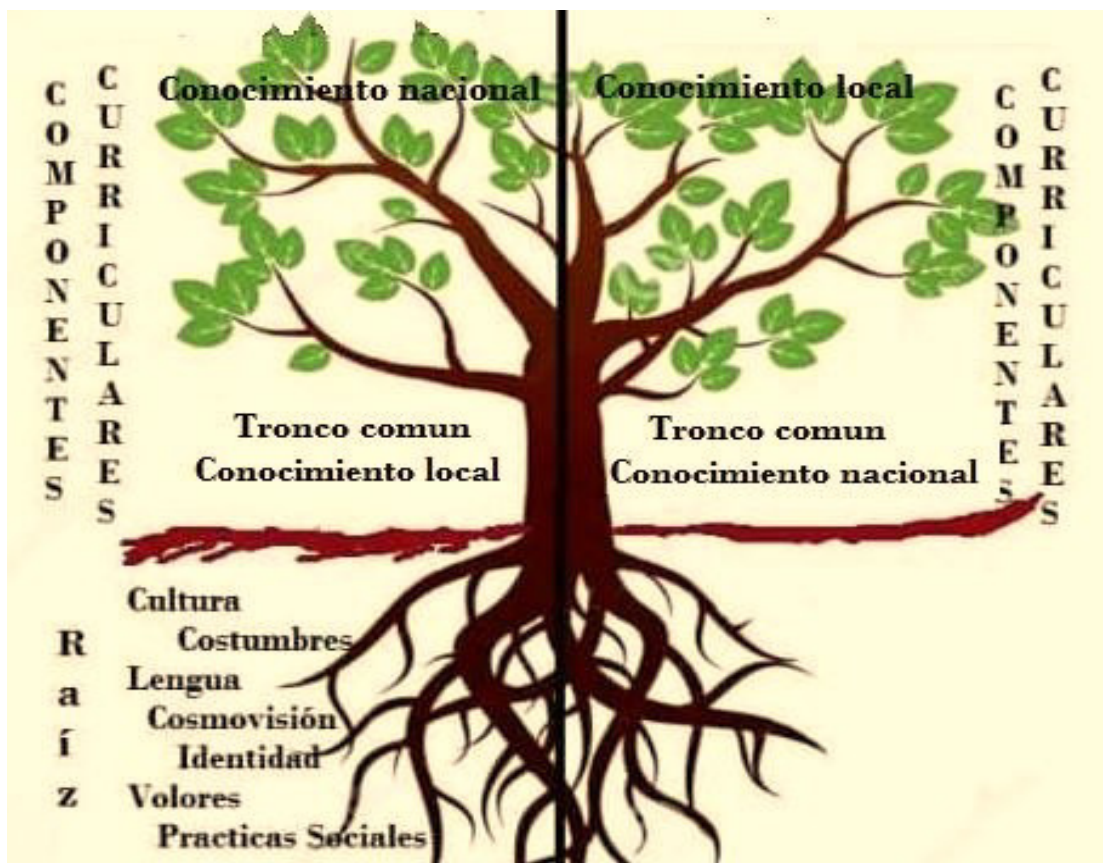
En el ámbito escolar es fundamental la mediación docente, tomando en cuenta los conocimientos y las experiencias que la niñez posee en relación a lo que van a aprender. Entonces podemos entender que, por un lado, en la medida que el docente provoca desafíos y retos a los estudiantes, los conduce a potenciar su cognición para alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), por otro lado, de las interacciones históricas, sociales y culturales desarrollan la cognición, la emoción, la estética, los valores, etc. Por tanto, el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de la niñez se alimenta mutua y cotidianamente tanto en los espacios escolares y en los ámbitos culturales-comunitarios mediados y guiados por los adultos, en el cual, la lengua ayuujk desempeña un papel preponderante en la construcción y apropiación de conocimientos y valores culturales.

La interculturalidad toma como principios pedagógicos a las identidades tradicionales (locales) y son las bases para alcanzar una educación con pertinencia y relevancia cultural, por lo tanto, el currículum no es inter-cultural por hibridar o mezclar lo propio y lo ajeno, o colocar en un

mismo molde todas las prácticas de conocimientos lingüísticos y culturales, sino por develar la complejidad de procesos y estilos de aprendizaje y enseñanza, la complejidad de interrelación de epistemes y conocimientos, capacidades, actitudes, de relaciones humanas y con la naturaleza que son necesarias para enfrentar las nuevas dinámicas y desarrollos de los pueblos indígenas, tal como lo expresó FV, “que el PTEO es una educación humanista, integral, holística, comunal, con perspectiva de género. Es bilingüe, se sostiene en la pedagogía crítica, con una pedagogía propia, de todos, entre todos y para todos” (Convers, FV, 28-11-2016). Asimismo, uno de los asesores pedagógicos aludió que, “siempre partimos desde arriba, pero nunca llegamos a nuestro contexto. Todo es un proceso meta-cognitivo, y en el aula se trabaja con matemáticas, ciencias sociales, y no es un proceso aislado, sino se trabaja con lo esencial para integrar los aprendizajes” (Convers, EF, 16-10-2016). En este se concibe que el currículum tiene una visión sistémica, totalitaria y compleja de relaciones y acciones que conecta las prácticas pedagógicas de la escuela con el capital cultural comunitario.

Las experiencias de construcción de alternativas pedagógicas se basan en el diálogo de saberes creando condiciones de interrelación y aceptación entre pluralidades epistémicas sin que contravengan en sus lógicas. Para Santos esta traducción intercultural consiste en condiciones diferenciadas en comprensión de conocimientos sean o no occidentales, este “diálogo de saberes *interculturales* sólo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones *como la escolar* productoras o administradoras del conocimiento. Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce el conocimiento” (Castro, 2007, p. 88), es decir, desde el contexto de emergencia o *lugar de enunciación* (Mignolo, 1991). Esto da lugar a que la síntesis de elementos culturales: hábitos, valores, conocimientos, prácticas, etc., (De alba, 1991) sean

como el punto de partida desde donde dialogar con otros conocimientos. En la siguiente figura presentamos un modelo analítico sobre la convergencia de saberes y de epistemes en el currículum escolar.



\*Figura 7. Conocimiento local comunitario y conocimiento de otros contextos sociales como componentes curriculares.

Fuente: Acervo FMJ

En la figura anterior, mostramos como un modelo analítico la relación dialéctica intercultural entre los saberes comunitarios locales y conocimientos del plan y programa de estudio y de la ciencia y otros, tanto conocimientos endógenos y exógenos, entre ambos y diversos son esenciales en la conformación de componentes curriculares y pedagógicos, tomando como base desde donde dialogar los saberes culturales comunitarios o síntesis de elementos culturales:

cosmovisión, conocimientos, hábitos, prácticas sociales, lengua y cultura.

El PTEO como alternativa pedagógica y como proyecto de reivindicación de los derechos epistémicos para reposicionar y dar continuidad la heterogeneidad histórico-social solamente será posible al tiempo de “presentar las relaciones entre el movimiento de (des)colonialidad, (trans)modernidad y la construcción de alternativas pedagógicas como una de las posibles rutas por lo que es viable resignificar la política educativa... atendiendo sus particularidades histórico sociales” (Telmo Adams y Cheron Moretti, 2019, p. 80).

Flexibilizar el currículum con posibilidades de colocar al centro al sujeto y emancipar sus representaciones sociales, sus prácticas y sus conocimientos culturales resulta “ineludible el requerimiento de la apertura de espacios de liberación en términos epistémicos, por tanto, políticos... que interpelen a los procesos de político-pedagógico en América Latina” (Medina, 2015, p. 31), que operan a contracorriente “frente a una avasalladora política de homogeneidad educativa a través de la evaluación educativa en términos de calidad y control” (Ibid). Por representar perspectivas y lógicas distintas de leer y comprender al mundo tanto del occidente y de los pueblos originarios y otros grupos culturales no europeos. Razón por la cual no justifica homogeneizar el aprendizaje en términos de calidad y como conocimiento nuevo idealizado. Calidad educativa que opera bajo la imposición del currículum homogeneizante articulado con las competencias y estándares curriculares, la idealización de prácticas docentes, etc., en las cuales a los docentes se les asigna la responsabilidad y el papel de ejecutor de políticas curriculares oficialistas para tal efecto de la misma.



## CAPÍTULO 6

### **PTEO: APORTES Y APROXIMACIONES EPISTEMOLÓGICAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA COMUNALIDAD E INTERCULTURALIDAD**

Este capítulo, es el cierre parcial de los referentes conceptuales y teóricos que sirvieron de andamio para esta investigación educativa que se encaró desde una etnografía decolonial y alternativa siguiendo la palabra desde el kajpxy mëtyaaky para asumir diferentes roles desde lo político, pedagógico y ético como investigadora indígena, lo cual exigió también para mí, reciprocidad y participación en actividades escolares y comunitarias.

Si bien, desde esta línea de la etnografía “*otra*” no únicamente implica comprender las subjetividades y prácticas pedagógicas y culturales de los actores de la investigación, sino se busca transformar y vivenciar las relaciones interpersonales e interculturales, de ahí la exigencia del investigador construir metodologías y estrategias pertinentes en términos académicos, éticos y políticos. Durante el proceso del trabajo de campo etnográfico se estableció intercambio de inter-aprendizajes y conocimientos no sólo de forma comunicacional-verbal, sino práctico, situacional que nos conlleva a comprender los conocimientos culturales y pedagógicos escolares y comunitarios.

Por ello, este capítulo, lo organizamos en cuatro categorías analíticas, elementos conceptuales y nociones que delinearon la perspectiva de la investigación, la primera se hace un esbozo sobre las pedagogías alternativas y decoloniales, una segunda categoría, se relaciona con la dimensión del plano epistemológico y ontológico de la comunalidad y los procesos cognitivos de los sujetos desde la noción del wëjën kajën como construcción del conocimiento y formación del sujeto

dentro del habitus comunitario; la tercera categoría, diferenciamos las posturas en torno a la concepción de la interculturalidad: el lado oficialismo, la noción de los docentes y el posicionamiento latinoamericano desde los estudios decoloniales y; la cuarta de este capítulo analizamos los aprendizajes y cogniciones situados.

## **6.1 WEJËM KAJËM Y COMUNALIDAD: PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS Y PROCESOS SOCIALES**

En este acápite, intentamos abordar algunos elementos epistémicos que emergen desde la perspectiva del Wejën Kajëm y de la Comunalidad puesto que son constitutivos e indisolubles en los significados y las prácticas educativas por la vinculación/mediación permanente entre la vida escolar y realidad sociocultural, en la cual la cultura escolar cruza fronteras institucionales haciendo una relación entre lo escolar y la vida comunitaria, en este, la escuela es parte de la construcción social e identitaria al tiempo que cubre los procesos culturales y lingüísticos.

Esto significa que, tanto la escuela y la comunidad se complementan mutuamente, ambos son partes indisolubles para promover los procesos escolares y de aprendizajes, el primero se orienta en actividades programadas de forma sistemática y organizada, y el segundo representa pedagogías alternativas y procesos de socialización a través de contenidos vivenciales, experiencias, subjetividades y representaciones sociales que pueden favorecer u obstaculizar

aprendizajes por medio de las interrelaciones, convivencias y momentos en los espacios socioculturales.

No obstante, el currículum escolar es inherentemente social, como proceso de aprendizaje y producción de saberes que se imbrican en el complejo entramado socio-histórico del contexto social en el cual emergen una gama de saberes, haceres, lógicas y pedagogías propias para la transmisión y socialización del capital cultural ayuujk. En este, germina la categoría del Wejën Kajën para aludir lo educativo y formación del sujeto comunitario que, significa “desenredar, despabilar, desenrollar, despertar la dimensión yë wënmää’ny o jënmaa’ny [energía-pensamiento] y la dimensión jääwën [emocional, sentir y espiritual]” (Convers. XB, 18-08-2017) para que las personas sean wijy kejy [mente despierta] y yëjy këyëjy [un rostro espléndido y cuerpo activo], solamente se desarrolla a través del Wejën Kajën en la vida cotidiana y educación comunitaria. El Wëjën Kajëm como proceso educativo comunal que permite generar inter-aprendizajes y encuentros entre inter-actorales de cara a cara, mediados por las acciones cotidianas y procesos culturales, son momentos y espacios en el cual la persona ayuujk se desenvuelve, activa, despierta, agiliza su mente y cuerpo para su maduración espiritual, emocional, cognitiva, etc.

La dimensión wënmää’ny o jënmaa’ny está relacionada con la madurez y habilidad cognitiva, inicia desde la vida tierna de la persona hasta llegar a la etapa final de la vida, se adquiere y se da la socialización de conocimientos, valores y prácticas sociales en la vida familiar y comunitaria. Mientras el jääwën tiene que ver con el crecimiento y fortalecimiento emocional y espiritual. (Convers. Palemón Vargas, 10-04-2017)

Por tanto, la estimulación y desarrollo del wënmää’ny o jënmaa’ny y jääwën a través del ëxpëjk [aprender] son aprendizajes situados que ocurre en el ëxpëjktääjkjotp [ëxpëjk-aprender, jotp-

lugar, establecimiento], aprender casa-afuera y casa-adentro en los ámbitos comunitarios. “En este espacio, se da el proceso de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de la mente del humano pueblo” (Vargas y Vargas, 2008, p. 97) en los ámbitos sociales donde se desarrolla el aprendizaje como parte de la estructura educativa del pueblo.

El *ëxpëjk* o *ëscuel’at* alude a la noción de aprendizajes sociales, se ha usado como préstamo lingüístico este concepto para referirse a las actividades y aprendizajes escolarizados. El contexto social es el *ëxpëjkpajt* [como currículum vivencial] que se sostiene en acciones concretas y de contenidos culturales vivenciales, de saberes, haceres y poderes; es el momento mismo del hacer, pensar, aprender y estar en el *tunk aa* [trabajo] como parte de la cotidianidad para regenerar y transmitir las prácticas socioculturales comunitarias. Por tanto, el contexto y los ámbitos socio-comunitarios son los espacios donde los sujetos se forman y construyen su identidad subjetiva e intersubjetiva.

La educación del *ëyuujk ja’ay* [gente mixe], *pyujx kyajp jojtp* [en su pueblo], al agregar el infijo “y” pataliza el “py”, “ky”: *Pyujx kyajp*, como indicativo de pertenencia de tercera persona “educación en su pueblo”, con el morfema *jojtp* [se entiende como dentro de]. El *wejën Kajën* trasciende desde la vida cotidiana para la construcción y apropiación de significados individuales y colectivos que se da respecto al *tunk aa*, *tunk jëëjp* [en el hacer y trabajar cotidiano], en el cual se transmiten las enseñanzas y aprendizajes que se entretajan de manera intergeneracional a través de la oralidad, de la observación y del ejemplo para el hacer, ser y conocer mediada con las prácticas socio-culturales, socio-naturales y socio-productivas ligadas con los hechos reales como las siembras cíclicas (café, maíz, caña) e infinidad de conocimientos en relación a dimensiones territoriales, lingüísticos y culturales. El *Wejën Kajën* que se da en el ámbito social y cultural como se afirma en la siguiente idea.

...está marcado por lo no formal, por las prácticas que se dan en la vida cotidiana y que imprimen una dinámica social particular que se expresa en la singularidad de los diversos ambientes y espacios educativos... El currículo oculto, sometido y relegado, o las resistencias forman parte de estas prácticas. El ejercicio y las limitaciones del poder en que se encuentran los sujetos posicionados (individuos, colectivos, organizaciones, instituciones...) van configurando identidades singulares y / o compartidas, y generan fronteras simbólicas que delimitan espacios conocidos, institucionales o prohibidos, así como el acceso o no a recursos de todo tipo. (Sollano y Corenstein, 2016, p. 42).

