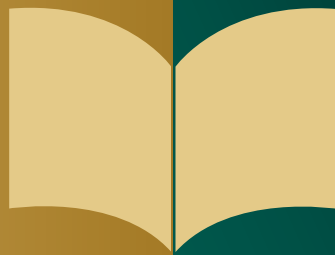


PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS:

Experiencias críticas e insumisas
de transformación educativa
en América Latina

David Alonso Noceda León
Javier Lara Arzate
Coordinadores



Medio Ambiente
Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales



CECADESU
Educación Ambiental

PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS:
EXPERIENCIAS CRÍTICAS E INSUMISAS DE
TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

DR© Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT).

Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo
Sustentable (CECADESU).

Avenida Ejército Nacional número 223, Colonia Anáhuac,
Alcaldía Miguel Hidalgo, C. P. 11320, Ciudad de México.

www.gob.mx/semarnat

www.gob.mx/semarnat/educacionambiental

DR© Red de Estudios y Enfoques Pedagógicos Alternativos (REEDEPA)

Chapingo 25ª, colonia Bello Horizonte, Cuautlancingo,
Puebla, C.P. 72735.

www.reedepa.com

Coordinación y aproximaciones iniciales: David Alonso Noceda León.

Coordinación editorial: Javier Lara Arzate.

Diseño gráfico: Lluvia Escarlett Plata Velázquez y Jessica S. Iglesias Sánchez.

Equipo de educación ambiental del CECADESU: Dalia Elizabeth Ayala Islas,
Lizbeth Ramírez Colín, Liliana Itzel Medellín Vallejo y Berenice Santana Huerta.

Este libro fue sometido a arbitraje doble ciego de revisión por pares en cada capítulo y obra general. El proceso operó mediante la conformación de un comité específico para tal fin; se agradece la participación de todos los implicados.

Primera edición: 2025.

ISBN SEMARNAT: 978-607-626-068-5

Hecho en México.

Distribución gratuita.

PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS:
EXPERIENCIAS CRÍTICAS E INSUMISAS DE
TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

DIRECTORIO

Gobierno de la República

Presidenta de los Estados Unidos Mexicanos

Claudia Sheinbaum Pardo

Secretaria de Medio Ambiente y Recursos Naturales

Alicia Bárcena Ibarra

Titular del Centro de Educación y Capacitación para
el Desarrollo Sustentable (CECADESU)

Luis Mingo Nyssen

Red de Estudios y Enfoques Pedagógicos Alternativos

Coordinador

David Alonso Noceda León

Índice

MENSAJE DE LA SECRETARIA	
ALICIA BÁRCENA IBARRA	9
PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN	19
I. LA COMUNIDAD Y LOS SABERES TRADICIONALES COMO BASE EPISTEMOLÓGICA DE OTRAS PEDAGOGÍAS	
ALEJANDRA SÁNCHEZ JIMÉNEZ	25
II. NOTAS EN TORNO A EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS EN NICARAGUA (1980-2020)	
GUILLERMO FERNÁNDEZ AMPIÉ	49
III. PODER, RECONOCIMIENTO Y EXPERIENCIAS FORMATIVAS	
DULCE MARÍA CABRERA HERNÁNDEZ	79
IV. LA AGENCIA DE NIÑAS Y NIÑOS: UN RECORRIDO POR LA EDUCACIÓN INDÍGENA	
CLAUDIA MORALES RAMÍREZ, JUAN JORGE MONDRAGÓN REYES Y CAMILA BÁEZ MORALES	99
V. ¿CÓMO FAVORECER UNA PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS?	
MARÍA DEL ROSARIO LANDÍN MIRANDA	123
VI. EL PAPEL DOCENTE COMO INVESTIGADOR DENTRO Y FUERA DEL AULA, DESDE EL ENFOQUE ECOPEDAGÓGICO EN COMUNIDADES RURALES	
DAVID A. NOCEDA LEÓN	147

VII. INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA: PROYECTOS COMO HERRAMIENTAS PARA GENERAR PRÁCTICAS EMANCIPADORAS DESDE EL POSGRADO	
ALMA ROSA PÉREZ TRUJILLO	183
VIII. LA PEDAGOGÍA DE MOXVIQUIL Y LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	
JONATAN RODAS, ROSA BEJARANO Y CECILIA VALENCIA	205
IX. EMANCIPACIÓN Y PROFESORADO. UNA DISCUSIÓN DESDE LAS PEDAGOGÍAS INSUMISAS	
OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA	231
X. NARRATIVAS SOBRE SALUD, NATURALEZA Y FESTIVIDADES COMUNITARIAS. UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL	
LETICIA PONS BONALS, TERESA ORDAZ GUZMÁN Y PATRICIA ROITMAN GENOUD	251
XI. UNIVERSIDAD IXIL: TRABAJO PEDAGÓGICO TERRITORIAL CON CORAZÓN ANCESTRAL	
MARIANA LÓPEZ DE LA VEGA	279
XII. PEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA PARA PENSAR ECOPEDAGOGÍAS	
LUZ LAZOS RAMÍREZ Y EURÍDICE SOSA PEINADO	305
REFLEXIONES FINALES	329

MENSAJE DE LA SECRETARIA

Alicia Bárcena Ibarra

Dice un viejo adagio: *“Si quieres llegar rápido, ve sola. Si quieres llegar lejos, ve acompañada”*. En este, el segundo piso de la Cuarta Transformación, para la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales es fundamental construir alianzas estratégicas con centros de investigación, organizaciones sociales e instituciones educativas. Estos vínculos permiten sumar enfoques, metodologías y prácticas que enriquecen la educación ambiental y que, sobre todo, nos ayudan a entender y responder a los desafíos que hoy enfrentamos como región.

Atravesamos una crisis civilizatoria, resultado de un modelo que ha colocado al mercado y a la acumulación de la ganancia por encima de la vida. La respuesta a esta crisis es un reto en común y requiere compromiso, corresponsabilidad y acción compartida de múltiples actores: personas servidoras públicas, educadoras, investigadoras, comunicadoras, empresarias y comunidades para construir horizontes nuevos.

La educación ambiental es, en este contexto, una herramienta clave para formar ciudadanías críticas, capaces de transformar prácticas de consumo y producción, pero también de defender la vida en sus múltiples expresiones. Responde no sólo a los retos de México, sino también a una visión compartida en toda América Latina y el Caribe: la de enfrentar la crisis civilizatoria desde la justicia socioambiental, la igualdad sustantiva, el respeto a la soberanía de los pueblos y a los saberes de las comunidades originarias. Para ello, necesitamos repensar cómo estamos educando, de manera continental.

El paradigma tradicional, con frecuencia, tenía una visión utilitaria de la educación, tecnocrática y descontextualizada que no atendía la vida cotidiana ni la diversidad cultural.

Es imprescindible reconocer que existen otros sistemas de saberes que, junto con los avances de la ciencia, pueden dialogar y complementarse. Solo así podremos construir una educación más integral, abierta y vinculada a los desafíos reales de nuestro tiempo.

Las experiencias recogidas en esta obra muestran que es posible otra manera de educar: poniendo a las y los estudiantes en el centro, como sujetos activos y no como receptores pasivos; reconociendo que el aprendizaje surge también de los territorios, de la memoria colectiva, de la vida comunitaria y de la relación con la naturaleza. Esta visión dialoga directamente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que busca formar ciudadanías críticas, participativas y conscientes de su entorno.

Las pedagogías alternativas que aquí se presentan se nutren de movimientos sociales y de demandas históricas, beben de la memoria de los pueblos y promueven un enfoque intercultural donde todas las voces cuentan a través del diálogo entre iguales.

Se trata de propuestas que pueden aplicarse tanto en contextos indígenas o rurales, como en espacios urbanos, abriendo caminos hacia un horizonte donde la educación ambiental es fundamental para la formación integral de las personas, sin importar su edad ni el ámbito en que aprendan.

Esta apuesta educativa y esta visión austral se enlaza con lo que hemos defendido en espacios regionales como la Reunión Ministerial de América Latina y el Caribe para la Acción Climática Regional, celebrada recientemente en la Ciudad de México. Allí, 22 países coincidimos en que la adaptación, la igualdad y la justicia climática deben estar al centro, y reafirmamos que no puede hablarse de desarrollo sustentable sin los cuatro pilares: el social, el económico, el ambiental y la defensa de la soberanía de los pueblos.

También reconocimos que las comunidades locales, los pueblos indígenas y afrodescendientes son guardianes de los ecosistemas y actores centrales de la acción climática.

Educar en y para la sustentabilidad significa enseñar a cuidar, valorar y defender la vida en todas sus formas. Significa también aprender a convivir en comunidad, a reconocer la interdependencia que tenemos entre nosotras y nosotros y con la naturaleza, y a ejercer una ciudadanía activa que construya futuros más justos.

Disfruten estas páginas y recuerden siempre:
todas y todos, **¡somos medio ambiente!**

PRÓLOGO

Pedagogías alternativas: experiencias críticas e insumisas de transformación educativa en América Latina es el resultado de la colaboración entre la Red de Estudios y Enfoques Pedagógicos Alternativos y el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECADESU) de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) del Gobierno de México.

Esta obra surge de la certeza compartida de que la transformación profunda que exige nuestro tiempo pasa, necesariamente, por repensar la educación -y particularmente la educación ambiental- como una herramienta estratégica para la justicia social, la sustentabilidad y la defensa de la vida.

Vivimos tiempos complejos producto de un modelo económico que prioriza la acumulación y el consumo ilimitado sobre la naturaleza. Estamos en medio de una crisis que se expresa en múltiples dimensiones socioambientales: el cambio climático, la pérdida acelerada de biodiversidad, la contaminación del agua, el aire y los suelos, y también en la erosión de culturas, lenguas y saberes diversos. Todo ello ha puesto en jaque no solo al modelo económico dominante, sino también al sistema educativo tradicional.

Frente a ello, las experiencias reunidas en este libro reafirman que sí hay otras formas posibles de educar. Muchas de ellas llevan años gestándose -aunque comienzan a ser más visibilizadas- desde los territorios de América Latina: en comunidades, pueblos originarios, colectivos pedagógicos y procesos de educación autónoma. Son pedagogías que nacen del arraigo, del diálogo de saberes, de la ética del cuidado y del compromiso con la vida digna.

Estas pedagogías se sustentan en los aprendizajes comunitarios, en la herencia cultural de los pueblos y en una relación respetuosa con los territorios. Son prácticas de resistencia y creación que, desde abajo, construyen nuevas formas de habitar la Tierra, más justas, solidarias y humanas.

En el marco del proyecto de transformación que impulsa el Gobierno de México, es urgente reconocer y respaldar institucionalmente estas pedagogías críticas.

Esto implica un cambio de paradigma en las políticas educativas: pasar del control vertical a la corresponsabilidad con los territorios; de la homogeneización de contenidos a la valorización de la diversidad lingüística y cultural; del currículo único al diálogo de saberes; y de ofrecer y compartir formación docente pertinente y fortalecer las formas locales de gobernanza educativa.

Desde el CECADESU hemos asumido el compromiso de acompañar estos esfuerzos, con humildad y convicción. En alianza con la Red de Estudios y Enfoques Pedagógicos Alternativos organizamos este año el seminario en línea *Pedagogías alternativas frente al cambio climático: aprendizajes para preservar la Tierra*, espacio que enriqueció la reflexión compartida y dio impulso a esta publicación.

Nuestro trabajo busca abrir caminos para que la educación ambiental deje de ser marginal y se convierta en un eje articulador de la transformación social.

Este libro no es solo una compilación de experiencias: es una declaración política. Afirmo que otra educación es posible y ya está en marcha. Nos convoca a todas y todos -gobiernos, educadores, comunidades, organizaciones sociales- a sumar esfuerzos para fortalecerla, protegerla y expandirla.

Frente a los grandes retos de nuestra época, necesitamos una educación que forme sujetos capaces de defender el territorio, cuidar la vida y construir un futuro común desde la pluralidad.

Como escribió Paulo Freire: *“La educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo”*. Deseo que este libro contribuya a formar esas personas, y que desde nuestras responsabilidades institucionales las acompañemos con coherencia, compromiso y acción.

Luis Mingo Nyssen.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, afortunadamente en muchos espacios, se ha reconocido que el modelo de desarrollo económico se transformó -quizás sin darnos cuenta- en el modelo civilizatorio. Todo, al menos en el mundo dominante, opera bajo su lógica y supuestos, lo que, si bien ha traído en algunos casos grandes avances tecnológicos, también ha erosionado a otros hasta casi borrarlos; ha dañado relaciones y ha descentralizado la atención a procesos que son fundacionales de la sociedad humana (e incluso más allá de ésta), para sustituirlos por inmediateismos capaces de mantener en estado de agitación a-reflexivo a casi literalmente el mundo entero.

Ante ello, surge la necesidad de la transformación social; siempre presente, pero que agudiza su urgencia en aras de la propia supervivencia humana. Aunque esto no se limita en muchas ocasiones solo a lo humano, pues lo otro más allá de lo humano como las otras formas de vida, e incluso los procesos aparentemente estables a lo largo de miles de años, se han visto trastocados por la fuerza homogenizante del mundo contemporáneo.

Como uno de los puntos clave para esa transformación, de la cual no existe un destino único, sino una serie de futuros posibles aún en construcción desde enclaves de los *"utopistas"* que han logrado salvarse o desmarcarse (ya sea por aislamiento o por autodeterminación), emerge la necesidad de recuperar lo que autores como Luis Razzeto han nombrado por más de dos décadas el factor *"C"*: colectividad, comunidad, comunalidad, colectivo, cooperativa, cooperación, coexistencia, compartir y cosmovisión.

Todo ello es parte de lo que también podríamos interpretar como el gran valor perdido de las sociedades actuales y, al mismo tiempo, fundamento de las posibilidades de cambio más divergentes y necesarias.

No obstante, recuperar ese gran valor perdido es, al mismo tiempo, una disputa de poder; una pelea en el campo de la formación-acción-investigación, pues despierta en el individuo y posteriormente en el colectivo, un reconocimiento distinto de sí, una noción diferente de existencias, de posibilidades. Y eso, tiene el potencial de reconfigurar las relaciones, la manera en que se construye y comparte, las formas en las que se existe y coexiste con todos los tipos de vida; terrenos que el mundo contemporáneo no está dispuesto a ceder, aunque se vaya la existencia misma en ello.

Las experiencias pedagógicas alternativas, mediante sus múltiples manifestaciones a través del contacto con la naturaleza, con el otro, con lo otro más allá de lo humano; en general despiertan, mediante nuestros sentidos, una noción de integralidad, unen las fracciones separadas (Humano-Humano, Humano-Naturaleza, Naturaleza-Humano, Naturaleza-Naturaleza) de una existencia que en el fondo es una única existencia, vista desde muchos ojos, percibida a través de diferentes historias.

Allí es donde el diálogo, los dialogantes, muchas veces mediados por la práctica docente, se rencuentran con campos conocidos, pero generalmente olvidados; campos donde el acompañamiento reflexivo dentro y fuera del aula o en comunidad se tornan un hecho capaz de agrietar los muros que limitan la posibilidad del cambio.

Esto exige un papel consciente y políticamente autodeterminado del docente sobre el alcance de su práctica, de sus implicaciones y de la mediación constante que implica.

Latinoamérica es, sin duda, una región que aporta y construye diálogos que redireccionan la educación. Su historia, su orografía, su pluralidad, sus múltiples espiritualidades, sus recursos naturales, así como la agresión a la que ha sido sometida por siglos, le aportan razones, insumos y experiencias tales, que terminan por calificarse como transgresoras e insumisas. Ahí es donde radica el valor de este libro, por las propuestas que evidencian la posibilidad de co-construir modelos educativos alternativos en determinados contextos desde la práctica, integrando saberes (ancestrales y académico-contemporáneos), estilos de vida y enfoques pedagógicos no tradicionales para coexistir, inspirar, recuperar y retejer las hebras fundamentales de la vida misma.

Jesús Hernández Castán.

LA COMUNIDAD Y LOS SABERES TRADICIONALES COMO BASE EPISTEMOLÓGICA DE OTRAS PEDAGOGÍAS

*Alejandra Sánchez Jiménez,
Universidad Autónoma Metropolitana,
Laboratorio de Sustentabilidad.*

"El aprendizaje basado en el territorio y el conocimiento ancestral son herramientas poderosas para enfrentar el cambio climático desde una perspectiva local y culturalmente pertinente. Las pedagogías alternativas no solo informan, empoderan, conectan emocionalmente y generan acciones sostenibles desde la raíz."

Participante del seminario en línea
Pedagogías alternativas frente al cambio climático,
organizado por la REEDEPA y el CECADESU,
México, 2025.

Resumen

La creciente crisis socioambiental que conlleva importantes necesidades sociales, ecológicas y económicas también implica buscar alternativas que permitan explorar vías de transformación social. En este contexto, existen otras pedagogías que acompañan estas alternativas. Sin embargo, el análisis de estos modelos alternativos de enseñanza no es tarea sencilla, dado que existe una gran diversidad de propuestas que obedecen a diferentes objetivos locales. Por ello, en el presente trabajo se presenta un análisis epistemológico de algunos principios a través de los cuales se pueden establecer criterios de discusión para comprender cómo se construyen las pedagogías alternativas; de esta manera, los principios que se analizan son la comunidad y los sistemas de saberes tradicionales que se integran a los proyectos de enseñanza alternativos.

Palabras clave: comunidad, otras pedagogías, saberes tradicionales.

Un punto de partida: el contexto de otras pedagogías

Ante los efectos del modelo de desarrollo económico global que nos ha conducido a una inexorable crisis socioambiental de carácter planetario, para la cual quizá no tengamos las suficientes herramientas sociales para reorganizar productivamente la sociedad y atender las necesidades futuras, es importante destacar sus implicaciones amenazantes para el abasto básico de alimentos y agua potable que requiere la sociedad, sobre todo las zonas más vulnerables, que son la mayoría de las poblaciones mundiales.

Es así que la pieza angular de esta problemática es el desarrollo económico global que además, es el modelo de sociedad, de economía y de política mundial; de esta manera se sustenta una lógica de crecimiento y consumo ilimitado donde los recursos naturales son extraídos para satisfacer necesidades sociales de carácter económico y que la mayoría de las veces no genera bienestar social dado que se trata de satisfacer necesidades creadas dentro de la economía de mercado donde se considera que las necesidades son homogéneas para todas las sociedades y no se toman en cuenta necesidades diferenciadas que constituyen diversas perspectivas de calidad de vida y bienestar social conforme a los contextos de cada pueblo o sociedad.

En este marco, es oportuno preguntarse: ¿cuál es el papel de la educación?, ¿hasta qué punto la educación formal es utilizada como una herramienta política para la reproducción del sistema económico que permea el quebranto del equilibrio ecológico, generando más brechas de desigualdad social y económica?, y, en este sentido, ¿cuáles son las alternativas de transformación educativa que permitan conducir a las sociedades hacia formas de vida más sustentables?

En primera instancia es importante reconocer que la institucionalización de la enseñanza se inscribe en los paradigmas del modelo de desarrollo económico global, que implica estándares educativos y formativos definidos, que, por un lado, fortalecen dicho modelo mediante la construcción ideológica de la sociedad y, por otro lado, se trata de una enseñanza lineal basada en el carácter científico que obedece a criterios y metodologías que se validan en el propio sistema; es decir, es la “*ciencia*” del sistema global. Esto conlleva a que todos aquellos saberes que no comparten la lógica del sistema

o de la ciencia formal no tienen valor, no son reconocidos y, más aún, se inscriben en procesos de discriminación, exclusión o desaparición. Lo mismo ocurre con metodologías alternativas de construcción de conocimientos, en tanto que no cumplen con la formalización y carácter del método científico, no se toman como válidas para explicar algún escenario de la realidad.

No obstante, pese a este contexto, es un hecho que existe la construcción de proyectos, alternativas y propuestas de transformación social, económica y ecológica que se vinculan a proyectos educativos y que coexisten con los marcos y realidades institucionales de la educación formal. Diversas vertientes de pedagogías alternativas posibilitan caminos de cambio social, porque en la enseñanza subyace la creación misma de la sociedad, las formas y modelos de vida, las aspiraciones sociales presentes y futuras, así como los métodos, las técnicas y las herramientas para generar esos cambios. En este sentido, como parte de la construcción de otras pedagogías, el enfoque ecopedagógico emerge como una estrategia crítica que trata de estimular una educación que incentive la concienciación ambiental, la equidad y la justicia social, fomentando el sentimiento de comunidad global (Rodríguez y Ruiz-Peñalver, 2021).

Cabe destacar que la mayor parte de las propuestas de transformación social, económica y ecológica que se basan en procesos productivos de mayor sustentabilidad provienen del Sur Global; se trata de sociedades rurales, campesinas y pueblos originarios que preocupados por las emergentes crisis civilizatorias han encontrado en sus propias cosmovisiones las estrategias para emprender acciones que denotan importantes nichos para el cambio social y dentro de estas acciones se encuentran las propuestas educativas que se basan en otras pedagogías.

La existencia de otras pedagogías conlleva formulaciones epistémicas significativas en cuanto a que presentan rompimientos de base con los paradigmas dominantes del modelo de desarrollo global; entre éstos, se puede citar el reconocimiento de otros saberes en los cuales subyacen cosmovisiones distintas (otras racionalidades) que implican otros estilos de vida, otros modelos de sociedad, de economía y de gobernanza; técnicas productivas sustentables que combinan saberes ancestrales con desarrollo tecnológico; riqueza cultural (identidad, lengua, costumbres, tradiciones) que se relaciona con la preservación de la riqueza biológica; y saberes sobre el uso de los recursos genéticos de gran valor para el mundo en el ámbito productivo, farmacéutico y en la agricultura.

Otro rompimiento epistémico importante con los paradigmas dominantes del modelo de desarrollo global y que es parte de las propuestas de otras pedagogías es la construcción social de la *"comunidad"*. La mayor parte de alternativas educativas que se inscriben como proyectos transformadores sustentables del Sur Global subyacen en sociedades que se construyen en la vida comunitaria.

Es así que este capítulo plantea un análisis de la *"comunidad"* como un marco epistémico en el que se inscriben las propuestas de otras pedagogías. El análisis comprende algunos acercamientos teóricos sobre qué es la comunidad y los elementos que la constituyen. Asimismo, se plantea el papel del sistema de conocimientos tradicionales asociados a la comunidad como un mecanismo pedagógico alternativo que funge como herramienta para coadyuvar en diversos procesos de transformación social, económica y ecológica.

Cabe destacar que este trabajo se fundamenta en la investigación y colaboración que se ha llevado a cabo a nivel doctoral en el proyecto educativo comunitario del Colegio Paulo Freire ubicado en el municipio de Huehuetla, en la sierra norte de Puebla (Sánchez, 2020), además de la colaboración de un Proyecto Nacional de Investigación e Incidencia (PRONAI) de 2022-2024¹.

La comunidad como base de otras pedagogías

La comunidad², en el contexto de sociedades rurales, campesinas e indígenas, es resultado de una trayectoria histórica específica, en la cual se consolidó su cosmovisión, principalmente construida y heredada de raíces indoamericanas. Esta cosmovisión conforma un complejo sistema de creencias, valores y costumbres en el que destacan:

1. La visión de equilibrio de las relaciones sociedad-naturaleza, donde el vínculo con el entorno natural resulta en una mayor responsabilidad ambiental.
2. La perspectiva de la propiedad comunitaria, que conlleva al cuidado y uso colectivo de los recursos naturales y del territorio; bajo esta perspectiva la propiedad de ciertos espacios no implica dominio ni derechos de enajenación de la naturaleza.

¹ Consultar en <https://innovasociales.xoc.uam.mx/>

² Existen diversos planteamientos filosóficos, culturales y políticos alrededor de esta noción, por ejemplo, la *comunalidad* o el *sumak kawsay* (buen vivir) de Ecuador.

3. La organización del trabajo comunitario, que refiere a una redefinición del trabajo vinculado a valorizaciones no capitalistas.
4. La democracia participativa, que involucra estructuras distintas de gobernanza, participación y responsabilidad colectiva.

En otras palabras, la noción de la comunidad implica que existen otras racionalidades, particularmente inscritas en saberes locales heredados de pueblos mesoamericanos, localizados en comunidades rurales e indígenas en diversas regiones de nuestro país. Estas comunidades, desde hace por lo menos tres décadas, han construido realidades alternas al mundo globalizado, postulándose como importantes movimientos sociales con capacidad y potencialidad de cambio social, económico y ecológico.

En la comunidad, la herencia cultural e histórica representa un aliciente y un recurso social que coadyuva a mantener su propia existencia y a reestructurar sus procesos sociales internos. Son sociedades dinámicas que se encuentran en permanente redefinición, esencialmente resultado de la interacción con el sistema capitalista; es decir, han participado (o participan) del sistema dominante, lo conocen y entienden su lógica, pero su cosmovisión comunitaria les brinda la oportunidad de mantener relaciones económicas y sociales no capitalistas al interior de ellas.

En palabras de Villoro (2003: 41-42): *“La comunidad es un proyecto ético que se plantea desde hace tiempo y que actúa como orientación de las transformaciones sociales”*. Algunas particularidades de la comunidad son: está formada por individuos que se reconocen como parte de una totalidad; tiene por fundamento el servicio donde el bien común es resultado de la suma de contribuciones individuales (la reciprocidad es inherente a esta característica); no implica la renuncia a la afirmación de la propia identidad personal,

ya que la realización plena de cada individuo se alcanza cuando se contribuye al colectivo al que pertenece (por decisión propia y libre); postula valores comunes respetando la pluralidad y valores individuales; asimismo, la comunidad promueve el crecimiento de virtudes sociales como la solidaridad y la fraternidad (Villoro, 2003).

La comunidad tiene ciertos espacios donde se materializan aquellos simbolismos culturales que reafirman la identidad y las costumbres, creando lazos de convivencia, cooperación, solidaridad y compromiso con cada miembro. La organización comunitaria conlleva diversos procesos de cooperación que hacen posible reunir una gran cantidad de recursos sociales, materiales y económicos que son utilizados para mejorar la calidad de vida de sus miembros, y entre sus proyectos de vida se encuentra la reproducción de los saberes que son parte de su cultura e identidad.

Por ello, las otras pedagogías fungen un papel fundamental en estos procesos, ya que no sólo se trata de modelos de enseñanza establecidos -no sólo como modelos de escuela-, sino de una multiplicidad de metodologías a través de las cuales la comunidad transmite los saberes que tienen que ver con su cultura y su identidad dentro de la vida diaria; es decir, la reproducción social de los pueblos se basa en los sistemas de conocimientos que son capaces de transmitir para mantener sus estilos de vida; de esta manera, la reconstrucción de la memoria histórica es crucial para fortalecer la identidad cultural y preservar conocimientos ancestrales (Martínez et al., 2025).

El reconocimiento de estos saberes dentro de la misma comunidad conlleva a la construcción de modelos alternativos de enseñanza que en muchas ocasiones se presentan como opositores a los programas de educación del Estado, por lo que gestan procesos autónomos de aprendizajes. En este contexto, las propuestas de otras pedagogías

se vinculan a construir vías alternativas hacia la sustentabilidad y el desarrollo de prácticas que favorezcan el sostenimiento de toda la vida, tal es el caso, por ejemplo, del *Buen Vivir* (Dimas et al., 2017). En otros casos los modelos alternativos educativos tratan de obtener el reconocimiento por parte de las instituciones oficiales de educación; por ello transitan en figuras legales que pueden vincular con sus procesos pedagógicos.

No obstante, en este último caso, las alternativas pedagógicas se encuentran ante un reto mayor al tratar de obtener el reconocimiento de sus metodologías de enseñanza y de sus sistemas de conocimientos para ser validados por el escrutinio institucional del sistema de educación oficial. De esta manera, el éxito de estos proyectos tiene que ver con la capacidad de las comunidades para dialogar con los requerimientos educativos municipales o estatales al mismo tiempo que llevan a cabo planes de estudios internos consensuados por la comunidad.

El sistema de conocimientos científicos modernos vs los saberes de otras pedagogías

La modernidad representa la cúspide del conocimiento científico llevado a su máximo objetivo; es decir, la plena realización social y material en la sociedad, la aplicación de los conocimientos científicos a través de las técnicas y las herramientas para transformar el entorno natural a voluntad de la humanidad para satisfacer sus necesidades sociales y materiales. En el sentido social, se trata de una sociedad que vive lo “moderno” en sus valores, su cultura, sus costumbres y prácticas organizativas, tal es el caso de su gobierno, su economía y sus instituciones. En el sentido material, se trata de una sociedad que tiene a su alcance el horizonte de todas aquellas

cosas que en decenios pasados parecían imposibles; el referente principal lo posee la tecnología a través de máquinas inteligentes que facilitan la vida social, transforman las actividades productivas, potencializan las capacidades y conectan a todas las sociedades del planeta. Es así que el ser humano se ha dotado de todas las herramientas para construir el mundo civilizado que corresponda a la lógica de la modernidad, cambiando abruptamente el mundo de la naturaleza, para ser sustituido por las grandes urbes que son el sinónimo de la civilización.

Cabe destacar el papel de diferentes corrientes de pensamiento tales como el positivismo y el empirismo lógico, que se caracterizaron como escuelas antipluralistas de pensamiento y que fueron parte de la consolidación de la modernidad. Esta forma de pensamiento permeó la ciencia y su forma de construcción, en la medida que privilegió el método deductivo como mecanismo capaz de responder a la explicación y predicción de la realidad social.

De esta forma, el sistema científico de conocimientos se ha convertido en el lente a través del cual la ciencia construye la visión de la realidad; es decir, sólo aquellos hechos que son significativos racionalmente pueden ser incluidos en el análisis científico. Así los sistemas de conocimientos modernos u occidentales se han disociado de todos aquellos fenómenos que no son parte de dicha lógica, particularmente los que tienen que ver con la interacción sociedad-naturaleza. A continuación, se plantean algunos elementos que conforman la lógica del pensamiento moderno conforme a su sistema de conocimientos científicos y la disociación del ser humano con el medio natural, lo que conlleva a la necesidad de explorar otros saberes y otras pedagogías que aporten principios educativos para transitar hacia la construcción de sociedades post-capitalistas.

El ser humano como el centro

A partir del Renacimiento fue necesario dotar de nuevos significados el papel y lugar que ocupa el ser humano en la realidad social; resultado de ello es que se coloca en el centro del orden natural, entonces se tiene un individuo cuyo poder no está sujeto a las relaciones que guarda con la sociedad; es decir, su destino no lo determina el lugar que ocupa, sino que puede labrárselo a través de su acción; así el ser humano se convierte en el centro del cosmos (Villoro, 2003).

El resultado de esto es que, en el proceso de construcción de la ciencia y su método, el ser humano se convierte en el principio y fin de la explicación de las cosas, es ahora quien determina los hechos de la realidad, sus relaciones y su significancia en el ámbito científico; de esta manera la ciencia se desarrolla en función de los hechos que son coherentes con esta lógica de centralidad del ser humano.

Desde la visión de la comunidad y otras pedagogías, el ser humano no se puede concebir como el centro de la realidad social. El ser humano es parte de la existencia en sí, por lo que se define como parte de la naturaleza; por ello, bajo la cosmovisión de las propuestas pedagógicas del Sur Global que se basan en la construcción de modelos alternativos de sociedad y de economía, una premisa fundamental dentro de sus saberes es ubicar al ser humano como un ente que sólo es una pequeña parte de la vida y de la realidad.

La concepción de la naturaleza

Al constituirse el ser humano como el centro de la realidad, la naturaleza se convierte en un objeto a su servicio; por ello, todos los fenómenos naturales que en el pasado dominaban las actividades

de la sociedad son superados y la relación hombre-naturaleza pasa a ser una relación de dominio (Villoro, 2003). Entonces, el conocimiento científico busca la explicación lógica de todo aquello que era desconocido, la ciencia es la herramienta para esbozar las leyes de la naturaleza y el método es la vía a través de la cual se someterán dichas leyes para ponerlas al servicio de la humanidad.

A partir de la visión de los proyectos pedagógicos alternativos, la concepción de la naturaleza es radicalmente diferente, dado que los pueblos originarios, comunidades locales y campesinas comparten un vínculo muy particular con la naturaleza, considerándola como un “*ser*”.

En esta visión se conjunta una espiritualidad que le brinda sentido a la relación profunda que guardan con el entorno natural; de esta relación subyacen conocimientos y saberes locales sobre el uso y aprovechamiento de los recursos naturales que hoy día cobran alta relevancia ante el cambio climático.

Esta relación es tan importante que se discute en los organismos internacionales, como en el Convenio de la Diversidad Biológica (CDB) o en la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), donde los saberes tradicionales vinculados al uso y utilización de los recursos genéticos representan la oportunidad de alimentar a las sociedades ante la crisis ecológica mundial.

La concepción de la historia

Según Beck y Giddens (1997) la modernidad conlleva un rompimiento con la historia de la humanidad; por un lado, la visión de la historia es la historia de la incivilización, por ello no existe un vínculo con el pasado, la historia es vista como una etapa que busca ser superada;

por otro lado, hay una tendencia a visualizar la vida social en el futuro, es decir, las construcciones del pensamiento no se ubican ni en el pasado ni en el presente ya que la modernidad implica un estado de superación de cada momento. Así el conocimiento de la ciencia que tiene validez es sólo aquel que se encuentra vigente y sólo el conocimiento actual es relevante para explicar la realidad.

Por otro lado, un eje fundamental de los saberes tradicionales que conforman otras pedagogías es la conexión histórica que cada comunidad o pueblo guarda con su pasado, ya que es el puente que los conecta con su cultura, sus tradiciones y su identidad.

La visión de la historia bajo esta perspectiva implica mantener los procesos históricos vigentes como enseñanzas que brindan un camino futuro para la comunidad; asimismo, implica otorgar un gran valor a los saberes tradicionales, pues son el resultado de la experiencia y el trabajo colectivo de los ancestros; en este mismo sentido, el papel de las personas mayores adquiere una valorización muy distinta a la del modelo de desarrollo occidental, ya que constituyen consejos de ancianos, convirtiéndose en los abuelos y abuelas que son la guía dentro de la toma de decisiones de la comunidad.

Tiempo y espacio

Con la modernidad ha sido posible separar las actividades del mundo material que se encontraban atadas a espacios temporales, tal es el caso de las actividades productivas de la sociedad; en este sentido, el conocimiento científico se pone al servicio de la creación de las tecnologías y las herramientas que hacen posible mantener dinámicas productivas que no obedecen a las condiciones naturales del espacio y del tiempo (p. ej. se puede producir una fruta tropical en un ambiente frío y en una temporada que no corresponde a su ciclo natural de producción).

A partir de que los proyectos educativos que se basan en otras pedagogías reconocen los límites de la naturaleza y el vínculo que los seres humanos tienen con ella, las metodologías y saberes empleados en sus propuestas de enseñanza transitan hacia actividades productivas de alta sustentabilidad. De esta manera, se reestablece la conexión natural con el tiempo y el espacio de los entornos ecológicos, generando procesos productivos donde existe una conciencia del uso de la tecnología, basándose en necesidades locales, contextualizadas a los requerimientos propios de la región, y no en lo que señala la lógica de mercado.

Otras pedagogías como mecanismos de transformación social desde la comunidad

La transformación social que se gesta desde la comunidad se concibe como cambios integrales que se dan en las estructuras sociales, económicas y ecológicas; es decir, cambios multidimensionales, dirigidos y materializados en el incremento de la calidad de vida de los miembros de la comunidad.

La noción de calidad de vida es el eje fundamental que motiva la transformación, pero al mismo tiempo representa una importante crítica a la idea del progreso convencional fincado en estándares economicistas. No se trata de los índices que se le han confiado al sistema de mercado para lograr un mayor crecimiento económico, sino que conlleva una comprensión más amplia que abarca todas las esferas sociales y ecológicas donde la comunidad se desarrolla. Así, el nivel de bienestar está dotado de múltiples significados sociales y culturales que se manifiestan esencialmente en los estilos de vida que se establecen de forma colectiva y sobre los cuales se desea permanecer o transformar.

Las propuestas de transformación social que nacen de la comunidad se basan en sistemas de valores que privilegian el bienestar colectivo sobre el beneficio individual (Barkin y Lemus, 2015); de esta forma, se potencializa la capacidad de alcanzar mejores estados de bienestar. Esta capacidad se manifiesta en una mayor gestión de los espacios que habitan y en el establecimiento de principios que permiten generar mecanismos para la organización y toma de decisiones colectivas.

En términos prácticos, la calidad de vida que logra la comunidad se encuentra directamente relacionada con sus capacidades sociales para preservar y proteger sus estilos de vida, identidades, tradiciones y territorios; capacidades de satisfacer diversas necesidades sociales y ambientales; y capacidades para establecer estrategias para confrontar el dominio del capital. En este proceso los mecanismos pedagógicos desde la comunidad fungen un papel fundamental, ya que potencializan las herramientas de la comunidad para transmitir sus conocimientos y fortalecer sus capacidades sociales.

Sin embargo, esta tarea no ha sido fácil. Mantener el estilo de vida de la comunidad, mantener sus proyectos pedagógicos alternativos e incrementar su bienestar resulta una lucha diaria; su propia condición histórica -heredada de la Conquista- los ha colocado con importantes desventajas sociales, económicas y políticas. Por generaciones han sido desplazados a regiones inhóspitas, siendo víctimas de la opresión, la desigualdad, la indiferencia y el olvido -intencionado- que los mantuvo invisibles para la sociedad durante mucho tiempo, así como a sus sistemas de conocimientos.

Pero en las últimas décadas las propuestas de estas comunidades han cobrado mayor relevancia por las transformaciones derivadas de su postura explícita en contra del asedio del capital; su capacidad

de organización colectiva para autogobernarse y el impacto de sus proyectos en los problemas ambientales de sus contextos inmediatos, donde destacan los saberes indígenas; y sus derechos de apropiación social de la naturaleza se han abierto camino en las agendas del desarrollo sustentable (Leff et al., 2002).

Las diversas sociedades que hoy día están construyendo las alternativas de transformación social a través de un gran número de movimientos sociales que pugnan por sus derechos de gestión de territorios, recursos y autonomía comunitaria están generando nuevas teorías congruentes con su redefinición del mundo; estas teorías nos ofrecen otra manera de vislumbrar las posibilidades del progreso (Barkin, 2015).

Los movimientos sociales generan un conocimiento subjetivado y valioso que se articula con conocimiento científico, datos y experiencias diversas. Sin embargo, en la mayoría de los casos ha pasado desapercibido del circuito del conocimiento académico y formalizado, distanciándose de las realidades y necesidades locales; por tanto, su inclusión en el proceso de generación de conocimiento permitiría enriquecer el quehacer científico (Delgado, 2015). Leff et al., (2003:79) afirman que:

“ ... los sistemas de saberes indígenas tienen sus propias formas de integración dentro del sentido de cada cultura, sin que necesariamente puedan traducirse en formas universales de conocimiento. Los sistemas de saberes se están convirtiendo en un poderoso instrumento para la reconstitución de los pueblos indígenas a los cuales pertenecen. El desarrollo pleno de los sistemas de saberes se dará, en lo general, en el marco del interculturalismo y la diversidad, pero se está

gestando y delineando en la lucha por el pluralismo ideológico y religioso, la educación intercultural, la autogestión y la autonomía, y la transición de los estados nacionales hacia estados pluriculturales con regímenes cada vez más democráticos.

”

La construcción de saberes desde abajo y las propuestas de otras pedagogías permite reflexionar sobre la constitución de una ciencia desde sus propios actores; *“... para la comprensión de la construcción y la reconstrucción de las sociedades en proceso, las ciencias sociales tendrán que aprender a aprender de los propios constructores”* (Barkin, 2015:41).

De esta manera, se cimientan alternativas de conocimiento, reconocimiento, valoración y difusión de las técnicas ancestrales de formas de producción que se caracterizan por ser ecológicamente sostenibles (Pai et al., 2022); esto conlleva a procesos de transformación social y ecológica, donde las otras pedagogías son el instrumento para coadyuvar en la construcción de formas distintas de relación con la naturaleza, replanteando la valoración de los saberes ancestrales como un medio para recuperar la naturaleza, la unidad familiar, los valores culturales, sociales y éticos que garantizan la convivencia en armonía con el medio ambiente.

Conclusión

En el marco de una crisis socio-ecológica de amplias dimensiones, donde las poblaciones más vulnerables padecen cada día los impactos ecológicos del modelo de producción global y donde en combinación con las carencias económicas y sociales preva-

leen situaciones que amenazan sus estilos de vida, su cultura y su identidad, surgen proyectos de cambio social que se muestran alternativos a la lógica del modelo económico de desarrollo. En México existen diversos estudios que revelan la existencia de un sinfín de proyectos alternativos, la mayor parte realizados en áreas rurales y en gran medida por pueblos originarios (Toledo y Ortiz-Espejel, 2014). Estas iniciativas dan cuenta de la dimensión comunitaria dentro del marco biocultural que caracteriza a los actores que gestan estos proyectos y donde los procesos ecopedagógicos son clave hacia la transformación de plataformas socioculturales locales y globales (López, 2017).

Estas sociedades se ven impulsadas no sólo hacia la resistencia, sino hacia la resignificación de sus identidades y la actualización de sus prácticas productivas, diseñando sus propias estrategias de sustentabilidad para reapropiarse de sus recursos naturales y de sus territorios desde sus propias identidades (Leff, 2011). A estas manifestaciones les corresponde un proceso de reapropiación del patrimonio biocultural, que se trata de la afirmación y reinención cultural ante los procesos de su destrucción colonial, despojo y la pérdida de identidad³ (Boege, 2015). En esta lógica destaca el papel de la justicia ambiental a partir de un diálogo de saberes y la ética; en otras palabras, se trata también de una racionalidad ambiental.

Bajo las consideraciones anteriores, es importante destacar que dentro de estos proyectos de cambio social sobresale el papel de los planes formativos, aquellos mecanismos educativos que

³ De acuerdo con Boege (2015), la identidad cultural indígena no es cualquier diversidad cultural ni cualquier proceso identitario, sino que está principalmente ligada a territorios ancestrales.

permiten establecer un diálogo de saberes, haciendo posible la recuperación de conocimientos tradicionales, la incorporación de conocimientos científicos y la resignificación de este sistema de saberes que toman sentido al dirigirse hacia los objetivos de las praxis que emprende la comunidad como parte de su agenda de proyecto colectivo comunitario. De esta manera es como se construyen otras pedagogías, basadas en los contextos locales delimitados por la dimensión comunitaria.

La construcción de otras pedagogías que encuentran sustento epistemológico y ontológico desde la comunidad plantean rompimientos de base con los paradigmas del esquema tradicional de desarrollo y con los modelos convencionales educativos. Esto implica que muchos de los conocimientos emanados de estas pedagogías sean calificados como esquemas de saberes no aptos para ser incorporados a los ámbitos académicos institucionales.