La vida cotidiana que ocurre en el entramado socio-cultural inherentemente se sostiene a través del Wējēm Kajēm como procesos educacionales, de transmisión, de socialización del capital cultural ayuujk, de esta dimensión social y cultural devienen los contenidos escolares y se organizan en una estructura-formal determinados por los mismos grupos culturales (como el caso de los docentes ayuujk), y toma su carácter formal institucional. Estos contenidos sirven de referente para las actividades y acciones pedagógicas didáctico áulicas (Alicia de Alba, 1991).

Desde esta misma noción Bourdieu (1979 y 1980), plantea que, en el contexto cultural más amplio como la comunalidad representa el habitus comunitario como base estructurada, es decir, es un sistema de disposiciones duraderas, sistemas de esquemas, de percepciones, de pensamientos, de principios de producción, de acciones y de prácticas, un conjunto de aprendizajes que fueron internalizados por sujetos (o actores sociales) y en forma de esquema, organizador de prácticas, que es lo que se confiere coherencia a la actividad perceptiva del individuo; por otra parte, como principio estructurante que se manifiesta en el habitus que opera como matriz generadora de prácticas sociales coherentes que sostienen la cultura los procesos de adquisición e internalización en los sujetos tiene lugar durante los procesos de socialización, por esta razón que el habitus en el caso del ámbito escolar y curricular contempla un conjunto de aprendizajes, habilidades, conocimientos culturales que tiene lugar en la vida cotidiana.

Y de ahí, la posibilidad de un currículum sustentado en el reconocimiento de los significados epistemológicos en dos vertientes: el *ser* y el *tiempo*: la primera es la semiótica (constitutiva del

lenguaje) que tiene que ver con el sentido de significaciones con que se asocia como en este caso la cosmovisión y las epistemes del conocimiento ayuujk; la segunda es una histórica se refiere a la orientación o rumbo que toman para su transformación, dinamización y mantenimiento de la epistemología. Esto explica que, el sentido del ser es cambiante, es mutable, es contextual y cambia en su condición histórica, no es universal ni absoluto. Por tanto, el currículum es cambiante, desafiante, dinámico, contextual, cambia en su condición histórica y se adapta a los contextos socio-históricos.

Por tanto, coloca al centro el sentido del ser de lo humano hacia la realidad para comprender los sentidos y significados de las epistemologías de los pueblos indígenas, en el cual “el ser es algo concreto, tanto en el nivel del ser de la realidad total, como el nivel del ser de cada elemento de la realidad. El ser de lo humano, así como de cualquier elemento de la realidad, es un ser que es uno con todo y viceversa. Cada uno-Todo es el ser de la realidad total en su propia individualidad diferente-semejante”. (Illescas, 1992 en Mazorco, 2007, p. 182), así el ser de los entes individuales como el humano está anidado dentro de una red de diálogo, de interconexiones que hace una totalidad de la realidad, donde todos los entes son complementarios, duales, recíprocos e interdependientes para conformar una unidad-comunidad-totalidad, así constituye y se construye el ser del sujeto ayuujk (mixe) dentro del “yo nosotros” y dentro del “yo de una totalidad de la realidad” que no necesariamente anula la individualidad, sino se aprende a filosofar dentro de una cosmovisión colectiva ayuujk.

Mientras, constantemente como sujeto, asocia y construye sus significados en torno a las acciones concretas, es decir, el sujeto le asigna los sentidos y significados a tal actividad o acción y se envuelve en lo situado del aprendizaje y conocimiento. Desde la concepción ayuujk el conocimiento, el ser, estar y pensar se entretreje a través de una mediación: sujeto, naturaleza y

ritualidad, en el cual se torna primordial el tunk jëjp, tunk ää [trabajo] para estar en contacto y armonía con la naturaleza sin antes agradecer y llevar ofrendas a los lugares sagrados a los seres benevolentes conocidos como Konk ënää. Territorio no únicamente como espacio de construcción de identidades, sino como espacio y elemento que anuda el vínculo histórico de los sujetos políticos-educativos a través del tunk jëjp, tunk ää [trabajo] como una forma de armonizarse y mantener equilibrio con la naturaleza, de ahí, se mantiene la vitalidad y la construcción de saberes y conocimientos socialmente compartidos y útiles, formidables para la cohesión y transformación social y cultural.

La comunidad-comunalidad alude a la vida cotidiana, construcciones de conocimientos-pensamientos, de mentalidades y subjetividades contrario de lo hegemónico moderno europeizante, constituye el protagonismo de sujetos en la construcción de sentires, pensares, haceres y saberes desde lo individual a lo colectivo. Comunidad-comunalidad desde las alteridades en la diversidad y pluralidad de visiones se construye y se cohesionan la unidad en la diferencia, tal como se alude en el siguiente comentario:

Los ayuuk Jaay conservan, defienden y enarbolan orgullosamente su lengua, su gastronomía, vestimenta, sus costumbres ancestrales, conocimientos, principios y valores comunitarios, han construido un modelo de educación comunitaria desde la tierna niñez y una forma organizativa democrática, incluyente y eficiente. Se han enfrentado a resistencias institucionales, culturales, sociales y económicas... y no es un patrimonio local ni egocentrista. Históricamente han defendido los derechos de los pueblos, su autonomía y soberanía ante los embates tramposos de instituciones, sistemas, funcionarios y emisarios de la modernidad y el progreso occidental. (Convers. OEB, 17- 04-2017).

Se construye la unidad y comunidad a través de los procesos de socialización y educación comunitaria que constituye de sistemas de pensamiento, de prácticas sociales, de valores, etc., en el cual las personas se constituyen, construyen sus identidades individuales y colectivas. Así en medio de un camino agreste a lo largo de la historia de colonización en América se ha mantenido la resistencia y sobrevivencia de los pueblos indígenas y originarios que definen y articulan su

estructura social y cultural en comunidad-comunalidad una perspectiva que emerge en el contexto oaxaqueño, a su vez se encuentra en estrecho diálogo en sus semejanzas y diferencias con otros proyectos de vida sustentable como el Buen Vivir en Bolivia, Ecuador y Perú; el Yandereko (la propia forma de ser del guaraní), yvy marey (movimiento de tierra sin mal desde el pensamiento y la vivencia Guaraní) de la gran nación transfronteriza continental entre Argentina, Paraguay y Brasil; la pachamama, entre otros pueblos originarios de Abya Yala [Latinoamérica], en tanto comparten sentimientos, concepciones y elementos culturales en común en la unidad y diferencia. Así determinan su cosmovisión y comprensión del mundo con tejidos socioculturales complejos donde existe una estructura organizacional, política, economía solidaria, religiosidad, tenencia del territorio, lengua, un ethos identitario en armonía con la naturaleza, una memoria colectiva, autonomía y autodeterminación, una filosofía de vida y una construcción de prácticas de conocimientos y “diversidad epistémica” (Boaventura, 2010).

Esta visión de los pueblos originarios, frente a la realidad y construcciones de pensamientos y conocimientos con visiones holísticas, integrales y totalitarias, la vida en comunidad y colectividad se sintoniza la armonía entre los humanos y todos los demás entes existentes de la naturaleza y el cosmos, concibe que la madre naturaleza, es el centro donde se hace posible la trama de la vida. En concreto, el paradigma Sumak Kawsay para la cultura quechua, significa Buen Vivir como afirman Giraldo y Huanacuni, que:

Suma qamaña y sumak kawsay, las cuales, en términos generales, podrían definirse como el arte de vivir en equilibrio y armonía con lo existente, por medio de la comprensión y la experiencia plena, de que todo está interrelacionado con lo demás (Giraldo, 2014, p. 17)

El término aymara “suma qamaña” se traduce como “vivir bien” o “vivir en plenitud”, que en términos generales significa “vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia”. (Huanacuni, 2010, p. 21).



La existencia de las colectividades de entes vivos, no pueden considerarse de modo aislado, sino conforman una totalidad (Walsh, 2009), la interdependencia y la relacionalidad cobra mayor sentido la existencia humana como lo afirma Floriberto Díaz (2007), que la comunalidad es el sentido profundo de la vida en relación con los demás con el resto de las personas, pero también, seres de la Madre Tierra, donde todos se complementan, dialogan, y son recíprocos, donde los conflictos se hacen presentes para fortificar y mediar estas relaciones. No obstante, estas formas de pensamiento en el mundo “nosótrico”, en la colectividad mantiene la capacidad organizativa y autonomía donde lo individual es ser “parte de”, “ser con” y “estar con” otros sujetos de la comunidad. Asimismo, “el Buen Vivir se presenta como una oportunidad para construir colectivamente una nueva forma de vida...mucho más rica en contenidos y, por cierto, más compleja” (Acosta, 2010, p. 6), el “Buen Vivir requerirá que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos, y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a sus diversidades, y de la convivencia armónica con la Naturaleza” (Art. 275 de la Constitución de Montecristi de Ecuador).

No obstante, la visión de pueblos indígenas como una propuesta alternativa para mostrar cómo las ideologías de la modernidad capitalista se convierten en disputa con los otros símbolos culturales, y la manera en que se están proyectando a pensar las distintas formas en que podrían superarse las fragmentaciones ideológicas entre naturaleza y cultura, individuo y comunidad, y las nociones ligadas al progreso y al desarrollo. Asimismo, como formas de subsanar la empatía en las relaciones sociales, reconocer la ciclicidad de la temporalidad y la atención de las experiencias vivas.

Tanto la vida en Comunidad-Comunalidad y el Buen Vivir forjada en la unidad y armonía, en la individualidad y colectividad en el cual existe una mediación entre las personas y la naturaleza a

través de una relación filial por las actividades productivas, el trabajo y las ritualidades que constriñe como horizonte histórico una identidad cultural colectiva donde se reviven las relaciones de complementariedad, inclusividad, ciclicidad, reciprocidad, dualidad, relacionalidad y todos anidados entre diversos y plurales entes y prácticas sociales.

Comunidad-Comunalidad y Buen Vivir como un horizonte histórico acompañados de procesos e historias densas, compleja de experiencias, prácticas, valores que se construyen en la trama vivencial dentro del mundo colectivo; implica estar y ser, vivir y convivir en comunidad y unidad en la diferencia con y en relación con la naturaleza; implica ejercer la autonomía y autodeterminación basadas en normas consuetudinarias, son otras lógicas de estar y ser del ser humano, otras construcciones de pensamiento y conocimiento intrínseco en la relación del sujeto, naturaleza y deidades. Desde aquí y ahora, en el contexto situado se desarrolla el aprendizaje y socialización del sujeto, los ámbitos naturales, sociales y culturales son los espacios más inmediatos donde el sujeto se forma y se constituye: acumula sus experiencias como basto de un bagaje de conocimientos y construye su identidad cultural.

Este “otro modo de existencia social, con su propio y específico horizonte histórico de sentido, radicalmente alternativos a la colonialidad global del poder y a la colonialidad/modernidad/eurocentrada” (Quijano, 2014, pp. 20 y 21) como patrón de poder y saber que mundialmente ha venido arraigando crisis de todo orden social, por tanto, la Comunalidad y el Buen Vivir recobran sentido en la copresencia social alternativa con visiones no eurocéntricas sino descolonizadoras, contraponen el desarrollo de la modernidad en sus variables inherentes: el individualismo, la historia lineal, la monetización de la vida, la ontologización o desnaturalización del ser humano, el antropocentrismo: la visión de la naturaleza como un recurso, un objeto a ser explotado y aprovechado.

Desde esta lógica, las colectividades (en comunidad) ejercen su capacidad y toma de decisiones en los procesos de socialización y dinamización del conocimiento, aprehendidos y contruidos intersubjetivamente por medio de la interacción y comunicación con otros sujetos con quienes se entretejen los procesos semióticos y significaciones de la vida, aprendemos y resignificamos las estructuras de la vida. Es decir, que a partir de la interacción humana a través del lenguaje elaboramos colectivamente símbolos como esquemas los procesos sociales y psicológicos, por tanto, este constructo del pensamiento “es un asunto social y público, un complejo entreverado de significaciones expresadas en sistemas simbólicos colectivos” (Alfred Schütz, 1974 y Geertz, 1991).

El entramado sociocultural, se entreteje intersubjetivamente a través de nuestras vivencias y nos apropiamos los símbolos y las imágenes que tienen significados, como lo afirma Gilberto Giménez “la cultura es la organización social del sentido, **interiorizado** de modo relativamente se establece por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas **simbólicas**, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (2010, p. 38), asimismo, reconocemos que estas vivencias y conocimientos culturales son procesos de reconstrucción de la realidad en forma de representación, ideas, imágenes y discursos, que están enmarcados dentro de ciertos principios y reglas (que permiten tanto el rechazo y la selección de datos e informaciones) y que finalmente los individuos deciden incluir y excluir los elementos culturales que coadyuvan a preservar y dinamizar las prácticas sociales.

La educación y el currículum, cumplen una función social y son prácticas sociales complejas, no sólo consiste en la aplicación de metodologías o técnicas. Se desarrollan en el marco de condiciones sociales como procesos de reproducción y/o transformación de relaciones de

producción y otras luchas políticas, sociales, culturales, étnicas, genéricas, etc. Pero esas condiciones, son internas y no externas al proceso educativo: son producto y productoras de sujetos, es decir, el sujeto se forma y se constituye dentro del entramado sociocultural, tal como se representa gráficamente.



\*Figura 8. Caracteriza una representación gráfica sobre los procesos y elementos socioculturales.

Fuente: Acervo MJF

Dentro de un contexto histórico cultural estructurado en ethos identitario comunal sostenidos socialmente con: reglas, conocimientos, valores, lenguajes y creencias que se recrean y se reproducen en los ámbitos culturales cotidianos, en el cual el sujeto construye sus discursos en forma de esquemas cognitivos, representaciones e interpretaciones; construye sus sentidos y significados a través del lenguaje oral, memorias, emociones; se constituye de experiencias

corporales, subjetivas, acciones, actitudes y comportamientos. Inherentemente el sujeto es un ser social, “cobra relevancia, en tanto que condensa expectativas y experiencias y es capaz de vislumbrar proyectos en contextos en los que se producen, circulan, transmiten y legitiman saberes. La educación, es una práctica formadora y transformadora de los sujetos, cuyo potencial social y cultural se expresa en proyectos sociales” (Sollano y Corestein 2016, p. 40). Así el sujeto constituye, construye su identidad y crea significados en torno a las prácticas socio-culturales y socio-naturales dentro de la cultura.

La identidad cultural, es trascendente y cambiante, no es natural ni fija, sino es producto de un proceso histórico, social y político; es creada, recreada, reelaborada e históricamente constituida depende de la disposición del poder de un grupo cultural que se diferencia de los otros grupos sociales. Mientras la identidad individual es construida a partir de la diferenciación cultural del “otro”, se construye, se inventa de acuerdo con una dialéctica entre el “yo y el otro” culturalmente diferentes. Así como también, dentro de una colectividad para igualmente diferenciarse del otro grupo social (la noción de identidad cultural corresponde a otro eje de análisis, por tanto, no se profundiza para esta investigación).

En conclusión, los pueblos indígenas y movimientos sociales en tanto se constituyen de sujetos educativos-políticos y se ubican en espacios territoriales de recreación y construcción de identidades culturales, que coadyuvan a tejer y anudar un horizonte histórico político y cultural sustentados en la regeneración y dinamización de sus prácticas sociales y conocimientos colectivos y socialmente producidos y útiles para la transformación cultural, sistemas educacionales y pedagogías propias responsables de fortalecer las tramas socioculturales. En este, donde las lenguas indígenas juegan un papel preponderante más allá de un vehículo de comunicación, sino como vínculos semióticos, conocimientos y prácticas sociales en sí mismas,

construyen categorías para nombrar y vivir la praxis (acción y reflexión) de los hombres y mujeres en los haceres y saberes como parte de la cotidianidad, de ahí, “subyacen horizontes de interpretación de los procesos subjetividades sociales que, al condensarse en sujetos, es decir, en acciones y actores que transforman las prácticas y relaciones sociales en momentos determinados, problematizan las maneras de nombrar el mundo y la práctica de formación, a las pedagogías mismas como prácticas de educación, construyendo así sus propias relaciones” (Medina, 2015, p. 31).

De ahí, la emergencia de una educación y un currículum escolar de-colonial amerita re-pensar y re-significar la práctica pedagógica desde la lógica reivindicatoria de la epistemología *otra*, para generar inter-epistemología e inter-conocimiento potenciar una pedagogía propia que incluye y articula las otras subjetividades, identidades, epistemes, sentires y pensares de los grupos sociales como parte de la diversidad cultural.

## **6.2 NOCIONES Y DESAFÍOS EN EL CURRÍCULUM INTERCULTURAL**

Las instituciones educativas y currículum escolar han sido como campo de disputa y construcción de saberes bajo racionalidades con visiones occidentales consideradas como universales, frente a la negación, alienación y subordinación de otras formas de sentir, conocer, hacer y construir conocimientos y epistemes de un mundo plural y diverso; históricamente la escuela ha jugado como institución de Estado, en la consolidación de la identidad nacional y en

las formas de estratificación de la población que se incluye y excluye de lo considerado común. Los pueblos indígenas, los afrodescendientes y la población migrante han sido objeto de sucesivas políticas hegemónicas, tanto por su invisibilización como por su discriminación, por la negación o por la sobremarca de la diferencia. Históricamente, los Estados nacionales atienden de diferentes formas su relación con los pueblos indígenas, aquellos “otros” quienes conforman el mosaico de la diversidad cultural de los países.

Sin embargo, surge la interculturalidad como parte de las demandas sociales para la atención de la diversidad cultural y lingüística en respuesta a los tradicionales modelos homogeneizadores. A lo largo de las últimas décadas, se ha configurado como perspectiva política y social frente a un escenario que históricamente fue abordado a partir de nociones como las de exterminio, invisibilización, aculturación y/o asimilación. A mediados de los años setenta fue acuñada la noción de interculturalidad a partir del contexto de implantación de un proyecto educativo con población indígena en Venezuela. Pero “apareció simultáneamente en América Latina y en Europa para plantear el desafío del diálogo y de la comprensión y el respeto entre individuos provenientes de culturas diferentes aunque, como es obvio, desde perspectivas e intereses diferentes” (López, 2000, p. 179).

Mientras en Europa, abordar la interculturalidad, significó asimilar e incluir a la población migrante, por encima de su origen étnico, sino alineándose a la cultura hegemónica y facilitar la comprensión del funcionamiento de la nueva sociedad y cultura anfitriona (López, 2001). Esta noción de interculturalidad es funcional al sistema y está pensada desde el Estado y la élite dominante para que se incluyan y se acoplen los migrantes o los *otros* a un sistema y estructura existente. Desde esta misma lógica opera la educación intercultural, y se le concibe no como una demanda social de la diversidad étnica, sino como una integración individualizada de estudiantes

de la minoría inmigrante en entornos laborales después de la posguerra (1945). Esta política de integración poco a poco se convirtió en “enfoques asimilacionistas y compensatorios hacia soluciones orientadas a una interacción que transversaliza las divisiones minoría-mayoría mediante un énfasis en el desarrollo de competencias interculturales individuales” (Gundara, 2000).

Ya para la década de los ochenta, más de diecisiete países latinoamericanos, entre ellos, como Guatemala, Honduras, Surinam, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Guyana, Brasil, Paraguay, Venezuela, Chile, Bolivia, Perú, Colombia, México, Ecuador y Argentina (Lopez, 2000), han experimentado experiencias en Educación Intercultural Bilingüe, sin embargo, en la actualidad aún siguen problemas sin resolver en el campo pedagógico, por la ausencia de estrategias de intervención pedagógica para una educación con mediación intercultural y afirmación de las raíces históricas, su memoria, sus costumbres, su identidad y su proceso socio-histórico de los contextos de diversidad, tal como se establece en el convenio 169 de la OIT que, “los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse ... a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales” (1991, p. 24)

Para el caso mexicano, por la fuerza política de los movimientos magisteriales, pueblos originarios y movimientos sociales como del EZLN (1994) fue el albor a finales del siglo XX por la visibilización y reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos originarios, ha colocado al centro del debate asuntos concernientes al tratamiento de la diversidad étnica y lingüística del país con el fin de promover la justicia social, las relaciones equitativas e



igualitarias entre las diversidades étnicas para minorizar la discriminación y la exclusión social, económica, cultural y política. En esos debates, los modelos educativos para las poblaciones indígenas, afrodescendientes e indígenas migrantes han sido un foco central de discusión, para ello, resulta un compromiso social, ético-político la intervención/mediación pedagógica del profesorado para la transformación e innovación pedagógica acorde a las realidades socioculturales en el lugar de enunciación, mismo que se considera en las directrices de la UNESCO, “una formación docente inicial adecuada y una formación profesional permanente que brinde a los profesores: una profunda comprensión del paradigma intercultural en la educación y su importancia para la transformación de la práctica cotidiana en las aulas, las escuelas y las comunidades. (UNESCO, p. 38).

A lo largo de este acápite aludimos y diferenciamos dos tipos de nociones de interculturalidad; la primera, implementada desde el estado, nos referimos a una interculturalidad que segrega y homogeniza las diferencias culturales al someter dentro de las mismas lógicas canónicas totalitarias en una estructura política funcional; la segunda, es una interculturalidad desde un posicionamiento latinoamericano con orientaciones y acciones des-colonizadoras y reivindicación de la ecología de saberes entendida como un proceso arduo de des-aprendizaje de todo aquello que nos han impuesto como producto de la colonialidad de ser, de saber y de poder, lo cual se sugiere reconocer que trasciende desde la matriz colonial para re-aprender a vivir, a pensar, a filosofar y a actuar desde la comunalidad y otros horizontes ético-político de contextos particulares.

### 6.2.1 Interculturalidad funcional

La interculturalidad desde la lógica multiculturalista<sup>26</sup> como proyecto político de estado concebida como la funcional, el cual reconoce la diversidad y diferencias culturales, con el objetivo de incluir de la misma dentro de una estructura establecida de la sociedad hegemónica, desde ahí sólo se queda en el campo de lo relacional en tanto se busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, sin perpetuarse a la transformación política y social que apunte a la reivindicación y significación de las cosmovisiones de los pueblos indígenas. La interculturalidad es funcional al sistema de poder existente, no analiza las causas de las asimetrías y de desigualdades sociales y culturales, lo cual se convierte perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente (Tubino, 2005)

En estas relaciones, se trata de una interculturalidad subordinada, en tanto no se atiende los problemas de diferencias de fondo, sino de manera oculta se mantiene las relaciones de poder, saber y ser dentro de las estructuras de sociedad en cuanto políticas: educativas, epistémicas, lingüísticas y culturales, por mantener un orden y control administrativo en el estado, manteniendo así el poder y posición hegemónica, mientras se acrecenta la exclusión y la marginación de los pueblos y sociedades de las periferias, y de este modo, lo han subalternizado.

De esta mirada, la educación indígena e intercultural como proyecto político de Estado está dirigido exclusivamente a los sectores de pueblos indígenas y grupos subalternizados y étnico-raciales como los afrodescendientes aquellos que son considerados como “los otros y los

---

<sup>26</sup> El multiculturalismo implica, por un lado, la aceptación de una sola cultura y de un solo conjunto de derechos individuales, que gobiernan la esfera pública, y de un abanico de culturas populares existentes en las esferas domésticas, privadas y comunales (Rex, 1997, Dietz, 2009).

diferentes que deben ser integrados en la sociedad nacional, en la óptica de la interculturalidad funcional...sino hasta los 1990 se viene afirmando que la interculturalidad debe ser trabajada para todos los sectores sociales... y como un todo en su proceso de construcción democrática” (Walsh, 2007, p. 153).

Walsh sigue afirmando que, la educación intercultural “se limita a introducir algunos contenidos relativos a diferentes culturas, sin afectar el currículum como un todo, así como la considerada cultura en común y de los conocimientos y valores universales” (2007, 124). Una vez más es asumida una perspectiva de interculturalidad funcional por las instituciones como es el caso de la DGEI que produce materiales curriculares para la niñez indígena retomando algunos conocimientos y valores de culturas indígenas para introducir en un mismo molde disciplinar, y además, estos se distribuyen para todas las escuelas indígenas aún las poblaciones no son hablantes de esa lengua ni son sus prácticas sociales que se aborda en el material didáctico y curricular, lo cual sigue siendo un riesgo de interculturalidad funcional por su carácter homogeneizador.

Sin embargo, para el disidente del magisterio de la CNTE-sección XXII a través del PTEO buscan el privilegio de la justicia social en la que se reconozca a los pueblos indígenas su autonomía organizativa, su autodeterminación y el ejercicio de sus derechos lingüísticos y epistémicos en la educación, considerando que son las bases esenciales para una interculturalidad que promueve el reconocimiento de valores culturales y el interconocimiento en el currículum. Es justamente lo que plantea Olivé, posibilitar en la educación el empoderamiento de la pluralidad de epistemologías de las realidades culturales coexistentes en una sociedad plural (Olivé, 2009).

Por lo contrario, la educación oficial ha operado desde una lógica de subordinación, en tanto se incluye y se incrusta los conocimientos y saberes indígenas y afrodescendientes dentro de una estructura curricular disciplinaria o bien se incluyen de forma ritualizante o folklórizante al someter en las mismas lógicas que los conocimientos predominantes, ignorando sus estrategias y lógicas de construcción y trasmisión; haciendo una especie de adaptaciones curriculares, lo que significa que simplemente estos conocimientos y epistemologías indígenas se usan para facilitar la introducción de los contenidos oficiales, aún cuando la SEP a través de la DGEI hace ajustes y contextualización de materiales curriculares, pero siguen siendo proyectos que parten de “arriba hacia abajo” sin la voz y la participación de los docentes y de los destinatarios. Implícitamente estos conocimientos y epistemes se excluyen y se subordinan en un currículum hegemónico y oficialista, a lo cual estamos refiriendo de un racismo epistémico (Rita Segato, 2013) e injusticia curricular (Puiggrós, 1995), porque se ha ocultado en las prácticas educativas las otras formas de percibir, comprender y generar conocimientos del mundo de los pueblos mesoamericanos.

En el currículum y educación se sigue manteniendo una interculturalidad subordinada por ocultar sistemáticamente las diferencias culturales, así como afirma Enrique López<sup>27</sup>, que en el Estado Mexicano como se resignifica el currículum educativo, sigue siendo un proyecto de mestizaje cultural (Enrique López, seminario 4ta. sesión). Este problema se puede observar en los aspectos curriculares y materiales didácticos de las reformas educativas como se anuncia en la siguiente:

Desde la producción de textos escolares, la formación de maestros y los currículos usados en las escuelas. Bajo la sombrilla de la “interculturalidad”, los libros de texto que se publican responden a una política de representación que, incorporando muchas imágenes de indígenas y de los pueblos negros, sólo sirven para reforzar estereotipos y procesos coloniales de racialización. En la formación docente, la discusión sobre la interculturalidad se encuentra en general limitada —si existe— al tratamiento antropológico de la tradición folklórica (Walsh, 2007, p. 54).

---

<sup>27</sup> Luis Enrique López Hurtado, Seminario Políticas, Educación e interculturalidad para la Diversidad cultural, 4ta. Sesión.

El sistema educativo ha incluido a los estudiantes indígenas a una educación igualitaria, pero no necesariamente equitativa. Por tanto, pensar un currículum sensible a las diferencias culturales, debe estar basado en una educación que incorpore las dimensiones de la vida cotidiana de los estudiantes y del pueblo, que implica necesariamente re-conceptualizar epistemológica y ontológicamente los conocimientos con metodologías y estrategias igualmente pertinentes y factibles para su transmisión y abordaje.

Desde esta lógica, aspirar el albor de una justicia curricular y educativa, cuando se implemente y se desarrolle un currículum diversificado y propuestas alternativas educativas regionalizadas basadas en planes y programas, en mallas curriculares y currículos diversificados para la sistematización de conocimientos lingüísticos, territoriales y culturales desde la perspectiva del Buen Vivir y de la comunalidad como el caso de Bolivia, al igual en el contexto mexicano existen construcción de currículos regionalizados y pedagogías alternativas como el PTEO, el de los purépechas, el puy en chiapas, EIBMAZ<sup>28</sup> de Ecuador, Perú y Bolivia y entre otros que se enfocan desde una perspectiva indígena, socio-natural, sociocultural e intercultural. Son propuestas legitimadas y construidas por los propios actores educativos y con participación comunitaria, a diferencia de un currículum que se impone desde arriba que está diseñado para perpetuar un orden cultural y social que adoctrina mentes y cuerpos.

El reconocimiento de los saberes y conocimientos comunitarios a partir de su propia lógica de transmisión posibilita el diálogo de saberes interculturales en la escuela a través de la

---

<sup>28</sup> EIBAMAZ, Educación Intercultural Bilingüe que se impulsa en las regiones amazónicas de Perú, Ecuador y Bolivia. Es un proyecto alternativo que promueve una enseñanza pertinente y adecuada a las condiciones de vida de las poblaciones indígenas excluidas, fomenta la escritura y el uso de las lenguas maternas e indígenas y el reconocimiento de los saberes y conocimientos territoriales y culturales, facilitando así el aprendizaje de los alumnos. Además, busca fortalecer la formación docente y desarrollar el uso efectivo y culturalmente apropiado de las metodologías de enseñanza, currículum y materiales para la EIB, se centra también en la investigación para mejorar la calidad de la educación intercultural bilingüe de los niños y niñas indígenas. Es un proyecto financiado por la cooperación finlandesa e implementada por la asistencia técnica de UNICEF.

resignificación del currículum generando complementariedad, equivalencia, sintonía de la pluralidad epistémica, es decir, dar apertura a la convergencia de saberes y de visiones de vidas, de pensares y de sentires coexistentes en un mundo plural, para así, erradicar y marcar ruptura a las políticas educativas y hábitos escolares unidimensionales, mono-epistémicos y monoculturalistas.

### **6.2.2 Noción de interculturalidad en el currículum educativo**

El diálogo de saberes como concepto y como estrategia pedagógica a partir de la vinculación comunitaria que permite la construcción de la interculturalidad al valorar y problematizar la formación de los estudiantes sobre la base de los saberes y prácticas comunitarias situadas. Por tanto, el diálogo de saberes en situaciones de relacionalidad y reciprocidad marcaría una ruptura del ejercicio de la colonialidad del saber (Quijano, 2000, Walsh, 2005 y Leff, 2009). En tanto que las las instituciones educativas y currículum escolar han sido como campo de disputa y construcción de saberes bajo racionalidades con visiones occidentales consideradas como universales, frente a la negación, alienación y subordinación de otras formas de sentir, conocer, hacer y construir conocimientos y epistemes de un mundo pluralista. En este sentido, nos adherimos y nos acercamos a la postura de Catharine Walsh (2009, 2013), Enrique López (2009), Fidel Tubino, Gunther Dietz (2009) y otros autores que se contraponen a la interculturalidad funcional y enuncian otras formas de producir conocimientos, otras formas de aprender y enseñar y otros valores. Entre ellos, también retomamos los autores decoloniales como Boaventura (2010), Mignolo (2006), Olivé (2006) que embonan esta visión inter-cultural cuando refieren la noción de inter-conocimiento, inter-epistemología situaciones de respeto, de

igualdad, de complementariedad, de reciprocidad, de equivalencia entre la diversidad de epistemes, prácticas de conocimientos y cosmovisiones existentes en un mundo pluricultural, como lo es el estado mexicano.