No obstante, los sistemas de conocimientos tradicionales cada día cobran mayor valor, a pesar de haber sido invisibilizados por tanto tiempo. Ante la crisis del cambio climático cada día es más necesario saber la mejor forma de uso y utilización de los recursos genéticos que son la única vía para atender las necesidades de abasto de alimentos para la humanidad y es un hecho que principalmente las comunidades indígenas y rurales, además de ser las guardianas de la mayor biodiversidad del planeta, son quienes poseen los conocimientos tradicionales asociados a estos recursos genéticos.

Por otro lado, la base social comunitaria conlleva un importante papel para el desarrollo de pedagogías alternativas. Bajo la cosmovisión de los pueblos originarios, comunidades locales y campesinas es posible que se consoliden planes formativos pedagógicos diversos que se construyen dentro de sus proyectos de cambio social; estos planes son necesarios para fortalecer sus capacidades sociales y sus procesos productivos. Cabe señalar que el sistema de conocimientos que sostiene los proyectos educativos alternativos, no son sistemas estáticos, se trata de sistemas dinámicos que se transforman en la medida que sus actores los ponen en práctica. Asimismo, se trata de una multiplicidad de pedagogías que obedecen a contextos específicos.

En síntesis, basados en los argumentos anteriores, los modelos educativos oficiales definidos desde la visión de desarrollo económico global y la ciencia occidental en conjunto con sus métodos, técnicas y herramientas, no son de ninguna manera un solo bloque ni representan verdades absolutas sobre la realidad social, no mitigan la fuerza ontológica de la diversidad y la diferencia que nace de los procesos en los territorios y en las culturas; por ello, se manifiesta una diversidad de pedagogías que provienen de diferentes determinaciones, circunstancias y contextos históricos, económicos, geográficos, políticos y culturales que van acompañando una misma pluralidad de proyectos comunitarios encaminados a la transformación social, económica y ecológica.

Referencias bibliográficas

- Barkin, D. (2015). Las Ciencias Sociales en América Latina: ¡Una gran herencia a vencer! *Polis*. Núm. 41. Recuperado de <http://polis.revues.org/10934>.
 - Barkin, D., y Lemus, B. (2015). Building post capitalists worlds. *Cultura y Representaciones Sociales*, 10, 26–60. <https://www.researchgate.net/publication/317437983>
 - Beck, U., Giddens, A., Lash, S. & Alborés, J. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, España: Alianza Editorial.
 - Boege, E. (2015). Hacia una antropología ambiental para la apropiación social del patrimonio biocultural de los pueblos indígenas en América Latina. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Vol. 35, pp. 101-120.
 - Delgado, G. (2015). Coproducción de conocimiento, fractura metabólica y transiciones hacia territorialidades socio-ecológicas justas y resilientes. *Polis*. Núm. 41. Recuperado de <http://polis.revues.org/10957>.
 - Dimas, P., Peña, A. y Herrán, C. (2017). Ecopedagogía y buen vivir los caminos de la sustentabilidad. *Praxis*, Vol. 13, Núm. 1, pp. 84-92.
 - Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, Octava edición, 2004.
 - Leff, E. (1996). Sobre la reapropiación social de la naturaleza. *Sociedad y medio ambiente: contribuciones a la sociología ambiental en América Latina*. Distrito Federal, México: La Jornada Ediciones.
-

- Leff, E., Argueta, A., Boege, E., & Porto Gonçalves, C. (2002). Más allá de desarrollo sostenible. La construcción de una racionalidad ambiental para la sustentabilidad: una visión desde América Latina. En E. Leff, E. Excurra, I. Pisanty, & P. Romero (Edits.), *La transición hacia el desarrollo sustentable. Perspectivas de América Latina y el Caribe*. Instituto Nacional de Ecología, México.
- Leff, E., Argueta, A., Boege, E. y Gonçalves, C. (2003). Más allá del desarrollo sostenible. La construcción de una racionalidad ambiental para la sustentabilidad: una visión desde América Latina. *Desarrollo sustentable. Medio ambiente y urbanización*, Vol. 59., Núm. 1, pp. 65-108.
- Leff, E. (2011). Sustentabilidad y racionalidad ambiental: hacia otro programa de sociología ambiental. *Revista Mexicana de Sociología* 73, Núm. 1.
- López, L. (2017). *Ecopedagogía*. Fondo Editorial Areandino. Bogotá, Colombia.
- Martínez, A. et al. (2025). Reconstrucción de la memoria histórica: estrategia ecopedagógica de la enseñanza a través del uso de plantas medicinales. *Praxis*, Vol. 21, Núm. 1.
- Pai, H. et al. (2022). Estrategias ecopedagógicas para la conservación de técnicas ancestrales de siembra en el resguardo indígena El Gran Sábalo. *Ciencia Latina*, Vol. 6, Núm. 3.
- Ruiz-Peñalver, S., Porcel-Rodríguez, L., & Ruiz-Peñalver, A. (2021). La ecopedagogía en cuestión: una revisión bibliográfica. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 183-201.

- Sánchez, A. (2020). *Mobilización del patrimonio comunitario, un mecanismo para la transformación social y la construcción de sociedades post-capitalistas: El Totonacapan, Huehuetla, Puebla*. Tesis doctoral Universidad Nacional Autónoma de México.
 - Toledo, V. y Ortiz-Espejel, B. (2014). *México, regiones que caminan hacia la sustentabilidad. Una geopolítica de las resistencias bioculturales*. Universidad Iberoamericana Puebla, México.
 - Villoro, L. (2003). *De la libertad a la comunidad*. Fondo de Cultura Económica, México.
-

NOTAS EN TORNO A EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS EN NICARAGUA (1980-2020)

*Guillermo Fernández Ampié,
Universidad Nacional Autónoma de México,
Facultad de Filosofía y Letras.*

“La educación y el aprendizaje pueden desarrollarse en distintos entornos, no solo en los tradicionales; esta diversidad representa una oportunidad valiosa para transformar la realidad.”

Participante del seminario en línea
Pedagogías alternativas frente al cambio climático,
organizado por la REEDEPA y el CECADESU,
México, 2025.

Resumen

En este capítulo se hará un sucinto recuento de algunas de las muchas experiencias pedagógicas alternativas y de educación popular surgidas en Nicaragua desde 1979, después del derrocamiento de la dictadura de Anastasio Somoza, hasta el 2020.

La primera sección se centrará particularmente en dos experiencias: la Cruzada Nacional de Alfabetización y los Talleres de Poesía impulsados por el Ministerio de Cultura. En la segunda sección, se hará referencia a otras múltiples iniciativas que surgieron como parte del accionar de centenares de organismos no gubernamentales y asociaciones civiles y organizaciones populares surgidas a partir de 1990, durante los llamados gobiernos neoliberales. Finalmente, en la tercera sección, se abordarán experiencias conocidas en años recientes, en particular de mujeres campesinas. Para la realización de este texto, hemos recurrido a fuentes bibliográficas y hemerográficas y, para los casos más recientes, a entrevistas y testimonios de las protagonistas. El objetivo es contribuir a rescatar del olvido ese boom de esas iniciativas pedagógicas impulsadas en muchos casos de forma empírica y original, con un claro carácter popular y alternativo, y exponer cómo se vieron truncadas en contextos muy diferentes, pero con un denominador común: las conmociones y cambios políticos vividos en el país centroamericano en 1990 y a partir de 2018.

Palabras clave: alfabetización, educación popular, ruralidad, mujeres campesinas.

A manera de introducción

La revolución sandinista, iniciada en Nicaragua en julio de 1979 tras el derrocamiento de la dictadura de la familia Somoza que gobernó el país por más de cuarenta años, no fue sólo un fenómeno militar, político y social. Fue sobre todo una revolución cultural. Así fue reconocida internacionalmente. Esto, porque una de sus características fue el involucramiento de una notable mayoría de intelectuales, artistas, poetas y escritores en las diferentes etapas del proceso. Entre los más destacados estuvo el novelista Sergio Ramírez, quien llegó a ocupar la vicepresidencia nicaragüense. Otro fue el reconocido sacerdote y poeta Ernesto Cardenal, fundador del Ministerio de Cultura de Nicaragua, hasta entonces inexistente en el país, quien impulsó junto a muchos promotores y artistas voluntarios diversos programas de creación artística-cultural.

En 1982 Ramírez sintetizó esta experiencia al afirmar:



La revolución ha sido el hecho cultural más importante de nuestra historia. No sólo porque el pueblo tejó su múltiple urdimbre con imaginación y capacidad creadora, inventó formas de guerra y métodos de lucha, acudió a sus mejores tradiciones y desarrolló nuevas y novedosas posibilidades de movilización y organización para triunfar, sino también porque sus poetas, sus músicos, sus pintores asumieron su papel en las trincheras y asaltaron también los reductos del enemigo. Desde Fernando Gordillo, con quien fundamos el Frente Ventana en 1960, que sería el primer movimiento literario que se identifica con la posibilidad histórica de la Revolución, que entonces comenzaba a

gestarse, a Leonel Rugama, que caería combatiendo diez años después como héroe de la resistencia clandestina pero también como poeta a los veinte años, a Ricardo Morales Avilés, que incorporó la preocupación por explicar la cultura en el contexto revolucionario y también caería en el combate en 1973, se va definiendo una constante de participación de los intelectuales y de los creadores en la consolidación política de nuestra vanguardia (Ramírez, 1983: 269-270).

”

Años después, en 1988, Ramírez también enfatizó que la revolución sandinista contenía un proyecto político-educativo, porque *“toda relación política es una relación educativa y toda relación educativa es una relación política (...) toda concepción educativa está íntimamente ligada y forma parte de una concepción de sociedad, del hombre y de su formación”*. En esa ocasión, ya como vicepresidente del país, Ramírez atribuyó a los docentes un papel fundamental en ese proyecto porque *“es el maestro el artífice pertinaz de la nueva sociedad”* (Ramírez, 1987).

Efectivamente, transcurrido apenas un año del triunfo revolucionario, Nicaragua se convirtió en una inmensa escuela cuando el gobierno sandinista de esos años lanzó una campaña nacional de alfabetización para reducir el analfabetismo que afectaba al 51% de la población nicaragüense. Esa fue la primera tarea masiva. La proeza se logró a través de la metodología de educación popular y de liberación propuesta por Pablo Freire, contenidos en *Pedagogía del oprimido* (1970), quizás su más reconocido texto. El pedagogo brasileño también contribuyó personalmente a la elaboración de las cartillas utilizadas por los brigadistas alfabetizadores en Nicaragua.

Después de recibir numerosos talleres sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre cómo tratar a los educandos, particularmente cuando se trataba de adultos, para dominar el contenido de la cartilla de alfabetización y desarrollar sus clases, así como otros talleres pedagógicos y políticos, en un período de seis meses más de 100 mil estudiantes brigadistas de entre 12 a 25 años fueron desplazados principalmente en zonas rurales. En seis meses lograron reducir la tasa de analfabetismo al 13%. Ese impresionante logro social y cultural fue reconocido por UNICEF, organismo que otorgó a Nicaragua la medalla Nadezhda Krúpskaya (Tünnermann Bernheim, 2016: 247).



Un día de aprendizaje durante la Cruzada Nacional de Alfabetización realizada en Nicaragua, en 1980. Fuente: Asamblea Nacional Autónoma de Nicaragua.

Lo novedoso y alternativo de esta práctica fue que, a diferencia del tradicional sistema educativo, la alfabetización también buscó promover el despertar de *“una conciencia nueva”* en los alfabetizandos *“para que fueran participantes activos en el funcionamiento de su país”* (Young, 2005: 5). Así se puso en práctica la noción de la educación como *“acción liberadora”*, propuesta por Freire. Los temas abordados en las cartillas -historia de Nicaragua, el contexto del triunfo de la revolución y las tareas y acciones sociales que esta se proponía y demandaba- contribuían a ese propósito *“Las masas populares hicieron la insurrección”, “Nuestra democracia es el poder del pueblo organizado”, “Ya se acabó el saqueo del imperialismo”*, fueron los títulos de algunas de las lecciones contenidas en la cartilla.

La alfabetización también tuvo subproductos que fueron mucho más allá de las propias actividades lecto-escritoras, porque también rompió con muchas concepciones, principios y roles tradicionales (y conservadores) de la sociedad nicaragüense, como de género. Y tanto por su contenido didáctico como por sus repercusiones sociales, la campaña alfabetizadora también generó muchas críticas por parte de la Iglesia Católica y de los sectores políticos y sociales que se oponían al proceso. Estos protestaron porque consideraron que la alfabetización buscaba *“adoctrinar”* a las personas analfabetas (Young, 2005: 48).

La experiencia tuvo su continuidad con el programa de educación de adultos, pero se vio seriamente obstaculizada a mediados de los años ochenta por la guerra que impulsó Estados Unidos para derrocar al gobierno sandinista. Después, a partir de 1990, fue prácticamente anulada por la aplicación del severo programa de ajustes económicos que impulsó el gobierno de Violeta de Chamorro, que ese año asumió la presidencia nicaragüense.

La alfabetización fue sólo una de las primeras tareas pedagógicas impulsadas esos años, y la única de esa envergadura. Poco después surgieron otras iniciativas dedicadas a los más disímiles rubros, en donde también se desarrollaron procesos de enseñanza-aprendizaje, impulsando una metodología de aprender-haciendo.

Como se repitió en esos años, todo el territorio de Nicaragua funcionaba como una gran escuela. Desde las plazas y predios públicos que se convirtieron en centros de instrucción militar para decenas de miles de milicianos de distintas edades, hasta las escuelas que desbordaron su función tradicional de centros escolares para convertirse en espacios donde se realizaron talleres que, como en los centros de salud, preparaban a brigadistas en labores sanitarias, en tareas que incluía desde la limpieza de canales y la eliminación de aguas estancadas (Envío, 1983), hasta vacunaciones casa por casa en las llamadas Jornadas Populares de Salud, cuyo principal logro fue la erradicación de la poliomielitis en 1982, año en el que no se presentó ningún caso (Boletín Informativo PAI, 1988: 2).

Otra experiencia que en esos años significó una singular labor pedagógica fue la de los Talleres de Poesía. En ellos participaron *“amas de casa, campesinos, obreros, estudiantes, pescadores, panaderos, guerrilleros, incluso personas recién alfabetizadas”*, además de milicianos e integrantes de batallones del ejército, la policía y la fuerza aérea (Pastrana, 2015: 18). Conforme fueron creciendo estos talleres, algunos poetas nóveles formados en ese mismo espacio sirvieron también como promotores, orientadores y talleristas.

Uno de los logros de este esfuerzo fue la realización del primer encuentro de Talleres de Poesía que contó con la participación de unos 300 jóvenes poetas, de ambos sexos, de todo el país (Pastrana, *ibid.*).

La metodología de los Talleres de Poesía incluía la discusión grupal de los poemas y ejercicios colectivos de lectura. Según uno de los promotores, Carlos Calero, citado por Pastrana, *“alguien proponía uno de sus poemas, luego se leía, y la mayoría comentaba acerca del lenguaje poético, si se abordaba bien el tema, que no hubiera repeticiones innecesarias, rimas rebuscadas, abuso de metáforas oscuras”*.

Como estos talleres tuvieron su raíz en la experiencia que Ernesto Cardenal había impulsado desde finales de los años sesenta en la comunidad contemplativa que fundó en el archipiélago de Solentiname, el principal tema de los poemas era la vida campesina, y destacaban por la *“sencillez del lenguaje, el uso de palabras colo-*

quiales, la ausencia de rima y la predilección por el verso libre” (Pastrana, *ibid.*).



Pero también hubo poemas cuyos temas eran *“el amor, la esperanza, la alfabetización, la construcción de la Nueva Nicaragua”* sandinista. En los talleres se seguía una serie de *“recomendaciones”* sugeridas por Ernesto Cardenal, pero que no limitaban la creatividad, los temas ni el estilo, al decir de Juan Ramón Falcón, otro de los poetas citados en el artículo escrito por Pastrana.

Antología de poesía escrita por campesinos de Solentiname, publicada en 1981.

Como pasó con la alfabetización, los Talleres de Poesía también enfrentaron fuertes críticas. Rosario Murillo, la actual vicepresidenta de Nicaragua, la poeta Gioconda Belli y otros reconocidos escritores expresaron sus temores y advirtieron sobre la posibilidad de que los talleres llevaran a *“una uniformidad en la poesía nicaragüense a través de la agigantada influencia de Ernesto Cardenal y la poesía exteriorista”* (Pastrana, 2015:20). Sin embargo, a pesar de las críticas recibidas, el Ministerio de Cultura publicó un volumen de Poesía Campesina de Solentiname y otro con poemas de integrantes de las fuerzas armadas, policías y otras dependencias del Ministerio del Interior o Gobernación.

Una tercera experiencia pedagógica popular se dio por medio de la Dirección de Artesanías y Artes Populares, del mismo ministerio, que para promover el rescate y fomentar la producción de distintas expresiones artesanales, algunas en peligro de extinción -como la elaboración de jícaras labradas- subsidió a artesanos adultos mayores, con amplia experiencia en sus artes, para transmitir sus conocimientos a adolescentes y jóvenes interesados.

La metodología empleada en estos esfuerzos fue la de aprender-haciendo, mientras investigadores culturales de la misma dependencia se dedicaban a estudiar y difundir los aspectos históricos de las artesanías en cuestión.

Paralelo a las mencionadas experiencias pedagógicas institucionales se dieron muchas otras a partir de la llegada al país en esos años de cientos de internacionalistas voluntarios procedentes de distintas partes del mundo, quienes querían compartir sus conocimientos o simplemente compartir la experiencia de la revolución.

Entre esos pueden citarse artistas, escritores, ingenieros, médicos, religiosos, pintores, activistas feministas a las que se les puede considerar como las fundadoras del movimiento feminista en Nicaragua. Un ejemplo de estas últimas fue el colectivo Grupo Venancia, que por más de treinta años facilitó *“procesos de educación y comunicación popular”* en el norte de Nicaragua. En la actualidad sus integrantes se encuentran en el exilio después de que el actual gobierno anuló su personería jurídica en 2022¹.

Experiencias pedagógicas entre 1990 y 2007

Después de la derrota electoral del FSLN y con el fin del primer gobierno sandinista, a partir de 1990 las nuevas autoridades nicaragüenses impusieron un severo plan de ajuste estructural que llevó a una drástica reducción del Estado. Con ella también se vieron reducidos, casi hasta la inacción, muchos programas sociales impulsados hasta entonces por el sandinismo. Subsidios a alimentos básicos, acceso gratuito a la salud y la educación, programas especiales de atención a mujeres embarazadas, guarderías, entre otros, fueron reducidos a su mínima expresión o eliminados. El programa de alfabetización de adultos fue igualmente afectado.

La agresividad privatizadora y el achicamiento del aparato estatal tuvo como contrapartida el surgimiento de varios miles de organizaciones no gubernamentales que decidieron recoger el guante y asumir las labores sociales desatendidas por el Estado.

¹ Tras la crisis político-social que vivió el país en 2018 el gobierno nicaragüense anuló la personería jurídica a más de 5 mil organizaciones sociales, populares y organismos no gubernamentales.

Algunos de los directores o líderes de éstas eran exfuncionarios de las desaparecidas instituciones estatales sandinistas. Otras surgieron de la necesidad de muchos profesionistas de agenciarse una forma de subsistencia ante la elevada tasa de desempleo y la carencia de oportunidades laborales que generó el ajuste neoliberal.

Como reveló la revista *Envío*, de la ahora extinta Universidad Centroamericana, el surgimiento de organizaciones no gubernamentales fue un fenómeno de la Centroamérica de Posguerra. En el caso nicaragüense, el 72% de las ONG y otras asociaciones sin fines de lucro registradas ante las autoridades, surgió en la década de los noventa. Para el 2004 sumaban 4,360 (Rocha, 2011). Estos organismos funcionaron gracias al financiamiento de las instituciones de cooperación internacional de los países industrializados.

Entre esos centenares de organizaciones que en esos años realizaron labores educativas y capacitadoras podemos mencionar a Nacawé, una ONG que promovía a nivel municipal los derechos humanos y la creación de ciudadanía; Nimehuatzin, dedicada a la educación para la prevención de enfermedades de transmisión sexual; y Puntos de Encuentro, organización feminista que busca *“transformar relaciones desiguales de poder con el fin de lograr una sociedad sin violencia, discriminación y exclusión, con democracia, respeto mutuo e igualdad en la casa, la cama y la calle”*, según expresan en su página web.

La organización trabajó por más de treinta años en Nicaragua donde desarrolló múltiples programas, en especial de educación para evitar la violencia de género entre las generaciones más jóvenes, impulsó campaña multimedia contra la violencia, sobre masculinidades, y la Universidad de las Mujeres, concebida como un programa de formación feminista presencial y virtual.

En cuanto a sus concepciones metodológicas y pedagógicas se guían por un enfoque feminista de diversidad con equidad, *“lo personal es político y lo político es personal”*, la interconexión de lo local y lo global, y utilizando metodologías con enfoque psicosocial, combinan *“lo vivencial, lo teórico, las prácticas individuales y colectivas, promoviendo siempre el intercambio e interlocución entre los participantes”*. Clausurada por el gobierno en 2022, a consecuencia de la crisis política que vivió el país en el 2018, resurgió en Costa Rica ahora con un carácter regional centroamericano.

Una de las pocas asociaciones y organizaciones surgidas en los años noventa, y que hasta la actualidad ha podido continuar con sus labores, es la Asociación de Educadores Populares Carlos Fonseca Amador (AEPFCFA), de clara filiación sandinista, aunque se dice independiente del partido FSLN. Surgida con el objetivo de seguimiento a la alfabetización y la educación de adultos, seriamente limitada durante los gobiernos neoliberales, su proyecto educativo integra la producción agrícola, la salud y el medioambiente, impulsando *“la participación, consciente, progresiva, integral y sostenible de los sectores populares nicaragüenses”*, según expresan en una de sus páginas web.

En cuanto a sus métodos educativos, sostiene que están fundamentados en la *Pedagogía del amor* que, sin definirla claramente, *“se basa en una tarea enamoradora que pretende que las personas alfabetizadas utilicen estos nuevos conocimientos para conseguir un desarrollo integral a nivel económico, social y finalmente humano”*.

La AEPFCFA tomó como su principal lema una frase atribuida a Carlos Fonseca Amador, el fundador del Frente Sandinista quien, tras observar a unos estudiantes-guerrilleros que adiestraban a

varios campesinos en el desarme y uso de fusiles, les habría dicho: *“... y también enséñenles a leer”*. En 2019, al cumplir 29 años de su fundación, durante un acto conmemorativo de la fecha, el maestro Orlando Pineda, director de la organización explicó que ahora han priorizado su labor en comunidades indígenas, y que ha trascendido la actividad de alfabetización, ahora con la creación de una escuela de computación (El 19 Digital, 2019).

Otras experiencias pedagógicas impulsadas en esos años de *“resistencia al neoliberalismo”* se dieron en la Escuela Campesina-Proletaria Francisco Morazán, de la Asociación de Trabajadores del Campo, y el Centro de Comunicación y Educación Popular Cantera.

En cuanto a la primera, en una entrevista realizada en 2011, su entonces directora Julia Margarita Trujillo, explicó que una de las principales labores que realizaba *“la escuela campesina de la ATC”*, como se conoce al Centro, era *“la formación política-ideológica de los campesinos con una base técnico-productiva”*. Así, en paralelo a temáticas propias del campesinado, como agroecología, hacían una labor de concientización política, brindaban talleres de género y cursos para la formación de liderazgo de jóvenes campesinos.

Lamentablemente, los directivos actuales del Centro se negaron a ser entrevistados y brindar información más actualizada y detallada para la elaboración de este capítulo.

La otra experiencia valiosa de esos años fue el Centro de Comunicación y Educación Popular Cantera, un Centro especializado en educación popular que brindaba cursos y capacitaciones en diversos temas, como agrícolas o de salud. Además de impulsar proyectos de desarrollo socioeconómico en distintas comunidades del país. Según su sitio web, aún disponible, entre sus objetivos estaba el de *“con-*

tribuir al desarrollo de la conciencia crítica, la capacidad de análisis, la innovación y el compromiso social” y “reconocer la importancia de soñar por un mundo mejor, pensar críticamente, innovar y construir nuevos paradigmas”. Fundada en 1988, la organización también desarrolló programas de desarrollo infantil e integración juvenil, a fin de prevenir el fenómeno de las pandillas que asolaba a los países vecinos.

Cantera facilitaba espacios de sociabilidad en barrios marginales de Managua, la capital nicaragüense, *“donde los adolescentes y los jóvenes pueden participar activamente en el diálogo, la autorregulación, la negociación y los roles de liderazgo que les permitan motivarse a sí mismos y a otros jóvenes a participar en proyectos comunitarios integradores”*, promoviendo *“valores que pueden contribuir al desarrollo de su propia comunidad”*.

Después de haber concertado una entrevista para este capítulo, en la que explicaría su concepción pedagógica, la directora del organismo se vio impedida de realizarla porque, dada la situación política que actualmente vive Nicaragua, y tras la anulación de la personería jurídica de su organización, se vio obligada a retirarse de la vida pública y a vivir prácticamente *“en la clandestinidad”*.

Debe consignarse acá, que después de las violentas protestas que se dieron en Nicaragua en 2018, iniciadas a partir de la reforma al sistema de pensiones propuesta por el gobierno, las autoridades han eliminado la personería jurídica de más de 5 mil organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles y sin fines de lucro, bajo el argumento de haberse involucrado en la organización de las protestas, que calificó como *“un intento de golpe de Estado blando”* y de estar al servicio de intereses extranjeros o ser instrumento del gobierno de Estados Unidos, sin mostrar evidencia de esas acusaciones.

Experiencias pedagógicas de mujeres campesinas

De los centenares de experiencias y prácticas pedagógicas llevadas a cabo en los últimos treinta años en Nicaragua, por su originalidad y porque fueron protagonizadas por mujeres campesinas, me interesa destacar dos que se han llevado a cabo en zonas rurales del país. Se trata del trabajo impulsado por la Coordinadora de Mujeres Rurales (CMR) y las experiencias de una Red de Mujeres Campesinas que trabajaron en mejorar las condiciones de vida en sus comunidades y, a la vez, para transformar los valores de las y los jóvenes que viven en ellas, a fin de evitar la alta incidencia de embarazos de adolescentes.

En cuanto a la CMR, surgió a partir de un largo proceso de organización por el cual mujeres del occidente del país fueron identificando el principal problema que enfrentaban: la falta de acceso a la tierra. Ellas producían en pequeña escala diversos cultivos agrícolas y para hacerlo debían alquilar una parcela a terratenientes vecinos. Esto las llevó a organizarse para demandar al gobierno la aprobación de una ley creadora de un fondo para la compra de tierra con equidad de género.

En un proceso iniciado en 2006, consultaron con abogados, diputados y otros especialistas y presentaron en el parlamento un proyecto de ley que en sus partes medulares establece la creación de un fondo para la compra de un banco de tierras. Estas serían adjudicadas a mujeres, madres de familia, *“con carácter de venta y con garantías hipotecarias”* (FAO, 2021).

La entrega favorecería principalmente a mujeres, en su mayoría madres solteras, las que pagarían en cuotas el valor de ese terreno. Tras un intenso activismo y de *“incidencia política”*, en las que también lograron desarrollar una admirable capacidad, lograron que la ley

fuera aprobada en mayo de 2010, incluso con los votos a favor de los diputados del FSLN, el partido en el gobierno. Sin embargo, las autoridades no pusieron en práctica la legislación, al extremo que -15 años después, en 2025- aún no han destinado los fondos necesarios ni han brindado explicaciones sobre las causas de esa actitud que ignora una la ley que fue aprobada por sus propios diputados.



Después de un largo proceso organizativo y educativo, las mujeres rurales marcharon demandando que las autoridades creen el fondo que establece la Ley 717. Fuente: CMR.

En el ínterin, la CMR facilitó -es decir: promovió, organizó y desarrolló- procesos de formación y capacitación entre sus asociadas, sobre temas de su interés. Entre esos pueden mencionarse el estudio y análisis de la Ley 779 Contra la violencia hacia la mujer y las reformas de ésta; la Ley 693 de Soberanía y Seguridad Alimentaria y Nutricional, la Ley 449 o Ley General de Cooperativas, además

de capacitaciones y talleres sobre liderazgo personal y colectivo, autoestima, género, desarrollo comunitario, economía del cuidado y economía feminista, derechos humanos e incidencia política para cambios en políticas públicas.

Además, utilizando una metodología de educación popular y de aprender-haciendo, con la invitación de agrónomos y docentes de la Universidad Nacional Agraria, se capacitaron en técnicas agroecológicas. Lograron que el único doctor en Entomología que existe en Nicaragua visitara las comunidades y les impartiera cursos para identificar las plagas que afectan sus cultivos y a combatirlas por medios naturales y agroecológicos.

Carmela², una de las dirigentes recuerda que empezaron “*cuando una compañera, María Teresa, vino aquí a darnos unos talleres. En ese entonces había un organismo, el CIPRES, que tenía financiamiento. Comenzamos a hablar de temas que nos interesaban a nosotros, de la tierra, de derechos que nos corresponden, de ciudadanía, de las leyes. Todas participábamos. Con esos talleres yo aprendí a hablar. Antes me daba miedo hablar, ahora no. Hasta en Managua me han entrevistado y ya no me pongo nerviosa, ya no se me enredan las palabras*” (Comunicación personal, agosto 31, 2024).

“ Primero aprendimos apreciar el campo, porque se nos ha hecho creer que todo lo del campo vale menos o que da vergüenza. Que todo lo bonito y lo bueno está en la ciudad, y no es así. Superamos nuestra baja estima, que era el principal obstáculo que teníamos para avanzar.

Por la situación política que vive el país y a petición ² de ella y demás entrevistadas, se ha omitido sus verdaderos nombres.

Usamos una metodología de reflexión-participación-acción, pero adaptada a nosotras, las mujeres, con los cursos que nos daba María Teresa, agrega Lesbia, otra de las líderes (Comunicación personal, septiembre 2, 2024).

”

Los talleres y capacitaciones fueron inicialmente en grupos mixtos, de hombres y mujeres, pero pronto las líderes notaron que las mujeres hablaban muy poco o no lo hacían. O repetían lo que había dicho el esposo o compañeros. *“No expresaban sus ideas, les daba vergüenza, entonces decidimos hacer reuniones separadas, solo de mujeres o solo de hombres”,* comenta.

En cuanto a la metodología y dinámica de esas capacitaciones, refiere que *“no reflexionábamos acerca de cómo cambiar el país, si no acerca de cómo transformar nuestra comunidad y transformar la realidad que cada una vivía en su hogar. Y lo logramos, aunque aún nos hace falta”*.

En cuanto a los obstáculos que fueron superando, la siguiente cita resume la lentitud de ese proceso y también una de las conquistas alcanzadas, de las cuales Lesbia se siente muy orgullosa. Así refiere:

“

A mí, por ejemplo, primero mi marido, medio en broma y medio en serio, me decía que no iba a permitir que yo fuera a los talleres. Me decía que él no me había dado permiso. Entonces yo le decía que no tenía que pedirle permiso, pero sí le informaba a dónde iba y lo que iba a hacer. Y fue cambiando poco a poco hasta que una vez que vine de una reunión me dijo que él ya había hecho la comida. Ahora también enseñamos a los hijos que sólo porque es hombre no significa que no pueda ayudar en las cosas del hogar, lavar la ropa o tomar una

escoba para barrer la casa. Nos empoderamos psicológica e ideológicamente, ahora sentimos orgullo de ser campesinas y mujeres productoras (Comunicación personal, septiembre 1, 2024).

”

Jimena, otra de las entrevistadas, también reitera que lo más importante que aprendieron con la CMR fue darse cuenta de *“lo valioso que es uno y lo valioso del trabajo que realizamos como productoras”*. Con la CMR viajó a Managua a recibir unos talleres sobre equidad de género, cooperativismo, feminismo y sobre mujeres rurales. Antes de eso nunca había estado en la capital. Al regresar a su comunidad ella misma sirvió como capacitadora al reproducir entre otras mujeres lo que había aprendido en la ciudad. En cuanto a los materiales didácticos, asegura que ellas los producían, con asesoría y acompañamientos de otras compañeras de la ciudad.

Asegura además que gracias a la CMR también logró viajar a Costa Rica y El Salvador donde, junto con otras campesinas centroamericanas, se capacitó en temas de economía y en producir orgánicamente. *“Yo soñé con tener un pedazo de tierra, pero ese fruto no se dio porque nunca se aplicó la ley. Si las mujeres tuviéramos un pedazo de tierra, tendríamos poder, podríamos decidir”*, comenta. *“Ahora ya no existe la CMR, pero no nos pueden quitar todos los conocimientos que aprendimos”* (Comunicación personal, septiembre 2, 2024). Ahora, tantos años después y pese a que la organización no existe legalmente, las mujeres de su comunidad reconocen su liderazgo y le visitan para consultar sobre semillas, la crianza de animales, plagas en sus cultivos y hasta situaciones que enfrentan en el hogar.

La CMR funcionó desde 2005, cuando fue fundada, hasta 2022, cuando las autoridades cancelaron su personería jurídica.

Su funcionamiento fue una experiencia original; creada como una organización civil también recibía fondos de organismos de cooperación internacional con los que impulsó proyectos de desarrollo para beneficiar a sus agremiadas. Entre estos proyectos se cuentan mejoras de viviendas, construcción de letrinas, huertos en parcelas agroecológicas y sistema de riego.

Además, en conjunto con otras organizaciones de mujeres, otorgó apoyo o subsidio de transporte para que 21 socias más jóvenes pudieran estudiar diversos diplomados en la universidad. En sus mejores momentos la CMR llegó a contar con unas 3 mil integrantes en distintos municipios del país, y si bien nunca asumieron una posición confrontativa al gobierno, también resultó afectada por el indiscriminado cierre de organismos y asociaciones ordenada por las autoridades.

La Red de Mujeres Campesinas, similar y a la vez diferente a la experiencia de la CMR, ha realizado una importante labor educativa en varias comunidades para impedir el embarazo de adolescentes. María³ una de sus integrantes, comenta que empezaron reuniéndose *“para reflexionar acerca de la problemática de la comunidad, considerando cinco dimensiones: salud, economía, participación ciudadana, violencia (en general, pero especialmente contra las mujeres) y el medio ambiente”*.

“ Éramos como niñas escribiéndole una carta a Papa Chú⁴. Nos falta esto, nos falta lo otro, quisiéramos tener esto, o que atienda tal asunto. Cuando salió la ley 779,

³ Por razones de seguridad, y a solicitud expresa, se evita el uso de su verdadero nombre.

⁴ En Nicaragua, el equivalente a Papá Noel o Santa Claus.

contra la violencia contra las mujeres, decidimos que teníamos que estudiarla. Hicimos un conversatorio itinerante. Preguntábamos a las mujeres en las comunidades cuándo querían que las visitáramos y les pedíamos que invitaran a sus vecinas, y así fuimos de comunidad en comunidad para estudiar esa ley (Comunicación personal, enero 30, 2025).

”

La actividad, que realizaron por iniciativa propia y sin financiamiento de ningún tipo, fue una especie de *“educación popular-legal, con fines jurídicos”*, para que las mujeres supieran y conocieran que había una ley que las defendía. Así, viajando de comunidad en comunidad se enteraron del rumor sobre una niña que había sido abusada por un profesor. Poco después confirmaron la información.

Durante un acto cultural en el que varias niñas saldrían a bailar, una de las integrantes de la Red que ayudaba a las niñas para el baile se dio cuenta de la situación. *“Mi amor, tienes que decirme quién te embarazó, pidió, y la niña se puso a llorar y llorar, y dijo que el profesor del aula le había hecho eso”*.

Se trataba de un maestro con muchas responsabilidades, por lo que en las comunidades le apodaba *“El Cacique”*. Las mujeres se reunieron para decidir qué hacer. Mientras unas decían que debían denunciarlo, otras opinaban por no meterse *“porque el hombre era muy poderoso”*.

El caso tomó mucho tiempo en los juzgados porque el Ministerio de Educación y otras autoridades apoyaron al acusado y presionaban a la familia de la niña y a las mujeres acompañantes. Quienes lo representaban legalmente hicieron muchas maniobras para que desistieran del juicio.

“Nos obligaban a viajar hasta Managua y nosotros sin recursos”, recuerda María. Entre todas recogían para el pasaje, para que alguna de ellas pudiera viajar y continuar con los trámites y las audiencias. Hasta que finalmente el tipo fue declarado culpable.

La experiencia fue utilizada para realizar una labor educativa. Elaboraron un video en el que la niña dio su testimonio sobre el abuso, *“desde que el profesor la comenzó a enamorar, según decía ella”*. Posteriormente se presentó como material didáctico a otras niñas, para que no les ocurriera nada parecido. *“Fue un suceso muy desgarrador. Algunas de las madres que miraban el video se ponían a llorar porque tenían hijas que estudiaban ahí o porque también recordaban casos parecidos del que habían tenido conocimiento, o incluso de experiencias similares que ellas mismas habían sufrido”,* evoca María.

En el transcurso de esa experiencia también desarrollaron el concepto de trabajar en red, de ahí el nombre, que eso solo era una manera de llamarse porque nunca se registraron legalmente.

“ Nos dimos cuenta de que el abuso sexual en las comunidades era tan repetitivo y que era común que hombres mayores abusaran de niñas de once a quince años, o que las embarazaran. Y vimos que la única manera de cambiar esa dinámica social y cultural, que era aceptada como algo normal, era hablar con los más pequeños. Empezamos primero con las niñas. Hablábamos solo con las niñas, pero las mismas mujeres dijeron que el problema no se iba a acabar si no hablamos también con los niños, explica María.

”

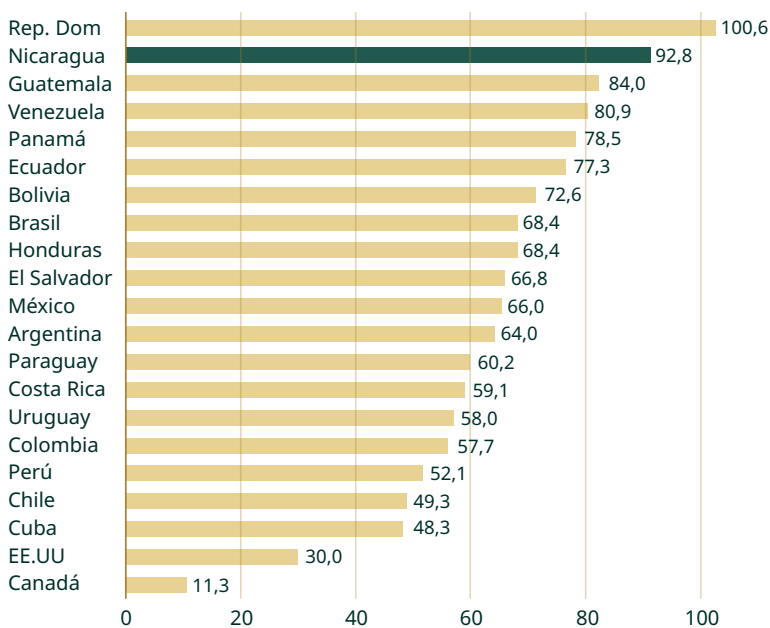
EL EMBARAZO ADOLESCENTE EN AMÉRICA

Número de nacimientos cada 1,000 mujeres de 15 a 19 años de edad

Por subregión (2010-2015)



Países seleccionados (2010-2015)



Fuentes: OPS, Fondo de Población de la ONU, Unicef

Según estadísticas publicadas por AFPgraphics en 2025, citando a la OPS, Nicaragua ocupa el segundo lugar entre los países de América y Latina y el Caribe con el mayor número de adolescentes embarazadas.

Para resumir la historia, agrega, *“esos niños y niñas fueron creciendo, se hicieron adolescentes y después ya jóvenes, y en esa generación de niños ya no hubo embarazos adolescentes en esas comunidades. Ese fue uno de nuestros grandes logros y lo logramos desde la educación popular, desde la reflexión y el aprendizaje”*.

Aparte de ese trabajo educativo, impulsaron talleres para la educación medioambiental, trabajando principalmente con niños, *“para que aprendieran a partir de su propia realidad”*.

En cuanto a cómo se conciben, María dice: *“somos educadoras populares, algunas empezamos como maestras, pero siempre trabajando en lo comunitario, con educación popular. Yo fui monitora de educación de adultos después de la alfabetización, y también pusimos en práctica lo aprendido en otras experiencias, en las organizaciones feministas que surgieron en los ochenta y noventa, en un diplomado realizado con Cantera”*, la fundación a la que se hizo referencia al inicio del texto.

Otra de las dinámicas o actividades que realizan es la que llaman *“desempacar los conceptos”*, que no es más que *“discutir que significa tal cosa o qué entendemos por tal o cual concepto, dialogando qué entiende cada una por eso”*. El grupo decidió no abordar dos temas: lo religioso y lo político, *“porque ahí cada una tiene sus preferencias”*. Sin embargo, ahora considera que fue un error, porque la crisis del 2018 les afectó y dividió debido a que unas tomaron partido por un bando, otras, por el otro.

Ahora continúan trabajando y siguen impulsando los cinco ejes que debatieron años atrás.

Y si bien no les afectó la decisión gubernamental de eliminar la personería jurídica a más de 5 mil organizaciones no gubernamentales y asociaciones civiles y sin fines de lucro, algunas de sus integrantes si se vieron obligadas a salir de Nicaragua y exilarse en países vecinos ante el constante acoso policial.

“No somos ONG y nunca gestionamos personería jurídica. Somos mujeres de a pie, desde profesionales hasta semianalfabetas, que hemos decido trabajar por nuestras comunidades, como una red y construyendo redes”, define María. Ahora, el principal obstáculo que enfrentan para impulsar su labor educativa y organizativa es la prohibición gubernamental de realizar reuniones con más de tres participantes. Sin embargo, de una u otra manera siguen trabajando por sus comunidades.

A modo de conclusión

Las experiencias educativas y pedagógicas que se desarrollaron en Nicaragua con el inicio de la revolución sandinista en julio de 1979 fueron realmente enriquecedoras. El proceso político vivido entonces liberó fuerzas sociales y populares que hasta entonces eran brutalmente reprimidas. La liberación desató también los deseos de realizar acciones para transformar la realidad, para impulsar cambios, y también para aprender.

El amplio movimiento de solidaridad que generó el sandinismo en esos años también permitió la llegada al país de miles de especialistas, profesionistas y activistas que compartieron sus conocimientos y crearon unos recursos humanos capacitados muy significativos. La debacle que representó el abrupto fin del proceso sandinista significó un severo golpe para las iniciativas educativas y pedagógicas entonces en marcha, la mayoría con un fuerte respaldo

popular. No obstante, la nueva situación política, si bien adversa, también significó una ventana de oportunidades para el impulso de muchas iniciativas ciudadanas, ahora más autónomas, sin vínculos partidarios, aunque dependientes de la cooperación internacional.

Estas también se vieron afectadas a partir del 2008, cuando se desencadenó la crisis económica mundial que llevó a muchos gobiernos, especialmente los europeos, a reducir los montos de ayuda que brindaban a los países del Sur. Algunos incluso se retiraron definitivamente.

La llegada al gobierno del Frente Sandinista en 2007 alentó las esperanzas de un resurgir de las iniciativas populares nacidas al calor de la revolución de 1979. Sin embargo, eso no ocurrió. Por un lado, el afán de las autoridades de controlar toda actividad fue limitando cada vez más los espacios de participación ciudadana y popular.

A algunas organizaciones se les fue obstaculizando cada vez más sus actividades, especialmente a aquellas que no eran afines al partido de gobierno o que no se mostraban incondicionales o eran críticas al estilo o las políticas de los gobernantes. Esta tensión entre sociedad civil y autoridades llegó al extremo durante la crisis política del 2018, desencadenada por las masivas protestas en contra de la intención gubernamental de reformar el sistema de pensiones.

El gobierno vio las manifestaciones como *“un intento de golpe de Estado”* y decidió endurecer su mano represiva. El saldo fue de más de trescientas víctimas fatales, lo que conllevó a la condena internacional del gobierno y a su aislamiento.

Ante esa realidad, el gobierno reaccionó anulando la personería jurídica de más de 5 mil organismos no gubernamentales, organizaciones sociales y asociaciones civiles, considerándolas a todas

“agentes extranjeros”. Además, ha impuesto restricciones que impiden actividades de personas que se aglomeran, a menos que sean aprobadas por las autoridades o simpatizantes gubernamentales.

De esta manera vemos como en dos contextos políticos muy diferentes -uno encabezado por gobernantes neoliberales y otro por un gobierno que se dice popular y revolucionario- se obstaculiza la labor de iniciativas pedagógicas alternativas y populares que crean conciencia en la población o que se encaminan hacia una acción transformadora. La situación también revela la fragilidad del entramado de la sociedad civil nicaragüense, que espera mejores tiempos para su reconstitución y fortalecimiento.

Esto es lo que se ha querido exponer en el presente capítulo, además de señalar la necesidad de una profunda historización y sistematización de las iniciativas populares de educación, capacitación y empoderamiento como las surgidas desde 1979 hasta el presente. Este texto solo quiere aportar algunas notas para ese propósito.

Referencias bibliográficas

- Asociación Puntos de Encuentro (2025). *Enfoques conceptuales y metodológicos*. <https://puntosdeencuentro.org/>
 - Boletín Informativo PAI (1988). *Epidemiología de la no vacunación: Estudio de oportunidades perdidas realizado en Nicaragua*. Programa Ampliado de Inmunización-OPS. http://www.bvs.hn/Honduras/PAI/Boletines/esp/Newsletter_Spa/SNS1002.PDF
 - El 19 Digital (2019, 23 de febrero). *Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador celebra su 29 aniversario*. <https://www.el19digital.com/articulos/ver/titulo:87694-asociacion-de-educacion-popular-carlos-fonseca-amador-celebra-su-29-aniversario>
 - Envío (1983). *Un pueblo más sano: La salud en la nueva Nicaragua*. <https://www.revistaenvio.org/articulo/77>
 - Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). (2021). *Ley No. 717: Ley creadora del fondo para compra de tierras con equidad de género para mujeres rurales. Texto consolidado*. Base de datos FAOLEX. <https://www.fao.org/faolex/results/details/es/c/LEX-FAOC098128/>
 - Pastrana Hernández, G. X. (2015). Los talleres de poesía del Ministerio de Cultura en la Nicaragua de los años ochenta. *Humanismo y Cambio Social*, 5, 17-22. <https://camjol.info/index.php/HCS/article/view/4958/4650>
 - Ramírez, S. (1983). *El alba de oro: La historia viva de Nicaragua*. Siglo XXI Editores.
-

- Ramírez, S. (1987). El proyecto político-educativo de la revolución popular sandinista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, VIII (4), 133-158.
- Rocha, J. L. (2011, septiembre). Los jinetes del desarrollo en tiempos neoliberales (3): Segundo jinete: Las ONG. *Envío*, 354. <https://www.revistaenvio.org/articulo/4400>
- Tünnermann Bernheim, C. (2016). *Memorias de un ciudadano*. Hispamer.
- Young, K. (2005). *Educando al hombre nuevo: La pedagogía histórica y política de la Cruzada Nacional de Alfabetización* [Tesis de estudio independiente]. Digital Collections, SIT. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/436

Comunicaciones personales

- Carmela (2024, 31 de agosto).
 - Lesbia (2024, 1 de septiembre)
 - Jimena (2024, 2 de septiembre).
 - María (2025, 30 de enero).
-

PODER, RECONOCIMIENTO Y EXPERIENCIAS FORMATIVAS

*Dulce María Cabrera Hernández,
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.*

“Es importante reconocer los esfuerzos por generar espacios y alternativas pedagógicas contextualizadas, que apuestan por transformar la realidad desde fuera de las lógicas institucionales y burocráticas.”

Participante del seminario en línea
Pedagogías alternativas frente al cambio climático,
organizado por la REEDEPA y el CECADESU,
México, 2025.

Resumen

Desde las pedagogías insumisas sostenemos que es pertinente reintroducir el tema del poder en las prácticas formativas para construir estrategias que nos permitan interactuar con otros. En esa dirección proponemos que en la praxis pedagógica se establecen relaciones de poder vinculadas al reconocimiento en el sentido propuesto por Ricoeur (2006) –identificación, autorreconocimiento y conciencia de sí-. Además de reconocer la politicidad de la educación en los sentidos propuestos por Freire (1997, 2003, 2004, 2012). En el contenido de este trabajo se presenta la sistematización de dos prácticas formativas con la intención de mostrar las implicaciones de esta vertiente política en la configuración de subjetividades.

Palabras clave: **educación popular, ética, formación, política.**

Presentación

La politicidad es entonces inherente a la práctica educativa.

Paulo Freire.

Este capítulo contiene tres apartados, en el primero se presentan las herramientas conceptuales: Ricoeur (2006) y Freire (1997, 2003, 2004, 2012), que nos permiten pensar en el poder del reconocimiento y en el reconocimiento del poder; en la segunda parte se ofrece la sistematización de experiencias educativas que denominamos praxis insumisas y dan cuenta de varias actividades realizadas en el marco de la educación popular; y la tercera parte enuncia algunas reflexiones finales respecto del argumento central de este trabajo: el proceso de formación se encuentra fuertemente imbricado con las relaciones de poder.

Emplazamiento conceptual

En estos momentos de urgencia planetaria, amenaza armamentística y promesas de vida eterna no sobra pensar nuevamente en el carácter político de la educación, pues este planteamiento es pertinente en la época que vivimos (Harari, 2021; Santander y Godina, 2020; Tamayo, 2023; Cabrera et al. 2023; Cabrera y Carbajal, 2024). Algunas de estas ideas ya fueron expresadas por autores como Freire (1997, 2003, 2004, 2012), Gramsci (1975), Carr y Kemmis (1988), Giroux (1995 y 1998), Buenfil (2010) y De Alba (1995); haciendo un matiz a esta afirmación señalamos que tanto la educación como la formación mantienen vínculos con lo político, la política y las políticas.

Lo político alude a las relaciones de poder, la política corresponde a los asuntos públicos en el espacio público (polis) y las políticas atañen a las directrices del Estado (Cabrera, 2018; Buenfil, 2010). Sobre la formación es importante precisar que se hace referencia a un proceso continuo por el cual los organismos vivos nos convertimos en sujetos; en ese sentido, la formación puede considerarse como un modo de subjetivación -o un modo de existencia- (Foucault, 2016 y 2017).

A partir de los párrafos anteriores, nos interesa sostener que la formación es un proceso que solo puede lograrse al amparo del poder, y con la intención de desarrollar algunas de estas ideas acudimos a Ricoeur (2006) para comprender cómo se trama el poder con el reconocimiento y a Freire (1997, 2003, 2004, 2012) para analizar la apretada urdimbre entre la politicidad, la educación y la formación.

Poder del reconocimiento

Ricoeur (2006) en un minucioso análisis propuso tres modalidades de reconocimiento: identificación, reconocimiento de sí y reconocimiento mutuo. Para el autor, identificar y distinguir forman parte del mismo proceso, pero el reconocimiento de sí consiste en *"reconocer algo como lo mismo, como idéntico a sí mismo y no como otro distinto de sí mismo, implica distinguirlo de cualquier otro"* (Ricoeur, 2006, p. 35). En ese tenor, la identificación se encuentra en la base de cualquier tipo de reconocimiento, pero no se diluye en ellos.

El reconocimiento de sí forma parte de una instancia privada en la cual uno puede afirmar su existencia -como soy-, mientras que el reconocimiento mutuo surge cuando se ha logrado pasar de una instancia personal hacia una colectiva. Esto significa que la participación del otro es, hasta cierto punto, *"imprescindible"*.

Los tres tipos de reconocimientos planteados por Ricoeur son ampliamente compatibles con la politicidad propuesta por Freire. Tales afirmaciones pueden comprenderse mejor si observamos que la praxis educativa y la formación como actividades políticas se desenvuelven en un plano particular o personal y en un plano comunitario.

Al principio se requiere que el sujeto se asuma como parte de una relación pedagógica a través de una identificación y, aceptando su singularidad, es necesario que, posteriormente, desarrolle una disposición a interactuar con otro. En ese proceso educativo ambos ratifican su existencia.

Desde nuestro punto de vista es de suma relevancia que las tres formas de reconocimiento intervengan porque la formación no se logra al margen las relaciones de poder. Esto puede explicarse mejor al tomar en cuenta las siguientes ideas:

- La identificación como distinción es necesaria en las prácticas educativas. Esta afirmación amparada inicialmente en Ricoeur (2006) también se apoya en algunas reflexiones freireanas (1997, 2012) porque al identificarnos visibilizamos los rasgos, las miradas, los rostros y la lectura del mundo de quienes participan en la praxis educativa.
- El reconocimiento de sí mismo es un despliegue de la identidad y de la identificación en donde un sujeto da cuenta de sus características, define su postura, se responsabiliza de sí mismo y actúa en consecuencia (Ricoeur, 2006). Este tipo de reconocimiento se fortalece gracias al vínculo pedagógico entre el docente y el discente en acuerdo con los términos progresistas, democráticos y críticos formulados por Freire.
- El reconocimiento mutuo exhorta a todos los participantes a identificarse, a distinguirse, a admitir sus limitaciones y a configurar una praxis basada en la alteridad.

¿Por qué hablamos del poder del reconocimiento? Porque al reconocernos y reconocer a otros ejercemos la potestad de afirmar nuestra existencia en una dinámica social. Esa afirmación reivindica al sujeto de la formación otorgándole un lugar, una posición o una “función” en medio del proceso educativo, pero cuando ocurre lo contrario, se obstaculiza la identificación y se niega al otro la posibilidad de constituirse frente a nosotros.

En cierto sentido, podríamos pensar que el poder del reconocimiento demanda ciertas identificaciones y distinciones entre quienes intervienen en un proceso educativo; esto significa que el sujeto es capaz de reconocer a algo o alguien. Adicionalmente, el poder puede ser entendido como el ejercicio de una fuerza relacional. En esta segunda acepción, el poder del reconocimiento permite a los involucrados dar cuenta de sus imbricaciones mutuas. Es decir, se ejerce el poder al identificar, diferenciar y unir distintos elementos en una praxis formativa.

Ahora agregamos otra dimensión del poder más allá de la capacidad y de la potestad, se trata de la posibilidad de establecer una conexión con alguien o algo en los procesos intersubjetivos. En esta tercera acepción el poder juega un papel doble: al percibir la presencia de otro advertimos que no estamos solos en el mundo; en esa misma operación, ese *“algo reconocible”* se transforma en *“alguien reconocido”*. Esto se logra cuando uno se identifica frente a su contraparte. Podemos considerar que esta ligadura es por sí misma una praxis formativa, pues nos permite dar cuenta de la existencia de los participantes y, al crear un nexo con ellos, se transforma nuestro modo de existencia. Entonces, el poder de reconocimiento afecta a quien percibe la presencia del otro, pero, al mismo tiempo, empodera a quien es percibido.

Al revisar los párrafos previos podemos reiterar lo siguiente: reconocer al otro y ser reconocido por otro son dos momentos de un mismo proceso. Reconocernos en alteridad nos brinda la oportunidad de reconfigurar las praxis y esto puede lograrse con una mirada, con una palabra o por medio de procesos educativos.

Praxis insumisas: modos de existencia que no se rinden

En esta sección se expone la sistematización de diversas actividades¹ cuya inspiración es la educación popular desde la perspectiva freireana; sin embargo, nuestro objetivo no consiste en la reproducción de los contenidos, ni de los cursos efectuados por el autor.² Los ejercicios aquí descritos integraron los conocimientos y las competencias actitudinales contemplados en el plan de estudios; adicionalmente, incluyeron vivencias y experiencias estéticas y kinestésicas porque las palabras sin *“la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen. Pensar acertadamente es hacer acertadamente”* (Freire, 1997, p. 35).

Nota metodológica

Gracias a nuestro acercamiento a Freire hemos participado en praxis pedagógicas teniendo como insumo conceptual sus planteamientos; también nos basamos en Jara (1994 y 2018), Ghiso (1999) y Abarca (2011) para sistematizar estas experiencias formativas.

Los sucesos corresponden a los ciclos de la materia optativa de Educación Popular que formaron parte del Plan de estudios de la licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla durante los dos semestres de 2022 y el primer semestre de 2023. Durante primavera 2022 se realizó el Croquetón que consistió en una colecta para cooperar con la fundación Cattus que recupera y rehabilita felinos neonatos para darles un hogar con protocolos de adopción responsable. En ese mismo periodo interactuamos con un activista social, Daniel Robes Haro (siguiente apartado). Más tarde, durante el semestre de otoño 2022 efectuamos un trueque cuyas características han sido analizadas en el apartado denominado “Darse en colectivo”. Finalmente, durante el semestre de primavera 2023 realizamos dos ejercicios: elaboración de piñatas y donación de cemitas poblanas (antojito similar a una torta elaborada con un pan artesanal del mismo nombre).

Los libros de consulta de la materia forman parte de las referencias de este capítulo.

A continuación, presentamos una ruta metodológica de los procedimientos implementados a la luz de la práctica docente:

- Descripción y organización de los eventos creando secuencias cronológicas. La información puede organizarse durante la sucesión de los eventos o de manera posterior siempre y cuando se conserven elementos documentales para preservar los datos.
 - Reconstrucción histórica de los procesos y actores. Este proceso se realiza a través de un relato, de una línea del tiempo y de una contextualización de las situaciones vividas.
 - Selección de vivencias para el análisis. A partir de la información colectada y disponible se eligen los episodios o momentos sujetos a análisis.
 - Delimitación y alcance de las experiencias (desde la vivencia hasta su relato) en sus dimensiones histórica, ética y política. Una vez que se cuenta con un corpus documental se determinan las dimensiones de análisis. No es obligatorio cubrir las tres porque pueden surgir otras desde los referentes teóricos o conceptuales.
 - Reflexión sobre los sucesos e interpretación crítica y deconstructiva. La reflexión se puede realizar mediante un relato o con posterioridad.
 - Criticidad de subjetivación. Es importante que los sujetos reconozcan sus grados de participación o apremio en las situaciones.
-

- Organización de la información y los criterios de análisis. Se organiza un relato con los elementos iniciales y se manifiestan los criterios rectores de la analítica. En este caso se trata del reconocimiento del poder y del poder del reconocimiento conforme a lo expuesto en los párrafos precedentes.
- Apropiación y creación colectiva de escenarios entre actores (cocreación). En este proceso se puede involucrar a actores participantes, se puede hacer una devolución o bien, el encargado de la sistematización puede asumir la responsabilidad del análisis.

Un elemento ético en este proceso es contar con la aprobación de los autores para el uso de la información cuando se disponga de datos personales o privados. En nuestro caso, la información recolectada procede de fuentes digitales y redes sociales de acceso público.

En los siguientes apartados se muestran los resultados obtenidos en la sistematización de dos experiencias

pedagógicas, la primera se denomina *¿Quién eres?, ¿quiénes somos?* y la segunda, *Darse en colectivo*, con las cuales analizamos el poder del reconocimiento y el reconocimiento del poder.



Imagen 1. Flores, S. (2022). Sin título.

¿Quién eres?, ¿quiénes somos?

Durante el semestre de la primavera 2022, específicamente el 22 de abril, nuestras actividades se realizaron en línea utilizando la plataforma *Teams* con el activista Daniel Robles Haro. El análisis de estas vivencias se relaciona con el concepto de reconocimiento en los tres sentidos expuestos por Ricoeur: identificación, reconocimiento de sí mismo y reconocimiento mutuo.

Primero se estableció contacto con varios actores y cómplices: Daniel y Maura Robles fueron participantes en una sesión de educación popular. Ambos, hijo y madre, formaron parte de esta aventura junto con otros estudiantes y profesoras(es). Una parte de la actividad consistió en una entrevista y para realizarla se elaboró anticipadamente un guion de preguntas para que Daniel pudiera redactar las respuestas. Después, se hizo una presentación al grupo para que pudieran expresar sus inquietudes formulando interrogantes que se respondieran de manera cerrada: sí o no.

¿Quién es Daniel Robles Haro? @DanielRoblesMEX se define como activista en redes sociales como Facebook, Twitter (ahora X) o YouTube. Él menciona su condición como persona con parálisis cerebral. Su historia y su vida pueden conocerse a través de sus video columnas³ en el espacio de *"Astillero Informa"*, que se encuentra en YouTube (Daniel Robles Haro, 2024, 5 m 27 s).

¿Por qué invitarlo a una sesión de la asignatura de educación popular? Su experiencia nos ayudó a tener más empatía, sensibilidad y ética frente a las diferencias psico-sociobiológicas.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=zI8A-gywVEU>

Daniel a sus 20 años no ha tenido una experiencia de escolarización tradicional, necesita atención médica especializada, tiene movilidad reducida y recibe asistencia para cuidados primarios, y esto no le ha impedido diseñar un sistema de comunicación basado en un diccionario digital con un sistema de voz electrónica virtual y ha gestionado una iniciativa social para la ubicación de baños portátiles adaptados para personas en situación de discapacidad en Zapopan, Jalisco.



Imagen 2. Robles, D. (2024). Daniel Robles Haro.

Durante la sesión de trabajo, Daniel apareció frente a las cámaras, interactuó con los estudiantes, respondió algunas preguntas sobre sus gustos, sus aficiones y consumos culturales. También compartió videos de música y en la interacción con los estudiantes manifestó su amor por la naturaleza y por los animales. En el marco de esa sesión, Diego, un estudiante, nos presentó a “Luck”, un pato que formaba parte de su familia. A raíz de esa conexión virtual pudimos generar un espacio de interacción impregnado de respeto, ternura y afecto entre animales humanos y animales no humanos.

En esta ocasión Daniel, Diego y “Luck” nos permitieron comprender y vivenciar una experiencia formativa que modificó radicalmente nuestra manera de estar en el mundo.

Vívidamente reconocimos nuestras características, los lazos comunes, mientras brindamos al otro una oportunidad para exponer su singularidad libre de prejuicios y estereotipos en la universidad. En esa ocasión nos encontramos inmersos en una situación inédita que dio cauce al reconocimiento mutuo, y esto solo se logra cuando un sujeto apercebido de la existencia del otro se repliega un poco para propiciar un espacio comunitario. En ese lugar se abrió la posibilidad de la convivencia entre lo humano, lo no humano y lo humanizado.

Todas estas vivencias representan praxis insumisa y disruptiva al traspasar los escenarios áulicos y al establecer contacto con otros seres vivos más allá de la escuela. A pesar de que todas las interacciones ocurrieron en el marco de una asignatura, los lazos afectivos no estaban previstos en los lineamientos curriculares. Inclusive, fuimos capaces de modificar las dinámicas, alteramos los códigos universitarios y ejercimos una politicidad inédita al colocar en el centro de la praxis pedagógica a los excluidos (animales humanos y no humanos). Además, cuando nosotros fuimos capaces de crear lo inesperado en una circunstancia “escolar” confirmamos nuestro poder colectivo como una fuerza productora de una subjetividad insumisa, radical, problematizadora y afectuosa.

Darse en colectivo

Otra actividad que transcurrió durante los días 16 y 17 noviembre de 2022 fue un trueque. A lo largo de varias semanas previas se solicitó a los estudiantes que revisaran algunas opciones para el proyecto

final de la asignatura. En esos momentos se trataba de organizar un ejercicio didáctico con las finalidades típicas de la evaluación, la acreditación y la calificación. Sin embargo, las condiciones bajo las cuales se efectuaron las sesiones de trabajo nos movieron de la planeación y de la secuencia didáctica hacia una construcción de los escenarios vivos.

En la raíz estaba el deseo de convertirnos en una comunidad o de una colectividad, pero ese propósito no se logró de manera inmediata. En nuestras primeras interacciones se convocó a los participantes a desarrollar procesos de identificación, se animaba a las y los alumnos a tomar el riesgo de mostrarse *“tal y cómo son”* frente a otros sujetos. Otro paso importante fue atreverse a bucear en el interior de cada uno y elaborar una narrativa autobiográfica que sería un proceso de transición necesario para hablar de nosotros mismos. Tales reconocimientos se alimentaron de ideas, de ejercicios kinésicos, de historias y de biografías con las cuales nos apropiamos de la educación popular.

Finalmente, después de varias semanas, los participantes eligieron una actividad colectiva que respondía a los requisitos de acreditación curricular y, al mismo tiempo, afianzaba la identificación, el reconocimiento de sí mismo y el reconocimiento mutuo.

¿Por qué un trueque es una práctica insumisa? Su principal característica es el intercambio y ese detalle es muy relevante porque de suyo implica colectividad. Cuando esa actividad se realizó en los espacios escolares se tornó en un ejercicio que exigió identificación, reconocimiento de sí y reconocimiento mutuo en medio de dinámicas institucionales y pautas administrativas cuyo alcance se extiende hacia el currículo y hacia los cuerpos para hacerlos dóciles.

El trueque se convirtió en una práctica de reexistencia porque se resistió a la dominación e hizo frente al ejercicio unilateral y abusivo del poder (de la autoridad hacia los estudiantes) y fortaleció otras interacciones al interior de la escuela (Cabrerá y Pinto, 2020).



Imagen 3. Flores, S. (2022). Trueque.

La interrelación que se dio entre las partes que trucaron sobrepasó los códigos curriculares tradicionales ligados con los contenidos, las y los estudiantes, las y los profesores y otros y diversos elementos educativos.

Un par de aspectos relevantes en esa praxis va más allá de las condiciones de los intercambios: el primero, se trató de la posibilidad de coincidir con otros y de aceptar su ofrecimiento, y, el segundo, yendo a contraflujo de una dinámica económica montada en el desperdicio y en el consumo excesivo se configuraron nuevas relaciones entre sujetos en las cuales intervienen convicciones sobre la economía circular, la responsabilidad social

universitaria, la ética planetaria y el cuidado del medio ambiente, sin olvidar que los afectos forman parte de estos movimientos que van a contracorriente.

¿Qué relaciones tiene el trueque con la politicidad de la educación y con el reconocimiento del poder? Esa actividad nos dio la posibilidad de ser sujetos productores de sentidos, nos religó en torno a un proyecto colectivo y nos invitó a renunciar, al menos un poco, a los beneficios individuales para lograr que se realizara una actividad colectiva. Alejándose de una práctica utilitarista basada en la expropiación de los sujetos, se propició un proceso comunitario mediante una relación pedagógica de acompañamiento y de una praxis formativa.

Esta última fue la máxima expresión del poder y de la politicidad de la educación a través del trueque porque los sujetos elegimos realizarla y nos constituimos a partir de la relación con los otros participantes y modulamos nuestras acciones frente a los actores involucrados.

No podemos obviar que esas relaciones políticas atañen a las autoridades educativas, pues el trueque no forma parte de las *“actividades académicas”* reconocidas y legitimadas en el currículo. Este intercambio implicó movilizar a personas no matriculadas como estudiantes, generó un efecto disruptivo en las jornadas escolares, emergió de manera inédita e intempestiva dislocando las reglas del juego escolar y modificó las relaciones entre los sujetos, sobre todo entre los estudiantes y los burócratas universitarios.



Cabrera, D. (2022). Sin título.

Reflexiones finales

El contenido de los apartados anteriores recuperó dos planteamientos centrales basados en el reconocimiento del poder y el poder del reconocimiento teniendo como fuentes principales a Ricoeur (2006) y Freire (1997, 2003, 2004, 2012).

A lo largo de esas secciones mostramos que en los procesos educativos y en las praxis formativas se imbrican relaciones de poder productivo entre los participantes (animales humanos y no humanos), así como relaciones entre diversas fuerzas y actores escolares como las y los estudiantes, las y los profesores y autoridades cuyas dinámicas agonales se suscitan en el espacio público que concierne a la universidad.

En este ejercicio de sistematización reseñamos las actividades realizadas por sujetos empeñados en conseguir un espacio seguro, común y colectivo. En esos escenarios se reunieron las diferencias y los diferentes, ahí donde se produjo una identificación, también se procuró un espacio de reconocimiento validado y compartido. Esto solo fue posible porque los participantes asumimos nuestro poder para cocrear espacios de formación allende los ejercicios áulicos, institucionales y escolares. En ese sentido, consideramos que nuestro argumento central sobre la politicidad de la educación y de la participación del poder en la formación queda apuntalado.

A modo de comentario final es importante agregar que las experiencias formativas incluidas en este capítulo son botones de muestra cuya construcción ha pasado por el tamiz de la teoría y de la reflexión colectiva; en ese sentido, sirvan estas líneas para hacer un homenaje a todos los participantes del curso de Educación Popular entre 2022 y 2023.

Referencias bibliográficas

- Abarca, F. (2011). La sistematización de experiencias: claves para la interpretación crítica. *Universidad en Diálogo. Revista de Extensión*. 1, (1), 105-125. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/1229>
 - Buenfil, R. (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica*, (35), pp. 1-17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200010&lng=es&tlng=es
 - Cabrera, D. (2018). Calidad educativa, discurso y poder en Educación Superior. *Atenas*, 1, pp. 198-205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?>
 - Cabrera, D. y Carbajal, J. (2024). Salto tecnológico y desarrollo tecno-digital en los sistemas educativos. *Revista Saber en la complejidad, revista de educación y cultura*. 1(4), 1-14. ISSN: 24485683. <https://www.saberenlacomplejidad.mx/index.php/sc/article/view/29>
 - Cabrera, D. y Pinto, L. (coords.) (2020). *Reexistencias. Lugares de la memoria*. BUAP- Editorial Balam.
 - Cabrera, D.; Pinto, L. y Fernández, J. (coords.) (2023). *Habitar el mundo: Alteridad, responsabilidad social y ética planetaria*. Fides Ediciones.
 - Carbajal, J. (2003). Internet, lo educativo y la educación: complejo discursivo. Granja Castro (coord.), *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*, pp. 43-54. Plaza y Valdés-Seminario de Análisis de Discurso Educativo.
-

-
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
 - Daniel Robles Haro (1 noviembre 2024). *ASTILLERO 33 Las REDES DE APOYO son vitales! Cómo es la vida de alguien que cuida sol@* [Archivo video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zI8A-gywVEU>
 - De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores S.R.L.
 - Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Siglo XXI.
 - Foucault, M. (2016). *Obrar mal, decir la verdad. Función de la confesión en la justicia, curso de Lovaina, 1981*. Siglo XXI.
 - Foucault, M. (2017). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica.
 - Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
 - Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
 - Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
 - Freire, P. (2004). *Extensión o comunicación*. Siglo XXI.
 - Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Siglo XXI.
 - Freire, P. y Faundez, A. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
 - García, M. (2019). *¿Qué puede hacer la Filosofía por la persona del educador?* (Conferencia V Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación-Filosofía, educación y enseñanza: diálogos de una relación) [Video] <https://canal.uned.es/video/5dcbf5285578f26710727382>
-

- Ghiso, A. (1999). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *La Piragua. Revista Latinoamericana de educación y política*. (16), 5-11.
 - Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
 - Giroux, H. (1998). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
 - Gramsci, A. (1975). *Obras de Antonio Gramsci*. Cuadernos de la Cárcel. Tomo II. Juan Pablos, Editor.
 - Harari, Y. (2021). *21 lecciones para el siglo XXI*. Ediciones de Bolsillo.
 - Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica*. Alforja.
 - Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
 - Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. Tres estudios. Fondo de Cultura Económica.
 - Santander, J. y Godina, C. (2020). Una mirada ética a la tecnología de la Inteligencia Artificial. En Cabrera, D. y Pinto, L. (coords.). *Reexistencias. Lugares de la memoria* (pp. 57-80). Editorial Balam.
 - Tamayo, L. (2023). El salto gigante (Giant Leap) y el empoderamiento de las mujeres. En Cabrera, D.; Pinto, L. y Fernández, J. (coords.) *Habitar el mundo: Alteridad, responsabilidad social y ética planetaria* (pp. 93-117). Fides Ediciones.
-

LA AGENCIA DE NIÑAS Y NIÑOS: UN RECORRIDO POR LA EDUCACIÓN INDÍGENA

*Claudia Morales Ramírez,
El Colegio de Puebla, A. C.*

*Juan Jorge Mondragón Reyes,
Secretaría de Educación Pública,
Universidades Interculturales.*

*Camila Báez Morales,
Estudiante de la Universidad de
las Américas Puebla (UDLAP).*

“Es fundamental acompañar con mayor conciencia a las nuevas generaciones para ser agentes de cambio social. En ese camino, las pedagogías alternativas ofrecen herramientas muy valiosas.”

Participante del seminario en línea
Pedagogías alternativas frente al cambio climático,
organizado por la REEDEPA y el CECADESU,
México, 2025.

Resumen

Actualmente en México la propuesta educativa dirigida a los pueblos originarios se denomina intercultural bilingüe, pero antes de este modelo la historia de la educación indígena, tan sólo en el siglo XX y XXI, se ha caracterizado por desarrollar políticas de exclusión, de “integración” o de anulación plena de las realidades diversas, que solo en épocas recientes han sido reconocidas.

Para iniciar una propuesta intercultural hay que partir del reconocimiento de las realidades complejas de las culturas indígenas, así como de los conocimientos relacionados con las culturas de origen, los cuales en múltiples ocasiones no son reconocidos por la escuela o han permanecido marginales a ella.

Partimos de la premisa de que las y los alumnos son aprendices activos, constructores de su agencia, que llegan al salón de clases con conocimientos culturales que han adquirido por pertenecer a un grupo sociocultural particular y que su reconocimiento puede favorecer el enriquecimiento de la educación para los pueblos indígena. Hacemos un recuento de las principales características de las políticas educativas dirigidas a los pueblos originarios, retomando algunos ejemplos de los alcances que han realizado grupos indígenas dentro del salón de clases.

Palabras clave: educación indígena, pueblos originarios, educación intercultural, educación.

Introducción

En México se han implementado distintos enfoques teóricos que derivaron en políticas sociales en el terreno de la educación, con el objetivo de *“incorporar”* a los grupos indígenas *“al desarrollo”*, *“la modernidad”*, entre otras justificaciones.

Esta población que en la actualidad está conformada por 23.2 millones de personas -de 3 años y más- se autoadscriben como indígenas, de los cuales 7, 364 645 son hablantes de alguna lengua originaria, lo que equivale al 9.4% de la población total (INEGI, 2022); convirtiéndose en un reto y desafío para la nación entender y resolver desde el impulso y concreción de políticas de Estado que reconocen, valoran y entienden la complejidad de nuestro país como una nación de pluricultural.

El recorrido por las políticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) dirigidas a los pueblos indígenas, señalando los principales enfoques que las han guiado desde la educación bilingüe bicultural hasta la intercultural bilingüe, con atención a las diversidades culturales y lingüísticas, es clave para entender el reto y las perspectivas posibles para diseñar y pensar ahora, desde una visión crítica, la realidad del Sistema Educativo Nacional, como uno de los espacios clave en el que se traducen las expectativas de las comunidades y pueblos donde fundamentalmente se exprese el derecho de todas, todos y todes a la educación.

La educación indígena institucionalizada

La historia de la educación indígena en México puede observarse en un largo periodo de anulación, invisibilización o franco rechazo identificable en el origen y conformación de la SEP; y, posteriormente, en

una etapa de institucionalización, de manera que ha transitado del olvido hasta el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural de los indígenas, que puede identificarse en las formas y procesos que han expresado las políticas educativas en cada momento. Por ello, lejos de configurar un discurso coherente desde su instauración hasta la actualidad, las políticas educativas para los indígenas se han definido al interior de un campo caracterizado por contrastes, continuidades, traslapes, contradicciones y rupturas, como lo señala María Bertely (2005).

La institucionalización del indigenismo en el plano educativo puede ubicarse con la creación en 1978 de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, que empezó a funcionar con promotores culturales y maestros bilingües extraídos de las propias comunidades, pero sin formación como profesoras(es) (López, 1989). En ésta, el principal criterio de selección era que hablaran alguna lengua indígena. Aun así, las y los docentes indígenas (en su enorme mayoría hombres) tuvieron que enfrentar que su condición bilingüe provocaba su desvalorización en el resto de magisterio, lo que generó dos alternativas: negar su indianidad o reivindicar la defensa de sus lenguas y culturas. En el segundo de los casos, quienes optaron por la defensa, también impulsaron las organizaciones indígenas exigiendo mayores espacios de participación (Oehmichen, 2003).

Así, en la historia de la educación dirigida a la población indígena, especial mención merece el tratamiento que se les ha dado a las lenguas indígenas, pues éstas aún son consideradas como un elemento fundamental para la definición de la población indígena; por lo que están en el centro del debate actual en cuanto a su presencia en las aulas y el trabajo educativo en todos los niveles.

Y aunque en los últimos años vivimos un repunte de los temas ligados a la diversidad, la pluriculturalidad y el plurilingüismo, en muchos casos como algo novedoso, lo que tenemos es un conjunto de políticas inconexas, desarticuladas y, sobre todo, con poca claridad respecto a su contenido, objetivos y ventajas posibles (Mondragón, 2011).

Si bien se ha avanzado en la clasificación y documentación de las lenguas que se hablan en México -12 familias, 68 lenguas indígenas y 364 variantes- (INALI, 2024), no basta con que se disponga de instituciones (a lo que se suma la reciente creación de la Universidad de las Lenguas Indígenas de México) específicas dedicadas a su atención, si no logra impactarse y modificar con ello un conjunto de parámetros en otras instituciones y ello incluye a la SEP misma, que se ha negado a la autocrítica y al reconocimiento de la importancia que tiene para los pueblos originarios el que su propia estructura operativa lleve a cabo ajustes en el contexto del marco normativo actual.

Lo anterior es claramente observable en uno de los últimos capítulos en esta historia: con el arranque del siglo- se dio la aprobación de modificaciones a los artículos 2º y 4º de la Constitución y las subsecuentes aprobaciones de la Ley General de Derechos Lingüísticos de Pueblos Indígenas y la creación, en el 2003, del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

Mientras que en la educación, la aparición de textos en lenguas indígenas, la alfabetización de personas de 15 años o más en sus lenguas originarias, así como temas de capacitación y formación inicial de docentes y profesionistas en universidades y licenciaturas interculturales, la disposición de recursos didácticos monolingües y plurilingües, son sin duda ejemplos claros de componentes que permiten identificar una intervención directa y, con ello, de la exis-

tencia de una incipiente política lingüística. Sin embargo, todo esto no permite identificarla de forma clara, al no disponer, en ese momento (y con dudas en el presente), por ejemplo, cuántas lenguas se hablan en México y, sobre todo, cuántos hablantes tiene cada una (Mondragón, 2011).

Aquí se señala únicamente el hecho de que las instituciones generaron programas, líneas de acción y diferentes iniciativas en las que se descubren asiladas e inconexas -y no solo en lo que a lenguas indígenas se refiere-. No logran articular acciones conjuntas con suficiente aliento para conformar una política ni indígena, ni lingüística efectiva y, en la perspectiva, con serias limitantes para conformar una política intercultural de manera transversal como lo señala las más recientes modificaciones a las leyes General de Educación y General de Educación Superior; y la reforma a la Constitución (2019, 2020, y 2024) para reconocer a todas las lenguas originarias como lenguas nacionales, por citar un ejemplo.

De manera que las contradicciones iniciales observables en el momento en que se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978 (DOF, 1978), como parte de la estructura de la SEP (desde entonces el área del gobierno federal a cargo de la educación indígena normativa y operativamente hasta 1994), siguen presentes, pues con el proceso de federalización la responsabilidad operativa pasó a depender de los gobiernos estatales, quedando a cargo solo de la responsabilidad normativa.

Aun así, con la aparición de la DGEI se llega al fin del monopolio que durante décadas ejerció el Instituto Nacional Indigenista (INI, actualmente Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI]) en el diseño de las políticas dirigidas a la población indígena, entregándole prácticamente todas las funciones educa-

tivas a la naciente DGEI, a quien transfiere las facultades para la educación inicial, preescolar, primaria y la formación de maestros -a través de las escuelas normales- (Oehmiche, 2003); la única función que se le quedó es la relacionada con los albergues escolares (en la infraestructura), que en el caso de que funcionen en la modalidad de escuela-albergue, coordina sus funciones con la DGEI.

La DGEI quedó a cargo de la formación de promotores bilingües, quienes desde 1963 eran contratados con solo demostrar que habían terminado la educación secundaria o incluso con la primaria y es hasta 1993 que se exigió el bachillerato pedagógico como requerimiento mínimo para acceder a la docencia indígena (Salmerón y Porras, 2010).

La DGEI, en sus inicios, ofreció la educación primaria únicamente, pues en México la obligatoriedad educativa de este nivel se instauró desde el imperio de Maximiliano; la secundaria se hizo obligatoria en 1993 y el preescolar en 2004; los tres niveles conforman lo que se denomina educación básica. La educación indígena actualmente solo se refiere a la educación inicial (no escolarizada) preescolar y primaria (Ley General de Educación). Y a la fecha no existe la educación secundaria indígena.

La educación bilingüe y bicultural

La SEP cambió paulatinamente su política educativa hacia los pueblos indígenas, que hasta ese momento había sido la castellanización directa a las y los niños y adultos indígenas. Se empieza a hablar de una educación bilingüe, pues a partir del tercer grado se pasaba a la enseñanza del español como segunda lengua y a la enseñanza de los demás contenidos de la educación elemental.

Según las bases generales de la educación indígena, la propuesta bilingüe pretendía: estimular un bilingüismo coordinado que igualara el valor de las lenguas indígenas y el español, además de promover el uso de las primeras para estimular la horizontalidad y el intercambio cultural recíproco.

Se diseñaron algunas estrategias de planeación idiomática que buscaban fortalecer tanto el sentimiento de pertenencia étnica, a través de la revitalización de las lenguas indígenas, como la integración geográfica y política del país por medio del dominio general del español. A partir de este modelo educativo se insistió en la necesidad de enseñar en lengua materna (reconociendo que ésta puede ser indígena o español) para acceder después a una segunda lengua. Se inició el estudio de la enseñanza del español como segunda lengua. Todas estas acciones realizadas en el marco del modelo bilingüe bicultural implantado por la DGEI.

Bajo esta política del reconocimiento de la pluriculturalidad en México, el modelo educativo bilingüe bicultural pretendía asegurar aprendizajes escolares significativos dando prioridad a los contenidos étnicos por encima de los nacionales (calificados occidentalizantes y mestizos). El modelo bicultural de la DGEI estaba basado en un enfoque dicotómico de la sociedad: por un lado, la sociedad mestiza y, por el otro, la sociedad indígena; cada uno de estos bloques era visto como homogéneo. La propuesta de esta educación pretendía descolonizar, revalorizar, resistir, rescatar y preservar la identidad étnica en contra de la cultura occidental (Bertely, 2005).

En 1979 se presenta el *Plan nacional para la instrumentación de la educación indígena bilingüe-bicultural*. Este documento presenta una visión mucho más clara y ordenada de lo que se concebía como al-

ternativa indígena para la educación, siendo presentado al entonces presidente José López Portillo (de 1976 a 1982) y más tarde (1982) fue publicada una versión abreviada con el título *El proyecto educativo de los grupos étnicos mexicanos*. El Plan nacional fue nuevamente presentado en diciembre del mismo año al entonces candidato a la presidencia de la República Miguel de la Madrid Hurtado (presidente de 1982 -1988).

La SEP se impuso en los programas y metas del sector educativo para el periodo 1979-1982: asegurar la primaria completa a todas y todos los niños, así como castellanizar y proporcionar la primaria bilingüe a la población indígena. Sin embargo, entre 1979 y 1983 continuó vigente la aplicación del programa educativo nacional en español, por lo que la educación bilingüe-bicultural sólo se diferenciaba de la general en cuanto a que era atendida por personal bilingüe (Salmerón y Porras, 2010, p. 519).

La defensa y la preservación de la cultura propia, como alternativa política frente a un proyecto nacional excluyente, resultaron paradójicas, pues el modelo educativo bicultural tendía hacia un etnocentrismo inverso. Este enfoque, que inicialmente criticaba la exclusión cultural, intentó excluir de las escuelas los contenidos considerados “*ajenos*” -es decir, no indígenas-. Los diseñadores de las primeras propuestas biculturales partieron de la idea de que la sociedad hispanohablante y la cultura occidental amenazaban a las sociedades tradicionales indígenas, definidas como culturas propias y autónomas.

Sin embargo, esta visión idealizada de las comunidades indígenas -concebidas como rurales, armónicas, solidarias y opuestas al progreso, la civilización y la vida urbana- dio lugar a un modelo educativo que terminó perpetuando las mismas dinámicas de

exclusión que buscaba combatir. El modelo bicultural, lejos de ser un espacio de encuentro intercultural, reforzó una percepción idílica y homogénea de las comunidades indígenas. Las propuestas curriculares orientadas hacia la formación de maestros indígenas, como las desarrolladas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), adoptaron marcos explicativos que defendían la necesidad de establecer escuelas normales y programas de posgrado dirigidos exclusivamente a la resistencia cultural.

Estas iniciativas culminaron en la creación de Normales Indígenas y Universidades Interculturales Bilingües, cuya intención inicial era revolucionaria. Sin embargo, en la práctica, estas instituciones replicaron los modelos formativos occidentales, ignorando las cosmovisiones y los saberes propios de los pueblos indígenas. A pesar de la denominación de *“intercultural”*, los programas ofrecidos no lograron integrar de manera efectiva los conocimientos ancestrales ni promover un verdadero diálogo cultural.

Un aspecto crucial de la formación docente en el ámbito de la educación indígena ha sido la ausencia de personal capacitado para trabajar en contextos multilingües y multiculturales. Las escuelas normales encargadas de formar a las y los docentes no incluían en sus planes de estudio una preparación adecuada y apropiada en lenguas indígenas.

Aquellos normalistas que sí hablaban alguna lengua originaria frecuentemente evitaban adscribirse a este servicio debido a las condiciones de marginación, el difícil acceso y el aislamiento geográfico de las localidades indígenas, así como al bajo prestigio asociado a este tipo de labor educativa. Para atender estas deficiencias, se estableció desde 1984 un curso de Inducción a la Docencia (DGEI, 1987).