La interculturalidad con énfasis en la construcción de alternativas pedagógicas, para así hacer la distinción entre una interculturalidad que es funcional al sistema educativo dominante, y la otra concebida como proyecto ético-político de descolonización, transformación y creación de la comunalidad y del buen vivir. Tal como se recupera las experiencias educativas en poblaciones indígenas de América Latina, se plantean desde una perspectiva lingüística y cultural, sosteniendo que “la Educación Intercultural Bilingüe no puede entenderse como un modelo rígido... sino como una estrategia educativa que debe ser adecuada y diferenciada en su ejecución a las características sociolingüísticas y socioculturales de los educandos y de las comunidades” (López y Sichra, 2003, p. 22). Se busca fortalecer en la formación de los sujetos-estudiantes indígenas el desarrollo de las identidades culturales.

Por su parte, Bertely aborda el método inductivo intercultural que pone en descubierto *otros* procesos educacionales que va más allá de los procesos de lectura y escritura y ambientes de aprendizajes, sino la formación del sujeto comunitario subyace en la vida misma a través de procesos colaborativos, colectivos y situados en la producción de conocimiento orientado a la transformación, emancipación y descolonización de cualquier orden de poder. La educación y la pedagogía propia cobran su sentido “en las acciones y las conductas de la vida diaria de las sociedades indígenas, desarrollan su universo lingüístico, cognoscitivo y cultural a través del interaprendizaje, la colaboración y la participación activa de los indígenas y no indígenas en las actividades de la vida diaria realizadas en los ambientes sociales y naturales propios” (Bertely adhiere a Gasché, 2009, p. 197).

Interculturalizar el currículum implica implementar procesos escolares y pedagogías desde un nuevo marco epistemológico, que le dé cabida al reconocimiento y desarrollo de las *otras* identidades lingüísticas, las *otras* subjetividades, las *otras* formas de aprender y enseñar, *otras* formas de sentir y estar en el mundo, *otras* prácticas de conocimientos socioculturales emergentes del pensamiento Mesoamericano y Latinoamericano, que erradique la postura monolítica-eurocéntrica como esencia absolutista y hegemónica.

Para Enrique López, un currículum intercultural implica “un proyecto que incluye desde una mirada propia, convoca a sistematizar los conocimientos indígenas poner a la par con los conocimientos universales, para establecer un diálogo de saberes, transformar desde adentro” (2017, 4to. seminario), en éste, busca generar inter-conocimiento, complementariedad, reciprocidad, diálogo de saberes en un sentido de equivalencia lingüística y cultural entre lo propio y lo ajeno, al mismo tiempo en alternancia pedagógica que implica negociar y alternar tiempo y espacio, en el cual los espacios escolares y los ámbitos socioculturales son espacios de aprendizajes. Desde esta misma lógica, se posiciona Mignolo al referirse de educación y currículum, que:

...pone a éstos en diálogo crítico con el conocimiento y las formas de conocimiento típicamente asociadas al mundo occidental. En este proceso, el conocimiento y el pensamiento indígena no se encuentran ratificados sino que sirven como base desde donde “dialogar con”, revirtiendo la histórica subalternización y proponiendo una incorporación diferente. Como Mignolo anota, este pensamiento “pluritópico y dialógico” de la universidad (y del Estado) contrasta con su carácter “monotópico e inclusivo”. Es esta reformulación del conocimiento en diálogo con otros conocimientos la que abre una nueva perspectiva de un orden geopolítico de producción del conocimiento (Mignolo, 2000, p. 69).

Las epistemes de los pueblos originarios como lo es el pueblo ayuujk son los ejes ordenadores curriculares, relacionales y mediadores de la diversidad de epistemes que conviven y confluyen en el currículum y escuela y desafía la construcción de conocimientos dinamizando la complejidad, relacionalidad y complementariedad de las diferencias culturales de la diversidad.



Como dice Mignolo, que los conocimientos indígenas son las bases desde donde dialogar, significa que son esenciales y potentes para la inter-culturalidad:

La concepción de pensamiento fronterizo de Mignolo (2002): una forma “de pensar la otredad, de moverse a través de ‘otra lógica’, en suma, de cambiar los términos no sólo en el sentido de mantener una conversación” (pp. 69 y 70). [Interculturalidad] es un buen ejemplo del potencial epistémico de una epistemología fronteriza. Una epistemología que trabaja en el límite del conocimiento indígena subordinado por la colonialidad del poder, marginalizado por la diferencia colonial y el conocimiento occidental trasladado a la perspectiva indígena del conocimiento y su concepción política y ética. (Walsh, 2002a, pp. 27 y 28).

Plantear un currículum intercultural, basado en el reconocimiento e inclusión de las otras formas de pensamiento, otras historias y cosmovisiones, aquellas diferencias culturales sometidas a proyectos hegemónicos, donde no impere la dominación de una cultura sobre otra, por las diferentes formas de concebir y comprender el mundo natural y social.

Estas racionalidades epistémicas de cada contexto particular, como lo es el pueblo mixe, son las bases filosóficas y culturales para generar un currículum en diálogo intercultural de saberes en preposiciones de reciprocidad, de complementariedad, de equivalencia, de sintonía entre la pluralidad epistémica, implica asumir y reconocer las diferentes lógicas de racionalidades en el acto pedagógico-didáctico.

El currículum intercultural, “no rechaza ni elimina el saber ajeno a la tradición indígena como lo han venido haciendo las *escuelas* del occidente desde el Renacimiento. Reproducir esa práctica significa actuar según la lógica occidental cambiando sólo los contenidos y no los términos en que se reproduce el conocimiento” (Mignolo, 2007, p. 142), sino se busca la convergencia de forma dialógica y complementaria de las diferentes epistemes y pensamientos coexistentes en un mundo diverso y plural, pero a partir de sus propias formas y lógicas de producción, puesto que, “la interculturalidad no quiere decir que la misma lógica se expresa en dos lenguas distintas, sino dos lógicas distintas en pro del bien común” (Mignolo, 2007, p. 138).

La educación intercultural no intenta generar conocimientos híbridos encapsulados, por tanto:

El objetivo no es la mezcla o hibridación de formas de conocimiento, ni una forma de invención del mejor de los dos posibles mundos. Por el contrario, representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales (y tanto sus bases teóricas como experienciales), manteniendo consistentemente como fundamental la colonialidad del poder y la diferencia colonial de la que vienen siendo sujetos. Hablar de una “inter-epistemología” como una forma posible de referir ese campo relacional. Surge aquí la posibilidad de la lógica y la significación de aquello que tiende a sostener los intereses hegemónicos (Catherine Walsh, 2007, p. 52).

Propiciar la inter-epistemología en el ámbito pedagógico, será una opción para erradicar posturas absolutistas y mono-epistémicas, sino se pretende implementar en las prácticas pedagógicas: metodologías y estrategias diferenciadas para las visiones y epistemologías igualmente diversas.

Villoro (1989), plantea que no es posible seguir pensando una sola lógica desde el sistema capitalista, sino se requiere la reivindicación y empoderamiento de las identidades culturales y la autonomía de ejercer la toma de decisiones, respeto a la pluralidad de formas de construir el conocimiento, pensar, sentir y existir en el mundo, sin que nos encasillen en realidades monoculturales.

En esta misma lógica, Boaventura (2010), que la utopía del inter-conocimiento es aprender de otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo. Este es el desafío de la ecología de saberes, que busca el diálogo intercultural en sintonía, complementariedad y equivalencia, erradicando postura de subordinación y alienación de unos sobre otros.

El diálogo de saberes se basa en el reconocimiento de una sociedad pluralista (Olivé, 2009). El pluralismo pugna por el ejercicio de la libre determinación de los grupos sociales, a partir de sus formas específicas de vida. Desde esta perspectiva, Sartori critica “que el hecho de considerar a todas las culturas como iguales; atribuir a todas las culturas igual valor equivale a adoptar un relativismo absoluto que destruye la noción misma del valor” (Sartori, 2001, pp. 79 y 80).

Desde la postura del autor, no todas las culturas son iguales y por lo tanto, no deben estar regidos en un mismo currículum escolar único y formas de evaluación estandarizada y punitiva. Por ello, se busca el desafío del diálogo de saberes “garantizando la justicia social sobre la base del respeto por las diferencias...sobre el derecho a la diferencia aplicado a las culturas, esto es, su derecho a preservarse, a reproducirse, a florecer y a evolucionar” (Olivé, 1999, p. 61).

Asimismo, la garantía de la justicia social se basa en “el reconocimiento a la diferencia de los indígenas como colectividades con formas culturales, sociales y políticas propias y la igualdad de condiciones que les permitan su reproducción por medio del ejercicio de sus derechos como pueblos” (Ventura Patiño, 2006, p. 164), dentro de estas dinámicas culturales y sociales se construyen los conocimientos a través de las prácticas sociales (Olivé, p. 2009), como un producto social colectivo y por ende su transmisión intergeneracional que se socializa en diferentes ámbitos familiares, naturales y sociales.

Desde la visión pluralista, se necesita contextualizar, diversificar los currículos educativos para responder las demandas educativas específicas de las diferencias culturales. Así, Bolivia ha dado un paso al declararse constitucionalmente como un país pluricultural y plurilingüe, asimismo, se ha concretizado en el currículum educativo nacional y los currículos regionalizados y descolonizadores fundados en el reconocimiento y la inclusión diferente de los conocimientos de los pueblos originarios. Este planteamiento se centra en la “autonomía de los pueblos” el derecho de incidir en la política, derechos culturales y epistémicos. Así, en los currículos regionalizados se diversifican de acuerdo a las necesidades educativas de cada región atendiendo las especificidades lingüísticas y culturales. Los saberes y conocimientos propios de cada región son principios centrales para el diálogo de saberes interculturales en condiciones de igualdad.

En este diálogo de saberes a partir de la praxis vivencial abarca tres dimensiones de conocimiento: saber ser, saber hacer y saber conocer, lo cual “requiere una distinción analítica acerca de la relación entre conocimiento y acción, y de su intersección como conocimiento-práctica” (Casas, Osterweil y Powell, 2008 en Dietz, 2009b, p. 16), puesto que imperan “los saberes-saberes aquellos conocimientos académicos y pedagógicos-áulicos que se caracterizan por su abstracción y descontextualización” (Bernstein 1990, Dietz, 2009b, p.16) Frente a ellos, hace falta potenciar y visibilizar, los saberes-haceres, saberes-sentires y saberes-saberes de la praxis cultural desde una perspectiva “doblemente reflexiva” (Dietz, 2009b).

A modo de cierre, considerando inquietudes abordadas en este acápite, se sostiene que los desafíos epistemológicos de los conocimientos de los pueblos indígenas en el campo del currículum tienen sentido con las acciones y el reconocimiento de los estudiantes, docentes y actores de pueblos indígenas. Para esto, requiere de procesos que constituyan una alternativa encaminada a nuevos marcos epistemológicos y ontológicos que asuma la interculturalidad la posibilidad de visibilizar las cosmovisiones y las realidades culturales de los pueblos indígenas que transformen las estructuras hegemónicas y coloniales que siguen operando en la educación. En este sentido, requiere dar un vuelco conceptual a la interculturalidad, que suele quedarse estereotipado en lo relacional (convivencia, tolerancia, diálogo) solamente para poblaciones indígenas.

La interculturalidad va más allá de la convivencia y tolerancia, sino de fondo implica una resignificación y orientación ontológica, filosófica, cosmogónica y epistemológica sustentada en la diversidad de matrices culturales, en la subjetividad, intersubjetividad de las poblaciones de lo individual y colectivo involucradas que implican alteridades y consensos. Por ello, nos posicionamos desde los autores de-coloniales que develan una interculturalidad crítica o

prospectiva que aportan pistas conceptuales que posibilitan generar proyectos ético-políticos que dignifiquen la vida y, la relación del hombre y naturaleza. En este sentido, las propuestas de educación intercultural requiere de la interpelación de los no indígenas e indígenas (docentes, estudiantes y actores sociales) para que de esta forma se supere la discriminación, negación y exclusión de las poblaciones indígenas.

### **6.3 SUJETOS SOCIALES DEL CURRÍCULUM: APRENDIZAJES SITUADOS Y PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN EN LA VIDA COTIDIANA**

Los enfoques del aprendizaje situado, proceden desde diferentes campos de conocimiento como la antropología, el constructivismo, la sociología del lenguaje, y entre otras disciplinas. Desde estos diferentes campos disciplinares se afirma la naturaleza social del conocimiento. Lo que aprendemos y conocemos por naturaleza se adquieren y se construyen socialmente y en la vida cotidiana<sup>29</sup>, ligadas a las prácticas sociales y en determinados contextos específicos, en pleno desafío a la noción del sujeto cartesiano del mismo. Dentro de los ámbitos de la vida cotidiana donde los sujetos construyen inter-subjetivamente sus significados<sup>30</sup> en torno a las acciones complejas. La acción es una vivencia que surge de la praxis: acción-reflexión-palabra que puede

---

<sup>29</sup> El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Además, sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos. Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana, es por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre (Alfred Schütz, 1973, p. 25).

<sup>30</sup> El significado es intersubjetivo, se construye en relación e interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana.

ser con participación espontánea, intencional y reflexiva de las personas, siendo en sí mismo como significativo.

El aprendizaje es situado y se concibe como “la actividad en contexto como el factor clave de todo aprendizaje, ubica a la educación como parte integrante e indisoluble de las diversas prácticas de la vida cotidiana” (Diana Sagástegui, 2014, p. 30), en ese contexto social situado representa inherentemente espacios de formación y construcción de aprendizajes de los sujetos a través de las prácticas socioculturales. En tanto existe mediación/relación entre sujeto-cognición-realidad, por ello, se requiere un currículum contextualizado estableciendo vínculo con las necesidades y transmisión de saberes culturales donde están insertos los estudiantes. Tal como mencionó una madre de familia que “los maestros tienen que entender que los niños tienen una cultura, aprenden diferente, no todos son iguales, algunos tienen y otros no, no todos aprenden igual, los maestros quieren igualar la enseñanza cuando no son iguales los niños, deben acompañar y comprender su realidad que viven una su casa y en su pueblo” (Entrev. Sra. CQ, 10-10-2016) desde las alteridades, diversidades, subculturas que surgen en los grupos y al interior de la cultura en sí, que igualmente se requieren estrategias y procesos metodológicos diversificados en la práctica docente.

La diversidad de ritmos de aprendizaje y experiencias de los alumnos, son referentes para diversificar y programar las estrategias y las actividades didácticas, así manifestó la maestra AVS que “es muy difícil separar lo que se aborda en clases y lo que viven los niños en sus casas y comunidad, muchas de las prácticas comunitarias se trata de vivenciar en la escuela y abordar como contenido, porque es parte de la vida de los niños y niñas, es parte de sus conocimientos” (Convers, 19-10-2016), los docentes consideran los conocimientos y experiencias lingüísticas y culturales de la niñez como elementos para la interacción y procesos de aprendizaje.