Este programa, aunque bien intencionado, ofrecía únicamente 120 días de capacitación para habilitar a jóvenes egresados de secundaria o bachillerato, hablantes de lenguas indígenas, como promotoras(es) o profesoras(es) bilingües, lo cual resultaba insuficiente para abordar las complejas necesidades pedagógicas y culturales de las comunidades.

Además de la formación deficiente, los docentes indígenas enfrentaban otros retos significativos, como la falta de materiales didácticos en lengua indígena. Aunque contaban con los materiales nacionales -como los planes y programas de estudio, libros de texto gratuitos y materiales adicionales-, también debían utilizar los programas y proyectos específicos de educación indígena, que muchas veces eran escasos o llegaban tarde.

Según Salmerón y Porras (2010), estos docentes enfrentaban una doble carga al tener que adaptarse a dos sistemas educativos que no siempre dialogaban entre sí. La carencia de libros de texto, cuadernos de trabajo, guías y literatura en lenguas indígenas no solo limitaba las posibilidades de aprendizaje, sino que también afectaba la motivación y el desempeño de las y los estudiantes.

El panorama descrito subraya la necesidad urgente de replantear las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas desde una perspectiva más inclusiva y contextualizada. Es fundamental que las instituciones encargadas de la formación docente y el diseño curricular reconozcan y valoren la riqueza de las cosmovisiones indígenas, integrándolas de manera efectiva en los planes de estudio.

Asimismo, se requiere un compromiso genuino por parte del Estado para garantizar que los recursos materiales y humanos necesarios lleguen a las comunidades en tiempo y forma.

Esto implica no solo la producción y la distribución oportuna de materiales en lenguas originarias, sino también la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan un verdadero intercambio intercultural.

A pesar de las múltiples barreras, las comunidades indígenas han demostrado una notable capacidad de resistencia y autogestión. Ejemplos hay diversos, uno de los más representativos es el de Cherán, Michoacán, que evidencia que es posible construir modelos educativos alternativos que combinen la enseñanza de saberes ancestrales con contenidos académicos contemporáneos.

Sin embargo, para que estas iniciativas tengan un impacto duradero, es imprescindible que sean respaldadas por políticas públicas que reconozcan y fortalezcan la diversidad cultural y lingüística de México. Solo así será posible avanzar hacia un modelo educativo que no solo celebre la diferencia, sino que también garantice la equidad y la inclusión.

Así, además de la DGEI, la educación para la población indígena contaba con la intervención de otras instituciones. En 1971 se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como órgano descentralizado de la SEP, destinado a educar a las comunidades más pobres, marginadas y alejadas del país.

Éste atiende a las poblaciones rurales de 100 hasta 500 habitantes, donde no existe escuela ni la posibilidad de que las y los maestros lleguen y se establezcan en ella. Esta instancia creó en 1996, la Modalidad de Atención Educativa a la Población Indígena (MAEPI, llamado anteriormente Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena [PAEPI]), dedicada a recuperar la cultura y las lenguas autóctonas.

De manera que en la práctica las instituciones a cargo de la educación indígena, en general, no contaban con personal docente formado como tal, para atender a las infancias indígenas. Con este contexto, en el 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), como una instancia de la SEP, que plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas.

Sin embargo, el nuevo organismo terminó por duplicar algunas de las funciones que le correspondían desarrollar a la DGEI, por lo que, en el Reglamento Interior de la SEP del 21 de enero de 2005, se aclararon las atribuciones de cada una de las instancias. La institución procuró educación intercultural y bilingüe en todos los niveles educativos y desarrollar una educación intercultural para todos (Schmelkes, 2005). Sin lograr trascender sus propias contradicciones al no quedar claro cómo operaba la interculturalidad para todas y todos y, en la práctica, entendiéndola solo para las poblaciones indígenas.

Educación intercultural bilingüe

A partir de 1982 el presidente Miguel de la Madrid Hurtado (del periodo de 1982-1988), da un viraje hacia el concepto de “calidad”, aunque simultáneamente se empieza a dar una disminución del presupuesto.

Esta tendencia en educación se dirige a la institucionalización del proceso de descentralización de la educación básica (que incluye los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria obligatoriamente), que formalmente llegó a su mayor expresión en 1992 (durante el gobierno del presidente de Carlos Salinas de Gortari: 1988-1994) cuando se realizaron profundas reformas a la Constitución mexicana en materia educativa. Las principales modificaciones fueron a los artículos 3° y 4°.

Los cambios al artículo 3° (referente al ámbito educativo) iniciaron una etapa de la modernización, para el cual se elaboró el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, suscrito el 18 de mayo de 1992 (Díaz, 2003, p. 53). En el artículo 4° (que en la actualidad es el artículo 2°), se definió a México como multicultural y plurilingüe, que implica un cambio trascendental en un país que durante años pretendió construir la unidad nacional por la vía de la homogeneización cultural.

Producto de estas modificaciones y de las presiones sociales originadas en México con la incursión del movimiento zapatista (iniciado en 1994), en 1997 la DGEI cambió su modelo educativo: pasó de la educación bilingüe bicultural a la intercultural bilingüe, con la intención de superar la visión dualista (indígenas/no indígenas), reconociendo que la sociedad mestiza y la indígena no son bloques homogéneos.

Se transitó de la utilización de un modelo educativo basado en contenidos étnicos a la propuesta de lineamientos generales, con la intención de que en cada contexto regional se elaborara el propio modelo educativo; por tanto, ya no se trataba de contar con un solo modelo nacional, sino de tantos modelos como sociedades indígenas existentes en el país, como se puede ver en el documento *"Hacia un modelo de educación intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas"* (DGEI, 1996).

El concepto de interculturalidad, que hoy es apreciado en diversos ámbitos como equivalente al de educación indígena, se describía más que una herramienta pedagógica o didáctica, como el enfoque adoptado para modificar las formas de relación que se establecen en la acción educativa como alternativa para superar los enfoques homogeneizadores y evitar la exclusión (Muñoz, 2004).

En los gobiernos de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994 - 2000) y de Vicente Fox Quezada (2000 - 2006), se observa una continuidad con programas y proyectos específicos.

Es en el gobierno del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006 - 2012), cuando se dan las transformaciones más significativas en la operación de la SEP, que buscó descentralizar las responsabilidades en temas como el manejo de las plazas docentes, a través de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) signada entre el gobierno del Estado y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y posteriormente en 2009 la denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) -que se inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar y en 2006 en la Educación Secundaria-, aunque se firma el acuerdo de integración (592) de la educación básica hasta el 19 de agosto de 2011.

En el acuerdo 592 la DGEI logra posicionar los temas de la diversidad social, cultural, étnica y lingüística como componente expreso del currículo nacional; demanda histórica en la educación indígena.

De esta manera se abandona paulatinamente el concepto de interculturalidad para darle paso al de atención a las diversidades, con el impulso de los marcos y los parámetros curriculares como ejes rectores de la educación indígena.

En septiembre 2020, bajo la administración de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) cambiaron las atribuciones de la DGEI, especificadas en el artículo 24 del Diario Oficial de la Federación (DOF) del 15 de septiembre del año en mención, actualizando también el nombre y quedar designado como la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) (DOF, 2020), bajo el enfoque intercultural y plurilingüe, desaparece la Coordinación

General de Educación Intercultural y Bilingüe y las Universidades Interculturales que hasta entonces dependían de ésta, pasan a ser coordinadas desde la Dirección General de Educación Superior que agrega el apelativo de Intercultural, dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior.

Alternativas en el aula

El recorrido histórico sobre la educación indígena ha mostrado que las políticas han influenciado, pero no han sido determinantes. Si la política integracionista hubiera sido exitosa, las diferencias culturales y lingüísticas hubieran sido borradas.

Frente a ello, se puede apreciar en el salón de clase que las y los alumnos manejan conocimientos culturales que han adquirido en la convivencia y asunción de los componentes y elementos que caracterizan los grupos socioculturales de los que son parte, aunque pocas veces estos conocimientos son reconocidos por las y los docentes y, aún, siguen siendo poco aprovechados para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje; es innegable la agencia que las niñas y los niños han construido.

En la actualidad se registra un aumento sustantivo en las investigaciones sobre temas de la diversidad y la multiculturalidad, así como de la interculturalidad.

Estos trabajos discuten la operación de un currículo intercultural, aspectos teóricos, políticas educativas y sociales y aspectos etnográficos en las aulas; este último tema indispensable para destacar el papel activo de las niñas y los niños indígenas como aprendices activos, como generadores de sus propias estrategias para los aprendizajes dentro y fuera del aula, como agentes en la educación.

La situación actual de la educación indígena en México no sólo es un reflejo de los rezagos históricos y las políticas deficientes, sino una radiografía brutal de un sistema que perpetúa la exclusión. Aunque existen esfuerzos y programas que buscan mejorar las condiciones educativas, éstos, en muchas ocasiones, se quedan en el plano discursivo o en acciones insuficientes, incapaces de contrarrestar las desigualdades estructurales que persisten.

Consideremos el caso de Oaxaca, una de las entidades con mayor diversidad indígena, donde apenas el 10% de las escuelas cuentan con infraestructura adecuada (INEE, 2019). ¿Cómo es posible hablar de calidad educativa cuando los estudiantes toman clases bajo techos de lámina o, peor aún, al aire libre? -y no como estrategia didáctica, sino por la ausencia plena de la mínima infraestructura-. Más aún, el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) revela que en comunidades indígenas menos del 5% de las y los estudiantes alcanzan un nivel satisfactorio en matemáticas y comprensión lectora (SEP, 2020).

Estos datos no son simples cifras, son vidas truncadas, sueños aplastados por la indiferencia de un sistema que parece priorizar la homogeneización cultural sobre la inclusión y el respeto a las diferencias.

Otro ejemplo alarmante es el de los materiales educativos. Si bien se han diseñado libros de texto en lenguas indígenas, éstos muchas veces llegan tarde, son insuficientes o carecen de un enfoque contextualizado que realmente dialogue con las realidades de las comunidades. En 2022, se reportó que apenas el 60% de las escuelas indígenas recibió estos materiales a tiempo (CONEVAL, 2022). Esto no solo limita el aprendizaje, sino que envía un mensaje claro a estas comunidades: su educación no es prioridad.

Asimismo, la imposición de modelos educativos homogeneizadores ha generado tensiones constantes entre el sistema y las comunidades indígenas, quienes han demostrado una notable resistencia para preservar tanto sus culturas como sus lenguas. Sin embargo, esta agencia de resistencia se ha ejercido en un contexto de desigualdad y discriminación, limitando las oportunidades de desarrollo de estas comunidades.

La paradoja es evidente: mientras el sistema educativo fomenta la resistencia, también frena las posibilidades de desarrollo académico y social de las y los estudiantes indígenas. A pesar de ello, no todo es desolador. Existen iniciativas que demuestran que el cambio es posible cuando las comunidades son protagonistas de sus propias soluciones.

El caso de Cherán, Michoacán, es emblemático. Aquí, a través de la autogestión educativa, se han creado programas que integran la enseñanza de la lengua purépecha con contenidos académicos convencionales, logrando así preservar la identidad cultural mientras se fortalecen las competencias académicas de las y los estudiantes (Baronnet, 2021). Este modelo no solo desafía las imposiciones del sistema tradicional, sino que reivindica el derecho a una educación verdaderamente intercultural.

Las metodologías emergentes, horizontales e insumisas también ofrecen una alternativa prometedora para transformar la educación indígena. Al poner el foco en las experiencias y conocimientos de las y los estudiantes, estas metodologías promueven un aprendizaje significativo y relevante. Sin embargo, es fundamental que estas prácticas pedagógicas sean acompañadas de políticas públicas que reconozcan y valoren la diversidad cultural y lingüística de México.

Por ejemplo, en Colombia, la implementación del proyecto *Escuelas Etnoeducativas* ha permitido la incorporación de saberes ancestrales en los currículos, lo que ha demostrado mejoras significativas en la retención escolar y el rendimiento académico de estudiantes indígenas (UNESCO, 2018).

De manera similar, en Guatemala, el programa *K'iche' Ma Tsaqik* no sólo enseña en lenguas originarias, sino que también involucra a los líderes comunitarios en el diseño curricular, lo cual ha fortalecido la participación de las comunidades en las decisiones educativas (World Bank, 2017).

El estado de la educación indígena en México es un recordatorio crudo de que la justicia social sigue siendo una deuda pendiente. Los ejemplos mencionados, tanto los que evidencian el fracaso como los que inspiran esperanza, nos urgen a replantear las políticas educativas desde una perspectiva más humana, inclusiva y comprometida con la diversidad. Este no es sólo un llamado a reconocer la deuda histórica con los pueblos indígenas, sino a actuar con contundencia para transformar un sistema que, por siglos, ha operado como una maquinaria de exclusión.

Es imperativo construir un modelo educativo que valore la diversidad cultural, promueva la participación activa de las comunidades en la toma de decisiones y garantice, de una vez por todas, el derecho a una educación de calidad que no discrimine por origen étnico o contexto socioeconómico. Al mantener este sistema de desigualdades, no sólo estaremos fallando a los pueblos indígenas, sino también al futuro colectivo de México.

Por ello, se vuelve un foco de atención los avances que presentó la creación de las nuevas universidades interculturales; este esfuerzo que se centró en la Subsecretaría de Educación Superior, en la pasada administración federal, muestra ya rutas viables para incorporar la participación de las comunidades en la conducción y diseño de la educación, ejemplo de ello es la Universidad de Pueblo Yaqui.

De manera que estamos en el arranque de una nueva política educativa que deberá ser observada y, de ser el caso, respaldada por el propio sistema educativo nacional.

Referencias bibliográficas

- Baronnet, B. (2021). *Autonomía y educación indígena en Cherán: Un modelo de resistencia y revitalización cultural*. Ediciones Alternativas.
 - Bertely, M. (2005). Panorama histórico de la educación para los indígenas en México, en Latapí (Coord.) *Un siglo de educación en México*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Fondo de Cultura Económica México: pp. 74-110.
 - CONEVAL (2022). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social en comunidades indígenas*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Recuperado de <https://www.coneval.org.mx>
 - Díaz, A. (2003). *Las políticas públicas en materia educativa*, México: Secretaría de Educación Pública.
 - DGEI (1987). Curso de inducción a la docencia para aspirantes a promotores culturales bilingües. México, SEP.
 - DGEI (1996). *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*. Documento inicial de referencia. México: SEP/SEByN/DGEI.
 - Diario Oficial de la Federación (1978). Acuerdo de creación de la Dirección General de Educación Indígena, 11 de septiembre.
 - – (2020). Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, 15 de septiembre.
 - INALI (2024). Portal de información. <https://www.inali.gob.mx/>
-

-
- INEGI (2022). Censo de Población y Vivienda 2020.
 - INEE, (2019). *Informe sobre el estado de la educación en México: Diversidad cultural y educativa*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
 - López, J. (1989). *Educación y hegemonía. Análisis de la educación bilingüe-bicultural: un estudio de caso en la sierra de Zongolica, México*. Tesis doctoral. Departamento de Antropología, Université Laval.
 - Mondragón, J. J. (2011). *Educación instrumento para una política lingüística*. Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
 - Muñoz, H. (2004). Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad. En *Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje* 29, enero-junio: pp. 9-49.
 - Oechmichen, M. C. (2003). *Reforma del Estado. Política social e indigenismo en México 1988-1996*. México, UNAM. Instituto de Investigaciones Antropológicas.
 - Salmeron y Porras, R. (2010). VII Educación. En Alberto Arnaut y Silvia Giorguli, (Coordinadores), *Los grandes problemas de México*. El Colegio de México.
 - Schmelkes, S. (2005). La interculturalidad en la educación básica. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero.
-

- SEP (2020). *Resultados PLANEA 2019: Comunidades indígenas*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.planea.sep.gob.mx>
 - UNESCO (2018). *La etnoeducación en Colombia: Experiencias significativas en la preservación de saberes ancestrales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org>
 - World Bank. (2017). *K'iche' Ma Tsaqik: Fortaleciendo la educación bilingüe en comunidades indígenas de Guatemala*. The World Bank Group. Recuperado de <https://www.worldbank.org>
-

¿CÓMO FAVORECER UNA PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS?

*María del Rosario Landín Miranda,
Universidad Veracruzana, región Poza Rica-Tuxpan,
Facultad de Pedagogía.*

“Siempre han existido otras realidades, más allá de las impuestas por la historia oficial y la academia hegemónica. Nombrarlas, valorarlas y escucharlas es justo y urgente. Aprender de las y los estudiantes y su contexto nos enriquece colectivamente.”

Participante del seminario en línea
Pedagogías alternativas frente al cambio climático,
organizado por la REEDEPA y el CECADESU,
México, 2025.

Resumen

En el mundo actual los seres humanos crean nuevas formas de interactuar y comunicarse, nuevas formas de ser y expresarse en los diversos espacios-tiempos; estos aspectos, entre otros más, caracterizan la complejidad de la educación; ello exige un actuar desde una pedagogía de las diferencias, pero ¿cómo favorecerla?

En este escrito argumento, desde mi posición como actora educativa y profesora investigadora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, la forma de promover una pedagogía de las diferencias que tenga como base una renovación pedagógica, la cual no solo sea técnica sino ideológica, basada en un análisis crítico de la realidad social (Imbernón, 2024) y la transformación de las prácticas al interior de las instituciones educativas que permitan impulsar, principalmente, el trabajo colegiado, el diálogo y la memoria colectiva; tres importantes aspectos que forman parte integral de la práctica educativa, y que favorecen una pedagogía de las diferencias en los diversos espacios académicos, además de fortalecer tanto la interacción con los otros como el proceso de formación.

Por último, presento reflexiones sobre la necesidad de asumir una actitud filosófica, de resignificar el currículum y ampliar la concepción de la formación, de la pedagogía, pero ante todo de la educación.

Palabras clave: pedagogía, diálogo, trabajo colegiado, memoria colectiva.

Introducción

*El sujeto que se abre al mundo
y a los otros inaugura con su gesto
la relación dialógica en que se
confirma como inquietud y curiosidad,
como inconclusión en permanente
movimiento en la historia.*

Paulo Freire (1999).

Desde la sutil mirada de mujer que atraviesa este escrito, configurada por una diversidad de experiencias como actora, profesora, investigadora, madre e hija, me atrevo a afirmar que en los espacios áulicos hace falta impulsar una pedagogía con un sentido de cuidado, atención, sensibilidad y escucha para valorar esa rica diferencia que se expresa, característica de todo ser humano en interacción viva.

En efecto, en el campo de la pedagogía y en los espacios académicos nos hace falta una pedagogía de las diferencias que favorezca la interacción con el otro, reconociendo la diversidad de expresiones: corporales, ideas, lenguajes e historias de vida que le caracterizan en cada espacio-tiempo. En este sentido, deseo aportar en el presente escrito, desde la experiencia académica y de investigación que he realizado en el contexto de la Universidad Veracruzana, algunos aspectos que pueden favorecer una pedagogía de las diferencias en los espacios académicos.

Inicio describiendo el contexto académico de interacción que ha permitido identificar los aspectos aquí abordados; reflexiono sobre la necesidad de una genuina renovación pedagógica, el trabajo

colegiado como espacio para fomentar el diálogo y la memoria colectiva; al final abordo algunas conclusiones que giran en torno a la importancia de asumir una actitud filosófica, la resignificación del currículum, y la necesidad de ampliar la concepción de la formación, de la pedagogía, pero ante todo de la educación.

Un poco de contexto: el Plan de estudios 2016 de la Licenciatura en Pedagogía

La Universidad Veracruzana en 1999 inició una intensa transformación curricular, administrativa, académica y laboral para dar paso a la implementación del Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF). Un modelo que respondió a los movimientos de reformas curriculares de los años 90, donde se impulsó un cambio de paradigma, de una enseñanza centrada en el docente hacia un enfoque orientado al aprendizaje, la formación integral y la preparación para la vida.

Dicho modelo educativo consideró importantes elementos teóricos y estructurales como fueron: el constructivismo, la flexibilidad y transversalidad curricular, el sistema horas crédito, áreas de formación, además de las estrategias de operación como: experiencias educativas y el sistema de tutoría académica.

La implementación del MEIF exigió a la vez cambios en el currículum al interior de cada una de las licenciaturas que oferta la Universidad Veracruzana. Los planes de estudios tenían que considerar tanto los elementos teóricos-estructurales de dicho modelo, como una actualización del contenido propio de la disciplina que fuese congruente a las demandas de formación del momento.

Esta gran reforma educativa exigió de un intenso trabajo de academias, el cual sí fue llevado a cabo, pero no con un sentido de

trascendencia y aprendizaje colectivo, dado los diversos intereses académicos y las cuestiones de poder. Durante el año 2000, la Facultad de Pedagogía atendió a las exigencias del MEIF y cambió el plan de estudios del año 90 basado en la teoría crítica y el currículo rígido a uno fundamentado en los elementos teóricos-estructurales de dicho modelo.

Este plan de estudios con el paso de los años y la entrada a las teorías del paradigma de la complejidad en el campo educativo fue rediseñado, teniendo actualmente lo que se llama Plan de estudios 2016, que más adelante se abordará.

Es preciso mencionar que la carrera de Pedagogía se oferta en las tres regiones de la Universidad Veracruzana: Xalapa (escolarizado y sistema de enseñanza abierta), Veracruz Boca del Río y Poza Rica-Tuxpan; para hacer cambios en el plan de estudios se requirió de un intenso trabajo académico, primero al interior con los profesores de cada una de las facultades y posteriormente con las comisiones integradas por los profesores de cada región, esto exigió una intensa planeación y organización entre directivos, profesores y coordinadores de academias. Un trabajo nada fácil, no solo por la diversidad en formas de pensar y trabajar de los profesores, sino también por la extensa ubicación geográfica que caracteriza al estado de Veracruz.

Para impulsar este trabajo se tuvo el acompañamiento de una especialista externa, que para esta ocasión fue la Dra. Bertha Orozco Fuentes del IISUE-UNAM, quien dirigió la agenda de trabajo, el rediseño curricular y los acuerdos de operatividad.

Integrar la propuesta de este plan de estudios se enfrentó a ideas arraigadas y discusiones a veces desgastantes, lo que llevó a que el trabajo durara siete años (los trabajos se iniciaron desde el año 2009).

La primera propuesta de rediseño curricular fue aprobada en noviembre de 2016 por el Consejo Universitario de la Universidad Veracruzana, por ello el nombre: Plan de estudios 2016, y su operatividad, que inició en febrero de 2017.

Este plan de estudios contempla los mismos elementos estructurales del modelo educativo, pero con una fundamentación basada en el paradigma holista desde un enfoque humanista reflexivo, y una agrupación curricular basada en seis quehaceres profesionales: Docencia y mediación pedagógica, procesos curriculares y proyectos socioeducativos, gestión y administración educativa, orientación educativa y social, TIC y pedagogía e investigación educativa.

Además, se incorporaron contenidos de frontera para considerar a la Pedagogía como una disciplina multirreferencial que permite de acuerdo con Orozco y Pontón (2013): *“articular aportes de diversas disciplinas o ciencias sociales, para trabajar con una visión amplia y potencial acerca de los procesos y prácticas educativas”* (como se citó en el Plan de estudios 2016, p. 170).

Se integraron cursos como mediación pedagógica, pedagogía lúdica, ecopedagogía, desarrollo humano, y un proceso de intervención-investigación educativa bajo una lógica diferente a la tradicional, donde el estudiante debe de incursionar de manera atenta y profunda en una realidad educativa para observar y reflexionar sobre aquellos aspectos que interactúan en el contexto áulico, haciendo un análisis de ellos con el propósito de generar una propuesta de cambio o mejora.

La filosofía del Plan de estudios 2016 exige en la práctica educativa una resignificación y reconsideración de aspectos como: la docencia, el currículum, la formación pedagógica y el trabajo de academia,

ejercicio que aún ha quedado pendiente, pues para poder lograrlo se requiere de una deconstrucción que nos lleva a darnos cuenta cómo algunas ideas y significados que se han construido con el paso del tiempo pueden llegar a interferir para desarrollar una pedagogía que sea sensible a la diferencia de los otros, reconociendo que la educación es *“una filiación con el tiempo del mundo, sí, y se disemina a través de cuerpos distintos, voces en disenso, modos de pensar, percibir y hablar diferentes”* (Skliar, 2017, p. 15).

A ocho años de su implementación quedan pendientes por atender, como lo he abordado: un ejercicio de deconstrucción de ideas y formas de pensar, la incorporación de la visión holista en las prácticas educativas, el reconocimiento de la diferencia, entre otros aspectos, pero, ante todo, ha quedado pendiente una genuina renovación pedagógica individual y colectiva que abra la puerta para dar paso a una pedagogía de las diferencias. Por ello el interés del presente escrito.

Una genuina renovación pedagógica

En el mundo actual los seres humanos crean nuevas formas de interactuar y comunicarse, nuevas formas de ser y expresarse en los diversos espacios-tiempos; estos aspectos, entre otros más, caracterizan la complejidad de la educación, de los procesos de formación y de las relaciones en los espacios áulicos; por ello, afirmamos en el presente escrito que es necesario una genuina renovación pedagógica que de acuerdo con Imbernón (2024): *“es un proceso complejo cuyo carácter no es únicamente técnico sino también ideológico, lo cual debería ayudarnos a plantear un cuestionamiento constante del qué, del por qué y del cómo se hacen las cosas en función de la voluntad de cambiar, por lo menos, los procesos sociales y educativos”* (párr. 10).

Un interesante abordaje que nos lleva a realizar no sólo un ejercicio colectivo sobre lo que se comparte con una institución educativa, sino también un ejercicio individual sobre nuestra forma de pensar e implicarnos en el quehacer educativo.

Poner en una balanza tanto lo individual como lo colectivo, lo personal y lo institucional para un actuar consciente y reflexivo que favorezca el cambio en todos nuestros espacios de actuación y la relación que establecemos con los otros.

Al respecto, la renovación pedagógica, continuando con el mismo autor, es, además, una herramienta importante que nos permite hacer un análisis crítico de la realidad social para poder darnos cuenta cómo estamos llevando a cabo nuestras prácticas educativas y las contradicciones en las que nos movemos; cabe entonces preguntarnos: ¿cómo es la realidad social actual?

No podemos negar que la realidad social es cada día más compleja, tejida por diversos contenidos culturales, educativos, tecnológicos y económicos que surgen por la interacción de dos aspectos característicos del tiempo actual: la tecnología y el espacio virtual, y que están en constante interacción construyendo un mundo cada vez más de peligro y riesgo: el mundo virtual, el cual es muy atractivo y adictivo, y que a la vez es un mundo de engaños y confusiones por el bombardeo de imágenes e información que nublan la capacidad de distinguir entre la ficción y la realidad, poniendo en riesgo la construcción la identidad del ser humano, la crítica y el principio ético de la presencia en la realidad social.

Estamos ante lo que acertadamente llamó Kosik Karel (1967): pseudoconcreción. De acuerdo con este autor:

“

El mundo de la pseudoconcreción es un claroscuro de verdad y engaño. Su elemento propio es el doble sentido. El fenómeno muestra su esencia y, al mismo tiempo, la oculta. La esencia se manifiesta en el fenómeno, pero sólo de manera inadecuada, parcialmente, en algunas de sus facetas y ciertos aspectos. El fenómeno indica algo que no es él mismo, y existe solamente gracias a su contrario (p. 9).

”

En este contexto, el mundo de la pseudoconcreción es creado por las tecnologías de la información y comunicación (TIC), el espacio digital y lo que ahora se le llama inteligencia artificial generativa (IAG), un mundo el cual se presenta con mayor fuerza en el ser humano transformando su existencia y enajenando su forma de ver la realidad.

Estos aspectos, entre otros más, deben ser considerados para realizar un análisis de la realidad social, identificando aquellos elementos que nos lleven a impulsar una genuina renovación pedagógica, una importante tarea donde participen tanto profesores como directivos superando las relaciones de poder, el pragmatismo docente y la prisa; una tarea que requiere un espacio-tiempo para realizar un ejercicio de reflexión con medida tanto individual y colectivo de la realidad social, aludiendo al diálogo profundo y al trabajo colegiado.

La prisa es una característica del mundo actual, y que en el contexto académico e institucional tiene primacía pues determina los tiempos en los procesos de formación; hay prisa para cumplir con el programa, para la entrega de calificaciones, para escribir la tesis, para las publicaciones. Sí, ¡hay prisa! Nuestro actuar en el espacio-tiempo institucional está determinado por la prisa, la cual según

Mèlich (2022), *“es una patología social que provoca una ruptura entre el yo y el mundo y que, por consiguiente, imposibilita la existencia. El imperio de la prisa acarrea una nueva forma de totalitarismo, una nueva alineación”* (p.182), que imposibilita ver la alteridad y reconocer la diferencia que se expresa en todo momento y en todo lugar. Y es que la prisa nos lleva a perder el sentido del tiempo y nuestra capacidad de estar en plenitud ante el mundo; al respecto afirma Skliar (2007):

“ Quizá este tiempo (presente) no sea otra cosa, entonces, que la pérdida de los paisajes, la pérdida de la familiaridad con el mundo, la pérdida de la calma y de la previsión, la pérdida finalmente, de la metáfora de la homogéneo, de la estabilidad, del orden, de la coherencia (p. 48). ”

Esta prisa es la que no permite vivir con calma y plenitud en los espacios académicos para detenerse y reflexionar la realidad social, la complejidad del mundo, las nuevas formas de interactuar; la prisa es la que impide encontrar el sentido y significado de una genuina renovación pedagógica al interior de las instituciones educativas.

El trabajo colegiado como motor de cambio

En todo espacio académico interactúan docentes con una diversidad de ideas, intereses, formas de pensar y actuar. Sin embargo, esta expresión individual debe de estar en sincronía y establecer relaciones de cooperación y diálogo para poder integrar un trabajo colegiado que sea el motor de cambio, pues es una herramienta fundamental para definir acuerdos y metas en el contexto del currículo y el plan de estudios que se implementa en determinado momento. Para autores como Joaquín y Leyva (2023) *“el trabajo*

colegiado es una estrategia educativa efectiva que mejora la práctica docente, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el clima institucional y la gestión educativa" (p. 308). Estos autores han realizado una interesante investigación para compartir las ventajas que se tiene con el trabajo colegiado en la mejora de la práctica docente. Sin lugar a duda el trabajo colegiado permite generar un espacio para compartir experiencias relacionadas con las diversas vivencias que se tienen por la interacción con estudiantes, colegas, la disciplina, el espacio-tiempo y el propio mundo, pero, además, es un espacio para expresar dudas, problemas y dificultades con el propósito de encontrar propuestas de solución.

El trabajo colegiado es, ante todo, un espacio para escucharse, pues *"escucharse en estos tiempos de tecnología y modernidad es fundamental; escucharse uno mismo, al otro, a los otros con todos los sentidos"* (Landín y Sánchez, 2016). Es necesario escucharse para reconocernos como seres humanos con ideales, con sueños y emociones que damos vida y conformamos la historia de toda institución educativa.

Instalar el trabajo colegiado al interior de la academia debe llevarnos a superar la idea que solo es un espacio para la rendición de cuentas o presentación de los avances programáticos de las materias afianzando el pragmatismo docente; debe ser un espacio sensible y creativo para, insisto, compartir y narrar las experiencias de la práctica docente, pues es la experiencia vivida que da cuenta de nuestro ser-estar en espacio-tiempo y de todas aquellas vicisitudes del día a día por la relación que establecemos con los otros.

Narrar la experiencia es abrirnos a la oportunidad de mirarla de nuevo y abrirse al acompañamiento por otros y otras, pues de acuerdo con Nuria Pérez (2010) *"en la experiencia la persona se despliega desde un*

cuerpo sexuado que mira al mundo y su acontecer en él desde la diferencia” (p. 124); por ello, el trabajo colegiado debe darnos la oportunidad de reconocer la experiencia corpórea como parte fundamental de la relación educativa. En este sentido, Contreras y Pérez (2010) afirman que, “preocuparse por la educación en cuanto que experiencia es abrirse a la escucha de lo que realmente nos sucede, así como abrirse a la escucha de lo que verdaderamente significa, y nos significa, eso que nos sucede” (p.32).

El diálogo

Un trabajo colegiado sensible y creativo permite que se instaure el diálogo para abordar los aspectos académicos con atenta escucha y reflexión desde el reconocimiento del otro.

El diálogo que significa a través de la palabra es una manera de comunicarse, por tal es una práctica que en acción requiere una actitud de apertura y de atenta escucha a nuestras ideas y a las ideas del otro, pues el verdadero objetivo del diálogo, según David Boom (2001), *“es el de penetrar en el proceso del pensamiento y transformar el proceso del pensamiento colectivo” (p. 32); por ello es necesario cuidar las actitudes en la manera como nos relacionamos cuando se trabaja en colegiado, es fundamental superar “La actitud defensiva que nos lleva a aferrarnos a nuestras creencias y decir que ‘yo tengo razón’” (Boom, 2001, p.66).*

Actitud tan arraigada en los espacios institucionales donde la presión por cumplir con las metas, con el indicador, con el tiempo institucional envuelven en una dinámica donde la prisa, como lo he mencionado, acelera el actuar y atropella al otro. Por ello, ante tanta prisa debe existir un actuar con medida, un dialogar sensible, pues la sensibilidad al diálogo,

“

... nos permite advertir lo que está sucediendo, darnos cuenta de nuestras propias respuestas, del modo en que responden los demás, de las diferencias y de las similitudes sutiles, etc. Éste es el fundamento de la percepción. Los sentidos nos proporcionan información, pero tenemos que ser sensibles a ella o, de lo contrario, ni siquiera la percibiremos (Boom, 2001, p. 73).

”

Por otro lado, el diálogo también requiere superar visiones de poder, de imposiciones, de desacreditaciones; cada docente expresa su posicionamiento hacia determinado tema desde su corporeidad y desde su pensamiento, y el diálogo, de acuerdo David Boom, *“hace posible, en suma, la presencia de una corriente de significado en el seno del grupo”* (p. 30), lo que ayuda a tener una mejor comprensión de algo, a encontrar mejores formas de realizar una actividad, y esto ayuda a fortalecer los lazos con los integrantes de un grupo.

Desde mi experiencia en diversos espacios académicos de la Universidad Veracruzana puedo afirmar que ha hecho falta un diálogo con este sentido, ha hecho falta una pedagogía de la diferencias que se instale para mejorar y fortalecer la manera de interactuar entre colegas, con los estudiantes, porque la formación pedagógica que actualmente se enuncia en el plan de estudios de la facultad de Pedagogía, basada en el paradigma holista y saberes multidisciplinares, exige un compromiso ético en el acto de educar que considere el sentido humano y el reconocimiento al otro desde el respeto a la diferencia.

En un mundo de tanta exigencia, complejidad y tecnologización, enseñar de acuerdo con Paulo Freire (1999) *“exige disponibilidad para el diálogo”* (p.129) porque esto implica respeto a las diferencias en los

diversos espacios, diferencias que actúan como espejo para afianzar la seguridad y la congruencia en el decir y en el actuar, para vernos como personas en constante aprendizaje y formación. El diálogo nos da la oportunidad de vivir la apertura hacia el crecimiento propio y hacia el crecimiento de los otros, por ello debe formar parte en la práctica educativa; al respecto traigo a colación una interesante reflexión de Paulo Freire (1999):

“ Debería formar parte de la aventura docente vivir la apertura respetuosa a los otros y, de vez en cuando, de acuerdo con el momento, tomar la propia práctica de apertura al otro como objeto de reflexión crítica. La razón ética de la apertura, su fundamento político, su referencia pedagógica; la belleza que hay en ella como viabilidad del diálogo (p. 130). ”

Sin lugar a duda la práctica educativa debe basarse en el diálogo para permitir crear experiencias de aprendizaje que nos lleven a mirar con curiosidad la vida, nuestra relación y presencia en el mundo, y nuestra relación con los otros.

Otro gran autor que apuesta al diálogo al interior de la academia es Matthew Lipman (1997, p. 315), quien afirma que la lógica del diálogo halla sus raíces en la lógica de la conversación, pues se comparten sensaciones, pensamientos, información; sin embargo, el diálogo va más allá, porque explora, investiga, pregunta; es como una comunidad de investigación donde se comparten preguntas, ignorancias y aprendizajes, pues *“el diálogo penetra la materia que se indaga a través de movimiento lógicos (o de pensamiento crítico)”*. Es interesante cómo Lipman argumenta que el diálogo favorece la instalación de la comunidad de investigación en el aula desde un

sentido de aprender juntos, donde la atenta escucha y el cuidado de herramientas cognitivas permiten mejorar el aprendizaje tanto individual y colectivo.

En este sentido, mantener un diálogo donde el pensamiento reactivo (respuestas en automático) sea suspendido, permite que el grupo académico sirva como un espejo el cual nos retroalimente sobre lo que decimos y cómo lo decimos. Esto abre verdaderos procesos de aprendizaje en los sujetos, capaces de generar una mirada introspectiva de los propios pensamientos, desarrollando así actitudes de apertura y tolerancia, cediendo a la premura, al pensamiento reactivo.

He traído a colación a tres grandes autores que reconocen al diálogo como un elemento que debe estar presente en toda práctica educativa, pues favorece las relaciones entre los sujetos y fortalece las experiencias de aprendizaje, favorece la reflexión y la manera cómo vemos aquellos aspectos que nos envuelven en el trabajo diario como lo es el currículum, los programas de estudio, la forma de relacionarnos, la forma de actuar y de pensar la formación.

La memoria colectiva

Otro de los aspectos que considero hace falta fortalecer en las instituciones educativas es la memoria colectiva. Toda institución educativa acoge en su interior a una diversidad de personas que le llevan a cumplir sus propósitos y procesos de formación. La institución educativa es el marco donde formas de actuar y pensar interactuar a través del tiempo, bien en acuerdo, bien en desacuerdo, pero que van construyendo una memoria colectiva.

Es fundamental dar cuenta de esa memoria colectiva porque forma parte de la identidad y la consciencia histórica. La memoria colectiva se construye a través de la experiencia y desde la corporalidad de la diferencia.

Cada persona tiene una memoria que, con el paso del tiempo, va guardando, a veces con gran claridad, a veces con cierto desorden, imágenes, recuerdos, emociones, vicisitudes que permiten la reconstrucción histórica de la memoria colectiva de una institución educativa. Es en la memoria donde se encuentra:

“ Un entretrejado de aspectos que se juegan para dar cuenta de lo que hemos sido, recuerdos, imágenes, acontecimientos, experiencias, pero para que pueda darse cuenta de todo ello con sentido y ubicación ordenada en el tiempo y el espacio requiere de un continuo ejercicio narrativo, lo que permite llegar al acto de la rememoración (Landín, 2021, p.91).

Es necesario hacer el ejercicio de rememorar, el cual puede hacerse de manera individual y en colectivo, pues es un recorrido de lo que ha sucedido a través del tiempo, recordando y organizando cada suceso, una búsqueda que se hace a través del tiempo, para hacer consciente el tiempo vivido (Landín, 2021).

Este es un ejercicio fundamental, necesario para instalar la memoria colectiva que permita colocar en la comunidad académica esa memoria histórica que ayude a reconocernos a través del paso del tiempo y preguntarnos ¿qué hemos sido?, ¿qué somos?, ¿qué nos falta por ser? Al respecto, Carlos Skliar (2021) afirma que:

“ ... mientras, la vida se confunde demasiado con su contingencia y con su límite: contar historias. Porque de eso se trata la vida personal y colectiva, o de eso se trataba hasta hace muy poco tiempo; pero para poder contar historias hay que tener tiempo y hay que tener espacio, ese tiempo y ese espacio que ahora, en esta terca y tensa actualidad, no están a disposición de los que estamos y somos desposeídos (p. 32). ”

Sí, hay que tener un tiempo y un espacio para contar y contarse historias de lo que ha sido nuestra vida, detener la prisa, el acelerar, como ya lo he mencionado, para encontrar el sentido del diario vivir desde una narrativa que se piensa, que se siente, que añora, porque la memoria colectiva implica la vida que debe configurarse como una artesanía narrativa (Skliar, 2021).

Por ello, es fundamental que la experiencia vivida sea narrada desde un trabajo colegiado donde todas y todos seamos partícipes, donde seamos reconocidos en la temporalidad y la espacialidad de lo vivido, pues son aspectos fundamentales para la construcción de la memoria colectiva y la consciencia histórica, ya que el recorrido de la memoria de cada persona suele ser interesante, sorprendente, hay que valorar la narración de la memoria; ante esto Carlos Skliar (2021) expone:

“ Hoy se ha dejado de narrar, salvo pocas excepciones; todo el tiempo se comentan abundantemente imágenes o brevedades de la lengua que no alcanza el gemido, el hueso o la metáfora. El efecto inmediato ha desplazado

al afecto imperecedero, y basta una imagen propia proyectada en un espejo, tomada casi involuntariamente, casi sin quererlo, ese retrato repetido y sin lenguaje, que solo quiere ganar adhesiones y ocultar rechazos (p. 33).

”

En efecto, ahora no hay preocupación por trabajar la memoria escrita, ahora el mundo está invadido de imágenes, muchas de las veces falsas imágenes que no llegan a la narración de vida de los acontecimientos, imágenes que solo expresan la inmediatez y la prisa de estos tiempos.

La memoria colectiva es un acto sutil, que como tal metáfora usa Carlos Skliar (2021), es como el artesano que da forma a algo con atención y cuidado; así, las manos, las palabras, las mentes y emociones deben de conjugarse para construir un trabajo con trascendencia y creatividad, que tiene como propósito dar cuenta de nuestro vivir en tiempo y espacio en el contexto de una institución educativa, y que nos sirva para reflexionar sobre nuestra identidad, nuestra forma de pensar la pedagogía y la formación, sobre lo hecho y lo no hecho.

Conclusiones

Espero que, en este escrito, se vea mi insistencia, mi pronunciamiento hacia lo que ha quedado pendiente, no solo en el contexto de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, sino también en aquellos espacios académicos donde exista una interacción entre docentes, estudiantes y directivos, me refiero a una genuina renovación pedagógica que atienda, en primer plano, la manera cómo podemos impulsar una pedagogía de las diferencias dentro y fuera de los espacios áulicos.

Es en este sentido, he argumentado que el trabajo colegiado, el diálogo y la memoria colectiva son herramientas valiosas que pueden ayudar a gestar un cambio desde la base de los pensamientos y, por lo tanto, desde las actitudes de los docentes, pues de nada sirve tener un currículum que aborde lo más novedoso en el campo educativo, si no se cuenta con un ejercicio que acompañe la práctica educativa para reaprender y deconstruir formas de pensar y actuar muchas de las veces arraigadas por la prisa, por el pragmatismo y el aquí y ahora.

Para impulsar una pedagogía de las diferencias, hace falta detenerse y asumir una actitud filosófica que nos lleve a la reflexión sobre nuestro diario vivir, sobre la relación que estamos estableciendo con nosotros mismos, con los otros y con nuestro mundo.

Una actitud filosófica para darnos cuenta de que es necesario resignificar el currículum considerándolo como un proyecto de trabajo colectivo que rompa con la tradicional parcela del conocimiento en la formación profesional, abriendo una mirada inter y multidisciplinaria que favorezca el abordaje de los contenidos en el aula y su relación con la vida real.