Además, nos permite comprender que el sujeto del currículum no es abstracto y ontologización del sujeto cartesiano: primero pienso y luego existo, separando la mente con la realidad; constituido o sujetado: “sujeto a otro por control y dependencia” (Foucault, 2005). La condición de *sujeto sujetado* entendido como en condición in-activo en relación con el uso y acceso a sus conocimientos, tradiciones, valores, pensamientos, etc. Como sujetos del currículum, nos referimos de sujetos sociales históricos que son actores activos en la transmisión de prácticas y conocimientos culturales, son sujetos constreñidos a su propia identidad y a su propio autoconocimiento, que participan y construyen sus sentidos y significados en torno a acciones sociales concretas

Desde esta lógica, los docentes ayuujk (mixe) vinculan escuela y comunidad, en la organización de sentidos, significados, lengua e historias del pueblo ayuujk, como elementos de recuperación e incorporación procesos pedagógicos y curriculares en una dimensión histórico-social. Por su parte de Alba (1991), destaca la importancia de reconocer la noción del sujeto social en el currículum, puesto que inherentemente se caracteriza por poseer una conciencia histórica, por pertenecer a un grupo social determinado, por ende, sus acciones se inscriben en una determinada direccionalidad social.

Los aprendizajes y conocimientos se construyen en los procesos de interacción y mediación con el otro y con los demás a través de las prácticas o acciones socialmente vivenciados en el ámbito cultural. En esos escenarios se constituyen y construyen sus experiencias y aprendizajes los sujetos históricos sociales; su cognición le atribuyen significados a la realidad que se vincula con la cultura y contexto social donde están insertos los estudiantes, de ahí podemos sospechar que el currículum y educación contribuyen en la formación de personas y construcción de identidades como se percibe en el siguiente comentario, que el trabajo por proyectos del PTEO es que los

niños logran construir un aprendizaje significativo, porque este se da a partir de lo que los niños ya conocen de lo que viven y aprenden en su familia y comunidad, y por otro lado se establece una relación estrecha y de compromiso entre todos los agentes educativos. (Informe pedagógico anual, 2015).

En este sentido, la escuela a través de sus metodologías de enseñanza toma como componentes esenciales la experiencia vivida y vida cotidiana de los estudiantes que permiten dar continuidad los procesos de aprendizaje de las prácticas socioculturales del entorno inmediato que coadyuven a alcanzar y estimular el potencial cognitivo (ZDP). En la medida que un currículum sea flexible, pertinente cultural y socialmente, podrá desembocar aprendizajes relevantes y significativos en los estudiantes, al tiempo que el conocimiento ayuujk se aborde a partir de su propia lógica y sirva de base desde donde dialogar, reciprocarse y complementar con otros saberes y conocimientos, como se explicita en el fragmento del informe pedagógico que:

El colectivo docente desde el inicio del ciclo escolar diseñó pautas y actividades curriculares considerando las experiencias de vida de los estudiantes, saberes de los maestros (valores, conocimientos, experiencias, costumbres, etc.), asimismo se parte en el reconocimiento de los saberes comunitarios del contexto. Estas son las bases pedagógicas y didácticas inmediatas para elaborar los planes didácticos (Informe pedagógico, Mtro. VHT, 2017-2018).

El currículum, establece una mediación/vinculación estrecha con la vida cotidiana que les permite a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas y conocimientos nuevos articulados entre lo propio y ajeno, lo inmediato y mediato, a su vez forjar y fortalecer identidades lingüísticas, culturales y sociales como afirma Paulo Freire (1982) una forma de educación que promueva la reflexión de los educandos, que se comprenda su contexto social, y se entienda los procesos educativos que traen desde sus vivencias contextuales. Así conciben los docentes.

Con la intención de que los educandos tuvieran mayor aprovechamiento escolar, las planeaciones, materiales didácticos, fueron elaborados de acuerdo a las necesidades e inquietudes de los alumnos



respetando el nivel lingüístico, de aprendizaje sin perder de vista el contexto inmediato de cada sujeto activo como sugiere el PTEO. (Informe pedagógico mtra. de grupo 2do. A, 2017)

El plan global, considera los contenidos curriculares que tiene una representatividad de conocimientos y experiencias culturales más próximos de los estudiantes, son las bases para dialogar y complementar con los conocimientos de los libros de textos, del programa de estudio y conocimientos de otros contextos (Informe Pedagógico mtra. de grupo de 6to. A).

Los procesos de aprendizaje inician por temas de interés y temas-problemas del entorno comunitario ayuujk que surgen de los estudiantes y a partir de una planeación global e integral se profundizan igualmente los conocimientos globales y complejos en torno a cuestiones lingüísticas, históricas, científicas, geografías simbólicas y sagradas, matemáticas, valores, etc. Que permiten promover análisis, discusión, reflexión y resolución de problemas y necesidades del contexto social.

La integración de conocimientos, de significados culturales y experiencias de la niñez en el currículum son esenciales para comprender su cosmovisión y generar nuevos aprendizajes y, como afirma Beane al citar a Iran Nejad y Berliner (1990) que “será más fácil la comprensión e internalización de aprendizaje de la niñez cuando se procese con profundidad y detalle a partir de conocimientos culturales, históricos, metacognitivos y personales relevantes, contextualizados y enraizados” (2010, p. 25), considerar las experiencias y los significados culturales en el currículum permiten mayor reflexión, significatividad y apropiación de nuevos aprendizajes en la niñez.

Como sostiene Bernstein (1988) que, de otro modo, no podrían entenderse las proyecciones prácticas de determinadas finalidades de la educación que tienen que ver con la educación ligada a la cultura, la creación de actitudes, sensibilidades, preparar para entender la realidad, las necesidades, las problemáticas de su entorno y el mundo, etc. La educación es una práctica social formadora y transformadora de las personas, tiene la capacidad para desarrollar al ser humano

como individuo y como ciudadano, su mente, su cuerpo y su sensibilidad, que coadyuve a fortalecer una formación integral de la niñez.

La educación en los ámbitos familiares y comunitarios son los contornos sociales que permiten comprender los procesos de transmisión y socialización de prácticas sociales que re-configuran las prácticas lingüísticas, de lenguaje y de conocimiento que entretienen y mantienen en constante dinámica la vida en comunalidad, forjando con solidez una memoria histórica y cultural del pueblo a través de la acción-reflexión y lenguaje-palabra (Freire, 2008), las palabras no solamente como elemento de lenguaje y comunicación, sino como elemento constitutivo de acción-reflexión en los procesos de socialización y aprendizaje en la educación comunitaria. De este modo se concibe que toda “educación es una actividad humana relacional, socializadora mediada por la experiencia, donde educadoras y educadores (sujetos políticos educativos) están situados en una praxis social en que los acontecimientos históricos de interacción con la vida cotidiana adquieren un potencial de mediación pedagógica” (Telmo Adams y Danilo Romeu Streck, 2017, p. 40).

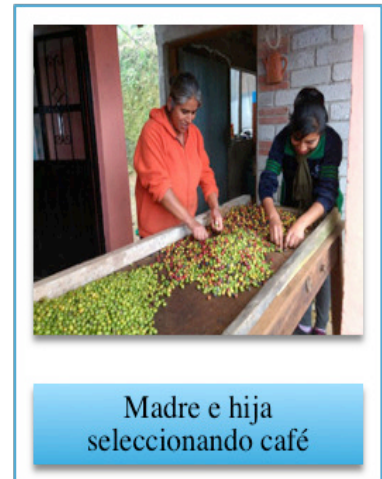
Por tanto, los escenarios comunitarios inherentemente son espacios donde se tejen pedagogías y procesos educacionales en que participan y aprenden los niños y niñas a través de prácticas sociales como la actividad de la panela, del café, el trabajo en el maíz, la caza y la pesca, los juegos tradicionales, los cuentos e historias del pueblo. Los progenitores y otras personas adultas (padres, tíos, abuelos, y hermanos mayores) se convierten en guías al traspasar los conocimientos, contribuyendo a que los niños se apropien de aquellos saberes y vivencias, además, cada niño incorpora en sus experiencias las actividades que más les atrae y se convierten en sí mismos en exploradores selectivos de las cosas y actividades que desean apropiarse acorde a sus intereses. En las siguientes fotografías se muestran la participación de los niños.



Niñas recogiendo zacate para los animales domésticos



Niños jugando en el campo



Madre e hija seleccionando café

\*Fotos 14. Tomadas durante el trabajo de campo 2017.

Fuente: Acervo VHT

En los escenarios familiares y comunitarios donde los niños adquieren *otros* registros y formas de simbolización cognitiva, *otros* lenguajes, *otros* conocimientos, *otras* prácticas y *otras* formas de construir significados mediadas con las acciones sociales. En los escenarios comunitarios donde la niñez aprende a nombrar por primera vez en su lengua materna ayuujk todo lo que le rodea y construye su pensamiento y conocimiento expresado en ayuujk, como afirma PV que en “el hogar-familia como la reproductora de la cultura local, como espacio de uso, de diálogo y de transmisión de la lengua materna en los niños y jóvenes, donde los niños pequeños hablan y aprenden en ayuujk antes de que entren en la escuela, pero con el contacto del mundo exterior va perdiendo su uso e importancia” (Convers. 17-10-2017).

En los espacios comunitarios, las prácticas de conocimientos y valores se revitaliza y dinamiza inherentemente a través de pedagogías propias enraizada en una praxis dialógica y de interrelación en la acción-vivencial, acción-reflexión, acción-palabra (Freire, 2008), donde la lengua hablada u oralidad ayuujk [mixe] inherentemente es constitutiva de la acción, reflexión, estar, ser y conocer de los ayuujk ja'ay [personas mixes] que le da sentido y significado a la construcción epistemológica del conocimiento ayuujk y de los pueblos indígenas.

En ese entorno inmediato del del sujeto donde ocurre lo que Schütz llama como relación/mediación del yo-nosotros. En esta relación del nosotros ocurre entre inter-actorales encuentro-accionar de cara a cara en la que son co-partícipes inconscientemente y participan recíproca y colaborativamente en las vidas de cada uno marcadas por temporalidad e historicidad. En esta relación del yo-nosotros, ponemos en práctica nuestros conocimientos al mismo tiempo podemos modificar y apropiarnos de nuevas experiencias, de ahí la acumulación de conocimientos y aprendizajes y creación de significados.

Por tanto, los aprendizajes no son producto de procesos cognoscitivos individuales, sino de la forma en que tales procesos se entretajan y se ven asociados en la actividad por diversos elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, interacciones, recursos, etc. De ahí deviene el aprendizaje y significado que se construye de la interacción que se establece de quien aprende y el entorno social en el que se desarrolla la actividad.

Las mediaciones pedagógicas son relaciones intrínsecas que se establecen entre la práctica social y/o vivencia cotidiana y el diálogo reflexivo sobre esa experiencia como relaciones objetivas, subjetivas e intersubjetivas con los sujetos de la educación. Estas mediaciones pedagógicas se basan en el esquema cultural que se practica al interior de la comunidad, entendidos como procesos pedagógicos explícitos intencionalmente para re-generar acción-es y reflexión-nes de prácticas socioculturales familiares y comunitarias que permiten “estimular procesos reflexivos, como momentos de formación” (Telmo Adams y Danilo Romeu Streck, 2017, p. 41).

El seno familiar, es la primera institución reproductora de saberes y conocimientos a los nuevos individuos, al mismo tiempo se insertan y conviven en el ámbito comunitario, siendo así un proceso permanente de transmisión intergeneracional de conocimientos. La niñez al participar en

las prácticas cotidianas que todos los demás reproducen, los convierten en individuos fundamentalmente sociales desde el mismo momento en que nacen, desde que las madres de familias tienen cargado en sus espaldas mientras realizan sus actividades cotidianas perciben la realidad en su entorno, y gradualmente van identificando y internalizando con más detalle los significados culturales que les permite construir su pensamiento subjetivo e intersubjetivo. En la siguiente, compartimos un extracto de observación.

La niña WO (8 años) ayudaba a recoger la caña exprimida que salía del trapiche o lo colocaba para pasar una segunda vuelta en el exprimidor manual, mientras el niño LO (11 años) se turnaba con su mamá a batir el melado (jugo de caña de consistencia espesa) al tiempo que hierve la olla sobre el fuego de leña a una temperatura sofocante, el padre se dedica a realizar otras actividades como cortar leña, acarrear agua y levantar cosas pesadas. En esos días de observación y participación con la familia GB en el rancho (campo adentro) donde hacen la panela, a floraba el bullicio de los niños que irrumpía el ambiente apacible de las mañanas mientras observaban, jugaban y asumen el rol de ayudantía. (Observ. 10-06-2017).



\*Foto 15. Toma realizada en marzo 2017, donde se observa la familia VO participando en la elaboración de la panela (piloncillo) en el campo adentro

Fuente: Acervo FMJ

Así en los pueblos indígenas, como lo es San Francisco Jayacaxtepec, la niñez se involucra en las

actividades socioculturales de acuerdo a su madurez corporal; aprenden haciendo, mirando, sintiendo y palpando, ensayo-error en los quehaceres vivenciales; son compartidos y colectivos donde los adultos se convierten en guías y ejemplos. Mientras, desde la concepción del occidente la dimensión cognitiva se desarrolla por estadios y edades, de ahí se programa el proceso de enseñanza como un conjunto de recetas que muchas veces se aleja de los hechos e historias emergentes de cada contexto.

En estas mediaciones pedagógicas entre vivencias familiares y prácticas sociales como la preparación de la panela y como conocimiento colectivo del pueblo, se recurre una serie de pautas culturales, lógicas, técnicas, estrategias para su preparación y transmisión desde como calcular y alistar el manojo de caña, entrenar al caballo para hacer funcionar el trapiche, sacar el jugo, medir la temperatura del calor del fuego, medir el tiempo de ebullición para obtener la consistencia del melado (dulce de caña), la mercocha y hasta obtener la panela. Son acciones ordenadas y cimientos de pedagogías propias de la comunidad en el cual se concretan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y así, en cada contexto específico cuenta con sus propias pautas culturales, formas y estilos de aprendizaje en que transmite la cultura, ámbito en el cual se educan y se forjan la identidad/subjetividad de los sujetos políticos educativos.

Desde la noción ayuujk usualmente tukixa´ [enseñar] y mjatëp [aprender] son los vocablos para aludir enseñanza y aprendizaje ayuujk, mientras ëxpëjk se entiende como educación, y agregándole sufijos y prefijos para su derivación de significados; ëxpëjkpa [el aprendiz], jëk´ëxpejqp [el que enseña], ëxpëjkpajt [referente para aprender hacer y conocer en una acción o práctica social concreta], ëxpëjktajkjotp [ámbito socio-cultural como lugar de aprendizaje]. Fraguadas en sus inherentes estrategias y pedagogías ëyuujk: jaj´tën-në´extu´ut [aprender- hacer mirando], jaj´tën-jëknëkojtu´ut [aprender hacer a través del ejemplo], jaj´tën-pëtmëtoow kapxwej

[aprender escuchando consejos y narrativas], son estrategias sostenidas en un inter-juego dialéctico: acción-reflexión-palabra que permiten la adquisición de aprendizajes mediadas por las prácticas sociales. Por tanto, los aprendizajes son situados; lo que conocemos, cómo lo conocemos y su significado son determinados por el contexto social.

Como afirma Luis Enrique López (2017), el aprendizaje mirando-mirando, haciendo-haciendo, jugando-jugando que estos en términos científicos se traducen aprendizajes con observación (mirando), aprendizaje cordi-activa (haciendo), aprendizaje lúdico (jugando), son principios que han estado inherentes a las formas de transmisión de conocimientos en los pueblos originarios. Establecer un diálogo entre formas de aprender desembocará a pedagogías interculturales que combinan formas de aprender y de pueblos indígenas con una naturaleza distinta y desde allí podría transformar no sólo la escuela, sino, construir una sociedad intercultural con aprendizajes interculturales.

Así como el niño capta y percibe la realidad de su contexto, también la lengua ayuujk es el principal canal por el que se transmiten las prácticas y conocimientos acorde a la filosofía de vida mixe, permite aprender y actuar como miembro de la familia y en comunidad, “adaptando su cultura, sus modos de pensar y actuar sus creencias y valores” (Halliday 1978, p. 18). Es decir, su conducta y su saber sobre sí mismo está moldeada por la interrelación en la familia y lo refuerza en la comunidad, como lo afirma Rogoff, “el niño como un pequeño científico que explora el mundo y descubre los principios de su actividad descubre exactamente lo que todo mundo sabe, escribir, el arte de comunicar, el pensamiento a través de la vista, es una excelente invención” (1993, p. 3). Los niños aprenden exactamente lo que hacen las personas que los rodean, además aprenden a descubrir los significados de las cosas que les llama la atención, ahí

centran su mirada, al mismo tiempo van internalizando el detalle y significado de las prácticas cotidianas.

Esta interacción de las personas con el medio social y natural coadyuva al desarrollo de las potencialidades cognitivas, afectivas, psicosociales tanto individuales como sociales y cuyos componentes son el lenguaje social y las prácticas socio-culturales, como afirman Vásquez y Martínez “el proceso de adquisición por parte del niño y más ampliamente, por parte de los miembros del grupo de los conocimientos que son necesarios en el contexto de interacción social para establecer lazos sociales, procesos a través de los cuales el niño construye su identidad social y llega a ser un miembro autónomo de los grupos a los que pertenece” (1996, pp. 48 y 49), en esos ámbitos o contornos sociales, las personas se apropian y se aculturán de los saberes y conocimientos culturales, tal como afirman los autores anteriores “la socialización primaria es la primera por la que atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad.

La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (Ibídem, p. 166). Aunque en el mundo indígena no son procesos segmentados entre vivencia comunitaria y escolar, puesto que el cúmulo de conocimientos y valores que desarrollan en los espacios de la vida cotidiana, manifiestan, viven y expresan cotidianamente en la vida escolar.



## CONCLUSIONES

En México, en los últimos 80 años, la educación que se impulsa en el medio indígena se ha transformado por diferentes políticas educativas, pero no necesariamente de contenidos y significados epistemológicos del currículum y los aspectos pedagógico-didácticos. Desde la política indigenista en los años cuarenta hasta la política de reconocimiento de la diversidad cultural, el objetivo de la educación indígena ha sido eliminar y segregar la diversidad y por tanto la homogeneización lingüística y cultural (Tovar, 2011). Por eso, en el apartado del planteamiento del problema enunciamos algunos elementos de la reforma educativa (2011), como ejemplo que continúa perpetuando una visión excluyente, centrada en un sujeto pedagógico con identidad uniforme, significa homogeneidad de sujetos y olvido de los alumnos en estas reformas educativas, en tanto no se atiende la realidad social como un contexto pluricultural y plurilingüe como se caracteriza el pueblo mexicano.

Comprendemos que el mundo social y cotidiano es un proceso complejo, multidimensional y heterogéneo, en los cuales los estudiantes construyen sus representaciones y sus experiencias de vida, y a través de ello se constituyen y se forman como sujetos, por lo que históricamente las políticas de educación indígena “parece ser cada vez menos el resultado de un proceso de socialización escolar que pretendía llevar al individuo a la adquisición de un habitus y a la construcción de una autonomía e identidad conforme a los requerimientos de la vida social” (Reyes, 2010, p. 238).

Dewey afirmaba que los niños no llegan a la escuela como tabla rasa y/o sujetos pasivos en lo que los maestros pudieran rellenar esas mentes con conocimientos y lecciones. Cuando el niño llega al aula “ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su

cargo esa actividad y orientarla” (Dewey, 1899, p. 41). Antes de que los niños empiezan su escolaridad por naturaleza lleva en sí “cuatro impulsos innatos el de comunicar, el construir, el de indagar, y el de expresarse de forma más precisa que construyen los recursos naturales, el capital para invertir, de cuyo ejercicio de-pende el crecimiento activo del niño” (Dewey, 1899, p. 30). Por tanto, los intereses y las necesidades que tienen los niños son los que debe de tomar como punto referencia los docentes para establecer sus propuestas curriculares y didácticas que permita conducir a la zona de desarrollo próximo o llevar al máximo potencial de la niñez.

Así, desde las escuelas primarias indígenas, a pesar de la cercanía con la comunidad, la participación de los actores sociales y un proyecto educativo alternativo que busca erradicar la lógica hegemónica y neoliberal, aparecen de manera cotidiana otros muros que obstaculizan el quehacer docente, el rechazo de los padres de familia a su propia la lengua y cultura, aunado con la marginación, las condiciones materiales, las injusticias, la política educativa para pueblos indígenas, la exclusión que se experimentan en ellas, los recursos y la infraestructura con que cuentan, la formación y las competencias de los docentes; son aspectos que contribuyen a dibujar y generar ambientes poco alentadores para la educación básica en general para el medio indígena. Por tanto, en medio de estas contradicciones e injusticias del sistema educativo nacional se lee y opera el PTEO como experiencia de educación alternativa, popular, indígena e intercultural.

Por tanto, para esta investigación etnográfica, resaltamos varios aspectos pedagógico-didáctico, filosófico, epistemológico y ontológico en que se fundamenta en el PTEO como proyecto colectivo-curricular y pedagogía-política y cultural que implementa el magisterio Oaxaqueño de la Sección XXII.

- a) El PTEO tiene como objetivo desarrollar las potencialidades humanas para la creación y transformación del sujeto comunitario a sujeto pedagógico-ciudadano con identidad propia e intercultural. Por ello la idea de conocer primero la naturaleza del niño para formar y educar con pertinencia cultural y social, reconociendo sus necesidades e interés específicos. Dicha propuesta se sustenta desde el pensamiento fronterizo (Mignolo, 2006) la de epistemologías fronterizas, a partir del reconocimiento de que el pensamiento occidental de cierta forma inevitable, pero al mismo tiempo limitado. El pensamiento y las pedagogías fronterizas, enuncian de que existen otros lugares a partir de donde leer el mundo, posibilitando las tramas de *la gramática de la de-colonialidad* (Mignolo, 2010). Esta gramática de la de-colonialidad será dinamizada en la medida que las instituciones escolares sistematicen e incorporen en sus propuestas curriculares los valores, conocimientos culturales y lingüísticos a través de la interpelación, apropiación y participación de los actores sociales educativos.
- b) El PTEO, se orienta a conceptualizar y a construir una nueva perspectiva política y cultural del currículum porque lo que produce “un conjunto de prácticas sociales intencionalmente dirigidas a la transformación de las estructuras injustas y orientados desde visiones de futuro alternativas a los modelos hegemónicos” (Carrillo, 2009, p. 20), pensar la praxis educativa como relación dialógica y encuentro de sujetos colectivos posibilita que como construcción de pensamiento de la memoria histórica, productora de sentidos y significados que tenga intención transformar la educación.
- c) El PTEO, representa espacio alternativo que marcha paralelamente dentro de lo institucionalizado y no necesariamente se desarrolla una confrontación directa con las políticas educativas oficialistas, sino se constituye como espacio de crítica y de

resistencia, en tanto sus prácticas problematizan o tensionan la educación impuesta y sus lógicas hegemónicas, autoritarias y excluyentes para cumplir una racionalidad de obediencia a la norma establecida y una subjetividad de adhesión a los conocimientos y los valores preestablecidos tomando como punto de partida y de llegada la visión eurocéntrica.

- d) El PTEO como proyecto educativo alternativo que se funda desde la perspectiva de la comunalidad que se mantiene en diálogo con el proyecto del buen vivir y de los estudios de-coloniales como construcciones de pensares, de cosmovisiones y de epistemes que develan la complejidad del conocimiento y de la realidad social<sup>31</sup> en su multiplicidad su apropiación desde diferentes lenguajes y registros, que embonan al pensamiento crítico, popular, intercultural y alternativo. El PTEO se sostiene en “una educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento...busca la emergencia de las conciencias, de la que resulta su inmersión crítica de la realidad” (Freire, 1970, p. 88) solamente se da si sabemos cuestionar, observar y escuchar que posibilite una mirada multidimensional y relacional en la cuestión política, económica, cultural, lingüística, epistemología, medio ambiente, y de los sujetos y subjetividades que construyen esas realidades con especificidades históricas.
- e) Por tanto, reconocemos que la educación popular, indígena e intercultural en que se funda el PTEO como una perspectiva de pensamiento y expresión de una pedagogía crítica. La

---

<sup>31</sup> Cuando hablamos de realidad social, nos referimos a las experiencias socioculturales concretas, existenciales, materiales y simbólicas, que en su especificidad constituyen una memoria histórica particular como “proceso complejo de construcción de voluntades sociales, como un horizonte abierto de posibilidad de futuros... lo que implica una forma de razonamiento de una situación histórica determinada” (Zemelman, 2001, p. 18). Desde la postura socio-histórica Vigotskiana dentro de esta realidad social se produce y construye el conocimiento y el lenguaje por medio de las interacciones sociales y de las relaciones subjetivas e intersubjetivas. En este medio social y cultural el sujeto aprende y se socializa a través de la interacción e incluso muchas veces reconoce y niega el papel de la actividad.

pedagogía crítica como una reflexión-acción pedagógica sobre la práctica en un contexto situado desde una opción emancipatoria que coloca al sujeto al centro circular de la educación tomando en cuenta su especificidad de acuerdo a contextos particulares territorializados e historias de sus colectividades con miras a favorecer la construcción de un sujeto social.

Por tanto, la pedagogía crítica considera a la educación como práctica política social y cultural, a la vez se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones del salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas (Giroux, 1998)

De esta manera, la pedagogía crítica nos posibilita velar por los intereses y expectativas de los estudiantes, promover las relaciones de convivencia, visibilizar y denunciar las condiciones estructurales de la injusticias, la violencia simbólica y las estructuras de desigualdad en diferentes órdenes (educativas, subjetivas, culturales, epistémicas, lingüísticas y políticas) y se compromete a reivindicar los derechos colectivos de los sujetos sociales en y desde la lucha por construir un mundo igualitario y modos de vida más justo y democrático. Por tanto, la pedagogía crítica es “un proyecto emancipatorio, que explora las condiciones de posibilidad de sus propias categorizaciones y de sus propios supuestos. Suministra con todo, una base importante e indispensable para la revitalización política y ética de nuestras escuelas como lugar de auto-transformación y de transformación social” (McLaren, 1993, p. 107).

Desde esta misma perspectiva, el PTEO, busca contribuir en la transformación social y en la reivindicación de sus derechos culturales, epistemológicos, filosóficos, lingüísticos, y por la

interpelación de los sujetos educativos y pedagógicos, por colocar al centro el sujeto de la educación, por la atención de las demandas particulares y en contextos situados, son algunos de estos elementos que lo hace diferente de las políticas curriculares hegemónicas. El PTEO, es un proyecto educativo alternativo que representa más que una versión técnico instrumental, más que definición e inclusión de contenidos culturales, sino representa una visión global de construcción de cultura escolar-comunitaria, las relaciones escuela-comunidad, mediación pedagógica entre contenidos comunitarios y disciplinares, las normas internas para el funcionamiento de la escuela, como campo de lucha para establecer las negociaciones lingüísticas y culturales, para desarrollar procedimientos y ambientes de aprendizaje y enseñanza, formas de evaluación, diseño de tareas didácticas y las interacciones-relaciones cotidianas entre docentes, alumnos y actores sociales.

Desde esta lógica la cultura escolar y de aprendizaje representa una visión global ya que se delinea con perspectivas, aglomera elementos y aspectos culturales e intervienen diferentes sujetos y no sólo se determina con los materiales curriculares oficiales “ya que la noción del currículum es más amplia que aquella que lo define como la conformación de planes y programas de estudio” (Gallardo, 2015, p. 71). Se distingue así, como un campo más abarcador que aquel que constituye y define los planes y programas de estudios, libros de textos y materiales educativos. La participación de los sujetos educativos en el proceso escolar motiva a fortalecer la autonomía organizativa para intervenir y decidir que sean pertinentes y significativos para formación y aprendizajes de los estudiantes. En este tenor, por la interpelación, la apropiación y la legitimación del conjunto de sujetos pedagógicos y sociales, su contribución se orienta a la transformación social, restableciendo los métodos participativos-

colectivos y dialógicos en la toma de decisiones y posicionamiento político, ético y crítico frente al sistema educativo oficial.

De esta manera, la investigación etnográfica nos permitió comprender como categoría analítica la construcción de alternativa pedagógica y curricular que se sostiene por el colectivo-docente con participación comunitaria que desarrollan prácticas escolares descolonizadoras en el cual los docentes día a día experimentan sus propias prácticas pedagógicas que se enmarcan en un conjunto de normas internas e institucionales que definen los saberes para las prácticas curriculares y formas de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, como bien dice Rockwell (2007) que cada cultura escolar tiene una dinámica propia y permite indagar las sedimentaciones históricas y las continuidades pedagógicas.

La construcción del proyecto pedagógico y curricular se enmarca desde “la metodología por proyecto de aprendizaje” o “pedagogía por proyecto” de lo que se han apropiado los docentes como parte la propuesta del PTEO; este permite la sistematización, la delimitación y la dosificación de contenidos culturales comunitarios ayuujk y constituye en sí mismo como una forma de crear contenidos curriculares relevantes y pertinentes al contexto social, lingüístico cultural que no están programados a priori ni por agentes externos desde miradas hegemónicas.

Al respecto, la propuesta de construcción de alternativa pedagógica como una estrategia política que permite la transformación del sujeto comunitario en sujeto pedagógico. Es un acercamiento a las propuestas pedagógicas contextualizadas y diversificadas que buscan pertinencia y factibilidad acorde a las necesidades y procesos socioculturales de la vida comunitaria como parte de la atención a la diversidad lingüística y cultural. Esto implica necesariamente rupturar la lógica del formato único de planeación y organización disciplinar posibilitando dar cabida los

conocimientos y valores de los pueblos originarios e indígenas como contenidos curriculares en preposiciones de igualdad frente al conocimiento disciplinar de la regulación.

Así, en los primeros meses del ciclo escolar 2016-2017 los docentes y los actores sociales realizaron reuniones escolares para establecer consensos, procesos de concientización, condiciones, actividades y tareas para la relación entre escuela y comunidad. En este, los docentes elaboran y construyen el proyecto curricular (periodo de un ciclo escolar) que considera los contenidos culturales y lingüísticos, metodologías y actividades sugeridas para desarrollar el proceso de aprendizaje y enseñanza. Generalmente los docentes se organizan en colectivo y en horarios extraescolares, abordando metodológicamente en cinco etapas dicha propuesta: planeación colectiva, instrumentación e implementación, revisión y seguimiento y evaluación procesual a través de compartencia pedagógica, Estas etapas no necesariamente son segmentadas; se conciben como procesos circulares, holísticos e integrales que se llevan simultáneamente en pares durante determinado tiempo, y la revisión y seguimiento es permanente a través de discusión y reflexión del colectivo docente. Significa que la propuesta está abierta a críticas y ajustes a lo largo de su implementación.