Con la pandemia COVID-19 se hizo evidente la incapacidad del currículum para ir más allá de los espacios escolares; la crisis curricular generada por la pandemia dio cuenta que la arquitectura institu-

cional no es la misma que la arquitectura social donde existe una diversidad de formas, de colores, de sonidos y expresiones que deben ser considerados en los procesos de formación. Estamos desperdiciando la riqueza social y cultural que se expresa en cada espacio, en cada uno de nuestros estudiantes y de nosotros mismos.

En el contexto particular de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana no se ha podido superar la rigidez curricular y ser congruente con la visión holista de su plan de estudios, pues ésta exige de los académicos, principalmente, un ejercicio intenso de deconstrucción en ideas y formas de actuar que les lleve a tener amplia concepción de la formación y de la pedagogía, pero ante todo de la educación, la cual es un acto que no se detiene en un tiempo programable, pues es compleja y contradictoria, de avances y retrocesos (Calvo, 2013); es además poiesis: *“un tiempo de creatividad y de creación que no puede ni quiere orientarse hacia lo mismo, hacia la mismidad”* (Skliar, 2007, p. 148).

Tales planteamientos exigen, nos exigen, que aprendamos de nuevo a ver el mundo. Por ello, pensar en una pedagogía de las diferencias es reconocer que el diálogo, el trabajo colegiado y la memoria colectiva son elementos fundamentales para instaurar las bases para su desarrollo, dando trascendencia a una práctica educativa que preste la atención al reconocimiento del otro, el cual se expresa en todo momento y en todo lugar.

Referencias bibliográficas

- Boom, D. (2001). *Sobre el diálogo*. Kairós.
 - Calvo, C. (2013). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la Educación*. Universidad de la Serena.
 - Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras y Pérez (Compiladores). *Investigar la experiencia educativa*. Morata, pp. 21-86.
 - Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
 - Imbernón Muñoz, F. (2024, 4 de julio). *La renovación pedagógica en la actualidad*. El diario de la educación <https://eldiariodelaeducacion.com/red-universitaria-de-renovacion-pedagogica/2024/07/04/la-renovacion-pedagogica-en-la-actualidad/>
 - Facultad de Pedagogía (2016). Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía, Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/pozarica/pedagogia/files/2017/02/PlandeEstudiosPedagogia2016.pdf>
 - Joaquín-Cárdenas, A. & Leyva-Aguilar, N. (2023). Trabajo colegiado en la práctica docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 16(2), 307-317. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.424>
-

-
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
 - Landín Miranda, M. del R. (2021). La investigación y la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Aspectos teórico-epistemológicos. En Cabrera, D. (Coord.). *Narrativa biográfica y formación de investigadores educativos*. Ediciones del Lirio/BUAP, pp. 81-105.
 - Landín Miranda, M. del R., & Sánchez Trejo, S. I. (2017). El trabajo colegiado, un espacio para narrar las experiencias desde la práctica docente. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 4 (11). <https://doi.org/10.21933/J.EDSC.2016.11.190>
 - Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones La Torre.
 - Mèlich Sangrà, J. (2022). *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets.
 - Orozco, B. y Pontón, C. (2013). *Filosofía, teoría y campo de la educación. 2002 - 2011*. México: ANUIES - Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
 - Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia de la diferencia en la investigación. En Contreras y Pérez. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Morata, pp. 117-135.
-

- Skliar, C. (2021). Sobre la artesanía narrativa en la investigación y la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Aspectos teórico-epistemológicos. En Cabrera, D. (Coord.). *Narrativa biográfica y formación de investigadores educativos*. Ediciones del Lirio/BUAP, pp. 23-35.
 - Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc / Perfiles, pp. 214.
 - Skliar, C. (2007). *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas una pedagogía (improbable) de las diferencias*. Miño y Dávila/ Pedro Miño.
-

EL PAPEL DOCENTE COMO INVESTIGADOR DENTRO Y FUERA DEL AULA, DESDE EL ENFOQUE ECOPEdagÓGICO EN COMUNIDADES RURALES

*David A. Noceda León,
Red de Estudios y Enfoques Pedagógicos Alternativos.*

“Ante los desafíos que enfrenta la educación en México se han desarrollado modelos pedagógicos alternativos contextualizados que apuestan por otros caminos para transformar la realidad y atender los problemas socio-ambientales contemporáneos.”

Participante del seminario en línea
Pedagogías alternativas frente al cambio climático,
organizado por la REEDEPA y el CECADESU,
México, 2025.

Resumen

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe reconfigurarse desde la formación y la práctica docente con un enfoque social o comunitario desde una perspectiva ecológica al interior de las aulas. Este capítulo es una propuesta que atiende lo anterior a través de la identificación de estrategias didácticas de investigación que utilizan las y los docentes dentro y fuera del aula desde el enfoque ecopedagógico en contextos rurales.

El trabajo fue realizado en la Primaria Oficial Leandro Valle, ubicada en San Nicolás de los Ranchos y el Colegio Paulo Freire, un bachillerato comunitario indígena en el municipio de Huehuetla; ambas instituciones localizadas en el estado de Puebla. Los formularios, a juicio de expertos y los grupos focales con docentes de ambas escuelas, demostraron que las estrategias didácticas más utilizadas por ellos son el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje basado en problemas, así como el aprendizaje por investigación acción.

Dentro de los principales proyectos donde la educación ambiental es un tema prioritario se detectaron las reservas naturales educativas parciales, las parcelas escolares, las cooperativas de alumnas(os) y la conservación de narrativas comunitarias. En este trabajo se hace un análisis de cómo la ecopedagogía puede dar un sustento a proyectos que propicien la acción social que se realizan bajo este enfoque de investigación dentro y fuera del aula.

Palabras clave: docentes, investigación dentro y fuera del aula, ecopedagogía.

Introducción

Uno de los grandes desequilibrios que ha generado la postmodernidad es el del cuestionamiento constante sobre el papel y la relevancia de las y los docentes en los contextos educativos actuales.

En esta época, conceptos de la administración clásica o de la industria se han establecido en el lenguaje común de las y los educadores bajo la premisa de que es necesario alcanzar mayores niveles de *“calidad”*, *“rendimiento escolar”* y *“eficiencia”* sin poner prioridad a los cambios estructurales en aspectos cualitativos dentro de las aulas.

Aunque la educación no debe ser un monopolio de las escuelas (Illich, 1974), esta debe de vincular sus contenidos, prácticas y proyectos hacia lo que sucede en su entorno inmediato identificando las problemáticas y necesidades económicas, políticas y ambientales.

Para que eso suceda, se requieren razonamientos y voluntades alternativas dentro del gremio docente que acepten o reconozcan su práctica como un ejercicio de servicio para la transformación escalable de los espacios sociales. Esto significa que la labor educativa debe entenderse como algo que va de menos a más cuando el proceso formativo adquiere un significado profundo en los estudiantes; lo que tarde o temprano, puede ser el desencadenante de la acción social.

Para que esto sea posible, tenemos que repensar los sistemas educativos, encontrar caminos o alternativas para deconstruir las normas o reglas establecidas a nivel internacional que imponen metodologías y procesos de formación estandarizados a nivel global en las que los profesores quedan inmersos.

Este neocolonialismo líquido (porque fluye, se adapta, permanece) dentro de la dimensión educativa, lo que menos pretende es que los sistemas educativos de los países emergentes o en vías de desarrollo sean plenamente autónomos y acepten su heterogeneidad; por lo tanto, la investigación es un acto que en ocasiones se obstaculiza o se contiene hasta la educación superior.

Es cierto que actualmente existen áreas semicubiertas respecto a la investigación dentro de los diferentes niveles educativos, pero los datos son incipientes. En América Latina es necesario analizar y discutir la manera en la que las pedagogías críticas o alternativas pueden aportar para que la investigación sea vista como una actitud, hábito o actividad permanente en lugar de sólo una competencia que unos cuantos poseen.

La ecopedagogía es una de esas tantas vertientes que derivaron de las propuestas de Freire en los años setenta, y que busca propiciar una capacidad divergente y creativa de pensar de las nuevas generaciones para resolver las problemáticas cada vez más complejas a las que se enfrentan en lo social, económico y ambiental.

En la mayoría de las instituciones educativas, desde el año 2000 con la aceptación de la Carta de la Tierra y de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, se reconoce que el proceso educativo tiene serios problemas derivados de la mercantilización desmedida de la educación en sí.

Hoy la ecopedagogía es un movimiento creciente que reivindica el papel docente dentro de las escuelas y que reimagina a los estudiantes desde una perspectiva biocéntrica (la vida al centro) en lugar de esa postura arcaica y antropocéntrica donde éstos son simples

“sujetos” puestos al centro de toda la práctica educativa y además vistos como replicadores o repetidores de aquello que validamos como *“conocimiento legítimo o de valor”* para la sociedad.

Desde el Sur Global estos razonamientos alternativos de la educación han sido claves para la reflexión de lo que hace al *“conocimiento válido”* dentro de los contextos educativos; así como el papel que juegan las y los docentes dentro de las escuelas para que ese *“conocimiento legítimo o de valor”* sea cuestionado y reformulado permanentemente antes de convertirse en dogma o en paradigmas establecidos que consideran sus metodologías infalibles y generalizables.

Esto puede observarse con la creciente aceptación de las metodologías críticas encaminadas hacia la Investigación Acción que se traducen en un proceso de deconstrucción, reconstrucción y evaluación de las prácticas educativas.

Aunque hoy para las y los docentes sea cada vez más difícil tomar consciencia de lo que saben, de lo que creen y de lo que hacen, de manera autónoma, la investigación en el aula es una forma de frenar los embates de la globalización. Esta no solo ha permeado tan fuerte en los sistemas de educación, sino en las dinámicas sociales y de interacción que nos llevan a navegar inconscientemente dentro de escenarios adversos de ideologización en las esferas tangibles e intangibles de nuestra vida individual y colectiva.

En ese sentido, este trabajo intenta redirigir la atención hacia lo epistémico, lo ontológico y lo epistemológico en la educación; una tarea pendiente para los educadores e investigadores. Es fundamental que se logre además la transversalidad con esas reflexiones para detonar procesos de aprendizaje dirigidos hacia la incidencia social. La ecopedagogía es uno de los tantos caminos para atravesar

la globalidad; no sólo porque asume con seriedad la transformación social, sino porque intenta reconectar integralmente a los seres humanos con la naturaleza por medio de la investigación.

Este trabajo es justamente un esfuerzo para identificar algunas de las estrategias didácticas de investigación dentro y fuera del aula que utilizan los docentes desde el enfoque ecopedagógico en dos espacios educativos de nivel básico y medio superior dentro de comunidades rurales del estado de Puebla.

Las escuelas que se consideraron para esta investigación fueron: la Escuela Primaria Oficial Leandro Valle, ubicada en el municipio de San Nicolás de los Ranchos, de nivel básico; y el Colegio Paulo Freire, un bachillerato comunitario indígena ubicado en el municipio de Huehuetla, de nivel medio superior.

A través de una serie de formularios descriptivos por juicio de expertos y la técnica de grupos focales con un guion de preguntas, así como un procesamiento posterior de los datos obtenidos a través de Atlas Ti, se pudo hacer un análisis para atender el interés del objetivo del trabajo.

Los resultados que se muestran en este documento son sencillamente un breve acercamiento dentro de contextos específicos al abordaje de proyectos escolares relacionados con el medio ambiente que trabajan docentes aplicando la investigación dentro y fuera del aula.

Pensar en la problemática docente antes de hablar de investigación dentro y fuera del aula

El “*modelo tradicional*” o “*modelo bancario*” que ha prevalecido en las instituciones educativas desde la época de la Ilustración, considera a

la figura del docente como un transmisor unidireccional de conocimientos con la autoridad absoluta en el aula para entregar verdades objetivas y universales a las y los estudiantes; es por eso que la enseñanza bajo este modelo está enfocada en la memorización y la reproducción de contenidos, quitándole espacio a la creatividad o el pensamiento crítico (Vallejo, 2024).

Desde la última parte del siglo XX, con la consolidación de las teorías constructivistas y socioconstructivistas, empezó una tendencia de análisis y deconstrucción de los procesos educativos que ha enriquecido la discusión sobre el papel docente, visto ahora como un facilitador, mentor o líder pedagógico y no solamente como una figura convencional autoritaria.

El significado de la docencia en la actualidad es el de guía y presentador de un panorama real de la sociedad al estudiante, es un acompañante en la búsqueda y construcción del conocimiento que está en constante actualización, por lo cual su meta ya no es que el estudiante aprenda, sino que aprenda y desaprenda, logrando tener un paradigma plástico de su contexto, que sea capaz de reconocer los cambios, aceptarlos y usarlos a su favor para aportar al crecimiento y desarrollo individual y colectivo (Pinchao et al., 2019).

En ese sentido, la Pedagogía Crítica como modelo emancipador (teniendo a Paulo Freire como su máximo exponente) no sólo trata de entender y resolver los problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y la toma de conciencia, sino que trata de crear y recrear una nueva visión del pensar y hacer educativo, donde se concibe a la enseñanza como el proceso dirigido a la formación de las personas transformadoras de la realidad (Olmos De Montañez, 2008).

Quien busca formar el modelo crítico atiende los sucesos que van más allá de la escuela y de la sociedad; por lo tanto, es alguien que participa de manera activa en la construcción de su sociedad, su cultura y su historia.

Dicho esto, desde las escuelas y por medio de las y los docentes, se tienen que construir los medios para producir conocimiento ligado a la realidad socio-histórica que se viva, por lo que también debe darse una relevancia significativa a la investigación, no solo para acompañar la formación del individuo desde temprana edad, sino para generar consciencia de su papel en su entorno y, por ende, propiciar un sentido de responsabilidad sobre las acciones que lleve a cabo (Martínez et al., 2022).

El problema de esto es que las y los docentes se enfrentan a un sistema legitimado y fuertemente promovido por la mayor parte de los países, donde la escolaridad no fomenta ni el deber ni la justicia, porque las y los profesores son obligados a pensar solo en la instrucción y en la certificación; para éstos, cumplir con el programa que será evaluado a través de instrumentos ajenos a la dinámica interna del aula sin una verdadera retroalimentación, es una imposición, lo que genera cierto grado de indignación, pero a su vez, una desilusión creciente hacia el propio sistema (Valdés & Reyes, 2023).

Para Viniegra (2023), la degradación de la escuela y la complejidad de la realidad docente puede observarse por medio de la reproducción constante de los grandes vicios que son basamento y anclaje de la civilización actual como el individualismo, el etnocentrismo, la especialización reduccionista y excluyente, la pasividad ante los abusos de poder, la competitividad fomentada por la escuela y favorecida por el individualismo, así como la promoción del consumismo inextinguible.

De manera sintética, el autor considera que la educación al centrarse solamente en el individuo no logra generar solidaridad o empatía con las temáticas de su entorno o comunidad, provocando que la y el estudiante tome cierta distancia o aversión hacia el pensamiento complejo e integrador que lo lleve a entender su contexto histórico y social.

Desafortunadamente el tema de la escuela recae de manera particular en la figura docente, lo que hace que se vaya deteriorando por los constantes cambios de las reformas educativas, por la imagen negativa del magisterio impulsada por la sociedad y los medios de comunicación, así como por las nociones equivocadas sobre la situación económica-salarial que viven; puesto que se piensa que éstos son profesionales bien pagados que cuentan con muchas prestaciones y a pesar de todo no les gusta hacer su trabajo (Farías et al., 2022).

Sin embargo, es evidente que las y los docentes necesitan más herramientas en cuanto a recursos materiales y capacitación que les permitan lograr la implementación de las reformas educativas sin tener que destinar recursos de su propio salario para contar con lo básico para su práctica profesional.

Las carencias de la escuela y la realidad de la práctica docente habían sido señaladas por Freire (1996) en su libro sobre la *Pedagogía de la autonomía* años atrás, donde hizo una crítica profunda sobre el perfil de la educación para el siglo XXI en el marco de la globalización. Para éste, el personal docente tenía que reflexionar sobre los saberes requeridos que conlleva la práctica educativa, pero también debía de comprender su papel en calidad de agente de cambio social y tener clara su labor para procurar que sus estudiantes alcanzaran la autonomía para el aprendizaje.

La relevancia de los postulados de Freire está en que sentó las bases para cuestionar el papel docente frente a las injusticias presentes en los modelos educativos, promoviendo la supresión del autoritarismo, el verticalismo y la educación bancaria.

La y el docente desde este enfoque debe participar en el acto educativo con conocimiento de causa, no solo porque es la persona más capacitada para darle sentido y dirección, sino porque solo así podrá contribuir a que sus discentes logren autonomía, criticidad, concienciación, libertad y ética, y, sobre todo, capacidad de tomar decisiones y asumir sus consecuencias (García, 2016).

Es destacable que para Freire el quehacer docente tiene que verse desde una perspectiva humanista y comprometida con el desarrollo del individuo, no con la economía. La educación transformadora y liberadora que emana del modelo crítico invita a considerar a la investigación como un tema importante.

Esto porque en palabras de Cruz (2020), el cambio en la educación no podrá alcanzarse si no se configura la conciencia de los oprimidos con referentes liberadores; por lo tanto, los docentes deben actuar con cierto compromiso ético y antropológico, manteniendo la coherencia entre el discurso y la práctica, para buscar permanentemente la libertad y la responsabilidad por medio de la acción y la reflexión a partir de la lectura del mundo y de la pronunciación de la palabra de quien vive en la opresión, no de quien oprime; cuestión que en modelos híbridos o a distancia es casi imposible de lograr en su totalidad.

Álvarez (2016) sostiene que más allá de lo anterior, Freire buscaba que los educadores entendieran la trascendencia de su trabajo, ya que no solo son transmisores de un cúmulo de saberes y conoci-

mientos, sino también de actitudes frente al saber y la vida; es por eso que de las y los educadores progresistas se espera coherencia entre sus prácticas pedagógicas liberadoras y sus actitudes vitales.

Dichas actitudes frente al saber y la vida, pueden generarse si las y los docentes promueven la investigación no solo como actividad permanente, sino como un proceso de autodescubrimiento en cada uno de los y las estudiantes; puesto que en estos procesos de indagación consciente y estructurada se logra no solo mejorar el desempeño, sino transformar la enseñanza y el aprendizaje de manera activa y directa, potenciando las habilidades de trabajo en equipo, la formulación de preguntas y la solución de problemas (Palencia, 2020).

Cuando la y el docente emplean la investigación como estrategia de enseñanza-aprendizaje, las y los estudiantes tienen un rol activo y se incentiva la curiosidad, el ánimo por el aprendizaje y la capacidad de aprender a aprender (García, 2004).

Aunque para lograr una cultura investigativa la y el docente tienen que fomentar el espíritu de la curiosidad y el descubrimiento, la búsqueda permanente por lo desconocido, orientar proyectos de investigación a través del uso de metodologías adecuadas a las ciencias naturales y sociales, propiciar el debate e intercambio de ideas, y fomentar el respeto a la práctica investigativa cumpliendo códigos éticos; así como ofrecer apoyo a los estudiantes en cuanto a materiales, insumos, equipos, herramientas, laboratorios, bases de datos, redes de investigación, entre otros (Flores et al., 2020).

También para Freire (1997), la investigación estaba implícita en el cambio de la práctica docente, pues sostenía que si la recepción del conocimiento se daba de forma pasiva, su ejercicio se transmitirá de

manera pasiva y repetitiva, perpetuando un ciclo de enseñanza que oprime y condiciona. Por esto, García & Aznar (2019) son contundentes al afirmar que el desarrollo de competencias investigativas en la y el docente puede brindar mayores garantías para que sea capaz de responder a las constantes dinámicas de cambio y avances vertiginosos de la sociedad actual.

Adicionalmente, desarrollar la capacidad de asombro, la resolución de problemas, el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico, las habilidades lectoras y escritoras, la gestión de la información, el espíritu de búsqueda e indagación y sólidos hábitos de estudio son las principales herramientas para lograr profesionales capaces de aprender a aprender como un estilo de vida (Tobón, 2010).

En este sentido, la educación debe asumir un papel disruptivo en el proceso de transformación social, y la escuela debe preparar a sus alumnas(os) para las nuevas realidades, a través de proyectos educativos orientados por altos estándares de exigencia e inspirados en principios éticos y humanistas; donde se trabajen competencias metacognitivas, sociales y operativas en los diferentes niveles (Reis et al., 2020).

La y el docente investigador dentro y fuera del aula en contextos rurales

La educación en contextos rurales tiene un alto potencial pedagógico por la gran heterogeneidad que presenta no solo en Latinoamérica sino a nivel global. Aun así, pese a que la Pedagogía Rural suele ser vista equivocadamente como una práctica escolar menor, existen un sin número de experiencias de enseñanza y aprendizaje que se

desconocen o se invisibilizan en este tipo de escenarios (Boix, 2011). La ruralidad es una noción primordial que se debe fortalecer de una gran cantidad de contenido y de reconocimiento de la esencia del contexto y del trabajo que tienen las y los docentes en este espacio; porque su tarea es determinante para potenciar las habilidades de las y los estudiantes y lograr que se dé una decodificación en donde ellas(os) mismos analicen su realidad y en su discurso expresen sus puntos de vista en relación con esta situación, de manera que este proceso se haga más consciente y sea crítico (Silva & Uribe, 2019).

La educación y la docencia son cuestiones complejas en estos contextos, pero son elementales para lograr un redireccionamiento de lo tradicional en las aulas. En palabras de Bentancor & Cabrera (2016), lo rural es escena y esencia de los aprendizajes, es el lugar donde se aprenden las dinámicas humano-económicas y naturales que allí transitamos y en el que se inscriben nuestras prácticas educativas y de investigación.

Esas dinámicas le dan otro alcance al saber de las y los alumnos porque el proceso educativo trasciende las paredes del aula, los conocimientos locales se transforman en contenido y en esencia de propuestas novedosas.

Por otra parte, en la escuela rural existe la oportunidad de visibilizar en profundidad el trabajo que se realiza en sus aulas desde dentro y realizar un seguimiento de buenas prácticas que puedan ser conocidas y aplicadas por las y los docentes, ya que frecuentemente la investigación-acción es algo que se observa en estos centros y que puede transformar las prácticas y permitir aprender gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera (Bustos, 2011).

El sector educativo rural permite abonar a otros análisis y mejorar los procesos educativos; aunque las condiciones que afronta la y el docente en estos contextos son muy diversas, existen comunidades con una muy buena organización, infraestructura y apoyo por parte de la comunidad, sector privado y gobierno; mientras que otras se hallan muy distantes, sumado al hecho de que muchos planteles se encuentran limitados en cuanto a cantidad de personal y, por ende, tienen que desarrollar actividades complementarias que les imponen una serie de retos en lo didáctico, tecnológico y administrativo (García et al., 2024).

Esto último es necesario corregirlo desde la cuestión pública, porque la práctica educativa en contextos rurales normalmente se desarrolla en el mismo tiempo y espacio con alumnas(os) de todos los grados académicos cuando se trata de pequeñas localidades rurales.

Esa diversidad de perfiles en el aula requiere que la y el docente tenga las capacidades, habilidades y competencias suficientes para ejercer sus múltiples actividades.

Además, como señala Abós (2020), es importante discernir que la escuela no es rural, es escuela, y lo rural tampoco es uniforme, sino diverso y heterogéneo: existen centros educativos en entornos rurales cuyas características demográficas, socioculturales y económicas condicionan sus peculiaridades.

Entender la Pedagogía Rural y el trabajo docente en esos escenarios es una preocupación reciente que ha derivado del auge y la aceptación a nivel internacional del *“Modelo de la Escuela Nueva”* o la *“Escuela Activa”*, mismo que tuvo sus orígenes en el siglo XX y que

ha llevado a que los países en búsqueda de un cambio estructural en sus sistemas educativos reconozcan a las escuelas rurales como parte fundamental del desarrollo social y que, por lo tanto, deben desplegar un sinnúmero de acciones formativas, pedagógicas, culturales y de acercamiento comunitario para rescatar costumbres y tradiciones propias de ese entorno y fortalecer los saberes empíricos que favorezcan a la construcción de nuevos conocimientos, conservando su esencia y su autonomía (Peralta, 2020).

Para que todo este proceso logre darse de manera armónica y equilibrada en las escuelas rurales, sin lugar a duda la investigación dentro y fuera del aula debe de ser parte de las estrategias didácticas o de la planeación misma de las y los docentes.

La investigación al incorporar la sistematización de resultados científicos propicia la superación continua del docente para lograr que este recupere y organice lo que sabe de su práctica, reconstruya los conocimientos y habilidades que enriquecen y orientan su propia práctica, validen y perfeccionen la calidad de sus reflexiones y pueda darla a conocer a otros docentes a través de la propia práctica y, por tanto, la eficiencia de las prácticas educativas (Mera, 2019).

La y el docente investigador en contextos rurales tiene una gran oportunidad de construir de manera participativa su propia práctica, ya que, a través de la sistematización de sus experiencias, puede evidenciar los principales resultados y detonar un proceso permanente de aprendizajes y desaprendizajes que se dan tanto al interior como al exterior de la escuela.

Sin embargo, uno de los problemas que más ha resaltado en la dinámica educativa de las escuelas (sin importar si se encuentran en zonas rurales o urbanas), es que imparten contenidos de enseñanza

que han sido transferidos a partir de propuestas curriculares externas y de conocimientos producidos “desde afuera” (Peña, 2014); por lo que en la Pedagogía Rural debe de existir una inquietud de protesta y de autonomía que les direcciona hacia el diseño e implementación de sus propios proyectos e iniciativas.

De igual forma, para que la producción de saberes dentro de los espacios educativos rurales no esté cargado hacia una sola corriente de pensamiento, es necesario que la y el docente conozca mínimamente los paradigmas del conocimiento y de la educación, así como sus principios ontológicos y epistemológicos para orientar de una manera más integral a cada uno de los estudiantes con el objetivo de rescatar su cultura y establecer un vínculo entre conocimiento científico y saberes locales dentro de su propio contexto; cosa que la ecopedagogía o Pedagogía de la Tierra puede lograr.

El papel docente como investigador dentro y fuera del aula desde el enfoque ecopedagógico en contextos rurales

La ecopedagogía o Pedagogía de la Tierra es una ramificación del paradigma sociocrítico propuesto por Paulo Freire que plantea una civilización sostenible desde el punto de vista ecológico, lo que implica realizar cambios a las estructuras económica, social y cultural. Por lo tanto, se vincula a un proyecto utópico: uno que modifica las relaciones humanas sociales y ambientales actuales (Antunes & Gadotti, 2006).

Epistemológicamente, con la presentación de la Carta de la Tierra (CT) se sentaron las bases de la ecopedagogía al visibilizar nuevas formas de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva innovadora, contrahegemónica y transgresora con los procesos educativos tradicionales (Preston, 2010).

Desde principios del siglo XXI, las modificaciones globales al proceso educativo tratan de lograr programas holísticos e integrales que se constituyan en un aprendizaje vivencial, contemplando aspectos afectivos, emocionales y morales (Luna et al., 2020).

Bajo esas ideas, la ecopedagogía busca que el ser humano desarrolle una alta sensibilidad a la vida, la paz, los valores solidarios y un actuar responsable para entender el sentido de unidad y pertenencia de nuestra especie hacia la comunidad de la vida del planeta (Vilches et al., 2011).

Lo valioso de la propuesta de Freire y Gadotti, es que la ecopedagogía no solo es una visión utópica que trata de modificar las relaciones humanas, sociales y ambientales para reeducar la mirada del mundo, sino que busca desarrollar actitudes de observación (y de introspección) para recuperar la conciencia en las experiencias cotidianas; por lo que el papel docente va encaminado a enseñar a mirar, pensar, hablar y escribir, fomentando el control racional en la toma de decisiones que inhiben y ponen término nuestra facultad de contemplación y ocio frente al mundo que nos rodea (Noceda, 2022).

Dicho de otro modo, la ecopedagogía se sustenta en un paradigma que promueve un movimiento socio-antropológico y político para el cuidado de la vida en todas sus manifestaciones a nivel planetario, por lo que retoma ideas de la educación ambiental, pero va más allá de las orientaciones de ésta, ya que con fuerte énfasis crítico cuestiona al paradigma neoliberal - capitalista imperante y su impacto en las formas de pensar, de vivir y convivir de las personas (Hernández et al., 2023).

En palabras de Ponce & Sampieri (2023), la ecopedagogía puede considerarse tanto una teoría como un programa y metodología;

como tal, requiere una nueva postura ética en el cuidado y respeto del continuo organismo-naturaleza y una cosmovisión del mundo en donde la propia noción de vida adquiere una honda significación; es por eso que este movimiento hace una revisión y crítica sobre la educación ambiental al señalar que ésta descansa en programas que no consideran el entorno o la cotidianeidad como la base desde la cual se debe partir y a la cual se debe regresar.

Para estos autores, la visión de la ecopedagogía es la de un continuo, una simbiosis organismo-entorno donde no es el ser humano el agente paternalista que cuida, sino que es un organismo más, un nodo, en una red continua de efectos que se extienden plenamente a todo ese continuo.

La ecopedagogía supone un cambio de paradigma en las estrategias de enseñanza aprendizaje donde la y el docente considera el aula como un espacio cuestionador donde se trabaja el diálogo, se respetan y debaten ideas junto a otro; es decir, se llevan a cabo estrategias participativas; pero sobre todo, se recupera el sentido del ser y del actuar social, ambiental y educativo, de forma que los estudiantes son sujetos activos con un potencial transformador (Hernández et al., 2023).

Del mismo modo, esta propuesta educativa se orienta más a proposiciones que no son homogéneas pero que están ancladas en una verdadera cosmología o visión de mundo en la que todos los seres están relacionados entre ellos y a un actuar participativo en y con el ambiente (Sauvé, 2004).

Por tanto, la y el docente debe de estructurar su trabajo desde una visión holística de la educación donde se promueven posturas de indagación ante la vida, se desarrollan potencialidades humanas a

través de sus múltiples dimensiones o inteligencias y, también, se considera el aprendizaje como un proceso transformador en el que la transdisciplinariedad es parte de la construcción de significados compartidos (Vilches et al., 2011).

La idea original de Freire sobre la Pedagogía de la Tierra, actualmente no solo se ha enriquecido, sino que se ha vuelto un modelo alternativo para cambiar las aulas desde el trabajo docente.

Hoy la ecopedagogía trabaja con enfoques interdisciplinarios, crítico prácticos, vivenciales, éticos y afectivos; además, fortalece la discusión sobre la formación de una conciencia ecológica en la que se reconduzca el proceso civilizatorio.

Para que la y el docente investigador pueda trabajar la ecopedagogía dentro y fuera de las aulas en contextos rurales, requiere entender y vivir la relación de valores que promueve este movimiento; porque no sólo se trata de educar para el autodomínio y la sobriedad, sino de desarrollar una especial sensibilización hacia la naturaleza educación científica junto a la educación ambiental para el desarrollo sostenible y el consumo responsable (Mallart & Mallart, 2024).

Por otra parte, la y el docente investigador debe educar para el decrecimiento desarticulando la “normalidad” capitalista que impregna el currículo escolar, reelaborando el currículo desde un enfoque ecosocial que tenga en cuenta los límites físicos del planeta y plantee una alfabetización ecológica que muestre que es posible vivir con menos necesidades en una sociedad justa y equitativa para todos y todas (Díez & Jarquín, 2025).

La ecopedagogía, al ser una corriente de educación intercultural, cívica y moral que reconoce los derechos de todos los seres vivos y la paz auténtica, tiene que plantearse desde las y los docentes como una mirada crítica y reflexiva sobre temas álgidos como la democracia ecosocial, la cooperación económica, la solidaridad internacional y el bien común a través de proyectos integradores y transdisciplinarios que lleven a la investigación-acción.

Está claro que para eso, las y los docentes necesitan diseñar e implementar estrategias didácticas específicas basadas en este enfoque, donde además de realizarse un conjunto de acciones para crear cultura ecológica, dinamizar el proceso enseñanza aprendizaje y desarrollar valores y hábitos amigables con el ambiente se garanticen espacios de comunicación para la construcción de conocimiento y la revelación de valores (Aristizábal & Montealegre, 2025).

Zingarreti (2008) plantea que las estrategias ecopedagógicas que aplican las y los docentes generalmente suelen ser lúdicas, promotoras del aprendizaje del sentido de las cosas a partir de la vida cotidiana, mediadoras en lo pedagógico, así como promotoras de la convivencia y la afectividad. Sin embargo, es importante señalar que las experiencias y resultados obtenidos de este tipo de estrategias no suelen ser documentadas o sistematizadas por los mismos docentes.

En gran parte de los proyectos e iniciativas para vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje con la naturaleza, se suele hablar únicamente de Educación Ambiental, pero no de ecopedagogía; lo que nos habla de un desconocimiento del profesorado de dicho enfoque y el impacto que podría tener en su práctica educativa de aplicarse por medio de la investigación-acción.

Aspectos metodológicos: el acercamiento con dos escuelas en contextos rurales desde un interés ecopedagógico

Analizar los diferentes proyectos e iniciativas que desarrollan diferentes espacios educativos en materia ambiental o comunitaria desde un enfoque ecopedagógico no es un tema nuevo, pero sí uno que requiere mayor documentación.

Para este trabajo, se utilizó el enfoque y las técnicas provenientes de las propuestas críticas surgidas en el contexto de la metodología cualitativa. Con ello se determina que se asumen los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de los actores sociales, dando paso a la construcción y comprensión de la realidad desde la importancia y los significados que los participantes le otorgan (Mera, 2019).

De acuerdo con lo anterior, este texto pretende hacer énfasis en la importancia del papel docente investigador dentro y fuera del aula, pero particularmente de las posibilidades que pueden generarse en contextos rurales si se complementa dicha estrategia desde el enfoque ecopedagógico.

Por ello, este estudio se llevó a cabo con dos instituciones educativas localizadas en el estado de Puebla, México: la Escuela Primaria Oficial Leandro Valle, ubicada en el municipio de San Nicolás de los Ranchos, de nivel básico; y el Colegio Paulo Freire, ubicado en el municipio de Huehuetla, de nivel medio superior.

En la primera etapa, se elaboraron dos formularios diferentes que fueron validados por juicio de expertos (Robles & Rojas, 2015), y aplicados a directivos y docentes para conocer el contexto escolar y administrativo de ambas instituciones, así como para identificar la manera en la que se vinculan con proyectos de educación ambiental

a través de la práctica docente. En esta etapa, se preguntó a los directivos y docentes sobre sus conocimientos o referencias previas respecto a la ecopedagogía. Con los resultados obtenidos se establecieron categorías descriptivas, obtenidas de los datos proporcionados por los involucrados, mismos que fueron de gran utilidad para generar nuevos aportes al tema planteado.

En la segunda etapa del proyecto se elaboró un guion de preguntas y se aplicó una técnica de grupos focales con los docentes de ambas escuelas con el interés de conocer más a detalle los proyectos escolares relacionados con el medio ambiente que realizan dentro y fuera del aula. Esta técnica permitió crear un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos (Hamui & Varela, 2013).

En las discusiones se tocó el tema del abordaje o la construcción de proyectos de investigación con las y los estudiantes, así como sus diferentes formas de sistematizar o documentar los resultados de esas experiencias. En la Escuela Primaria Oficial Leandro Valle participaron tres de sus dieciséis docentes de tiempo completo en el grupo focal; mientras que en el Colegio Paulo Freire participaron dos de sus tres docentes de tiempo completo y dos docentes de voluntariado.

Es necesario señalar que, por las características del modelo de escuela comunitaria indígena, en la segunda institución educativa existe una alta rotación de docentes que participan en la modalidad de voluntariado, por lo que el personal de tiempo completo es reducido. Durante los grupos focales se abordaron las problemáticas socioeducativas detectadas en las y los estudiantes, así como actividades y estrategias para trabajar temas de educación ambiental, la Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Particularmente, se discutió

sobre las capacitaciones o apoyos que como docentes han recibido para desarrollar proyectos sobre temas relacionados con la conservación del medio ambiente o la naturaleza en su institución y si han sistematizado dichas experiencias a través de la investigación.

Todas las sesiones con los grupos focales fueron grabadas en audio y fueron transcritas para su análisis con la intención de identificar especialmente los proyectos escolares que por medio de la investigación dentro y fuera del aula desde el enfoque ecopedagógico podrían robustecerse teórica y empíricamente para sentar las bases de proyectos más sólidos que detonen la acción social de las y los estudiantes.

Un bosquejo de las experiencias encontradas

Los encuentros con las y los docentes de la Escuela Primaria Oficial Leandro Valle y el Colegio Paulo Freire permitieron vislumbrar un poco de los obstáculos, retos y necesidades que enfrentan en su práctica diaria para incidir de manera positiva en el desarrollo de sus estudiantes, así como en cuestiones mucho más complejas asociadas con el medio ambiente.

En ambos casos, se destaca la preocupación y dedicación de las y los docentes por transformar la realidad de sus grupos a través de estrategias y proyectos específicos donde no solo se abordan temas sobre la naturaleza, sino la cultura, la comunidad y la familia.

En el primer caso al ser una escuela de nivel básico oficial, el proyecto educativo está totalmente apegado al modelo de la Nueva Escuela Mexicana (sin ningún tipo de connotación negativa). En este contexto, las y los docentes identificaron como principales problemáticas de su comunidad el matrimonio infantil y la cultura de la

criminalidad en los estudiantes. Adicionalmente, reconocieron que estos temas suelen ser el centro de atención en cuestión formativa, pero que lo ambiental cobra cada vez más importancia por los requerimientos de las autoridades y la Agenda 2030.

En el segundo caso, se observaron elementos más arraigados de la Pedagogía Crítica en el proyecto educativo de la institución. Este bachillerato comunitario indígena es un modelo en construcción permanente donde la cultura totonaca se integra en las diferentes etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta escuela las y los docentes señalaron que la pérdida de la cultura local, la migración y las condiciones socioeconómicas de las y los estudiantes son las principales problemáticas que se presentan en su espacio de trabajo.



Instalaciones del Colegio Paulo Freire en el municipio de Huehuetla. Fotografía propia.

En este contexto educativo, lo ambiental forma parte indispensable de su modelo, pues a través de diferentes momentos de trabajo comunitario han logrado establecer una Pedagogía de la Naturaleza.

Dentro de las principales estrategias didácticas que utilizan las y los docentes de ambas escuelas para el desarrollo de proyectos ambientales, se reconocieron el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje situado, el aprendizaje por investigación acción, así como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo y colaborativo.



Diálogos con docentes. Fotografía propia.

Es fundamental precisar, que, en el primer caso, estas estrategias no siempre pueden aplicar la investigación dentro y fuera del aula por las condiciones sociales y administrativas que eso implica.

Sin embargo, poseen un proyecto integrador en materia de educación ambiental que es la parcela comunitaria, donde ciertos días a la semana colaboran docentes, padres de familia y estudiantes; además de que las actividades para el mantenimiento y mejora de dicha parcela se complementan con los contenidos y tareas que se imparten en las diferentes clases de primero a sexto grado de forma interdisciplinaria.

En el segundo caso, se destaca la existencia de una cooperativa de alumnas(os), misma que se conduce democráticamente y toma decisiones respecto a la administración o el desarrollo de los proyectos escolares de forma libre y autónoma, generalmente con enfoques de economía solidaria o comercio justo. Asimismo, la escuela cuenta con una reserva natural parcial para la conservación de flora y fauna local con fines educativos, que les permite hacer un uso sostenible de los recursos naturales que allí se encuentran. De igual manera, fue posible observar actividades enfocadas en temas como medicina tradicional, conservación de narrativas comu-



Una mirada hacia la reserva natural del Colegio Paulo Freire. Fotografía propia.

nitarias e integración de la tecnología en proyectos comunitarios. Aunque pudiera pensarse que cuantitativamente existen más experiencias de proyectos relacionados con el medio ambiente en un caso que otro, lo importante son las acciones que organizadamente toman sus docentes para encausar sus proyectos hacia una perspectiva socioambiental, apoyándose de modelos pedagógicos que sustenten sus prácticas o experiencias.

A pesar de esto, la investigación forma parte de los proyectos que ejecutan estas instituciones educativas en materia ambiental, solo que con diferencias y matices que pueden reconocerse en el abordaje de éstos y la presencia o escasez de documentación para evaluar sus resultados.

Durante los grupos focales las y los docentes de ambas escuelas argumentaban haber escuchado de la propuesta de la Pedagogía de la Tierra o la ecopedagogía anteriormente pero nunca haberla trabajado de manera explícita en sus proyectos e iniciativas.

Esto representa una oportunidad para complementar o co-diseñar una propuesta de trabajos socioambientales de investigación dentro y fuera del aula en escuelas como éstas, ubicadas en contextos rurales desde el enfoque ecopedagógico.

Cotidianamente, las y los docentes de los casos seleccionados hablaban sobre la pertinencia de la educación ambiental y lo que plantea la Nueva Escuela Mexicana al respecto; pero desconocían no sólo las particularidades o características de la ecopedagogía, sino que también no tenía claro sobre los beneficios que podría generar en sus contextos educativos si se considerara para ciclos escolares posteriores.

Los datos que pudieron recabarse de esas discusiones demuestran que la investigación y lo ambiental cobran cada vez más relevancia dentro de los procesos educativos y formativos, lo que debe de encaminar a futuros trabajos donde se planeen y ejecuten proyectos escolares de adentro hacia afuera con un interés de transformación paradigmática individual y colectiva en el corto, mediano y largo plazos.

Conclusiones

Mucho de lo discutido en este capítulo requiere todavía de la colaboración y cooperación con docentes de las instituciones señaladas. Para generar estrategias precisas de investigación dentro y fuera del aula desde un enfoque ecopedagógico, es necesario poner al alcance de los actores educativos las otras formas de hacer escuela y de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es cierto que la ecopedagogía es un movimiento con diferentes definiciones, posicionamientos y estrategias para implementarse en las aulas, pero esto se explica con la premisa básica de la Pedagogía Crítica de no promover la homogeneidad ni la rigidez en los sistemas educativos.

Las investigaciones de Antunes & Gadotti (2006) fueron la pauta para que las y los docentes desde la postura freireana fortalecieran la educación ambiental con un razonamiento mucho más profundo del Ser en la naturaleza. Dentro de las conclusiones más destacables de este trabajo como resultado de la revisión de literatura y el trabajo con las instituciones educativas previamente mencionadas se entiende que:

1. La ecopedagogía es un modelo biocéntrico que se construye desde las experiencias previas en contextos educativos, pero que se concreta con las particularidades y necesidades específicas de los contextos donde se desea implementar a través de estrategias educativas como la investigación dentro y fuera del aula.
2. Los proyectos de educación ambiental que se promueven actualmente en el sistema educativo de México no reconocen a la ecopedagogía como el fundamento teórico-empírico de la práctica educativa, lo que limita la profundidad o el alcance de los resultados en los proyectos.
3. Visibilizar y promover otros enfoques pedagógicos además de la Pedagogía de la Tierra es primordial para resignificar la práctica educativa desde el reconocimiento de la heterogeneidad y la revaloración de lo local o comunitario.
4. Cuando la investigación dentro y fuera del aula se planifica y se co-diseña entre docentes y estudiantes para el desarrollo de proyectos escolares con una perspectiva socioambiental, la ecopedagogía puede aportar fundamentos de reflexión individual y colectiva para la deconstrucción y reconstrucción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A modo de cierre, es preciso hacer hincapié en que propuestas como ésta se trabajan transversal y longitudinalmente, porque lo que se buscan son cambios estructurales en el pensar, sentir y actuar de las y los estudiantes con respecto a su entorno o su realidad. Por lo tanto, es posible que, en siguientes publicaciones, se aborden los proyectos e iniciativas que se fueron consolidando con la Escuela Primaria Oficial Leandro Valle y el Colegio Paulo Freire.

Referencias bibliográficas

- Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26, pp. 41–52. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Álvarez, J. (2016). La relación pedagógica en el aula según Paulo Freire. VIII *Coloquio Internacional de Filosofía y Educación*, pp. 1–14. <https://www.filoeduc.org/8cife/adm/trabalhos/diagramados/TR888.pdf>
- Antunes, A., & Gadotti, M. (2006). La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de La Carta de la Tierra. *La Carta de la Tierra en acción: hacia un mundo sostenible*, pp. 141–143.
- Aristizábal, G., & Montealegre, J. (2025). Estrategias eco-pedagógicas para el fomento de cultura ambiental en estudiantes de básica primaria, de la IED. Nicolás Buenaventura Santa Marta-Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/3284/5726>
- Bentancor, C., & Cabrera, M. (2016). Al encuentro de una pedagogía solidaria en el medio rural. En *Estudios en docencia: rutinas y rupturas*, Vol. 1, pp. 59–65. Universidad de la República. https://fhce.edu.uy/images/Educación/Heuguerot-Caamao_WEB-completo.pdf#page=60
- Boix, R. (2011). *¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15, pp. 13–23.

- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15, pp. 155–170.
 - Cruz, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), pp. 197–206.
 - Díez, E., & Jarquín, M. (2025). Un nuevo currículo y una nueva enseñanza en y para el decrecimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(1). <https://doi.org/10.48102/RLEE.2025.55.1.683>
 - Farías, V., Saucedo, R., Herrera Alejandra, & Fuentes, M. (2022). El papel del docente en su proceso histórico y su función ante la sociedad en diversos contextos. *Revista Internacional Tecnológica- Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 5–15. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.238>
 - Flores, E., Loaiza, A., & Rojas de Ricardo, G. (2020). Rol del docente investigador desde su práctica social. *Revista Científic*, 5, pp. 106–128. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.5.106-128>
 - Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores. <https://practicasdelaen2.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/freire-pedagogc2a1a-de-la-autonomc2a1a.pdf>
 - Freire, P. (1997). *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial Siglo XXI.
 - García, J. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Díada.
 - García, Jesús, Esquivel, F., Aldape, L., & Rodríguez, J. (2024). Retos educativos de los docentes rurales de bachillerato en Tamaulipas-México. *Revista de Ciencias Sociales*, 30, pp. 153–167.
-

- García, José. (2016). Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire / Commitment and hope in education: Cross-curricular themes for teaching practices according to Paulo Freire. *Revista Educación*, 40(1), 2215–2644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.14649>
- García, Z. del P., & Aznar, I. (2019, February). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Revista Electrónica Educare*, pp. 1–22. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v23n1/1409-4258-ree-23-01-297.pdf>
- Hamui, A., & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación En Educación Médica*, 2(1), pp. 55–60. www.elsevier.com.mx
- Hernández, G., Pérez, J., & Simbaqueba, A. (2023). Ecopedagogía: educación relacional en el ser y el hacer complejos. En *Sustainability (Switzerland)*, Vol. 11, Issue 1. Editorial Plaza y Valdés. http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1091/RED2017-Eng-8ene.pdf?sequence=12&isAllowed=y%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.regsciurbeco.2008.06.005%0Ahttps://www.researchgate.net/publication/305320484_SISTEM_PEMBETUNGAN_TERPUSAT_STRATEGI_MELESTARI
- Hernández, G., Santos, R., & Silva, L. (2023). Educación crítica, ineludible para humanos crecidos en un mundo capitalista contemporáneo. En *Ecopedagogía. Educación relacional en el ser y el hacer complejos* (pp. 27–39). Plaza y Valdés.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Harper & Row.

- Luna, L., Castillo, C., & Rossana, A. (2020). *Pedagogía de la tierra, hacia la resignificación de la práctica docente / Pedagogy of the earth, towards the re-meaning of the teaching practice*. 31, pp. 31–43. <https://doi.org/10.19136/pd.a31n72.3922>
 - Mallart, J., & Mallart, A. (2024). Ecopedagogía para un currículum humanista: sostenibilidad y decrecimiento. En *Educación para la sostenibilidad. Estrategias, innovaciones y retos* (1st ed., pp. 181–203). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/12/9788410790063.pdf>
 - Martínez, P., Puerto, P., & Présiga, C. (2022). El docente investigador como factor de transformación de la sociedad: reflexión sobre su papel en la construcción de saberes, su propia práctica y la construcción de redes de conocimiento. *ORATORESS*, 17, pp. 117–126. <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/oratores/article/view/697/1599>
 - Mera, K. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción de conocimiento. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), pp. 99–108.
 - Noceda, D. (2022). La deconstrucción escolar latinoamericana: el camino hacia una pedagogía de la tierra. *Educación, Innovación, Ciencia y Tecnología*. V, pp. 781–793.
 - Olmos De Montañez, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano. *Sapiens*, 9, pp. 155–177. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011135008.pdf>
 - Palencia, V. (2020). La investigación en la práctica educativa de los docentes. *Revista Educación y Ciudad*, 38, pp. 107–118. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2321>
-

-
- Peña, C. (2014). Conocimiento escolar y saberes campesinos. Encuentros y desencuentros en la escuela rural. *Práxis Pedagógica*. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/996/936>
 - Peralta, M. (2020). La escuela nueva: como modelo educativo para el contexto rural. *Huellas Rurales*, 6(1), pp. 80–97.
 - Pinchao, L., Rosero, A., & Montenegro, G. (2019). La relación investigación-docencia y su incidencia en la calidad educativa. *UNIMAR*, 37(1), pp. 13–33. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/1911/1991>
 - Ponce, A., & Sampieri, R. (2023). Ecopedagogía. Un fundamento desde la recuperación de la ecología profunda de Arne Naess. En *Ecopedagogía Educación relacional en el ser y el hacer complejos* (pp. 15–27). Plaza y Valdés.
 - Preston, N. (2010). The Why and What of ESD: A Rationale for Earth Charter Education Title. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2).
 - Reis, J., Ferreira, M., & Oicina, G. (2020). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Revista Educación*, 44. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39044>
 - Robles, P., & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija*, 18.
 - Sauvé, L. (2004). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. *Cátedra de Investigación de Canadá en Educación Ambiental*.
-

- Silva, J., & Uribe, L. (2019). *Las prácticas de enseñanza de la lectura en un contexto rural*. Universidad de Antioquia.
 - Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. *Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe.
 - Valdés, R., & Reyes, C. (2023). El papel del docente como transformador de la sociedad. *Poiética*. https://www.revistapoietica.com.mx/el-papel-del-docente-como-transformador-de-la-sociedad/?utm_source=chatgpt.com
 - Vallejo, A. (2024). La transformación del rol docente en la era de la Inteligencia Artificial: hacia un liderazgo pedagógico estratégico. *Trayectorias Universitarias*, 10(19), pp. 1–14. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/18557/18557>
 - Vilches, M. de los Á., Fernández, A., & Martínez, F. (2011). La Ecopedagogía, referente necesario para el tránsito a la sostenibilidad. En *Descolonizar la paz: Entramado de saberes, resistencias y posibilidades*. (pp. 109–117). UNESCO. <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia25.html>
 - Viniegra, L. (2023). Educación y conocimiento liberador. Permanyer, pp. 18–28. <https://doi.org/10.24875/BMHIM.22000090>
 - Zingarreti, H. (2008). La ecopedagogía y la formación de los niños. *X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "Repensar la Niñez en el Siglo XXI."*
-

INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA: PROYECTOS COMO HERRAMIENTAS PARA GENERAR PRÁCTICAS EMANCIPADORAS DESDE EL POSGRADO

*Alma Rosa Pérez Trujillo,
Agencia Digital Tecnológica del Estado de Chiapas.*

“Es urgente recuperar aprendizajes de docentes y estudiantes desde una lógica más colaborativa, libre y cercana a sus realidades; impulsar la expresión constante mediante acciones, sin sometimientos. Aunque los contextos son diversos, las estrategias educativas pueden adaptarse; hay experiencias exitosas que merecen ser visibilizadas”

Participante del seminario en línea
Pedagogías alternativas frente al cambio climático,
organizado por la REEDEPA y el CECADESU,
México, 2025.

Resumen

En un escenario donde la educación enfrenta múltiples desafíos complejos, la Maestría en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas (MEAM) del Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente de Chiapas (IEPPDCH) promueve proyectos de intervención socioeducativa como estrategias integradoras para transformar la práctica educativa.

Estas iniciativas permiten a los profesionales de la educación diseñar, desarrollar, evaluar y reflexionar sobre procesos innovadores de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, orientados hacia la generación de prácticas emancipadoras. Fundamentados en la teoría crítica, las metodologías participativas como la investigación-acción y los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), estos proyectos buscan fomentar una educación inclusiva, reflexiva y transformadora.

El texto se organiza en cuatro apartados. El primero introduce la relevancia de los proyectos de intervención en el contexto educativo actual. En el segundo apartado se expone la base teórica de estos proyectos, resaltando su capacidad para transformar estructuras sociales y educativas a través del diálogo de saberes, en consonancia con la NEM. Además, se enfatiza la importancia de la teoría crítica y las pedagogías alternativas para empoderar comunidades mediante procesos participativos y transformadores.

El tercer apartado describe el eje de investigación-intervención de la MEAM, estructurado en Unidades Curriculares de Aprendizaje (UCA)

que abarcan desde el diagnóstico hasta la evaluación de proyectos, promoviendo soluciones innovadoras y contextualizadas. Finalmente, el texto reflexiona sobre los desafíos y oportunidades de implementar proyectos de intervención socioeducativa, destacando su potencial para enfrentar problemáticas educativas y sociales de manera integral y transformadora.

Palabras clave: proyectos, intervención socioeducativa, posgrado, profesionales de la educación.

Introducción

En un contexto donde la educación se enfrenta a desafíos complejos y multifacéticos, los proyectos de intervención socioeducativos que se proponen desde la Maestría en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas (MEAM) del Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente de Chiapas (IEPPDCH) se presentan desde un enfoque integrador que permite a las y los profesionales de la educación diseñar, desarrollar, evaluar y reflexionar sobre estrategias innovadoras de procesos de enseñanza y aprendizaje que promueven la generación de prácticas emancipadoras.

Este enfoque también facilita la incorporación de orientaciones pedagógicas contextualizadas, que responden a las realidades específicas de los contextos educativos desde donde se diseñan. Al mismo tiempo, permite cuestionar y reflexionar sobre las prácticas educativas tradicionales, abriendo la puerta a la transformación de los paradigmas pedagógicos en función de las necesidades y demandas educativas actuales. El IEPPDCH asume la misión de impulsar el desarrollo del sistema educativo en el estado de Chiapas a partir de procesos de formación de posgrado; de ahí que el diseño curricular que se ha planteado en su nueva oferta educativa tenga como base

la articulación de tres ejes: el epistemológico, el disciplinar y el de investigación-intervención, este último se sitúa como eje central en los programas de posgrado, ya que desde él se fomenta un espacio donde las prácticas pedagógicas no solo se enseñan, sino que se construyen colectivamente a través del intercambio de experiencias y perspectivas.

Desde las diferentes fases que componen los proyectos de intervención socioeducativa, se promueve el diálogo de saberes, impulsando la interacción y colaboración entre diferentes formas de conocimiento, incluyendo tanto los saberes académicos como los saberes populares o experienciales y el contexto donde estos proyectos van a implementarse.

En este sentido, se reconoce que todos los actores del proceso educativo, desde docentes hasta estudiantes y comunidades, poseen conocimientos valiosos que pueden contribuir a una comprensión más rica y profunda de los fenómenos educativos, de tal manera que el impacto de los proyectos de intervención socioeducativa puede trascender al ámbito escolar.

El objetivo de este capítulo es presentar la propuesta de formación que se contempló en el diseño de los programas de posgrado del IEPPDCH, de manera particular, lo establecido en el plan y programas de estudio de la MEAM, el cual tiene como fundamento lo establecido en el Modelo Educativo del IEPPDCH, así como la propuesta de trabajo con proyectos que desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se ha impulsado.

La intervención socioeducativa propuesta en la MEAM no solo actúa como un mecanismo para mejorar las habilidades pedagógicas de las y los profesionales de la educación, sino que también crea un

espacio para el diálogo de saberes, promoviendo una pedagogía más inclusiva, reflexiva y adaptada a la diversidad de contextos y experiencias, lo que contribuye a la generación de prácticas emancipadoras.

Para una mejor exposición el texto se ha dividido en apartados, en el primero de ellos se presenta la fundamentación teórica conceptual que va desde abordar las fuentes teóricas que dan vida a la intervención socioeducativa, así como la propuesta de trabajo de la NEM hasta presentar aspectos de la teoría crítica y la investigación-acción participativa, para explicar a partir de ellas lo que entendemos como propuestas pedagógicas alternativas.

En el segundo se presenta la Intervención Socioeducativa desde el Posgrado y el eje de intervención-investigación de la MEAM donde se clarifica que la propuesta de intervención socioeducativa en este posgrado se entiende como un proceso integral, inclusivo y transformador, así también se presenta de manera general los contenidos que se abordan en cada una de las Unidades Curriculares de Aprendizaje (UCA) del eje señalado de la MEAM.

Finalmente se presentan las reflexiones en torno a lo que se ha planteado a lo largo del texto, así como sobre los desafíos y posibilidades de trabajo con proyectos de Intervención Socioeducativa en este tipo de programas.

Teoría Crítica y pedagogías alternativas

La Teoría Crítica, desde los aportes de la Escuela de Frankfurt hasta los enfoques más contemporáneos, ofrece un marco conceptual

clave para comprender las prácticas emancipadoras en la intervención socioeducativa. Este enfoque cuestiona las relaciones de poder existentes y promueve la justicia social como un fin último (Horkheimer, 1972). Así también se consideran a las pedagogías alternativas, como la pedagogía libertaria, la pedagogía popular y la pedagogía decolonial, las cuales enriquecen esta visión al proponer metodologías que priorizan la autonomía, la diversidad cultural y el reconocimiento de saberes locales (Méndez, 2011).

Estas pedagogías son esenciales para diseñar intervenciones que sean pertinentes y socialmente transformadoras.

Desde la NEM, la educación es concebida como un medio que suscita el empoderamiento de las y los estudiantes a través de la configuración de herramientas que les permiten cuestionar y modificar su contexto local; promoviendo una participación más activa del estudiantado en su proceso educativo, fomentando el desarrollo de ciudadanas y ciudadanos críticos que participen en la mejora de sus comunidades de origen y de la sociedad en general.

Esto no deja lugar a dudas de que los principios fundamentales de la Teoría Sociocrítica, como la emancipación de los sujetos mediante una conciencia crítica que les permita comprender y transformar su realidad social, así como la construcción colectiva del conocimiento, se encuentran como base de la NEM; de ahí que en la Teoría, el aprendizaje se considera como un proceso dialógico, donde las experiencias y saberes de las y los estudiantes, así como de las comunidades son valorados y legitimados.

Desde este modo de pensar, la escuela no es un espacio aislado de la sociedad, sino un lugar donde convergen diferentes realidades y perspectivas que se integran en la enseñanza; esto implica el reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística como una riqueza para el aprendizaje colectivo, lo que exige la configuración de pedagogías alternativas.

Las prácticas emancipadoras propuestas desde la Teoría Crítica ponen énfasis en la capacidad de los individuos y las comunidades para analizar críticamente su realidad y actuar sobre ella. Paulo Freire, en su *Pedagogía del oprimido* (1970), subraya que la educación debe ser un proceso de concientización (*conscientização*), donde los oprimidos reconozcan las estructuras de poder que los subordinan y se empoderen para transformar su entorno.

Así podemos reconocer que hay tres características principales en las prácticas emancipadoras:

1. la participación activa, en donde los sujetos se convierten en agentes de su propio cambio y desarrollo, rompiendo con la dinámica vertical de la educación tradicional;
 2. la reflexión y acción, a partir de la cual la praxis, entendida como la integración de pensamiento crítico y acción transformadora, es el centro sobre el cual deben construirse las propuestas (Giroux, 1988) y
 3. la transformación estructural, la cual considera el cambio más allá de lo individual, ya que a partir de las prácticas emancipadoras se busca modificar las estructuras sociales que generan desigualdad.
-

Visto así, la educación, cuando se enmarca en un paradigma emancipador, se convierte en un instrumento de transformación social. Desde esta perspectiva, no se trata solo de transmitir conocimientos, sino de generar espacios de diálogo y reflexión que permitan a los individuos cuestionar las normas y valores impuestos por las estructuras de poder. Giroux (1988) destaca la importancia de la educación crítica como un medio para resistir las fuerzas hegemónicas y fomentar una ciudadanía activa y comprometida.

Para Freire (1993) la relación entre educación y transformación social también implica un compromiso ético por parte de las y los educadores, quienes deben asumir un rol como mediadores y facilitadores en los procesos de emancipación; esto sólo se consigue al asumirse las maestras y maestros como parte de esa comunidad educativa y llevando a cabo con y desde la comunidad los proyectos de intervención socioeducativa.

Esto por supuesto que conlleva desafíos como la necesidad de equilibrar las demandas institucionales con las expectativas y necesidades de las comunidades, ya que si bien desde la NEM se propone el ejercicio de trabajo por proyectos integradores, los cuales deben considerar lo que se promueve desde este modelo, la realidad es mucho más compleja, pues las y los docentes se siguen enfrentando al desafío de la parte administrativa-burocrática que está muy lejos de lo que en la propuesta de la NEM se establece.

Como podemos ver, la fundamentación teórica de los proyectos de intervención socioeducativa como prácticas emancipadoras encuentra sus raíces en una visión crítica de la educación, donde la reflexión y la acción se integran para generar cambios significativos en los individuos y las comunidades.

Esta perspectiva no solo redefine el papel de la educación en la sociedad, sino que también propone desafíos a las y los educadores, así como a las instituciones educativas quienes se ven obligadas a repensar sus prácticas y objetivos en función de ser promotoras de una verdadera emancipación social.

Investigación-acción participativa

A lo largo del texto se puede observar que los proyectos de intervención socioeducativa tienen un alcance amplio, ya que integran dimensiones sociales, culturales y comunitarias. Se definen, pues, como procesos de acción-reflexión que buscan transformar realidades sociales específicas mediante la educación como herramienta principal (De Pablo & Carbonell, 2000).

Este tipo de proyectos no se limita al ámbito escolar, sino que incluye comunidades, organizaciones sociales y otros espacios no formales de educación. Desde la propuesta de la MEAM la intervención socioeducativa retoma, además de las bases teóricas antes señaladas, a la investigación-acción participativa (IAP); desde ésta se fomenta la participación activa de las personas que forman parte de las comunidades educativas en la identificación de problemáticas y la co-construcción de posibles soluciones.

La intención es, además de la promoción de la emancipación de los agentes que participan en la investigación, la sostenibilidad de las transformaciones alcanzadas.

La IAP basada en un ciclo de diagnóstico, acción y reflexión permite a los participantes transformar su realidad de manera crítica (Elliott, 1993). De acuerdo con Latorre (2005, p. 25) para Kemmis y McTaggart (1988) los rasgos más destacados de la investigación-acción son:

- *Es participativa.* Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- *Es colaborativa,* se realiza en grupo por las personas implicadas.
- *Crea comunidades autocríticas* de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- *Es un proceso sistemático de aprendizaje,* orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a *teorizar* sobre la práctica.
- *Somete a prueba* las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- *Implica registrar, recopilar, analizar* nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- *Es un proceso político* porque implica cambios que afectan a las personas.
- *Realiza análisis críticos* de las situaciones.
- *Procede progresivamente a cambios* más amplios.
- *Empieza con pequeños ciclos* de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

Desde los espacios de formación de la MEAM se pretende que las y los agentes de la educación conciban una nueva visión de su espacio de trabajo, donde se reflexione y reconfigure su propio quehacer profesional y desde estos procesos de autorreflexión tomen deci-

siones que lleven a la configuración de proyectos socioeducativos que colaboren en la formación y transformación del contexto donde se encuentran colaborando.

Intervención socioeducativa desde el posgrado

Como ya hemos mencionado, la intervención socioeducativa se encuentra fundamentada en la Teoría Crítica, constituye un medio para repensar el papel de la educación como práctica transformadora; considerando este enfoque, se diseñó la MEAM no solo como un espacio de formación técnica, didáctica y disciplinar, sino como aquel en donde se busca la construcción de herramientas para la creación de escenarios donde se promueva la emancipación social, el desarrollo de pensamiento crítico y la transformación de las condiciones de desigualdad que persisten en las comunidades educativas.

Al respecto Freire (1970) subraya que la educación no puede desligarse de su contexto político, pues *“es un acto de conocimiento y transformación de la realidad”* (p. 29).

Como ya también se ha señalado, la propuesta de la NEM ofrece un marco que refuerza la visión crítica y transformadora que se menciona en el párrafo anterior; así, busca articular los principios filosóficos y curriculares con una perspectiva humanista y social, orientada a la formación integral de los sujetos educativos.

Este enfoque coincide con los principios de la Teoría Crítica al promover el análisis estructural de las desigualdades educativas y sociales, destacando la necesidad de construir proyectos educativos que respondan a las demandas contextuales y respeten la diversidad cultural (SEP, 2019).

En esa dirección una preocupación de la MEAM es retomar la intervención socioeducativa en el diseño de proyectos que no únicamente aborden problemáticas escolares, sino de la comunidad educativa, en donde se generen soluciones innovadoras.

Es decir, la formación que se pretende en este posgrado es aquella en la que los actores educativos que se encuentran en formación se involucren y dialoguen entre sí y con los miembros de la comunidad educativa de donde proceden; lo anterior en concordancia con Habermas (1984), quien argumenta que la educación, concebida como acción comunicativa, debe basarse en el diálogo genuino entre los participantes.

Este diálogo no solo permite comprender las realidades educativas, sino también cuestionarlas y transformarlas desde una *praxis* colectiva; así desde la MEAM, esta praxis implica que docentes e investigadores no se limiten a transmitir conocimientos, sino que construyan con las y los estudiantes una visión crítica y comprometida con la transformación social.

Es necesario entonces concebir los proyectos de intervención socioeducativa como un proceso integral, inclusivo y transformador; de ahí que programas como el de la MEAM cuenten con la pertinencia social necesaria, así también se posiciona como un motor de cambio estructural, capaz de contribuir a enfrentar los desafíos educativos y sociales de México.

El eje proyectos de Intervención - Investigación de la MEAM

Como se ha mencionado a lo largo del texto, la intención de los proyectos de intervención socioeducativa está estrechamente relacionada con los fines que propone la NEM.

En este sentido se ha diseñado el eje investigación-intervención de la MEAM, el cual está integrado por cuatro UCA como se observa en la figura 1, la cual resume los elementos dentro de la estructura del proyecto que se trabaja en cada UCA:

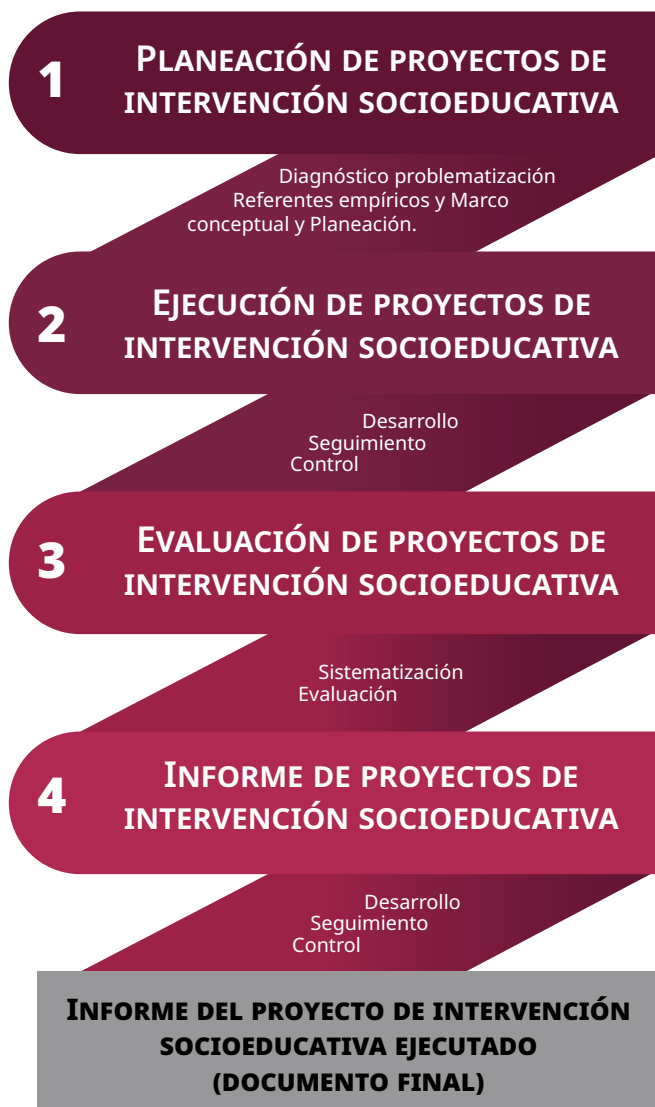
De acuerdo con el Plan de Estudios de la MEAM (IEPPD, 2024) el eje de Intervención-Investigación tiene como parte de su objetivo

“

... formar a un profesional de la educación dentro de esquemas de pensamiento crítico, reflexivo, integrales y sistémicos que coadyuve en la consolidación de estructuras humanas con mayor experiencia de aprendizaje práctico, relevante y estimulante para su desarrollo como profesionales adaptables a las formas de ser y de aprender de los sujetos con los que interactúa. Así mismo, el eje proporciona una dirección metodológica de los procesos de intervención educativa que permitan la integración de las acciones y esfuerzos para una formación integral, humana y pertinente a las necesidades formativas en contexto.

”

Se plantea el desarrollo de proyectos de intervención como una herramienta de interacción entre sus pares y con los demás miembros de la comunidad educativa, con lo cual se logre la resolución de las problemáticas que desde los proyectos implementados se consideren; así también, *“desarrollar su creatividad, adaptarse a desafíos*



UCA del Eje Investigación-Intervención de la MEAM.
Fuente: Elaboración propia.

y cambios inesperados, desarrollando así su capacidad resiliente para poder enfrentar la incertidumbre y la variabilidad, así como conectarse con la comunidad, caracterizada por ser diversa y heterogénea” (Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente de Chiapas -IEPPDCH-, 2024, p. 87).

La primera UCA tiene como propósito el análisis de los elementos que deben integrar el proyecto de intervención socioeducativa, con miras a generar una propuesta sólida, pertinente, innovadora y contextualizada que coadyuve en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

De ahí que los temas abordados sean el diagnóstico de un proyecto de intervención, la problematización, así como los referentes empíricos y el marco conceptual y la planeación de este, en donde se definan la naturaleza del proyecto, la justificación y objetivos del mismo, así como las especificaciones de aquellos que participaran en el mismo, el lugar donde se llevará a cabo y el cronograma de actividades, por mencionar algunos.

En la UCA Ejecución de Proyectos de Intervención Socioeducativa se abordan el desarrollo, seguimiento y control del proyecto; en esta UCA se debe reportar lo sucedido en la implementación del proyecto, se lleva a cabo el control utilizando técnicas cuantitativas, cualitativas y participativas; de lo obtenido en esta fase del proyecto se toma la información para poder llevar a cabo la evaluación, misma que sucede en la tercera UCA, ya que es en ella donde se realiza la sistematización de la información y evaluación de lo obtenido confrontando y analizando el diagnóstico y la ejecución del mismo, lo que le permite identificar los factores o aspectos obs-

taculizadores y los que facilitaron la propuesta, así como las consecuencias positivas - negativas del mismo, con miras a identificar si se lograron los objetivos que se trazaron en el proyecto o se requiere algún ajuste en la propuesta para lograrlos.

Finalmente, en la UCA denominada Informe de Proyectos de Intervención Socioeducativa se pretende, como su nombre lo indica, que las y los estudiantes realicen el informe del proyecto de intervención socioeducativa para la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas que llevaron a cabo. Este eje, además, se diseñó de tal manera con la intención de que las y los estudiantes puedan al final de sus estudios retomar sus propuestas y convertirlas en documentos recepcionales, que les permitan la obtención del grado académico correspondiente; lo anterior, en el entendido de que para poder lograr esto es necesario un compromiso de largo alcance del estudiantado, así como de las y los docentes e investigadores que los acompañarán durante los dos años que componen el período de formación de la MEAM.

Reflexiones finales sobre los desafíos y posibilidades de la intervención socioeducativa desde la MEAM

A lo largo del texto hemos mostrado cómo la intervención socioeducativa en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas representa un enfoque transformador que busca abordar las complejidades sociales, culturales y pedagógicas del proceso educativo. Desde la perspectiva de la MEAM, este ámbito ofrece una rica intersección de desafíos y posibilidades para reconfigurar las prácticas y el quehacer de las y los maestros, los contenidos curriculares y las dinámicas en el aula.

Entre los desafíos encontramos a la diversidad del alumnado en términos de habilidades, contextos socioeconómicos, lenguas maternas y experiencias previas con las matemáticas.

De ahí que se debe considerar el diseño de estrategias de intervención socioeducativas que sean inclusivas y equitativas, lo que exige de parte del estudiantado de la MEAM reconocer estas diferencias como puntos de partida para el aprendizaje, evitando enfoques homogéneos que perpetúan desigualdades; para ello es importante llevar a cabo un buen diagnóstico socioeducativo en la comunidad educativa donde se encuentren laborando.

Al considerar que el enfoque desde el que se trabajan los proyectos de intervención socioeducativa es desde enfoques colaborativos se debe tomar en cuenta que la implementación de intervenciones socioeducativas suele enfrentarse a la resistencia tanto de docentes como de las instituciones educativas.

En muchos casos, las prácticas tradicionales, centradas en la transmisión unidireccional de conocimientos y el enfoque en resultados estandarizados, dificultan la adopción de enfoques críticos y participativos que promuevan una educación matemática más significativa, así también puede existir resistencia de los demás agentes que forman parte de la comunidad educativa en general; de ahí que deberán generarse estrategias que permitan crear dinámicas en las que todos participen. Se reconoce que existe el reto de conectar los marcos teóricos abordados en la MEAM con las realidades del aula, las institucionales y las de contexto de la comunidad.

Si bien las teorías críticas o socioeducativas son inspiradoras, su aplicación práctica puede ser limitada debido a factores como la carga administrativa, la falta de recursos o el currículo rígido; este último

se pensaría que no debiera existir, si se trabaja desde lo establecido por la NEM, sin embargo, sabemos que aunque se establezca desde la norma su aplicación, no siempre se logra, de ahí que se tendrá que hacer un esfuerzo para que las condiciones mínimas necesarias se den y pueda llevarse a cabo el proyecto.

Otro desafío que se considera importante es la evaluación de la efectividad de las intervenciones socioeducativas, ya que los métodos tradicionales de evaluación, centrados en pruebas estandarizadas, no capturan en su totalidad los beneficios, como el desarrollo del pensamiento crítico, la participación activa o la construcción de identidad matemática en los estudiantes. Por ello es necesario, además, que se diseñen los instrumentos necesarios que permitan llevar a cabo este proceso de evaluación.

Consideramos que los antes mencionados, no son todos los desafíos que se pueden encontrar; sin embargo, pensamos que son algunos de los más importantes a tener en cuenta. En cuanto a las posibilidades que brinda el trabajo con proyectos de intervención socioeducativa, creemos que abre la posibilidad de repensar el papel de las y los docentes como mediadores, facilitadores y colaboradores para la construcción del aprendizaje, lo que implica que su tarea va más allá del ser transmisores de contenidos o conocimientos.

A través de metodologías participativas, los docentes pueden fomentar un aprendizaje colaborativo donde las matemáticas se aborden como herramientas para entender y transformar la realidad.

Las matemáticas, que casi siempre se vislumbran como una disciplina dura y alejada de la realidad (por los niveles de abstracción que se manejan), desde los proyectos de intervención socioeducativa pueden ser concebidas como un medio para analizar y abordar

problemas sociales relevantes, como la pobreza, el cambio climático o la justicia social. Diseñar proyectos que impliquen el abordaje de contenidos matemáticos contextualizados, que incorporen además situaciones reales, no solo hace que el aprendizaje sea más significativo, sino que también empodera a los estudiantes como agentes de cambio en sus comunidades.

Se reconoce que, dado el contexto de muchas de las comunidades educativas en nuestro estado, existen brechas digitales que son un desafío; sin embargo, es de resaltar que las tecnologías emergentes también ofrecen oportunidades innovadoras.

Herramientas como simuladores matemáticos, plataformas de aprendizaje interactivo y análisis de datos, permiten crear experiencias de aprendizaje más dinámicas y personalizadas; es necesario también que las y los docentes vean en el uso de herramientas tecnológicas, que no nacieron necesariamente para ser utilizadas en la educación, aliados que promueven la generación de pedagogías alternativas para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas; en este sentido, esas tecnologías deberán de ser utilizadas con sentido didáctico, tarea no sencilla, pero muy necesaria en nuestro tiempo.

La intervención socioeducativa promueve un enfoque interdisciplinario, mismo que desde la NEM se promueve a partir del co-diseño y de la construcción del programa analítico, lo que permite integrar las matemáticas con otras áreas del conocimiento como la literatura, las ciencias sociales o el arte.

Esto favorece una comprensión más amplia y rica de los conceptos matemáticos, conectándolos con contextos significativos para los estudiantes. Esto mismo promoverá la creación de comunidades de aprendizaje donde docentes, estudiantes y familias, quienes en con-

secuencia participarán activamente en el proceso educativo. Estas comunidades no solo apoyan el aprendizaje matemático, sino que también generan redes de colaboración y apoyo mutuo que trascienden el aula.

Así también, permite atender a grupos históricamente marginados, promoviendo estrategias diferenciadas y equitativas que garanticen el acceso y la participación plena en el aprendizaje no solo matemático. Esto incluye diseñar materiales accesibles, emplear lenguajes diversos y generar espacios de inclusión.

Como puede verse a lo largo del texto, la propuesta de trabajo con proyectos de intervención socioeducativa desde la MEAM no solo enfrenta desafíos, sino que también presenta oportunidades para reimaginar la educación matemática como un proceso inclusivo, contextualizado y transformador, además de ser un espacio donde las y los maestros reflexionan sobre su propia práctica con miras a generar nuevas propuestas pedagógicas innovadoras.

Se considera pues, que, a través de un enfoque crítico y reflexivo, es posible superar las barreras existentes y construir prácticas educativas que respondan a las demandas sociales actuales, fomentando ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno.

La clave está en conectar la teoría con la práctica, el contenido disciplinar con la realidad y el aula con la comunidad.

Queda como pendiente reportar los resultados que se obtendrán de la implementación de los proyectos que se generen con la puesta en marcha de la MEAM. Es decir, contrastar lo obtenido en escenarios reales por las y los estudiantes de este programa, con la propuesta que se diseñó y de la cual se dio cuenta a lo largo de este escrito.

Referencias bibliográficas

- De Pablo, M. & Carbonell, J. (2000). *Proyectos socioeducativos en acción*. Madrid: Editorial Narcea.
 - Elliott, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid. Morata.
 - Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
 - Freire, P. (1993). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
 - Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
 - Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon Press.
 - Horkheimer, M. (1972). *Critical theory*. Seabury Press.
 - Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente de Chiapas (IEPPDCH, 2024). *Programa de estudios de la Maestría en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*. México: Autor.
 - IEPPDCH. (2024). Maestría en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas. <https://ieppd.chiapas.gob.mx/meyam/>
 - Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
 - Méndez, R. (2011). *Pedagogías alternativas: Retos y posibilidades en América Latina*. Editorial Contexto.
 - Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Nueva Escuela Mexicana: Fundamentos filosóficos y principios del currículo*. Ciudad de México: SEP.
 - Torres, R. M. (1998). *Educación y desarrollo social en América Latina*. UNESCO.
 - Touraine, A. (2000). *Igualdad y diversidad: las nuevas tareas de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
-

Capítulo VIII

LA PEDAGOGÍA DE MOXVIQUIL Y LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Jonatan Rodas.

Rosa Bejarano.

Cecilia Valencia.

*Instituto de Educación Superior en
Desarrollo Humano Sustentable, Moxviquil,
San Cristóbal de las Casas, Chiapas.*

“Valorar el aprendizaje colectivo es fundamental, pues permite compartir conocimientos y experiencias. Es necesario reconectar con las necesidades de las y los estudiantes, lo que implica, a veces, desaprender viejas prácticas educativas que no responden a los desafíos actuales. Aprender es un proceso continuo que nos involucra a todos.”

Participante del seminario en línea
Pedagogías alternativas frente al cambio climático,
organizado por la REEDEPA y el CECADESU,
México, 2025.

Resumen

En el presente capítulo ofrecemos una descripción sobre las maneras de hacer educación, formal y no formal en la Universidad Moxviquil. Como uno de sus elementos fundamentales, se describe la concepción y proceso de articulación de las comunidades de aprendizaje como espacios-tiempos que promueven relaciones horizontales, de encuentro y participación en el ámbito educativo.

Como marca distintiva de su pedagogía, Moxviquil propone a quienes participan en estas comunidades de aprendizaje la formación de una conciencia crítica de la realidad a partir de tres desplazamientos, al mismo tiempo, ontológicos y epistémicos: yo en el mundo, yo ante el mundo, yo para el mundo.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, ciclo experiencial, experiencia, comunidad educativa, ser en el mundo.

Introducción

Asumir el reto de hablar sobre enfoques pedagógicos alternativos supone, al mismo tiempo, tener en cuenta su diversidad. Quizás sea un elemento común el hecho de que, en general, las pedagogías alternativas se plantean como tales ante el modelo de educación tradicional predominante en el ámbito formal.

Sin embargo, reconocemos que dentro de esa gran etiqueta existe una multiplicidad de experiencias que varían en sus orígenes, inspiraciones, fundamentos y métodos, entre otras cosas.

Tomando eso en consideración, en este capítulo nos proponemos compartir la experiencia del Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable -habitualmente conocido como Uni-

versidad Moxviquil-, desde la cual hemos promovido una pedagogía que consideramos alternativa y disidente, por las razones que a continuación expondremos.

En los últimos años, posteriores a la pandemia COVID-19 y derivado de las lecciones que el confinamiento y la virtualidad nos dejaron, hemos venido profundizando nuestra reflexión sobre los aspectos que han sido fundamentales a lo largo de la historia de trabajo de Moxviquil y que, hoy en día, constituyen la base para nuestro proyecto político-pedagógico. En particular, nos concentramos en dar cuenta de nuestra concepción y práctica de las comunidades de aprendizaje, como un elemento central de nuestra pedagogía.

Es en la creación y empuje de estos espacios-tiempos de encuentro que se despliega la diversidad de abordajes y metodologías que confluyen en los procesos formativos.

Para ello, iniciamos con una breve recapitulación de los orígenes y desarrollo de Moxviquil como una institución que combina aspectos de la educación formal con procesos no formalizados. En segundo término, de manera más extendida describimos los aspectos relevantes de la conformación de las comunidades de aprendizaje y la manera en que metodológicamente organizamos el proceso de reflexión crítica de quienes participan en ellas.

Derivado de esa exposición, compartimos parte de las experiencias que suelen circular en nuestros encuentros y que dan cuenta del potencial disidente y transformador de nuestra pedagogía.

Cerramos el capítulo con una síntesis de lo presentado, argumentando que una educación crítica y transformadora de la realidad solo es posible a través del encuentro y la articulación entre las y

los sujetos que la viven; que más que ofrecer modelos o contenidos, esa educación alternativa propone y dispone de condiciones para el diálogo, la reflexión y la organización.

Entre la educación formal y no formal

El Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviquil surgió en 2001 como un espacio de atención al componente social para los programas de conservación propuestos por la organización Pronatura Chiapas. Para 2003, el Centro de Formación se constituye legalmente como una Asociación Civil (A.C.), lo que le da la libertad de acción para formar sujetos capaces de reflexionar y transformar su entorno, bajo el enfoque de *“Población y Medio Ambiente”*.

El funcionamiento como AC permitió que durante mucho tiempo se pudieran implementar proyectos en el territorio, que generaron experiencias y metodologías que se fueron analizando y sistematizando, de tal forma que muchos de estos aprendizajes se decantaron en los programas de formación que después se convertirían en especialidades y maestrías.

También ser una organización autónoma facilitó la captación de financiamiento que permitía atender temas que estuviesen fuera de la agenda gubernamental y tener enfoques independientes (Pérez Raziel et. al, 2014), jugando durante mucho tiempo un papel intermedio entre la academia y el activismo.

En esa línea la vocación formativa del Centro se fortalece con una primera oferta de educación formal en 2005, a través de la Certificación de Competencias Laborales como alternativa de respaldo para quienes tienen experiencia en un área determinada, pero no cuentan con certificados académicos.

Mientras tanto, la oferta educativa se iba ampliando a través de la atención a cuadros medios y técnicos de instituciones de gobierno, la formación de lideresas y líderes comunitarios para gestionar propuestas e impulsar proyectos de desarrollo local con un alto componente de participación social y el trabajo con juventudes agentes de cambio y con infancias en educación ambiental.

De esa manera, a lo largo de más de 20 años en Moxviquil fuimos recorriendo el camino con diversos sujetos en procesos que se han ido sucediendo paulatinamente con impactos muy diversos: desde la puesta en marcha de ecotecnias, la formación de cuadros directivos de Áreas Naturales Protegidas y, más recientemente, en procesos pedagógicos, socioambientales, de trabajo con infancias y la sexualidad humana.

Trabajar en estos distintos ámbitos ha sido posible debido a que funcionamos como una organización de la sociedad civil y, al mismo tiempo, como una institución de educación superior que impulsa procesos en territorio combinando educación formal y no formal. En el ámbito de la educación formalizada nos enfocamos en programas de grado y posgrado avalados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), mientras que el ámbito no formal promovemos multiplicidad de iniciativas con comunidades, poblaciones y participantes de nuestros programas formales.

Cabe resaltar que, en nuestros programas de formación, sean estos formales o no, trabajamos bajo el modelo de Comunidades de Aprendizaje con las que buscamos que las personas que se involucran se sientan integradas y dispuestas a compartir sus conocimientos y experiencias para construir referentes que les permitan actuar en su entorno y construir acciones colectivas.