Esta planeación de aprendizajes de forma global, sistémica y estratégica en un marco de responder las necesidades reales de la escuela se aproxima a las perspectivas de los autores como Schwab, Beane, Dewey y Ángel Díaz que, consideran una síntesis dialéctica la existente entre proyecto escolar y sujetos de la educación. Así desde la teoría deliberadora planteada por Schwab (1969) por tomar como un criterio de organización de contenido en un sentido práctico o deliberado, lo cual les permite a los docentes seleccionar y decidir por los contenidos y formas en que éstos deberán ser abordados en la clase. Esta teoría deliberadora que se aborda en el marco de cómo hacer las cosas, en un intento de diversificar los sistemas escolares visibilizando



e institucionalizando las necesidades reales de los sujetos, con el fin de crear diferentes visiones de educación y que tiene relación con el trabajo cotidiano con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La experiencia de los estudiantes permite democratizar, enriquecer y diversificar el currículum escolar como afirma Dewey (1925) en su obra *el niño y el programa escolar* en el cual pone en cuestión el problema del contenido de las disciplinas, sino éstas cobran sentido si se adecua y/o se vincula con los intereses y necesidades de los niños, haciendo una vinculación-relación contenido y experiencia de vida de los alumnos.

Ya para Ángel Díaz, nos permite comprender que la propuesta curricular resulta difícil separar con claridad con la dimensión didáctica, por lo que es una situación normal con respecto la alternativa pedagógica del PTEO en que aparezca la interrelación y articulación entre planeación curricular y la dimensión didáctica, es decir, los docentes asumen roles e intervienen en tanto en la planeación e implementación puesto que “de lo curricular se destaca la búsqueda de un contenido que se va enseñar, lo didáctico apunta a redefinir una situación global en la que el contenido se enseña” (Ángel Díaz, 1999, p. 14), no podemos discutir el diseño de planeación curricular sin enlazarlo con cuestiones de didáctica y viceversa. En particular, las cuestiones de metodologías didácticas no pueden considerarse aisladamente de los objetivos de la planeación curricular y de las intenciones del aprendizaje del alumno.

En la cuestión didáctica versa el desarrollo (implementación y transmisión) de conocimientos y valores en las aulas-espacios escolares-comunidad vinculadas con las características amplias, como la cultura, las experiencias vividas, conocimientos y significados culturales comunitarios, como el conjunto de habilidades y conocimientos pedagógicos respecto a la enseñanza y aprendizaje.

En este sentido el docente siempre está de cara al otro y entra en entramado de juegos de realidades de lo inmediato a lo abstracto, asumiendo roles diferentes y toma de decisiones para practicar su propia práctica docente, así adhiere Ángel Díaz a Amós Comenius, el fundador de la didáctica, que “le corresponde al profesor la dosificación de los contenidos buscando que estos sean claramente comprendidos por los alumnos e indicando que para ello cuenta con un instrumento profesional, específico del saber docente, que es el método, esto es, la construcción de estrategias de enseñanza, la organización de actividades de aprendizaje” (2014, p. 16).

La cuestión metodológico-didáctica se convierte como guía del plan curricular, ya que en la medida que se instrumentalice las metodologías y las estrategias les permite a los docentes movilizar y transmitir los contenidos buscando su pertinencia para que los estudiantes puedan aprender significativamente, esto es como un intento de renovar y revestir el saber pedagógico. Significa dejar de lado al docente ejecutor de programas que han sido diseñados por otros, sino los docentes de las escuelas quienes laboran en el marco del PTEO sus funciones pedagógicas y educativas dentro de la escuela-espacio escolar y comunidad son fundamentales, en tanto que son ellos los que crean y re-crean rutas y pautas de acción para establecer la mediación en el proceso de enseñanza y aprendizaje como afirma Ángel Díaz:

El programa de la institución de maestros es el instrumento que orienta globalmente el trabajo en una institución escolar. Se construye a partir de una interpretación del programa del plan de estudios o del sistema educativo, cuando el plan llega a la institución educativa, los docentes, en la academia o de forma individual, se enfrentan a la tarea de adecuarlo a su realidad y desarrollar los elementos que en él se establecen (2005, p. 48).

Aunque los docentes de las comunidades indígenas no necesariamente hacen una re-elaboración del programa de estudio oficial, sino elaboran una propuesta pedagógica y curricular alternativa en el marco de las necesidades y prioridades de la escuela y de la comunidad, reivindican saberes y contenidos culturales ayuujk y elementos metodológico-didácticos.

El docente asume un acto político en tanto toma decisiones y enfrenta los retos pedagógicos poniendo en inter-juego sus saberes docentes y saberes pedagógicos para atender y resolver las necesidades emergentes en el aula estableciendo mediación pedagógica y ambientes de aprendizajes que favorece activar los contenidos escolares y los saberes comunitarios de los espacios escolares y no escolares, en tanto que la enseñanza es el espacio privilegiado para el desarrollo potencial cognitivo y de la subjetividad personal de los estudiantes para la transformación de su entorno natural, social y cultural.

En este sentido, Ángel Díaz alude que la didáctica no únicamente se define y se identifica con las herramientas, las metodologías, las estrategias, las técnicas que poseen los docentes para abordar los contenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje con los alumnos, sino, va más allá de los ambientes de enseñanza, de las secuencias de actividades y sistema de evaluación. La didáctica tiene una conjugación con un eje epistémico, en el que, el docente debe tener claridad sobre las complejas interacciones que subyacen y intersectan en diversos elementos que entran en inter-juego en el vínculo pedagógico entre docentes y alumnos, los saberes docentes y pedagógicos, los conocimientos y saberes culturales comunitarios y contenidos disciplinares, las intencionalidades explícitas e implícitas de una propuesta curricular.

De esta forma, en el marco del PTEO los docentes construyen su experiencia y sus prácticas escolares cotidianas de forma articulada entre la planeación curricular y la cuestión didáctica ya que en el mundo escolar cotidiano el docente ejerce un papel preponderante en la toma de decisiones e intervención pedagógica. A continuación, se sintetiza algunos ejes y elementos curriculares y didácticos que sustentan esta tesis.

- La construcción curricular y su relación con la didáctica que construye el colectivo docente se centra desde una negociación y diálogo de saberes culturales en un sentido de alternancia cultural y equivalencia en preposiciones de igualdad de valores y conocimientos diversos y plurales que convergen en el currículum escolar, tanto lo local y de otras realidades sociales. Negociación cultural de entrada significa visibilización, inclusión y reconocimiento de diversos saberes en el currículum, los cuales metodológicamente se aborda desde una alternancia pedagógica en tanto se alterna tiempo y espacio para su abordaje de cada uno de estos saberes.
- La gestión curricular desde la escuela, donde los diferentes sujetos de la educación tienen apertura en los procesos de diálogo y de toma de decisiones que fortalece la formación escolar de los estudiantes. Esta gestión y autonomía desde la escuela tiene que ver con la capacidad organizativa y liderazgo en la toma de decisiones que busca mejorar la cultura de aprendizaje, la convivencia y acciones para la atención de problemas sociales.
- La inclusión de los valores y conocimientos culturales indígenas en el currículum significa pensar epistemológicamente diferente, al igual requiere atención metodológica con estrategias y técnicas diferentes y pertinentes. Desde esta lógica, los docentes del lugar de investigación utilizan y re-crean estrategias y recursos didácticos como organizadores de ideas y de pensamiento que les permite a los niños desarrollar habilidades de lenguaje, de cognición, de creatividad y de curiosidad, entre ellos recurren a las técnicas de Freinet: los textos libres, la investigación en el contexto, las asambleas escolares, diario escolar, exposiciones en clase abierta, la metodología natural para lecto-escritura, la palabra generadora de Freire, etc. En este caso los docentes intentan flexibilizar y contextualizar sus propuestas metodológicas basadas en la praxis de

reflexión-experiencia del proyecto-colectivo a través de los procesos dialógicos y comunitarios.

- El proceso de enseñanza y aprendizaje se problematiza a partir de la realidad social contextual, lo cual implica generar diálogo de saberes en articulación con los problemas de la comunidad, por ello, la interacción/vinculación dialógica permanente entre escuela y comunidad con estrategias que permite la sensibilidad y la capacidad de propiciar reconocimiento de las situaciones, hechos, contenidos lingüísticos y culturales propios para cuestionar y solucionar problemas del entorno. Así reconoce los elementos ideológicos y culturales en que se sustentan, como también la posibilidad de transformar, complementar y dialogar con otros referentes éticos, políticos y culturales.
- Se genera espacios, tiempos y actividades de socialización de resultados de experiencias, evidencias del proyecto colectivo curricular a través de foros, encuentros, exposiciones orales y discusiones de niños, padres de familia, docentes y autoridades, en las que se reflexionan y se comparten los avances, las limitaciones, las conclusiones y los aprendizajes que permiten conocer los alcances y redefinir los objetivos de aprendizaje.
- Capacidad de desarrollar habilidades tecnológicas que demanda el mundo globalizado. En medio de la desigualdad social las herramientas tecnológicas siguen siendo condiciones desfavorables en los contextos indígenas y rurales donde se inscriben las escuelas de educación indígena, en particular la escuela primaria bilingüe de San Francisco se ubica en una zona de marginación y de exclusión (por las políticas educativas estatales y federales) prueba de ello los salones de clases están en malas condiciones y peor aún con el sismo del 19 de septiembre del 2017 varias de éstas quedaron en desuso y mucho menos se cuenta con una sala de cómputo ni otros

materiales audiovisuales, así que en la medida de las posibilidades los docentes pocas veces usan y emplean en la práctica docente los medios tecnológicos (computadoras, cámaras, cañón e internet) para hacer una clase más interactiva, proyectar información de la cultura y de la lengua del pueblo y la internet para acceder y familiarizarse con información significativa de las representaciones de otras sociedades. Puesto que las TICs son herramientas consideradas de uso creativo para enriquecer e innovar la planeación curricular y práctica docente, evitando la codependencia y sustitución de la figura del docente, y el riesgo de una educación tecnocrática, en tanto que “la innovación curricular no es sinónimo de incorporar experiencias educativas virtuales; en todo caso, su objetivo será potenciar la creatividad en una sociedad que exige modos alternativos de comprender y resolver sus grandes problemas” (Herrera en Ángel Díaz, 2005, p. 118).

Esta investigación, como resultado del trabajo etnográfico nos permitió reflexionar con mayor énfasis la dimensión socio-histórica del currículum en tanto trastoca una dimensión importante respecto a la formación del sujeto centrada en competencias para la vida y valores colectivos y colaborativos desarrollando su capacidad de ser, de conocer, de saber, de hacer y de sentir para la construcción de conocimiento y de aprendizajes que permiten resolver problemas emergentes de su entorno y de otras realidades sociales. Abarca en la apropiación de sentidos y dimensiones complejas y más humanizadas como la interacción dialógica, la construcción de sentidos, los valores y los conocimientos culturales con visiones pluri-culturales y pluri-lingües, respeto a las diferencias y a la naturaleza, desafíos de futuros compartidos y transformaciones sociales colectivas.

Estos retos pedagógicos que asumen los docentes desde las escuelas se poseionan en una pedagogía en clave de-colonial y una educación liberadora que busca transformar la conciencia de aquellos que están subordinados y excluidos en una conciencia crítica que sea capaz de apropiarse reflexivamente de la realidad como totalidad, relacional, integral así “en la práctica problematizadora de los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo, que en sus relaciones con él, se les presenta ya no como una realidad estática, sino como una realidad en transformación, en proceso” (Freire, 1970, p. 90). La educación problematizadora, “en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdadera de las personas sobre la realidad...” (Freire, 1970, p. 91), dicha práctica pedagógica busca garantizar el acto educativo como productora de sentidos y conocimientos para la transformación social.

Sin embargo, las tensiones están presentes también y se evidencian en las expectativas escolares de los actores sociales y docentes. Por un lado, los docentes se inclinan por un modelo apegado a los conocimientos y valores lingüísticos y culturales como punto de partida en el proceso de enseñanza y aprendizaje y por otro lado, los padres y madres de familia, en ocasiones están más preocupados por una educación disciplinaria con la idea de que así sus hijos tendrán una mejor formación y aprendizaje para poder superar las condiciones sociales y económicas en que se encuentran.

La construcción curricular y pedagógica del colectivo docente está enraizada con una mirada hacia la cultura y el sujeto de la educación: una educación con valores y conocimientos lingüísticos y culturales comunitarios que alterna la lógica hegemónica y marcha paralelamente dentro de un proyecto institucionalizado. Pensar la escuela como espacio de intersecciones epistémicas y encuentros de sujetos posibilita formas plurales de pensar y existir, apertura

cambio de paradigma dando entrada al *conocimiento de la emancipación frente al conocimiento de la regulación* (Boaventura, 2009) y así se posiciona la educación alternativa y popular “como un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de los sectores populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de una sociedad, en función de sus intereses y de visiones de futuro en un horizonte emancipador” (Carrillo, 2006, p. 16).

En este currículum contextualizado que diseñan e implementan los docentes, en él, los conocimientos indígenas sirven como punto de partida desde donde dialogar, reciprocarse y complementar con los conocimientos del plan y programa y otros, es decir, planear las actividades didácticas se aborda a partir de las prácticas de conocimientos como las actividades sociales, productivas, festivas, rituales y recreativas que las familias realizan en su vida cotidiana. El interés por incluir los conocimientos indígenas en el currículum escolar se ha vuelto un eje principal en el campo de la educación indígena. Esto implica la necesidad de formar al profesorado para el ejercicio de la autonomía para intervenir y planear el quehacer pedagógico y didáctico cotidiano en el aula, escuela y comunidad. El hecho de incluir los saberes y/o conocimientos indígenas en el currículum educativo por sí solos no actúan en la transformación e interacción, sino se requiere de las condiciones, de ambientes de enseñanza y de una instrucción activa del docente.

Los docentes y los alumnos hacen explícitos estos conocimientos haciendo investigaciones para obtener información y sistematizarlos en contenidos culturales y escolares para ser abordados dentro de la escuela o la comunidad involucrando a las personas de la comunidad en determinadas habilidades y conocimientos. En la medida que la escuela abre sus puertas hacia la comunidad y la participación activa de los actores sociales, el currículum se hace vivencial,



pertinente y significativo al contexto social, lingüístico y cultural buscando que los estudiantes transformen y adquieran aprendizajes significativos y construyan nuevos conocimientos a partir de su experiencia y su entorno mediato y a través de un proceso inductivo que los acerca y habilita para el encuentro, diálogo y reciprocidad de saberes endógenos y exógenos.

El aprendizaje significativo implica una actividad cognoscitiva compleja: seleccionar esquemas de conocimiento previo pertinentes, aplicarlos a la nueva situación, revisarlos y modificarlos, establecer nuevas relaciones, etcétera, esto implica que el alumno esté suficientemente motivado para enfrentar las situaciones y llevarlas a cabo con éxito. El maestro debe saber aprovechar cada evento, cada acontecimiento que despierte interés en los niños y los motive para dibujar, escribir un cuento o relatar una experiencia. De esta manera, el aspecto emocional se une al cognoscitivo en la actividad del aula. El maestro debe tener suficiente libertad para hacer flexibles sus programas y adaptarlos al interés que ese momento surja. (Ausubel, 1989, p. 63)

La construcción de la experiencia escolar en el contexto indígena es un proceso complejo, a través del cual la niñez define y articula diferentes entramados sociales y acciones que constituyen el mundo escolar: las de la integración, la experiencia, la afectiva y la subjetividad, los cuales no necesariamente se suscriben a los espacios escolares, en tanto que la niñez se socializa, se encuentra, actúa y experimenta una serie de transformaciones profundas en los diversos ámbitos socioculturales, y desde ahí van construyendo sus relaciones con la vida escolar. Así el aprendizaje escolar se construye más allá de los muros de las aulas y espacios escolares, por lo que es un proceso dual, mutuo, cotidiano y permanente entre vida escolar y experiencia social.