La pedagogía de Moxviquil

En Moxviquil nos concebimos como una comunidad de aprendizaje que impulsa programas de formación con una intención profesionalizante¹. A diferencia de la educación clásica en la cual las y los estudiantes son vistos únicamente como receptores de contenidos, al concebirnos como comunidad de aprendizaje apostamos por una participación activa de todas las personas que se involucran en nuestros procesos a través de una educación gestionada democráticamente, con prácticas de aprendizaje basadas en el diálogo, la reflexión y la búsqueda de la transformación social (Rodrigues de Mello, 2011).

En ese marco, el papel de quienes participamos facilitando los procesos educativos coincide con la máxima freiriana de crear posibilidades para la construcción del conocimiento, antes que la pura transferencia de ideas.

Cabe recordar que desde sus inicios las comunidades de aprendizaje, en tanto modelo educativo, apelaron al principio igualitario como la base para superar las desigualdades educativas y culturales de quienes en ese momento integraron la primera experiencia en el año de 1978, en la ciudad de Barcelona (Racionero & Serradell, 2005; Elboj, Puig-dellivol, Soler, & Valls, 2006). Al igual que en esa y otras experiencias similares en América Latina, en Moxviquil partimos de un principio de igualdad de condiciones para el acontecimiento educativo.

¹ En términos generales, la profesionalización está dirigida a la capacitación, adquisición de conocimientos estratégicos y especialización en un área específica a fin de que fortalezcan la incidencia de las personas en sus ámbitos de acción, sea esta institucional, organizativa o comunitaria.

A través de la horizontalización de nuestras prácticas buscamos que todas las personas participen activamente sin minimizar o eliminar sus diferencias identitarias, sean estas étnicas, culturales, etarias, sexogenéricas, religiosas, políticas o de grados de conocimiento, entre otras.

Al mismo tiempo, esta presencia de múltiples perfiles y trayectorias diversas ha propiciado la articulación de nuestras comunidades de aprendizaje de maneras muy particulares y que abrevan de distintas tradiciones y modelos pedagógicos que han dado paso a lo que, hoy en día, nombramos la pedagogía de Moxviquil.

Entre esas múltiples fuentes podemos mencionar los aportes del humanismo, la educación intercultural, las teorías decoloniales, distintos abordajes psicoterapéuticos y la educación popular. Estos marcos no son restrictivos y permanecen en constante movimiento de acuerdo con los intereses y necesidades de cada comunidad de aprendizaje y la particularidad de su proceso formativo².

Sin embargo, identificamos elementos de principio que son comunes a la puesta en práctica de nuestros procesos formativos y que, de acuerdo con ellos mismos, presentamos en este texto a manera de

Actualmente, Moxviquil cuenta con nueve programas de formación. De pregrado, una Licenciatura en Autogestión Sustentable del Territorio (LAST) y una Licenciatura en Gestión Ambiental (LGA); de posgrado, la Maestría en Pedagogía y Orientación Educativa Comunitaria (MPOEC), la Maestría en Educación y Comunicación Ambiental Participativa (MECAP), la Maestría en Atención Integral a Infancias y Adolescencias (MAINA), la Maestría en Sexología Humanística y Acompañamiento de Grupos (MSHyAG), el Doctorado en Sexología Humanística y Acompañamiento de Grupos (DSHyAG) y el Doctorado en Pedagogías Humanistas y Procesos Colectivos (DPHyPC). En procesos de especialización, el Diplomado en Formación de Formadores (FF).

incitación al diálogo con otras experiencias de pedagogías insumisas y alternativas, porque también nos interesa conocer cómo les va en el esfuerzo de hacer una educación crítica, qué metodologías promueven y, por supuesto, qué desafíos enfrentan.

A propósito de sumar claridad a lo que aquí explicamos, creemos que es importante hacer justicia a nuestra metodología colocando también las voces, sentires y pensamientos de nuestras y nuestros estudiantes que, desde una búsqueda personal, han encontrado en Moxviquil un espacio fértil para revisar, ver, cambiar y continuar escudriñando otras maneras de hacer y vivir los procesos educativos. Es por ello que a lo largo de este texto pondremos opiniones que nos han compartido desde los diferentes procesos formativos que han vivido en Moxviquil.

Quienes construyen una comunidad de aprendizaje

Hay dos componentes relevantes a considerar dentro de la conformación de las comunidades de aprendizaje bajo las que trabajamos: El primer componente es el sujeto, sujeta (Torres Carrillo, 2006) que, como actor central del proceso, se dispone a interactuar y construir vínculos desde sus saberes, se hace consciente de su transformación personal y a través de esta, se sabe un agente capaz de generar un impacto en la construcción de alternativas para su entorno.

Estos sujetos, también descritos por Freire, conforman la comunidad de aprendizaje, ponen en juego su capacidad de hacer, generalmente proponiendo el cuerpo (Garcés, 2002), procesos de acción colectiva en los que juegan algún tipo de protagonismo como facilitadores o acompañantes de colectivos.

La mayoría de las personas con las que trabajamos son jóvenes y adultos, y esto se debe a que consideramos que las personas para desarrollarse necesitan seguir aprendiendo a lo largo y ancho de su vida, es decir, no basta con que la persona aprenda desde la infancia, hasta la vejez, sino que debemos entender que cada uno de los espacios en los que interactúa es una oportunidad para generar un vínculo de enseñanza-aprendizaje capaz de analizar su entorno y actuar en consecuencia.

Cuando hablamos de sujetos, consideramos que son individuos que han tomado conciencia de su condición, y por tanto están dispuestos a interactuar para la transformación. Una de nuestras estudiantes de la maestría en Educación y Comunicación Ambiental Participativas lo relata de la siguiente manera:

“

Este proceso ha sido la oportunidad de mirarme como sujeto, como mujer en un determinado contexto, me ha permitido observar contrastar y sanar mi propia historia escolar desde mi cuerpo, ha significado notar esas tensiones construidas desde educación básica, media superior y superior, las cuales han marcado el rumbo para tomar ciertas elecciones de vida.

Asimismo, la oportunidad de encontrarme conmigo misma, siendo el centro del proceso, es una experiencia completamente fortalecedora que anima a ver las verdaderas fortalezas interiores y las posibilidades de vida que se perciben desde ese estar, desde ese actuar, considero que brinda bases sólidas para asentar la responsabilidad individual del propio proceso de formación que se tiene como participantes y también en otro sentido, como facilitadora de grupo.

”

Los procesos en sí generan los vínculos sociales que permiten el intercambio de experiencias que enriquecen las propuestas y que orientan las posibilidades de promover acciones que transformen su entorno partiendo de estrategias y formas de organización diversas.

Por ejemplo, quienes llegan a un proceso de Formación de Formadores generalmente son personas que tienen el deseo de cuestionar su práctica de enseñanza-aprendizaje, y a lo largo del camino van encontrando herramientas que les posibilitan cuestionarse y generar prácticas de transformación de su forma de interactuar con su realidad.

Podemos conocer más de esta experiencia a través de las palabras de Jazmín Arriaga, egresada de la Licenciatura en Autogestión Sustentable del territorio y participante del Diplomado en Formador de Formadores:

“ Este diplomado me ha permitido reforzar mi metodología para procesos de facilitación, mi técnica, mi entendimiento también con los grupos, como poder elaborar todo un material, un recorrido, toda una experiencia de formación que sea alternativa, también que no sea bajo estándares de la educación tradicional, sino que sea una pedagogía comunitaria y una formación popular. ”

En el segundo componente, los procesos que impulsamos apelan a la praxis como una forma de aprender al tiempo que transforma el entorno; y, en este sentido, los impactos que se tienen son diversos porque este esquema, junto con la transversalización de tópicos como la equidad de género, las relaciones equitativas o el cuidado del medio ambiente, van escalando sus impactos a diversos espacios vinculados a quienes participan en los procesos.

Saber de alguna manera conlleva el darse cuenta, este darse cuenta implica asumir nuestra responsabilidad en lo que vemos, y esto compromete al hacer.

Modos de hacer comunidad

En primer lugar, para nosotros en Moxviquil uno de los pilares fundamentales de nuestra pedagogía es el encuentro colectivo. Si bien nos encontramos en una época donde la tecnología y sus múltiples mecanismos ganan cada vez más centralidad en la gestión de la educación, la pandemia de COVID-19 dejó en claro la inestabilidad de los vínculos sociales cuando estos se producen desde la virtualidad.

Las herramientas tecnológicas y el uso de las inteligencias artificiales son recursos que, de manera crítica, alentamos a utilizar. Sin embargo, seguimos creyendo en el encuentro físico, en la presencia como un elemento fundamental para conocer y re-conocer a las y los otros. Un mirarnos y sentirnos que hace del encuentro un espejo que nos muestra el lado más luminoso y también nuestras sombras.

No se trata simplemente de llegar y hacer *“acto de presencia”* para figurar en las listas de asistencia o en otras maneras de comprobación de participación, sino que entrar a la comunidad reclama de una presencia total, con apertura para ver y escuchar a las y los otros, al tiempo que se desarrolla la auto-observación.

En ese sentido, recuperamos la idea de que la presencialidad es una forma efectiva de entrar en contacto con las y los otros para conocer sus circunstancias. No es casual, por ejemplo, que en la práctica nuestros encuentros inicien con la pregunta: *“¿cómo estamos?, ¿cómo llegamos a este encuentro?”*

Se trata de una suerte de *tacto pedagógico* (van Manen, 2010), en la que, puestos en situación, nuestra actitud se orienta hacia las y los otros asumiendo la responsabilidad de lo que hemos empezado a construir juntos. Por supuesto, no se trata de una tarea sencilla.

El encuentro supone, en primera instancia, presencia física y en ocasiones esta se dificulta debido a las circunstancias sociales de quienes participan en nuestros procesos.

Muchas de las personas provienen de comunidades indígenas con escaso transporte; otras, a menudo mujeres, deben lidiar con las cargas familiares y de crianza; y, otras tantas, con responsabilidades laborales que limitan su llegada a los espacios de encuentro.

Y es justamente bajo esas circunstancias que nuestro hacer educativo encuentra desafíos para estar abiertos a la llegada y la inclusión y, al mismo tiempo, al cumplimiento de los requerimientos formales de los procesos. ¿Cómo les ha ido a otras experiencias similares que, al igual que nosotros, están a la búsqueda de otras formas de relación en la educación pero que, al mismo tiempo, requieren cumplir con formalidades para no caer en posiciones altamente flexibles?

En segundo lugar, consideramos que el principio de horizontalidad que hemos mencionado con anterioridad se expresa concretamente en tiempos y espacios definidos. En ese sentido, hablar de encontrarse supone un cuándo, un dónde y un cómo.

Esos tres elementos se sintetizan en la disposición física de nuestros espacios de encuentro. En nuestros salones, no hay mesas ni sillas dispuestas para las clases. En su lugar, hay tapetes coloridos y cojines dispuestos en forma circular.

Puede parecer un detalle sin importancia, pero no lo es si consideramos que hablar de *“otras formas de educación”* supone, entre otras cosas, reflexionar críticamente sobre la disposición de los cuerpos en los espacios educativos y preguntarnos: *“¿dónde hemos estado físicamente situado en los espacios de educación tradicional?, ¿quién ha definido ese lugar? y ¿de qué manera lo llegó a definir?”*.

Es necesario recordar que un significativo número de personas venimos de una educación formalizada en la que el lugar dentro de los salones de clase estaba definido por la que se suponía era nuestra capacidad intelectual: en un extremo, los de adelante siempre más aptos para el aprendizaje y para responder a las exigencias de los educadores y, en el extremo contrario, los de hasta atrás, los que no sabían, no aprendían o no se adecuaban a las normas imperantes en el salón. Frente a eso, el encuentro con un salón que pareciera más dispuesto para un ejercicio de relajación que para *“recibir clases”* genera una primera reacción de sorpresa.

En ocasiones agradables, en la medida que a las personas les disminuye la ansiedad y el nerviosismo, al tiempo encuentran mayor confianza para participar. En otras ocasiones la primera impresión tiende al escepticismo sobre la *“seriedad”* de nuestras formas de educación. Sin embargo, la experiencia acumulada nos ha hecho saber que este desplazamiento corporal (con profundas implicaciones éticas y epistémicas) de sentarnos en el suelo y en círculo, es fundamental para dar cabida los procesos que se destacarán a lo largo de los encuentros.

Lo vivencial es su marca distintiva. Una vez reunidos y situados en un espacio plenamente horizontal, nos disponemos al diálogo y el intercambio de experiencias.

Esto es, lo que hemos vivido; las situaciones por las que hemos pasado y compartido con otras personas de nuestro mundo social; las circunstancias y contextos que marcan nuestra condición de sujetas y sujetos; los conocimientos y saberes que traemos con nosotras y nosotros; y, no menos importante, lo que pensamos y queremos hacer en ese mundo al cual pertenecemos y nos adherimos.

Más que ejercicios de reflexión -cuya importancia también recuperamos pero que no guía con exclusividad nuestra formación-, la pedagogía de Moxviquil invita a la recuperación de lo vivido, a través de la memoria corporal, emocional, de conocimientos y saberes, para encontrar allí claves para una nueva postura ante la educación, ante la vida y ante la realidad.

En primera instancia, una postura ética del *hasta aquí*³, es decir, de todo lo que ya no queremos reproducir en nuestros espacios educativos: las exclusiones, las opresiones, el silenciamiento y la calificación unidireccional y competitiva. Y, derivado de lo anterior, una búsqueda de justicia epistémica que recupere la voz de aquellas subjetividades que han sido históricamente silenciadas.

En este proceso vivencial, dentro de esta horizontalidad existe el papel del facilitador o facilitadora, quien acompaña los diálogos, puede ser artífice de los momentos detonantes, crea situaciones que mueven y conmueven, para invitar al darse cuenta, a soltar la palabra o enriquecer los mundos que se convocan a la comunidad.

³ La explicitación en estos términos de esta postura, inherente a todos nuestros procesos, la debemos a la colectiva docente del Doctorado en Pedagogía que en su primera reunión planteaba la importancia de recuperar nuestra metodología como una “pedagogía de la disidencia”.

Sin embargo, lo anterior no supone que seamos nosotros quienes otorguemos la capacidad de hablar a las y los otros; tampoco que hablemos en nombre de ellas y ellos. Pero sí de crear condiciones para que, a su tiempo y bajo sus circunstancias, cada quien asuma la responsabilidad de su propia voz. La estudiante Jazmín nos plantea su perspectiva:

“ Esto para mí es muy innovador. Realmente aquí con la metodología (de Moxviquil) una misma clase con teoría repetida, cambia, por el contexto y por quienes están participando, porque en Moxviquil el grupo es quien genera los saberes y quien está facilitando detona esos saberes, los trae a papel, los recupera, nos dan teoría, y todo sucede. Los grupos y experiencias siempre están cambiando y también siempre hay nueva nutrición de todas y todos aun siendo los mismos talleres. ”

En definitiva, podemos decir que esto que llamamos la pedagogía de Moxviquil se compone de al menos tres elementos que constituyen en conjunto nuestra postura ética: el encuentro, la horizontalización y el intercambio de experiencias.

La metodología del Ciclo Experiencial

Ahora bien, para llevar a la práctica esta nuestra declaración de principios, acudimos a una metodología que conjuga diferentes niveles de acción en lo que denominamos el ciclo experiencial.

El ciclo empieza con el sujeto o la Sujeta dando cuenta de la experiencia, que puede provocarse mediante el ejercicio vivencial o que puede ser recuperada de la historia personal de las personas.

Esa experiencia pasa por un primer momento que es la narrativa, donde se ayuda a explicitar los hechos, las acciones y pensamientos que están vinculados a esa experiencia. Es el momento de la recuperación de la experiencia tratando de identificar todo lo que ha ido significando al hecho, y ha generado la interpretación individual de esa vivencia.

Partir de la experiencia propone un dispositivo didáctico que nos ayuda a ponernos en contacto con nuestros saberes previos y con nuestras vivencias, a fin de que nos den nociones acerca de lo que vamos a trabajar. El principal vehículo de ese punto de partida es el relato, la narración y ordenamiento de los momentos significativos donde reconocemos sensaciones, emociones e ideas de lo acontecido. Frente a lo narrado, nos hacemos preguntas, cuestionamos nuestras certezas y las versiones de la realidad que hemos escuchado y aprendido para responder a la pregunta ¿de qué me doy cuenta?, ¿de qué nos damos cuenta?

El siguiente momento de la experiencia es el análisis, y es el acompañamiento de la narrativa a través de preguntas que buscan ampliar la comprensión del hecho y la narrativa que se ha generado en éste. Este análisis puede ir a preguntar por el mundo-contexto que rodeó la experiencia, los mandatos sociales que nos hicieron vivirla de una u otra forma, identificar los posibles prejuicios que nos hacen verla de tal o cual manera.

Este momento procura ser la reflexión profunda que ayude a identificar las causas y móviles que están en la experiencia y lo que la persona tiene de ella; empieza a orientar que es lo que se quiere transformar y el móvil que el o la participante tiene para transformar algo a partir de esa experiencia.

Con esto orientamos los procesos formativos hacia la búsqueda de una comprensión más amplia y crítica de la realidad. Por ese motivo, el siguiente paso de nuestra metodología es el contraste de experiencias. En el contraste importa prestar atención a otras experiencias y a otros referentes -aquí es donde adquieren valor pedagógico las teorías- que nos ayuden a ver aquello que no teníamos en el panorama y, en consecuencia, a repensar nuestras formas de incidir en nuestras realidades.

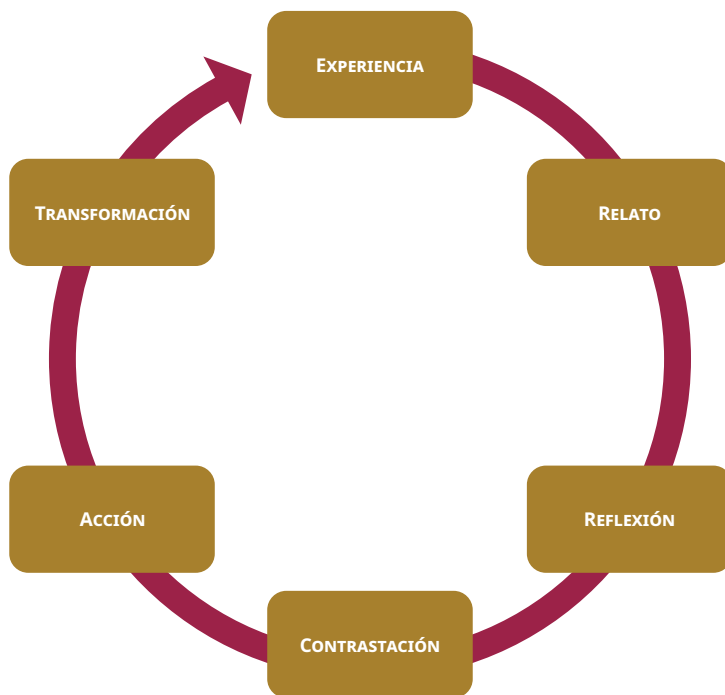


Figura 1. El círculo experiencial de Moxviquil.

Posterior al análisis se acompaña a las personas participantes a construir sus conclusiones; si hablamos del método científico, es el momento en que las personas generan sus '*leyes científicas*'. Estas conclusiones son las generalizaciones personales o colectivas que permiten afinar su análisis, descubrir sus secuencias de acciones presentes y repetitivas que se quieren transformar, el darse cuenta de que viene de la reflexión.

Todo ello nos invita a la acción, a construir y proponer acciones concretas, contextualizadas y territorializadas para otros mundos posibles. Finalmente, al actuar en el mundo desde un proceso activo y reflexivo damos paso a la transformación de nuestra experiencia original generando una espiral de aprendizaje que nos llevará por un nuevo ciclo.

En todo este proceso la **experiencia** está en el centro, lo que permite tener un encuentro más cercano con las diversidades en un grupo, al escuchar las voces y experiencias de todas y todos; hay más posibilidades de reconocer la existencia de los otros y las otras con todos sus matices y divergencias.

Lucia Gómez asistente a la escuela del buen vivir nos regala su reflexión en este sentido: *"Este proceso formativo me ha permitido reivindicar y resignificar mi origen, sin vergüenza, visibilizar violencias, acceder a temas como la sexualidad, los cuales no se habla en las comunidades (de aprendizaje)".*

Esta metodología se basa en la perspectiva de un yo relacionado crítica y estrechamente con su mundo social en tres momentos: yo en el mundo, yo ante el mundo y yo para y con el mundo.

Partir del *yo en el mundo* no significa un simple acto de enunciación de nuestras circunstancias individuales. Es ante todo una toma de conciencia del momento histórico en que nos encontramos, a partir de reconocer en nuestras formas de sentir, pensar, hacer, ser y convivir (todo eso que llamamos subjetividades) las determinaciones sociales que nos atraviesan.

Es por eso que también acudimos a la experiencia sensorial del cuerpo. Porque es allí, en ese territorio concreto que es nuestro cuerpo, donde se experimentan dolores, miedos, opresiones de origen histórico y social como el racismo, la desigualdad y la exclusión.

Y también, porque es allí en ese mismo lugar de reproducción de la opresión donde se generan las posibilidades de transformación. Con las palabras de una de nuestras estudiantes egresadas en la maestría en Sexología Humanista, puede notarse un cambio de percepción, en este caso desde el tema de la maternidad:

“ La maestría me ha permitido poder reconocerme y mirarme como persona antes de mirarme solo como madre y poder nombrar que soy una mujer que tiene sueños, aspiraciones y deseos y que, sí, una de las facetas más importantes en mi vida es la maternidad, pero no es la única. ”

Yo en el mundo, significa entonces, saber quiénes somos, qué hacemos y qué queremos hacer participando en ese mundo social territorializado que hemos empezado a reflexionar. La centralidad del yo no es una expedición solitaria y narcisista en la construcción del conocimiento.

Ciertamente el ejercicio reflexivo puede llegar a ser individual y solitario, pero eso no debe llevarnos al equivoco de suponer que el conocimiento se produce desde el individuo y solo sobre él.

Es necesario insistir en eso, para no dar lugar a equívocos. La vivencia personal es para nosotros aquello que Leonor Arfuch (2007) denomina como *“la unidad mínima de significado”*, *“la unidad de una totalidad de sentido”*, que da cuenta de los mundos sociales en los que participamos.

En términos didácticos, asumimos el yo en el mundo preguntándonos: ¿quién soy en este espacio compartido?, ¿cómo me reconozco en él?, ¿cuál ha sido mi historia allí?, ¿cómo me involucro en él? y ¿a qué aspiró allí?

Esa postura nos conduce a otro desplazamiento del yo, ahora, ante el mundo. Se trata de colocar a ese yo en relación con el mundo. No es un acto de *“observación”* de las y los otros. Tampoco de una participación instrumental. Sino de una búsqueda de construcción de vínculos y de reconexión con los entretnejidos de la vida que constituyen nuestro mundo socioambiental.

Como ya hemos dicho, esta postura del yo ante el mundo nos coloca en la posibilidad de ser simples espectadores para entrar a participar en la elaboración de ámbitos de sentido en la que todas las personas involucradas encontremos y reconozcamos espacios para desarrollarnos y transformarnos.

El yo ante el mundo está estrechamente vinculado con la voluntad de querer construir algo en común: la realidad tiene sentido en la medida que queremos y deseamos hacer algo con y en esa realidad.

En esta etapa, didácticamente:

- Promovemos un acercamiento a la realidad desde la subjetividad.
- Buscamos la recuperación de la experiencia de co-transformación (individuo-colectivo-contexto).
- Enlazamos ese ejercicio con un constante análisis del contexto.
- Contrastamos con otras experiencias y referentes que nos inspiren.

Nuestro tercer momento es la postura de ese yo con y para el mundo. Esta postura permite que nuestra reflexión no se quede únicamente en una observación externa y poco implicada. Ser para el mundo implica plantear propuestas, incidir en los procesos y ofrecer a los grupos y personas con quienes estamos viviendo nuestras experiencias de trabajo una aportación desde nuestros saberes y conocimientos.

Estos tres momentos de postura frente a nuestros mundos sociales son trabajados metodológicamente en distintos pasos que, como ya hemos mencionado en párrafos atrás, tienen como punto de partida la experiencia vivida.

Por ejemplo, una docente de la colectiva del bachillerato comunitario cuenta como articula los aprendizajes de la materia de artes con los procesos creativos de las y los chicos conectándoles con sus metas personales y menciona la emergente capacidad que se va desarrollando posteriormente de poner estos procesos creativos para desarrollar propuestas en contextos sociales.

Esto lo evidencia exponiendo como resultados de la oferta educativa la creación de espacios sustentables en los territorios, el reconocimiento de áreas de oportunidad en las comunidades, procesos de mayor arraigo y pertenencia en las comunidades, ejercicios de respeto al medio ambiente y el intercambio de metodologías y conocimientos comunitarios.

Conclusiones: a manera de cierre y apertura

Al inicio de este texto hemos señalado nuestro interés por mostrar de qué manera la pedagogía de Moxviquil puede ser pensada como una vía alternativa y disidente de los modelos tradicionales de educación. Ciertamente lo aquí presentado se asemeja -y en buena parte abrevia- a otras maneras de comprender y llevar a la práctica los procesos educativos, principalmente en América Latina.

Sin embargo, para mostrar nuestra manera de hacerlo, nuestros modos como solemos nombrarle, ha sido necesario acudir a la minucia del desarrollo cotidiano dentro de nuestros espacios señalando quienes son los sujetos que participan y cómo devienen sujetos críticos.

Como hemos señalado, para que esa conciencia crítica de la subjetividad sea posible, es necesario el encuentro (en primera instancia físico y, luego, intersubjetivo).

Desde nuestra postura, una educación crítica y transformadora de la realidad solo es posible a través de ese encuentro y la articulación entre las y los sujetos que la viven y se disponen para el diálogo, la reflexión y la organización.

En la experiencia, la tarea no es sencilla y pocas veces se amolda sin matices al modelo que se plantea.

Sin embargo, desde las múltiples voces que convocamos en este texto buscamos reafirmar que la pedagogía que promovemos desde Moxviquil provoca y detona la experimentación de otras posibilidades de hacer educación.

El ciclo experiencial es método y guía para el aprendizaje que se busca impulsar. Como si esta trazara un atajo hacia fibras sensibles, memorias emocionales e historias que se unen a los temas que se abordan, las experiencias de esas voces se entretajan para dar lugar al surgimiento de algo nuevo. Estudiantes en sus reflexiones refieren asumir un estado de conciencia distinto del que tenían al entrar o iniciar su proceso formativo.

Como institución educativa tenemos aún muchos retos en nuestro papel de facilitar el aprendizaje (el diálogo con las teorías, la búsqueda de justicia epistémica y el cumplimiento de las formalidades que todo proceso educativo requiere, son algunas de ellas) pero, precisamente, dar cuenta de nuestras experiencias y metodologías es una de las maneras que encontramos para salir del solipsismo que muchas veces acompaña a los proyectos alternativos.

En suma, para cerrar el texto y abrir la discusión, sostenemos que compartir la experiencia es una vía útil para el aprendizaje social.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea* (1a. ed.). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Garcés, Marina (2002) *Las prisiones de lo posible*. Ediciones Bellaterra, España.
- Pérez, Raziél (2014). *Prácticas de organizaciones de la sociedad civil del sur-sureste de México*. Instituto Nacional de Desarrollo Social, México.
- Racionero, S., & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educación* (35), pp. 29 - 39.
- Rodrigues de Mello, R. (2011). Comunidades de aprendizaje: democratización de los centros educativos. *Tendencias pedagógicas* (17), pp. 1 - 18.
- van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (Tercera reimpresión ed.). España: Paidós.
- Torres Carrillo, A.(2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, Núm. 50, enero-junio, pp. 86-103, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

EMANCIPACIÓN Y PROFESORADO. UNA DISCUSIÓN DESDE LAS PEDAGOGÍAS INSUMISAS

*Ofelia Piedad Cruz Pineda,
Universidad Pedagógica Nacional sede Puebla.*

"Escuchar experiencias de otros contextos educativos me ha permitido ubicarme y retomar saberes y sentirme acompañada en mi práctica. Este seminario abona a principios fundamentales como la comunidad, las prácticas transformadoras e insumisas, a reconectar y enraizar los lazos sociales desde un ejercicio ético."

Participante del seminario en línea
Pedagogías alternativas frente al cambio climático,
organizado por la REEDEPA y el CECADESU,
México, 2025.

Resumen

Abrir un espacio de diálogo y discusión sobre el estudio de pedagogías alternativas en una región compleja, convulsa y heterogénea, como es América Latina, representa un desafío intelectual interesante. Latinoamérica agravó su condición al enfrentar, desde los noventa del siglo pasado, el embate de la lógica neoliberal en lo económico y en lo social. Desestructurar y desnaturalizar esta lógica implica interrogantes en diferentes ámbitos, por ejemplo, cuestionarse cómo pensamos y vivimos la educación hoy en día y, al mismo tiempo, pensar juntos algunas coordenadas comunes para formalizar proyectos políticos alternos caracterizados por la igualdad y la libertad.

Este capítulo tiene como propósito analizar la cuestión de la diferencia en el contexto de la enseñanza, es decir, en el acto pedagógico, y como ésta se articula con el discurso del profesorado y la práctica de la emancipación. El escrito se organiza en tres momentos. Primero, se expone la diferencia como un asunto político, enseguida se describe la condición del profesorado y el reconocimiento y el discurso pedagógico alternativo, por último, se ofrecen algunas consideraciones para la discusión final.

Palabras clave: **pedagogía, profesor, educación básica, alternativas.**

Introducción

En el marco de los procesos sociales y políticos del presente, importa abrir un espacio de diálogo sobre el estudio e investigación de pedagogías alternativas, insumisas, insubordinadas y desobedientes. Estas no siempre se distinguen por la emergencia de un discurso crítico que busque la calidad de la vida escolar.

Como señala Freire (2012), el interés es *“considerar saberes indispensables [y pedagogías] en la práctica docente de educadores críticos, algunos saberes [y pedagogías] son igualmente necesarios para los educadores conservadores, saberes de la práctica en sí misma, cualquiera que sea la opción política”* (p. 23).

En los últimos años ha surgido, con más frecuencia, una inclinación hacia políticas de derecha y ultraderecha, presentadas bajo un simulacro democrático.

Para Mouffe, la globalización neoliberal fue tan agresiva *“que se percibía como un destino que debíamos aceptar, y las consecuencias políticas quedaron reducidas a meros asuntos técnicos que gestionarían los expertos. [...] Esta situación ‘pospolítica’ originó un proceso de desafección respecto de las instituciones democráticas”* (2018, p. 16).

En los noventa, en América Latina, circuló con intensidad el término calidad, palabra estelar que colonizó a la educación y, a través de esta, se manifestó el pensamiento educativo conservador y/o de derecha. La significativa calidad operó como eje articulador de la política educativa de los últimos veinte años del siglo pasado y, junto con el término evaluación, se impulsó la competitividad y la productividad para hacer de la educación un asunto rentable en el ámbito educativo.

En este panorama supone todo un desafío intelectual sistematizar y analizar experiencias y alternativas pedagógicas en América Latina que promuevan el pensamiento crítico, sumado a que se trata de una región compleja, convulsa y heterogénea. Estas condiciones se agudizaron en los años noventa del siglo pasado. A partir de esos años se precarizó la economía. Además, el embate de la lógica neoliberal desplomó el pensamiento crítico.

En este escenario, la educación, en particular la educación pública, enfrentó una reestructuración de gran calado en su vida interior. En algunos países aún prevalece la influencia del proyecto económico neoliberal y otros se caracterizan por economías antineoliberales y/o progresistas.

Para Sader (2025), las economías antineoliberales son Brasil, México, Colombia y Honduras –representados, en el poder ejecutivo, por Lula Da Silva, Andrés Manuel López Obrador, Gustavo Petro y Xiomara Castro respectivamente. En contraste, Argentina y Ecuador, entre otros, actualmente favorecen la lógica neoliberal, a expensas de un descrédito político de sus representantes.

En consecuencia, el mapa político en la región latinoamericana ha sufrido cambios significativos: el último decenio del siglo pasado fue un periodo dominado, casi por completo, por el neoliberalismo, posteriormente, en la primera década del siglo XXI, prevaleció una posición antineoliberal y desde la tercera década del siglo XXI el continente ha experimentado varias oscilaciones entre el neoliberalismo y el liberalismo.

Para quienes estamos interesados en impulsar pedagogías insumisas, insubordinas y desobedientes es imperativo comprender los cambios que han ocurrido en las últimas décadas y sus consecuencias sociales, económicas y educativas en la vida política de nuestra región.

Importa advertir, además, las variantes y las nuevas formas de dominación de la subjetividad de los individuos, donde la educación, por su carácter político, ha jugado un papel preponderante. También es importante reconocer que lo que va del siglo XXI ha sido convulso a nivel mundial y ha tenido repercusiones en Latinoamérica: en 2018

se agudizó la guerra comercial entre Estados Unidos y China, en 2020 apareció la pandemia y obligó al confinamiento y en 2022 inició la guerra en Ucrania. En suma, en una región heterogénea estructuralmente, como es América Latina, con procesos democráticos diferenciados y con déficits sociales vigentes (corrupción, inseguridad y desempleo) supone un desafío pensar la educación en la escuela pública, pero sobre todo asumir una doble tarea:

1. pensar juntos algunas coordenadas comunes, pensar un mundo escolar compartido, sin dejar de advertir que la tensión y el conflicto son constitutivos y no borran las diferencias y
2. formalizar proyectos políticos alternos caracterizados por la justicia y la igualdad.

Este capítulo tiene como propósito analizar la cuestión de la diferencia en el acto pedagógico (el acto de la enseñanza) y como ésta se articula con la tarea del profesorado y la emancipación. El escrito se organiza en tres momentos. El primero expone el tema de la diferencia como un asunto político. El segundo describe la condición del profesorado y el reconocimiento de su discurso pedagógico. Y el tercero ofrece algunas consideraciones para la discusión.

La diferencia como asunto político

Este es un buen momento histórico para repensar la escuela pública y, sobre todo, el acto pedagógico (la enseñanza) a partir y después de la pandemia y sus implicaciones en la dinámica escolar. Como sabemos, la pandemia fue un acontecimiento disruptivo, un hecho que impactó la vida humana en todos los órdenes en lo que se configura (Cruz Pineda, Mendoza González, Del Castillo Hernández y Pérez Salazar, 2024) y generó un replanteamiento de la civilización.

Este contexto exige, desde lo político, contribuir en la formación de sujetos comprometidos con proyectos educativos de cambio que den paso a una sociedad más solidaria y fraterna ante las diferencias y desigualdades que se enfrentan en los espacios escolares, en la salud pública, en las formas de producción y organización, así como en la posibilidad de contar con un territorio propio.

Por lo que respecta a la diferencia, ésta tiene un fuerte componente subjetivo que se relaciona con la diversidad: cómo somos y no cómo deberíamos ser. El profesorado debe reconocer esta condición en la escuela, aunque su labor docente debe ir más allá del aula.

De acuerdo con López: *“la tarea [...] no es sólo describirnos y alertarnos de los males que se nos vienen encima, sino de comprometerse en [construir pedagogías] que permitan, desde la misma escuela como un agente de transformación social, otro modo de organización de la sociedad y al mismo tiempo promover el desarrollo de nuestra especie y de nuestras diferencias como seres humanos”* (1999, p. 141). De acuerdo con Butler:

“... lo más importante en esta época son las acciones que mantienen viva la relación entre afecto y acción que transforman la repulsión y la indignación en potencial colectivo y promesa revolucionaria. Sólo a través del poder acumulativo de pequeñas acciones se mantiene vivo el potencial revolucionario (2023, p. 168).

Por tanto, la cuestión consiste en reconocer que en el respeto a la diferencia subyace el reconocimiento a lo diverso. Mostrarse conforme en que todas las personas son diferentes en creencias y en comportamientos es el principio básico, pero, sobre todo

“ ... el acto de reconocer expresa una demanda de ser reconocido. Esta expectativa sólo es cumplida si el reconocimiento es mutuo. [Para] reconocer/ser reconocido [exigir] procedimientos e instituciones que eleven el reconocimiento al plano político [y un] ejercicio responsable del trabajo de educar (Frigerio, 2005, p. 15). ”

Así, la tarea docente y la apuesta pedagógica nos implica en la vida de los demás, en el horizonte está el vivir juntos.

Butler señala: *“No podemos vivir realmente sin asimilar a los demás, sin encontrarnos. Porque así es donde vivimos”* (2023, p. 173). Para el docente esto implica la negociación escolar como modo de vida, no la apuesta por la pureza o la neutralidad escolar.

Sin duda, esta intención pedagógica enfrentó un embate del pensamiento conservador y económico que se diseminó en la sociedad y promovió conductas individualistas. En ocasiones, provocaron la fractura de las relaciones sociales.

Al interior de los ámbitos escolares se deshilvanó el lazo social-afectivo y la actitud inmovilista tomó su lugar. Sin embargo, ésta deterioró la convivencia social y privilegió el vivir para uno mismo, desencajando así a la política y lo político, puesto que ante

“ ... la retirada de lo político, entendida como la ausencia de la preocupación por la justicia, quedó enmascarada y encubierta por el despliegue de políticas que producían lo injusto. [...] políticas políticamente correctas, preocupadas por la gobernabilidad, que se limitan a ser gestionarías de las desigualdades, con el único propósito de volverlas tolerables.

Esas estrategias desisten y reniegan de cualquier proyecto que se plantee una comunidad de iguales como principio y horizonte (Frigerio, 2005, p. 19).

”

Por ello, es indispensable repensar el vínculo educación-política. Para Almandoz, *“la educación es condición de posibilidad de la política: de lo político como actividad y de hacer política como praxis”* (2005, p. 53).

Si bien este capítulo coloca el énfasis en la escuela pública, cabe apuntar las siguientes coordenadas: lo escolar no se reduce a la educación y las leyes, y los reglamentos no comprimen la política educativa y/o pedagógica. El debate por la escuela pública y las políticas dirigidas a ésta es un problema que implica una discusión tanto epistemológica como teórica, necesaria de considerar en el campo educativo.

Además, hay que reconocer que lo político, momento instituyente del ser, abre la discusión inminente del plano ontológico, puesto que lo político está asociado con un lazo social, con la búsqueda por lo común, con la preocupación por el ser de nuestra existencia. Bajo estas coordenadas y/o ejes nos obligamos a pensar la escuela y las políticas de otra manera y poner en juego la disputa por un proyecto político con ropaje epistémico en el que subyazca la acción: *“formar una idea del mundo [escolar] requiere una construcción sistemática de la infinidad de experiencias posibles”* (Landgrebe, citado por Butler, 2023, p. 112).

Es importante problematizar la política *“más allá del quehacer operativo que la confina a la esfera del poder, aprehenderla como conciencia de la historicidad del momento”* (Zemelman, citado en Ouviaña, 2023, p. 33).

Se trata de hacer de la lucha y de la voluntad colectiva un eje central en tanto construcción de proyectos emancipatorios en contextos adversos, como es la región latinoamericana.

Una vez señalado lo anterior, y pensando en la escuela pública y en el profesorado, hay que insistir en *“un compromiso para elaborar y difundir conocimientos articulados sobre las diferentes culturas, mejor que un compromiso para realizar programaciones e intervenciones didácticas individualizadas y en solitario”* (López, 1999, p. 147-148).

Para Freire, *“la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría/práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”* (2012, p. 24). El profesorado tiene como tarea convencerse de que *“la enseñanza implica tomar distancia frente a la evidencia del acto mismo”* (Martínez, 2003) del procedimiento de enseñar.

Es indispensable plantearse que la enseñanza implica, por un lado, un acontecimiento complejo en su producción y/o en su construcción, y por otro, está vinculada al reconocimiento de las condiciones sociales e históricas del acto pedagógico.

Para apuntalar esta idea, Butler (2023) señala:

“ ... quien toca también es tocado, y también se toca a sí mismo, lo que significa que hay un solapamiento de mi relación reflexiva conmigo mismo y una relación intencional con otro, que también actúa, aunque no siempre de la misma manera o en el mismo grado. Ambos movimientos se entrecruzan (p. 124).

”

Por ello, reconocer/ser reconocido exigen situar a la diferencia como asunto político. Recomendemos: repensemos la escuela pública en el marco de un proyecto político sostenido por la justicia social y la búsqueda por la igualdad.

Bajo esta premisa, propongo situar las pedagogías insumisas, insubordinadas y desobedientes como estrategias políticas de intervención y acción que el profesorado construye de manera permanente.

Además, estas se sostienen de las demandas educativas y buscan el trabajo solidario y fraterno con la finalidad de promover otras formas de gobierno que dan lugar a la construcción de una subjetividad alejada de la lógica neoliberal, caracterizada por la competitividad y la productividad.

Esta lógica ha fomentado una exacerbada individualidad y ha desgarrado el lazo social-afectivo y el trabajo comunitario. En este contexto, es imperativo que la educación en América Latina consolide el discurso de las pedagogías insumisas.

Condición del profesorado y discurso pedagógico alternativo (insumiso)

El proyecto o lógica neoliberal contribuyó, de manera potente y sutil, a la construcción de una cultura caracterizada por prácticas, comportamientos y conductas vinculadas a criterios de eficiencia, eficacia, competitividad y productividad. Palabras estelares y elegantes que, bajo la analítica del análisis político del discurso, las suelo nombrar significantes nodales o maestros, las cuales colonizaron el discurso educativo por más de treinta años en México.

También generó una subjetividad individualista, que desestructuró la trama colectiva, condición vital en lo educativo.

Por ello, es indispensable que el profesorado (en formación y en servicio) asuma la reflexión como una capacidad política, como un ejercicio del pensamiento para problematizar lo educativo en el acto pedagógico, en el acto de enseñanza.

Esta acción no sólo sitúa a la enseñanza como práctica, sino *“como categoría susceptible de ser reubicada y dotada de un estatus diferente [...] como un gesto [político que] conecte lo estético y lo ético”* (Martínez, 2003) y emerja otra subjetividad política y, por lo tanto, otro sentido de lo educativo que desnaturalice la cultura neoliberal y se diseñen estrategias y apuestas políticas distintas en los contextos socio educativos e históricos actuales.

En un país como el nuestro (y en otros países de la región), la forma de gobierno se caracteriza por la incipiente vida democrática o la existencia de un déficit democrático que no alcanza a redefinirse. En consecuencia, esta característica da lugar a momentos sintomáticos de *“desenfado social”* o *“desencanto social”*, que se expresan en emociones y pulsiones sociales como el egoísmo, la soberbia y el miedo en contra de la solidaridad (núcleo del lazo social).

Sin embargo, estas categorías (individualistas y emocionales) no impiden imaginar otro mundo posible (Cruz Pineda, 2020, p. 35), construir otro relato en búsqueda de otro horizonte viable que obligue a pensar el papel de los sistemas educativos, así como la formación de la subjetividad política (la ciudadanía) y las pedagogías en contextos educativos adversos.