La conceptualización y la construcción de propuesta curricular que asume el colectivo docente de esta investigación se acerca a lo que plantea (Tenti, 2008), *mirar fuera de la escuela* para comprender y atender lo que ocurre internamente como alternativa para afrontar los retos cada vez más complejos de las realidades de las instituciones escolares. Considero que este mirar afuera de la escuela, es sin duda, para comprender lo que ocurre hacia adentro, de aquellos

procesos que permean internamente de las escuelas. Es decir, de lo que representan las escuelas y sus actores no pueden comprenderse aislado de sus contextos socioculturales y sin tomar en cuenta los ámbitos sociales de actuación de los sujetos de la educación.

Finalmente explicitamos algunas líneas pendientes para otras investigaciones, entre ellos son, ¿cuáles son las prácticas que ayuda a fortalecer la participación y organización del colectivo docente?, ¿cuáles son los factores que contribuyen en la diglosia y/o revitalización lingüística en los ámbitos socioculturales?, ¿cómo se construye y cuáles son prácticas que permean en la configuración de la cultura escolar?

## REFERENCIAS

- Beane, J. (2010). *La integración del currículum*. El diseño del núcleo de la educación democrática. Secretaría de Estado de Educación y Servicio Profesional Docente. Instituto de Formación del Profesorado, Instituto de formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. Segunda edición, España: Morata.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Carbajal, A. (2011). *Apuntes sobre desarrollo comunitario*. Málaga, España: Eumed
- Castro, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad averiana.
- Castro, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes, Castro-Gómez, S. et R. Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Catherine, W. (2009). *Interculturalidad y Educación Intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Artículo: La Paz.
- Claudio, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. En revista: *Liminar*. Estudios Sociales y

Humanísticos, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, pp. 121- 143. Centro de Estudios Superiores de México y Centro América San Cristóbal de las Casas, México.

De Alba, A. (1998). *Currículum, crisis, mito y perspectivas*. Institutos de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina: Mino Dávila.

De Sausa, B (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay, TRILCE/Extensión universitaria. Universidad de la República.

De Sousa, B. (2010). *Para decolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.

De Sousa, B. (2009). *Una Epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI editoriales, CLACSO.

Díaz, A. y Garduño, J. M (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina*. Primera edición. Buenos Aires Argentina: Editorial Mino y Dávila.

Díaz, F. (2007). *Comunalidad, energía viva del pensamiento Mixe*. CDMX: UNAM.

Díaz, H. (2013). *Elogio de la Diversidad. Globalización, multiculturalismo y Etnofagia*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

Díaz G., Mateos, L. S., et. Al. (2010) La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano Universidad Veracruzana, México. Recuperado en revista Cucuilco numero 48.

- Dietz, G., Mateo, L. S. et. Al (2009) estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. Universidad veracruzana. Recuperado en revista Sociedad y Discurso Número 16: 57-67 Universidad de Aalborg [www.discurso.aau.dk](http://www.discurso.aau.dk).
- Dietz, G. (2008). La experiencia de la universidad veracruzana intercultural. en: Daniel mato (ed.): diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en américa latina, pp. 359-370. caracas, venezuela: instituto internacional de la UNESCO para la Educación Superior en américa Latina y el Caribe.
- Dietz, G. (2009). *Interculturalidad: semblantes de aprendizaje. ¿Cómo investigar con enfoque intercultural? az*. Revista de Educación y Cultura, México, D.F: Zenago Editores S.C.
- Dietz, G. (2011). *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*. Revista antropología Iberoamericana. Madrid. Vol. 6 núm. 1, enero-abril.
- Dietz, G. (2017). *Interculturalidad: una aproximación antropológica*. Perfiles Educativos, vol. 39, núm. 156, pp. 192-207. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles>
- Elbers, J. (2013). *Ciencia Holística para el buen vivir: Una introducción*. Quito Ecuador: CEDA
- Escobar, A. (2011). *Epistemologías de la naturaleza y colonialidad de la naturaleza. Variedades de realismo y constructivismo*, Montenegro (ed.): Cultura y naturaleza. Aproximaciones a propósito del bicentenario de la independencia en Colombia. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Colección: Teología y Filosofía Andinas. Segunda edición. La Paz: ISEAT.

- Feneey, S. Díaz A. y García, J. M. (2014). *Los estudios del currículum en Argentina: particularidades de la disputa académica*. Desarrollo del currículum en América Latina. Primera edición, Buenos Aires Argentina: MIÑO Y DÁVILA.
- Frederick, E. (1989). *Métodos cualitativos de Investigación sobre la enseñanza*. En: Merlín C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI. .
- Geertz, C. (1997). *Estar aquí. ¿De qué vida se trata al fin y al cabo?* En: *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Giménez, G. (2010). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Gabriela Castellanos Llanos, Delfín Ignacio Grueso y Mariángela Rodríguez Comp. *Identidad, Cultura y Política. Perspectivas conceptuales, miradas empíricas*. Primera edición. México: Universidad del Valle.
- Gómez, E. et. al (2015). *Diálogo de saberes e interculturalidad: Indígenas, afrocolombianos y campesinado*. CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango. Medellín (Colombia): Pulso & Letra Editores.
- Gómez, M. y Corenstein, M. (coord) (2017). *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias*. Primera edición. Newton, Edición y Tecnología Educativa. UNAM. CDMX.
- Gómez, M. y Corenstein, M. [coords.] (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: DGAPA - Facultad de Filosofía y Letras - UNAM.

- Gómez, M. y Puiggrós, A. (1986). *La educación popular en América Latina* [ 2 vols.] México: SEP - El Caballito.
- Guber, R. (2009). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción de conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Guillermo, D. (2006). *Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discursos sociales*. En: Jiménez García Marco Antonio (coordinador). *Los usos de la teoría en la investigación. Seminario de análisis de discurso educativo*. México: Plaza Valdés.
- Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: CAOI.
- Illescas, J. (1992). *Sobre algunas nociones fundamentales del sentimiento y pensamiento en el mundo originario*. Abya-Yala.
- Lander, E. (2000). *Ciencias Sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas: FACES-UCV/ UNESCO- IESALE.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*, México D.F: Miguel Ángel Porrúa
- López, L. E. (2009). *Interculturalidad Educación y Ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Primera edición, FUNPROEIB Andes. Plural editores. La Paz, Bolivia.
- López, L. E. (2018). *Interculturalidad y políticas públicas en América Latina*. FUNPROEIB Andes, Bolivia, EDUVIDA, Guatemala.

- Machaca, B. G. (2013). *Hacia la interculturalización de las políticas públicas*. ISEES N° 12, Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes). Cochabamaba, Bolivia.
- Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (editores), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre/ Universidad Central/ Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior*. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO. Impreso en Bogotá, Colombia.
- Mato, D. (2020). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina*. Las múltiples formas del racismo. Primera edición, UNTREF, Argentina.
- Mazorco, G. (2007). *Filosofía, Ciencia y Saber Andino*. Bases ontológicas, gnoseológicas y epistemológicas de la inter- intra-culturalidad. Bolivia: ETREUS.
- Mazorco, G. (2008). *Proyecto de mejoramiento de la formación en economía*. Inter e Intra-Culturalidad y Descolonización en el nuevo texto Constitucional Boliviano. Cochabamba: PROMEC – UMSS.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México, D.F.: Siglo XXI. Munch, Guido
- Medina, J. (2008a). *Suma Qamaña: La comprensión indígena de la Vida Buena*. La Paz: GTZ



- Medina, P. (2015). *Pedagogías insumisas: movimiento-político pedagógicos, memorias colectivas educacionales otras en América Latina*. Universidad de ciencias Artes de Chiapas Centro de estudios superiores México y Centroamérica: educación para las ciencias en Chiapas, México: ed. Juan Pablos.
- Mignolo, W (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. En Catharine Walsh; García Linera y Walter Mignolo, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Antídoto para pensamientos únicos. Gedisa.
- Olive, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. México: PAIDÓS-UNAM
- Olivé, L. (2008). *Interculturalismo y justicia social*. México: México nación multicultural-UNAM.
- Olivé, L. (2013). Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y pluralismo epistemológico. En Enrique Hernández Loeza, María Isabel Ramírez, Yunuen Manjarrez y Flores Aáron (coord.), *Educación Intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México: UIEP/UCIRED/UPED.

Plan de estudios (2011). Educación básica. Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP). México: SEP.

Puiggrós, A. (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la integración iberoamericana. Colombia: Convenio Andrés Bello.

Puiggrós, A. (2013). *La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas.*

In: Gómez S., M.; Corestein Z., M. (Coord.). Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas. México, DF: UNAM. Disponible. en:

<http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2014%20-%202014-01%20RECONFIGURACION-COMPLETO.pdf>

Puiggrós, A. (2013). *La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas.*

In: Gómez S., M.; Corestein Z., M. (Coord.). Reconfiguración del educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas. México, DF: UNAM. Disponible en:

<http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2014%20-%202014-01%20RECONFIGURACION-COMPLETO.pdf>

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (editores), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre/ Universidad Central/ Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.

Rengifo, G. (2003). *La enseñanza es estar contento. Educación y afirmación cultural Andina.* PRATEC/Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

- Rengifo, G. y Eduardo, G. (2008). *Criar la vida y dejarse criar*. En Javier Medina (ed.), Suma Qamaña: La comprensión indígena de la Vida Buena. La Paz. GTZ.
- Reyes, A. (2010). *Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*. Tesis de doctorado en Investigación en Ciencias Sociales con Mención en Sociología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Historia y cultura en los procesos educativos, México.
- Rodríguez, G. Javier G. y Eduardo, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, R. (1995). *Enseñar a investigar*. Una didáctica nueva de la investigación científica en las ciencias sociales y humanidades. SESU/UNAM/ANUIES. (Introducción pp 11 y pp 125-169).
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Fundamentos y tradiciones. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. México: TAURUS.
- Schutz, A. y Thomas, L (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Segato, R. L. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Primera edición, Buenos Aires: PROMETEO.

- SEP (2012). El documento Marco para el diseño de Programas Académicos de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio, fue elaborado en la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- Stenhouse, L. (1991): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: MORATA
- Streck, D. R., Adams, T., Moretti, Z. (2017). *Uma pedagogia cosmopolita descolonial: utopía e emancipação*. In: COSTA, César Augusto; COSTA, José Ricardo Caetano. (Org.). (Org.). *Pensamiento latino-americano e Justiça Social: perspectivas críticas*. Primera edición. Jundiaí: Paco Editorial.
- Tarres, M. L (Coord.) (2008). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa el COLMEX-Flacso.
- Tubino, F. 2011. El nivel epistémico de los conflictos interculturales. En *Revista Construyendo Nuestra Interculturalidad*, Vol. 6, pp.1-14.
- Velasco, H. y Ángel, R. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trota
- Ventura, P., María del Carmen (2006). *Multiculturalismo y reforma del Estado*. En *Desacatos*, núm. 20, enero-abril. El Colegio de Michoacán, México.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: PAIDOS-UNAM.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En Catharine Walsh; Walter Mignolo y Alvarado García Linera, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. En *Revista Visão Global, Joaçaba*, pág. 61-74.

Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales*. Contribución al estudio del presente. México: Colegio de México.

Zemelman, H. (1991). *Epistemología y educación: espacio educativo*. Revista Mexicana de sociología Vol. 53, Núm. 4. México: UNAM.

Zemelman, H. (2004). *Pensar teórico y pensar epistémico*, en Sánchez Irene Sosa Raquel (coordinadoras). América Latina: los desafíos del pensamiento crítico. México: Editorial XXI.

## **ANEXOS**

La guía de entrevista-semiestructurada se aplicó a los docentes cuyos datos sirvieron de base para el análisis y la categorización de información que se presentan en los capítulos del documento. La etnografía como método inductivo intercultural a través de las guías de entrevista se estableció participación, interaprendizaje, colaboración con los docentes y comuneros que permitieron potenciar los contenidos pragmáticos, activos y vivenciales que dieron lugar en los espacios escolares y sociales durante la jornada de trabajo de campo. A continuación se evidencia las guías de entrevistas a docentes y líderes locales.

#### Guión de entrevista a docentes con grupo

Nombre: \_\_\_\_\_ años de servicio: \_\_\_\_\_

Comunidad de procedencia: \_\_\_\_\_

Variante lingüística que habla: \_\_\_\_\_ Nivel de estudio: \_\_\_\_\_

Función: \_\_\_\_\_ Nivel educativo: \_\_\_\_\_ Grado que atiende: \_\_\_\_\_

C.T.: \_\_\_\_\_ Comunidad: \_\_\_\_\_

Fecha de entrevista: \_\_\_\_\_ día: \_\_\_\_\_ mes: \_\_\_\_\_ año: \_\_\_\_\_

Lugar de entrevista: \_\_\_\_\_

Hora de entrevista: \_\_\_\_\_ Clave de entrevista: \_\_\_\_\_

#### PREGUNTAS

**¿Me puedes explicar ampliamente cómo elaboran los proyectos escolares o propuestas curriculares que trabajan como colectivo docente?**

- 1 ¿Cuál es el origen de la propuesta o de dónde surgió?
- 2 ¿Quiénes participaron?
- 3 ¿Cómo elaboraron la propuesta?
- 4 ¿Qué aspectos comunitarios retoman para la propuesta?
- 5 ¿Cómo retoman el PTEO?
- 6 ¿Cómo seleccionan los contenidos comunitarios?
- 7 ¿Cómo (estrategias) se abordan los contenidos lingüísticos y culturales de la región?
- 8 ¿Cómo se correlaciona con los contenidos escolares oficiales?
- 9 ¿Qué propósitos educativos se persigue con la propuesta?
- 10 ¿Qué tipo de niños y niñas se pretende formar?

- 11 ¿Cómo participan los padres de familia?
- 12 ¿Cuál es la función que cumple el docente para mediar el curriculum comunitario y escolar?
- 13 ¿Qué hace falta para organizar mejor la propuesta curricular?

#### Guión de entrevista a líderes de la comunidad

Nombre: \_\_\_\_\_ años de servicio \_\_\_\_\_

Comunidad de procedencia: \_\_\_\_\_

Variante lingüística que habla: \_\_\_\_\_

Cargo en la comunidad: \_\_\_\_\_ Nivel de estudio: \_\_\_\_\_

Fecha de entrevista.: \_\_\_\_\_ día: \_\_\_\_\_ mes: \_\_\_\_\_ año: \_\_\_\_\_

Lugar de entrevista: \_\_\_\_\_

Hora de entrevista: \_\_\_\_\_ Clave de entrevista.: \_\_\_\_\_

#### PREGUNTAS

- ¿Cuál es su opinión respecto las escuelas de educación indígena?
- ¿Qué deberían aprender los niños y niñas ayuujk en la escuela?
- ¿Qué y cómo deberían de enseñar los maestros?
- ¿Qué opina de los conocimientos del pueblo ayuujk?
- ¿Cuáles serían los contenidos culturales ayuujk que se pueden integrar en el currículum escolar?
- ¿Qué piensa sobre los libros y contenidos escolares oficiales?
- ¿Cómo sería en un futuro la educación de los niños y niñas mixes?
- ¿Quiénes serían los idóneos para transmitir los conocimientos y prácticas ayuujk?
- ¿Cómo deberían de participar los padres de familia en la escuela?
- ¿Cómo le gustaría que funcione la escuela?
- ¿Cómo se podría organizar mejor la escuela?