Si reconocemos la educación como una práctica política que acompaña la formación de un sujeto que políticamente piensa y decide, es posible desarrollar una sociedad donde la ética es constitutiva, y se cuestione a la sociedad moral que organiza los comportamientos sociales bajo el deber ser o del costo beneficio exclusivamente. Una sociedad que gira alrededor de la ética tiene como criterio de organización social el respeto y reconocimiento del otro (Cruz Pineda, 2020, p. 35).

Si el profesorado sitúa a la educación como práctica política y al discurso pedagógico como una reflexión permanente de lo educativo, asume una decisión política en los contextos educativos, puesto que, como sostiene Rottenberg y Segal *“la capacidad de reflexión en medio de esta época apremiante es una necesidad política”* (citadas por Butler, 2023, p. 169). Desde nuestra contemporaneidad, el momento de decisión e institución por promover un discurso pedagógico insumiso cobra relevancia política en el trabajo docente.

Las coordenadas mencionadas en los párrafos anteriores son de primer orden. Primero, porque lo político emerge por una intervención del sujeto (por una decisión de intervenir), así lo político se entiende como una intervención (actividad) que dispone límites a un curso de acción.

Segundo, porque esta intervención/actividad contribuye a la formación de una subjetividad definida a partir de las condiciones históricas y sociales en las que se ubican los sujetos educativos -tal como se señaló al inicio de este capítulo-, y es ahí donde se construye el acto pedagógico.

Y tercero, porque se da lugar a una subjetividad pedagógica (Cruz Pineda, 2020), entendida como un proceso que gira en torno al deseo de aprender y poder enseñar en la escuela, para promover el pensamiento crítico y ubicar los límites de las formas de poder que tienen estrecha relación entre la inteligencia, la cualificación y el esfuerzo.

En este sentido, se pueden señalar dos consideraciones:

1. si se apunta la idea de promover una subjetividad pedagógica, esta permitirá al profesorado comprender la forma de vida escolar en la que está situado un deseo por aprender y un poder de enseñar por medio de experiencias escolares con referencia a los materiales, a los contenidos y los textos escolares,
2. si se parte de advertir que la subjetividad alude a las formas y a las cualidades que distinguen al sujeto en su devenir histórico, social y cultural que marcan la construcción del sentido de vida, la categoría de subjetividad pedagógica, dispuesta en el aula, puede estudiarse a partir del recorrido de los sujetos en la escuela y los mecanismos a través de los cuales el docente piensa la enseñanza de los contenidos, de las habilidades y de las capacidades de las y los estudiantes (Cruz Pineda, 2020, p. 36).

En suma, lo político, como intervención, y la subjetividad pedagógica, como proceso, pueden contribuir a repensar la misma subjetividad política, es decir, la formación de la ciudadanía -y reescribir la interpretación de la realidad escolar.

La categoría de subjetividad pedagógica permite comprender cómo la escuela puede ser un espacio que contribuya a neutralizar y despolitizar al individuo o cómo puede ser un espacio que promueva un proyecto democrático, una pedagogía política y la formación del ciudadano. Es decir, que impulse la construcción de una subjetividad política como rasgo de la confirmación de una igualdad social.

Conclusiones

En nuestra contemporaneidad, es indudable la apuesta por identificar pedagogías que, desde nuestra lógica progresista, desnaturalicen el matiz político ideológico conservador; por ello es necesario que el discurso pedagógico del profesorado construya/diseñe pedagogías que quiebren el discurso vigente y se afiance otro sentido de lo educativo y de nuevas apuestas político-educativas en la escuela pública.

Un proyecto progresista parte de la interpretación crítica, política e histórica de lo social en que se sitúa la escuela pública.

El papel de las pedagogías emancipatorias consiste, precisamente, en problematizar el sentido de lo educativo que giró en torno a la eficiencia, eficacia y competencia exacerbada, y promovió *“la glorificación de la persona única, singular [...] y elaboró un perfil individual”* (Masschelein y Simons, 2022, p. 191), características y prácticas que en conjunto construyeron una cultura escolar neoliberal en el mundo, y en América Latina precarizó la vida en las escuelas y profundizó las desigualdades educativas.

Las pedagogías insumisas ocupan un sitio significativo. A través de estas es posible desestructurar destinos predefinidos y orientar un diálogo escolar que incentive al estudiantado, a partir de decirles *“intenta, a pesar de las razones sociológicas, psicológicas o neurológicas e incluso en estudiantes que dicen que esto no es para ellos o ellas, que no es algo que podrían hacer o que les gustaría hacer”* (Masschelein y Simons, 2022, p. 193, cursivas del original).

“Quien dice intenta, desea que el otro tenga la voluntad de intentarlo” (Ranci re, 1991, citado por Masschelein y Simons, 2022, p. 193 cursivas del original.).

La expresión *intentar*, sostienen Masschelein y Simons (2022), tiene el poder de transformar el espacio habitado.

Cabe señalar que las pedagogías subversivas, insubordinadas e insumisas son dispositivos transitivos que median en la construcción de la cultura escolar; comprenden que los contextos escolares están inmersos y se constituyen por prácticas discursivas que dan sentido al acto pedagógico, al acto de la enseñanza.

Para Masschelein y Simons, *“la práctica o el ejercicio escolar, no se definen ni por lo que est  al inicio (input) ni por el resultado (output), es un trabajo indefinido”* (2022, p. 194). Sin duda, una de las interrogantes que circula en la escuela es qué socializar en la escuela y cómo hacerlo.

Alliaud (2021) sugiere reconocernos como docentes creadores y protagonistas de propuesta pedagógicas que formen sujetos comprometidos y apasionados para y por lo que hacen, y señala que la enseñanza es un oficio que entreteje el conocimiento con el pensamiento y el sentimiento. A este planteamiento incluiría la cuestión del afecto como un componente nodal en la construcción del lazo social en la escuela.

Una de las tareas en los espacios de formación del profesorado es reflexionar sobre la categoría de subjetividad pedagógica (subjetivación) que, como sostiene Foucault, permita una experiencia en potencia, es decir, emplazar el cuestionamiento de ser gobernado y de gobernarse a sí mismo de modo diferente. En otras palabras, reflexionar los procesos de gubernamentalidad (el gobierno de los otros y el gobierno de uno mismo) (Cruz Pineda, 2020, p. 45).

Para pensar la escuela como cuestión pública es indispensable resistir a la domesticación y a la identificación a priori de modelos predeterminados, es de primer orden desarrollar la capacidad política de reflexionar y/o problematizar las situaciones educativas que bordean el contexto escolar.

Una tarea del profesorado es repensarse uno en el diálogo con el otro y su desafío es permanentemente instituir pedagogías transgresoras, pedagogías insumisas.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy: apuntes para la formación*. Paidós Educación.
 - Almandoz, M. R. (2005). Las lógicas de las decisiones políticas en educación. En G. Frigerio y G. Dicker (coords.), *Educación: ese acto político* (pp. 53-62). Del Estante Editorial.
 - Butler, J. (2023). *¿Qué mundo es este?* Penguin Random House Grupo Editorial.
 - Cruz Pineda, O. (2020). Ciudadanía, escuela y subjetividad pedagógica. En S. Málaga y F. Fuentes (coords.), *Educación y ciudadanía. Biorregulación y resistencias en la constitución de sujetos educativos* (pp. 32-46). Balam.
 - Cruz Pineda, O., Mendoza González, J., Del Castillo Hernández M. A. y Pérez Salazar, E. (2024). *Y nos mandaron a casa. Relatos y testimonios docentes durante la pandemia*. BALAM Editorial y Universidad Pedagógica Nacional.
 - Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica*. Siglo XXI.
 - Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio y G. Dicker (coords.), *Educación: ese acto político* (pp. 11-36). Del Estante Editorial.
-

-
- López Melero, M. (1999). Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor. En F. Angulo Rasco, Á. Pérez Gómez, J. Gimeno Sacristán, et al (coords.), *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 133-173). Miño y Dávila.
 - Martínez, A. (2003). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En *Pedagogía y Epistemología* (Vol. 1). Cooperativa Editorial Magisterio.
 - Masschelein, J. y Simons, M. (2022). ¿Un nuevo movimiento escolar? *Revista del IICE*, 51, pp. 191-200.
 - Mouffe, Ch. (2018). *Izquierda. Por un populismo de izquierda*. Siglo XXI.
 - Ouviaña, H. D. (2024). Estado, poder y política en la obra de Hugo Zemelman: aproximaciones desde la experiencia de América Latina (pp. 31–70). En J. G. Salgado, D. Salinas & K. Batthyany (Eds.), *Epistemología y política: Ensayos Premio Hugo Zemelman* (pp. 169-197). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
 - Sader, E. (2025). Del antineoliberalismo al posneoliberalismo. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2025/07/03/opinion/014a1pol>
-

NARRATIVAS SOBRE SALUD, NATURALEZA Y FESTIVIDADES COMUNITARIAS. UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

Leticia Pons Bonals.

Teresa Ordaz Guzmán.

Patricia Roitman Genoud.

*Universidad Autónoma de Querétaro,
Facultad de Psicología y Educación,
Centro de Investigación en Tecnología Educativa.*

“Valoro la importancia de construir nuevos lazos entre estudiantes y comunidades como vía para acercarnos a sus realidades, reconocer problemáticas sociales y ambientales, y buscar soluciones desde lo colectivo.”

Participante del seminario en línea
Pedagogías alternativas frente al cambio climático,
organizado por la REEDEPA y el CECADESU,
México, 2025.

Resumen

Se presentan los sustentos teóricos y el enfoque metodológico de una investigación que se encuentra en marcha, con el objetivo de generar y producir narrativas transmedia bilingües (español y lengua originaria), en las cuales se abordan conocimientos en torno a la naturaleza, la salud y las festividades que dan identidad a comunidades periurbanas de Querétaro. El logro de este objetivo se sustenta en lo siguiente:

- a. un enfoque pedagógico intercultural que promueve diálogos intergeneracionales (entre niños, niñas y personas adultas mayores) en territorios periurbanos, con miras a producir narrativas transmedia bilingües (español y lengua originaria) que difundan conocimientos comunitarios valiosos y
- b. una metodología participativa derivada de una investigación basada en diseño, la cual involucra a los narradores, junto con el equipo de investigadores, traductores, diseñadores y editores de contenidos digitales en la toma de decisiones sobre los contenidos, canales y medios de difusión de las narrativas producidas, así como en la definición de los formatos de devolución de los resultados a las escuelas de las niñas y niños narradores, y a las instancias comunitarias que participan y colaboran, permitiendo el acceso a la comunidad.

De acuerdo con el enfoque de investigación asumido, la investigación se encuentra en la fase de diseño, por lo que en las conclusiones se resumen los resultados obtenidos al momento, así como recomendaciones que guían los siguientes pasos de esta investigación.

Palabras clave: pedagogía intercultural, diálogo intergeneracional, narrativas transmedia, metodología participativa.

Introducción

El propósito de este capítulo es presentar los sustentos teóricos y el enfoque metodológico de la investigación *“Hilos de tradición: narrativas transmedia bilingües para la preservación de conocimientos”*, la cual se desarrolla en el Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE) de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

El objetivo de esta investigación es generar y producir narrativas transmedia bilingües (español y lengua originaria), en las cuales se abordan conocimientos en torno a la naturaleza, la salud y las festividades que dan identidad a comunidades periurbanas de Querétaro.

La investigación se desarrolla tomando como base un proceso pedagógico social que se realiza fuera de las escuelas, con miras a producir y difundir conocimientos valiosos que las comunidades construyen y reconstruyen en el territorio que habitan, en torno a temas que marcan el pasado y presente del actuar social, como son la relación con la naturaleza, el cuidado de la salud y las festividades que les dan identidad.

Estos temas invitan a la reflexión y fomentan acciones que favorecen el bienestar social en la comunidad. De ahí que los sustentos teóricos de base sean la pedagogía intercultural, el diálogo intergeneracional, el territorio periurbano y la narrativa transmedia. En cuanto al enfoque metodológico se asume la investigación participativa basada en diseño, a partir de la cual se despliegan las fases en las que se involucran diversos actores (narradores, investigadores, traductores, diseñadores y productores multimedia), para hacer posible la producción y difusión de las narrativas, a través de diversos medios.

La estructura del capítulo incluye un primer apartado en el que se explican los sustentos teóricos, destacando los autores y los planteamientos que sirven de base a la investigación, seguido de la sección en la que se expone el enfoque metodológico. Posteriormente, se presentan las conclusiones, donde se resumen los resultados obtenidos hasta el momento, en el entendido que nos encontramos en la primera fase de la investigación, junto con recomendaciones para continuar con los siguientes pasos.

Sustentos teóricos

Los sustentos teóricos de la investigación se presentan en la Figura 1 y se explican en los subapartados que aquí se integran: pedagogía intercultural, diálogos intergeneracionales, comunidades periurbanas y narrativas transmedia bilingües.

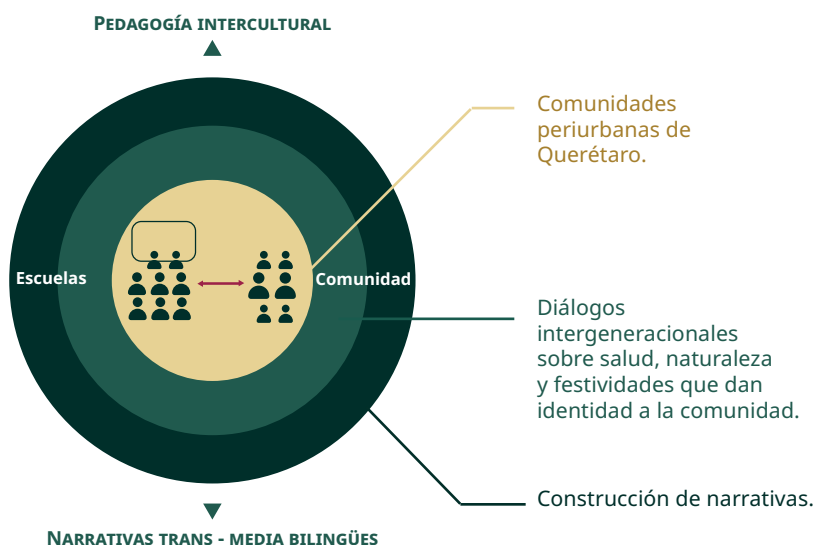


Figura 1. Sustentos teóricos de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Pedagogía intercultural

La investigación tiene como sustento un enfoque pedagógico intercultural que recupera los tres ejes semánticos propuestos por Dietz (2017) para entender la interculturalidad:

- a. como *“conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad”* (p. 192);
- b. inserta en una noción de cultura dinámica, *“híbrida, procesual y contextual”* (p. 194) y
- c. que tiene una *“aplicación crítica y emancipatoria, para identificar los conflictos inherentes y las fuentes de transformación societaria”* (p. 192).

El proceso formativo propuesto como base de esta investigación busca incidir en el desarrollo humano y bienestar comunitario, *“tratando a los humanos como seres sociales, culturales y espirituales que aprenden en interacción interétnica a través del diálogo intercultural y democrático, entre ellos y desde su contexto material, histórico, social, cultural y espiritual”* (De Souza, 2013, pp. 477-478).

Diversas investigaciones han resaltado el papel del enfoque intercultural en la educación, identificando sus fundamentos en *“el reconocimiento del contacto entre culturas y la necesidad de reconocer que el contacto y el intercambio deben hacerse en condiciones de respeto y sin exclusión”* (Alarcón, Fernández y Leal, 2020, p. 5); así como afirmando la posibilidad que brinda para *“crear un puente entre las culturas existentes, para un intercambio mutuo de saberes y valores que han de obtener un triunfo contra la cultura dominante”* (Velázquez, 2016, p. 35).

El enfoque pedagógico intercultural que se asume en este trabajo recupera los siguientes planteamientos:

- a. Se concibe la educación, como un proceso que parte del conocimiento, respeto y acogida de las personas en su diversidad cultural (Freire, en Verdeja y González, 2018);
- b. La finalidad de la educación contempla el análisis crítico de los problemas sociales que se presentan en el entorno en el que se lleva a cabo el acto educativo” (Verdeja y González, 2018).
- c. La orientación de la educación favorece *“el cambio social, entendido éste en el sentido de buscar principios de justicia social y una ética fundada en el derecho a las diferencias”* (Verdeja y González, 2018, p. 166).
- d. El resultado de la educación es la gestación del cambio social a partir de las relaciones que establecen las personas quienes se reconstruyen permanentemente y, por ello, *“las identidades culturales se tejen desde las diferencias, entendiéndolas como ejes de los encuentros humanos, como puertas a vínculos, comprensiones, distinciones, conflictos o imaginarios”* (Vila, Sierra y Álvarez, 2021, p. 48).

A partir de estos planteamientos se concibe la posibilidad de dotar de sentido el actuar de las comunidades en diversos temas que hoy día forman parte de las agendas educativas, las cuales se proponen *“adoptar un aprendizaje ecológico intercultural e interdisciplinario que ayude a los estudiantes [y a todas las personas en general] a acceder y producir saber al tiempo que desarrollan su capacidad para criticarlo y aplicarlo”* (UNESCO, 2022, p. 66).

Consideramos que para lograr esto no basta actuar al interior de las escuelas, sino es necesario trasladar la construcción de aprendizajes hacia las comunidades, recuperando saberes que el conocimiento hegemónico ha desvalorizado o dejado de lado.

De ahí la importancia de conectar a las niñas y los niños con personas adultas mayores para compartir formas que tienen que ver con contenidos que vinculan al ser humano con la naturaleza y llevan a reflexionar sobre la conservación de la vida en el planeta y la vida saludable, así como las formas en las que se expresan las cosmovisiones del mundo en las festividades que se reproducen en las comunidades guardando la tradición.

Todo esto desde una visión crítica y propositiva que lleve a replantear la vida comunitaria hacia el bienestar común. Se trata de lograr *“la (re)construcción crítica del universo de significados desde referentes éticos, así como sobre el reconocimiento del valor que para el aprendizaje de toda la comunidad educativa supone la pluralidad de cosmovisiones y formas de acceder e interpretar el conocimiento”* (Vila, Sierra y Álvarez, 2021, p. 54).

Para guiar los procesos de aprendizaje y producción de conocimientos que se generarán a partir de los diálogos que entablan los narradores sobre las temáticas referidas, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- *“La autoestima y el reconocimiento de lo propio”* (UNICEF-Gobierno del Perú, 2005, p. 28), como punto de partida para identificar diferencias, conflictos y posibilidades de construcción de un futuro compartido que dé cabida a todas las personas de la comunidad.
-

- *“Los conocimientos, los saberes y las prácticas locales”* (UNICEF-Gobierno del Perú, 2005, p. 29), que se construyen y reconstruyen a partir de los problemas que la comunidad enfrenta en materia de atención a la salud, conservación de la naturaleza y recreación de cosmovisiones a través de festividades tradicionales.
- *“La identificación y el reconocimiento de las diferencias y la otredad [así como] el conocimiento y las prácticas de los otros”* (UNICEF-Gobierno del Perú, 2005, pp. 30-31), destacando distinciones entre saberes ancestrales y conocimientos novedosos que pueden ser útiles en la comunidad para impulsar prácticas orientadas al bienestar comunitario.
- La presencia de *“conflictos culturales presentes, racismo y relaciones culturales negativas”* (UNICEF-Gobierno del Perú, 2005, p. 32), que marcan relaciones de desigualdad hacia el interior y exterior de la comunidad y generan conflictos que estarán presentes en las narrativas, acompañados de estrategias propuestas en conjunto para el fortalecimiento comunitario.
- *“La unidad y diversidad”* [en] busca de un equilibrio y complementariedad entre la unidad necesaria para una sociedad y la diversidad cultural... que pueden llevarnos a una eventual convivencia democrática” (UNICEF-Gobierno del Perú, 2005, p. 33).

“La comunicación, interrelación y cooperación” (UNICEF-Gobierno del Perú, 2005, p. 34) entre narradores y demás participantes del proyecto; aspecto central para la construcción, traducción y reproducción de las narrativas en diversos medios.

Diálogos intergeneracionales

Si bien el enfoque pedagógico que sustenta esta investigación nos ubica fuera de las escuelas, no se pierde el vínculo con estas instituciones, ya que se entiende como un proceso que conecta los aprendizajes escolares que construyen niños y niñas que cursan estudios de secundaria, con situaciones que se viven en sus comunidades, mediante el establecimiento de diálogos con personas adultas mayores, acerca de los cambios que se han producido en sus comunidades, tomando como base los temas que se destaquen en los diálogos que emprenden los narradores.

El diálogo constituye *“una actividad histórico-concreta, altamente creativa [ya que] cuando las personas dialogan asocian no solo palabras, sino mundos reales e imaginables, recreando mapas mentales para poder guiar sus acciones”* (De Armas, 2014, p. 12).

Niñas y niños junto con personas adultas mayores emprenden diálogos intergeneracionales, identificando problemáticas presentes e imaginando acciones para enfrentarlas, teniendo en cuenta la revitalización de conocimientos ancestrales valiosos que han sido desplazados por la vida moderna. Entre estos conocimientos se enfatiza en el uso de las lenguas originarias que perviven en las comunidades de estudio.

Coincidiendo con Rojas y Henao, lo intercultural no solo involucra distintas etnias, religiones, sexualidades, clases o generaciones, sino que representa el *“encuentro en un espacio-tiempo, determinado por la ocupación de un territorio, relaciones de territorialidad e institucionalidades que entran a participar en la configuración de subjetividades”* (2009, p. 113).

En el caso de las niñas y los niños narradores que asisten a la escuela secundaria, esta institución es un escenario importante que provee de significados, los cuales pueden contrastar con la realidad que viven y con los significados que han construido las personas adultas mayores con las que dialogan ya que, además de la diferencia de edad y lo que esta conlleva en términos de conocimientos, ellas son partícipes de otras instituciones y forman parte de grupos sociales diversos en sus comunidades.

Escuela y comunidad se conectan entonces a partir del encuentro entre estos narradores que, al hablar sobre un mismo tema, reconstruyen estos significados y se reconstruyen a sí mismos, en relación con la otra persona. En este sentido, se trata de *“una apuesta reflexiva por las identidades, en plural y en movimiento, como un devenir constante, entendiendo que la identidad no es una realidad acabada sino un proceso, en el que devenimos a partir del compartir”* (Benavides y García-Ramírez, 2022, p. 257).

Por ello se considera que el diálogo intergeneracional que inician niñas y niños con personas adultas mayores de la comunidad hace posible lo que Villa y Villa denominan *“pedagogizar la escucha”*, ya que es a través de la escucha atenta que reconocen los *“referentes de mundos que se hacen presente a través de las palabras, sobre todo cuando se desarrolla la conversación intergeneracional”* (2013, p. 384).

Comunidades periurbanas

En cuanto al territorio en el que se generan los diálogos interculturales e intergeneracionales que hacen factible la construcción de narrativas que dan cuenta de conocimientos sobre la naturaleza, la

salud y las festividades que prevalecen e identifican a los habitantes con sus comunidades, nos alejamos de posiciones esencialistas que asumen la vida comunitaria como idílica y aislada, para ubicarnos en lugares en los que las dinámicas territoriales, lingüísticas y educativas son complejas y diversas. Nos referimos al periurbano, *“un espacio híbrido urbano-rural que forma parte de la ciudad-región del sistema urbano nacional actual”* (González-Arellano, et al, 2021, p. 137).

A nivel nacional este espacio congrega el 13.5% de la población nacional (aproximadamente 15 millones de habitantes), con una presencia significativa de hogares indígenas (González-Arellano, et al, 2021).

Aunque alrededor de cada núcleo urbano las características que asumen los asentamientos periurbanos siguen dinámicas propias, se considera que son sociedades que están asumiendo cambios vertiginosos, a las que migran habitantes procedentes de diversas localidades en busca de fuentes de empleo, educación y bienestar social, lo que conlleva procesos interculturales dinámicos.

Consideramos que es en estas zonas híbridas y de flujo constante en las que se precisa actuar incluyendo, como parte de la reconstitución de sus tejidos sociales y la revitalización de conocimientos que tienden a desaparecer ante el influjo de los procesos y dinámicas socioeconómicas industrializadoras; una mirada intercultural, la cual dé cabida a los diversos contenidos culturales que refrendan la composición pluricultural de la comunidad, involucrando a las niñas y los niños, a quienes se les considera agentes de cambio que en un futuro cercano portarán y serán responsables de transmitir los valores sociales que marcarán la convivencia en sus comunidad y hacia el exterior.

Narrativas transmedia bilingües

Las narrativas que construyen niñas y niños con personas adultas mayores dan cuenta de miradas intergeneracionales acerca de las situaciones que se viven en los territorios que habitan, en el caso considerado se trata de comunidades periurbanas de la ciudad de Querétaro.

Por ello representan *“la construcción de una realidad social desde la posición que ocupa el narrador en su contexto de vida, [expresan] lo diverso, lo heterogéneo, los conflictos y resistencias, así como las negociaciones y acuerdos que forman parte del actuar cotidiano”* (Espinosa y Pons, 2017, pp. 9 y 10) en un entorno en que se presentan continuos flujos migratorios, se mezcla lo urbano-rural con una fuerte tendencia hacia la urbanización, se presenta un desplazamiento de las lenguas originarias de la región (principalmente otomí y náhuatl) y de los conocimientos ancestrales sobre la salud, la naturaleza y las festividades tradicionales.

De ahí la propuesta de presentar las narrativas en dos lenguas (español y lengua originaria), así como que asuman formas innovadoras de producción y de circulación, con la finalidad de atraer la atención de audiencias heterogéneas e interesadas en las temáticas que se abordan.

En 2023 se registraron en México *“7.4 millones de personas de 3 años y más hablantes de alguna lengua indígena. Esa cantidad equivale a 5.9% de la población”* (INEGI, 2024, p. 1).

El desplazamiento de lenguas originarias o indígenas en México es un problema alarmante que tiende a ser visualizado en las entidades en las que se registra un mayor porcentaje de lenguas

y de hablantes registrados con respecto al total nacional: *“Oaxaca (27.3%), Yucatán (26.1%), Chiapas (23.4%), Quintana Roo (14.1%) y Guerrero (13.9%); atendiendo a las lenguas indígenas que predominan como son: náhuatl (23.6 %), maya (12.4 %), tzeltal (7.9 %) y zapoteco (7.2 %)”* (INEGI, 2024, p. 2).

No obstante, en entidades en las que este porcentaje disminuye, el problema pierde importancia y los esfuerzos oficiales son menores. Querétaro se ubica en el grupo de entidades mexicanas que cuenta con menor número de hablantes de lenguas indígenas concentrando el 2.1% de hablantes (INEGI, 2024).

“Hay 31,383 personas mayores de 3 años que hablan alguna lengua indígena. Las lenguas indígenas más habladas en esta entidad son: otomí (22,433), náhuatl (3,442), mazahua (810) y zapoteco (720)” (INEGI, 2020, sp). Es por ello que se plantea intensificar la revitalización de las lenguas que aún perviven en esta entidad y que están en riesgo inminente de desaparecer en regiones de la entidad, si no se asumen acciones innovadoras que las muestran como lenguas vivas.

Se considera que las narrativas transmedia brindan esta posibilidad porque son *“historias complejas que se articulan con arreglo al empleo de distintos medios y soportes”* (Piñeiro-Naval y Crespo-Vila, 2022, p.17) y que, al requerir de la interacción permiten también interconectar lenguas, significados culturales y puntos de vista diversos en torno a una narrativa. Esto potencia su difusión y hace posible su uso con fines de educación (Albarello y Mihal, 2018; UAB-Gabinete Comunicación y Educación, 2016).

La devolución de las narrativas transmedia bilingüe a las escuelas de las niñas y niños narradores permitirá al profesorado utilizarlas y ampliar las experiencias educativas de sus estudiantes, al encontrar la oportunidad de interactuar y participar en la medida que los formatos tecnológicos diseñados lo permitan.

Esto es importante porque en su tránsito por las escuelas de nivel básico es común que el estudiantado, si aún es hablante de una lengua materna indígena, desplace su uso frente a la imposición del español, lo que los aleja de sus identidades y cosmovisiones de origen, al grado que muchos de ellos la abandonan, más aún en comunidades periurbanas en las que la posibilidad del uso de las lenguas originarias disminuye y pervive sólo en las personas de mayor edad.

Por otro lado, el creciente acceso a internet y al uso de dispositivos móviles muestra que hoy día la tecnología digital es parte de la vida cotidiana y que los procesos de comunicación en estas comunidades, así como los medios a través de los cuales se distribuyen los relatos son variados y permiten conectar significados de muchas formas.

En este sentido, se considera conveniente que las narrativas que hoy día dan identidad a las comunidades periurbanas y permiten recrear conocimientos valiosos sobre la salud, la naturaleza y las festividades tradicionales que les dan identidad, asuman nuevas formas de circulación de la información que suponen la existencia de audiencias heterogéneas e interesadas en participar.

Enfoque metodológico

El enfoque metodológico de la investigación se presenta en la Figura 2 y se explica en los subapartados que aquí se integran: investigación participativa basada en diseño, fases y actores participantes.

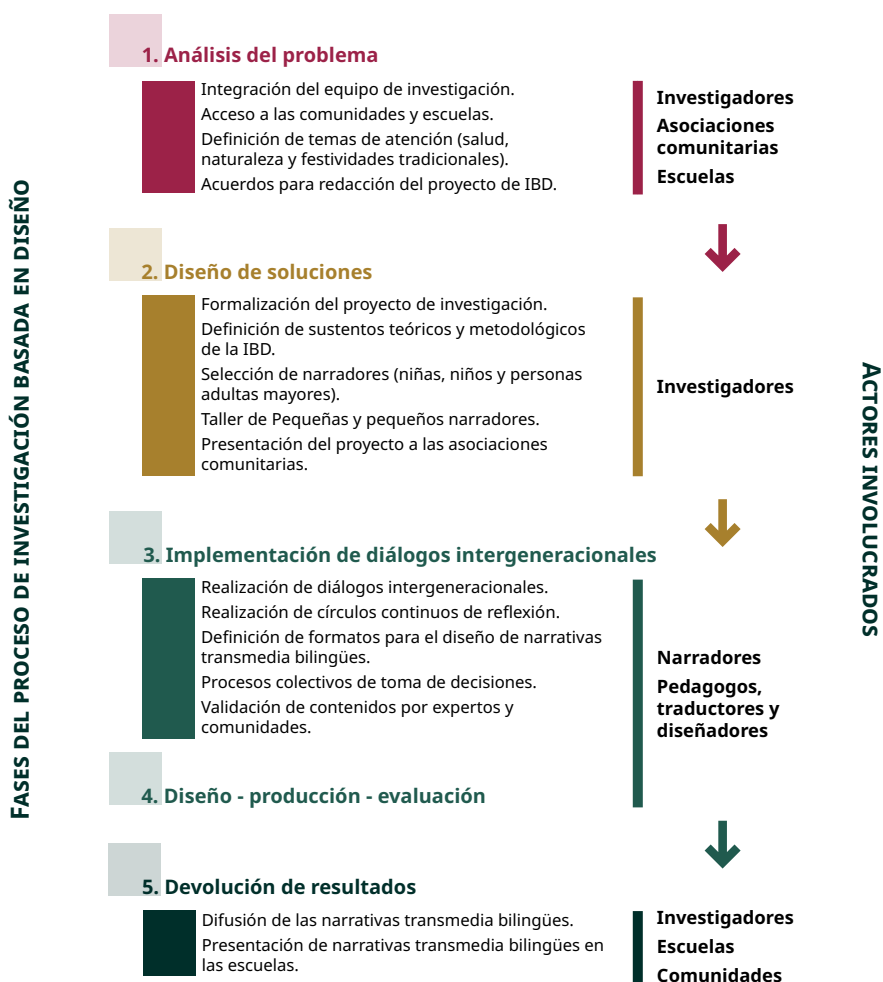


Figura 2. Enfoque de la investigación: fases y actores. Fuente: Elaboración propia.

Investigación participativa basada en diseño

El enfoque asume la Investigación Basada en Diseño (IBD) desde una perspectiva participativa que convoca a diversos actores a lo largo del proceso. La IBD es *“una investigación con implicaciones sobre la práctica, cuyo énfasis es la solución de problemas y la construcción de conocimiento dirigido al diseño, desarrollo y evaluación del proceso educativo, así como a desarrollar principios y orientaciones para futuras investigaciones”* (De Benito y Salinas, 2016, p. 46).

En el campo de la tecnología educativa este enfoque, orientado a la resolución de problemas, contempla el diseño de innovaciones tecnológicas como un componente fundamental el cual, para el caso de nuestra investigación, se remite a la producción de narrativas transmedia bilingües que puedan ser circuladas en diversos formatos con fines de difusión y para su uso educativo, especialmente en escuelas secundarias de Querétaro ubicadas en las comunidades en las que se realiza la investigación.

De acuerdo con De Benito y Salinas (2016) la IBD es iterativa, reflexiva y participativa. Estas características se aplican en la investigación que desarrollamos de la siguiente manera:

- a. El proceso seguido es iterativo, ya que el diseño de las narrativas transmedia bilingües requiere de la participación y valoración de los actores participantes que incluye a los investigadores, así como a quienes participan en las distintas fases del proceso, permitiendo el ajuste y reacomodo permanente para lograr el diseño esperado.
- b. La investigación es reflexiva, por lo que no parte de soluciones preconcebidas sino que asume que cada contexto de aplicación requiere de un tratamiento especial, lo que lleva a planear

el contenido de las narrativas transmedia bilingües sobre salud, naturaleza y festividades tradicionales comunitarias, a partir de las propuestas de las personas que forman parte de la comunidad y colaboran en las distintas fases del proceso, en las que interactúan con expertos en pedagogía, traducción y desarrollo de recursos multimedia.

- c. Adquiere un carácter participativo que obliga al reconocimiento de los actores comunitarios como colaboradores de la investigación, en tanto los investigadores y expertos que apoyan en diseño de las narrativas transmedia bilingües se integran junto con éstos en un equipo de trabajo que promueve la participación de cada persona en la toma de decisiones.

Fases y actores

En el proceso de IBD se identifican las siguientes fases:

“

Se inicia con el análisis de la situación y la definición del problema. Las posibles soluciones se diseñan a partir de un marco teórico de referencia, de ahí la importancia de la evaluación y revisión, que incide tanto sobre la fundamentación teórica como sobre los puntos positivos y negativos de la intervención. La fase siguiente es la implementación seguida de la recogida de información (validación según el esquema), esta última se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso. El proceso de investigación se concreta mediante ciclos continuos de diseño, validación, análisis y rediseño, conduciendo las diferentes iteraciones a la mejora del cuerpo teórico y el perfeccionamiento de la intervención (de Benito y Salinas, 2016, p. 49).

”

Estas fases se ajustan de acuerdo con el objetivo de cada investigación, de tal manera que se asegure la iteración, reflexión y participación de todos los colaboradores. En el caso de nuestra investigación se identifican cinco fases que permiten el regreso a la o las anteriores cuando es necesario, de tal manera que el desarrollo se ajuste a las situaciones enfrentadas in situ.

Fase 1. Análisis del problema.

Durante esta fase se realizó el planteamiento del problema, negociando el acceso a las comunidades consideradas.

En esta fase el equipo de investigación del Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE) de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) entabló conversaciones con representantes de corporaciones civiles que impulsan acciones a favor de la conservación de tradiciones en las mismas, por un lado, y, por otro lado, se realizó un acercamiento con las autoridades educativas con la finalidad de facilitar el acceso a las escuelas.

Los primeros acercamientos fueron con Corporación de Inditos e Inditas de Nuestra Madre Santísima de El Pueblito, así como los grupos de danza tradicional de El Marqués. Se precisaron los temas de atención (salud, naturaleza y festividades tradicionales) y se propuso la redacción del proyecto de investigación bajo los sustentos que se exponen en este trabajo.

En esta primera fase se integra el equipo de investigadores y se invita a colaborar a las corporaciones comunitarias y actores escolares con quienes se acuerda el proceso a seguir para lograr el diseño de las narrativas transmedia bilingües; complementariamente, el equipo de investigación del CITE redacta el proyecto, lo presenta a la comunidad y formaliza su registro.

Fase 2. Diseño de soluciones.

Durante esta fase se diseña el proceso a seguir para la construcción de las narrativas, el cual incluye la selección de los narradores en cada comunidad (niñas, niños y personas adultas mayores), la programación del taller Pequeñas y pequeños narradores, al que se incorporan las niñas y los niños que entablan los diálogos con las personas adultas mayores.

La fase termina con el inicio de los diálogos intergeneracionales.

Fase 3. Implementación de diálogos intergeneracionales.

Acompañando la realización de los diálogos, los cuales suponen encuentros periódicos entre los narradores, se llevan a cabo círculos de reflexión en los que intervienen investigadores, pedagogos, traductores y productores de contenido, con la finalidad de ir detectando los temas y tramas que podrán integrarse en las narrativas transmedia.

Por ello, la realización de esta fase conlleva un trabajo continuo en el que se registran los diálogos en texto escrito, audio y/o videogración, se transcriben y revisan en colectivo (niñas, niños y personas adultas mayores, equipo de investigadores, traductores y expertos que asesoran en el ámbito pedagógico y tecnológico).

Conforme transcurren las narrativas, en conjunto se definen las acciones a seguir para continuar con la recolección y revisión de información, lo que incluye la realización de círculos de reflexión en los que se involucran los distintos actores que participan en el proceso.

Es importante tener en cuenta que conforme se tejen los hilos narrativos se presentan las opciones a las personas adultas mayores e integrantes de las comunidades que colaboran en la investigación, con la finalidad de ir validando los contenidos. Se prevé la realización de tantos círculos como sea necesario, hasta que se concluyan las narrativas. De manera paralela se irán definiendo los formatos que permitan el diseño de las narrativas transmedia bilingües, lo que nos acercará a la siguiente fase.

Fase 4. Diseño-producción-evaluación.

Esta fase, que se imbrica con la anterior, está destinada al diseño de las narrativas transmedia, su producción bilingüe, la prueba de su circulación a través de diversos medios tecnológicos, así como la validación de sus contenidos por parte de expertos en el campo de la pedagogía y la tecnología educativa, así como por integrantes de las corporaciones civiles comunitarias, las y los narradores que participaron en los diálogos intergeneracionales.

Fase 5. Devolución de resultados.

En esta fase se distribuyen las narrativas transmedia bilingües, iniciando con las escuelas secundarias de las comunidades consideradas en la investigación. En esta quinta fase los investigadores devuelven los resultados obtenidos a las escuelas y comunidades participantes. Se prevé además una difusión amplia en diversas audiencias académicas y otras comunidades interesadas en replicar la propuesta de construcción de narrativas transmedia bilingües.

Resultados

A la fecha se ha puesto en marcha la IBD promoviendo la colaboración de las personas involucradas y siguiendo los procedimientos que se derivan del posicionamiento conceptual y metodológico asumido. Nos encontramos en el desarrollo de la segunda fase de la investigación, planeando el diseño del taller **Pequeñas y pequeños narradores**, al que se incorporan las niñas y los niños que entablan los diálogos con las personas adultas mayores.

Se prevé que las fases que continúan (tres y cuatro) puedan desarrollarse a lo largo del presente año y el siguiente (con 18 meses de duración aproximadamente) para que, en 2027, se inicie con el proceso amplio de difusión y devolución de los resultados obtenidos a las comunidades.

Es necesario mencionar que el proyecto ha tenido buena aceptación en las comunidades, así como en el ámbito universitario en el que se desenvuelve el equipo de investigación adscrito al CITE de la UAQ. Los planteamientos iniciales y los sustentos teóricos-metodológicos han sido expuestos en diversos foros académicos, previendo el establecimiento de relaciones de colaboración con otros grupos de investigación interesados en los temas que se abordan.

Si bien la IBD atiende a problemáticas concretas, se aspira a que el proceso que se desarrolla pueda ser replicado en otros contextos, sumando esfuerzos y logrando incidir en distintas regiones bajo la compartición del propósito común consistente en fortalecer los conocimientos y prácticas interculturales.

Conclusiones

Se concluye este trabajo señalando los logros tenidos a la fecha, consistentes en el desarrollo de los sustentos teóricos y metodológicos de investigación y la planeación de las acciones que permitirán iniciar los diálogos intergeneracionales.

La investigación requiere de la integración de un equipo interdisciplinario que colabora en la consecución del objetivo, por lo que deberán establecerse actividades y responsabilidades claras que abonen a la consecución de metas comunes; también deberán mantenerse canales de comunicación permanentes y ágiles que aseguren la intervención oportuna de los involucrados, asegurar que todas las opiniones sean tomadas en cuenta y que los acuerdos se tomen de forma participativa.

Se trata de una investigación con incidencia social y, por ello, requiere de mantener la colaboración permanente entre todas las personas involucradas en su realización, así como cuidar el cumplimiento de conductas éticas evitando generar algún daño en las comunidades y promoviendo relaciones respetuosas hacia las personas, las culturas y formas de organización comunitaria.

Para asegurar esto se prevé mantener el diálogo abierto, honesto y comprometido con el bienestar de todas las personas que participen, en acuerdo con los principios del enfoque pedagógico intercultural que promueve una reflexión crítica y abierta entre el pasado y el presente, con miras a construir un futuro comunitario.

Referencias bibliográficas

- Alarcón Puentes, J.; Fernández Soto, Z. y Leal Jerez, M. (2020). La interculturalidad y el reconocimiento de los múltiples otros en la convivencia educativa. *Boletín Antropológico*, Vol. 38, Núm. 100, pp. 458-484. <https://www.redalyc.org/journal/712/71266664009/html/>
 - Albarello, F. J., y Mihal, I. (2018). Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa. *Comunicación y Sociedad*, (33), 223-247. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7055>
 - Benavides, A. y García-Ramírez, C. (2022). Pedagogías interculturales: voces y miradas étnicas en la Universidad Pedagógica Nacional. *Nómaditas*, 56, 251-266. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a13>
 - De Armas Victores, J. P. (2014). Lo cultural en el diálogo. Una reflexión necesaria para encontrar lugares comunes y diferentes. (Colectivo de autores, Grupo de Creatividad para la Transformación Social, GCTS) *Diálogo intergeneracional en ámbitos comunitarios y de vida cotidiana*. (pp. 11-30). La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, CIPS-ONU Cuba. https://www.cips.cu/wpcontent/uploads/2022/06/FOLLETO_UNESCO_Creatividad.pdf
 - De Benito Crosetti, B. y Salinas Ibáñez, J. M. (2016). La investigación basada en diseño en tecnología educativa. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>
-

- De Souza Silva, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir” / “vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. (Catherine Walsh, editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir, Tomo I* (pp. 469-507). Quito: Abya Yala. Serie Pensamiento Decolonial. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39 (156), pp. 192-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tlng=es.
- Enríquez Vázquez, L. y Hernández Gutiérrez, M. (2022). Sistema en línea Argumente: un resultado de la investigación basada en el diseño en la UNAM. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, Vol. 8. No. 2. pp.152-164. DOI: <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i2.12300>
- Espinosa Torre, I. de J. y Pons Bonals, L. (2017). Valor pedagógico de las narrativas escolares. Configuración de currículos regionales. RLEE, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLVII, núm. 1, pp. 7-42. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.1.156>
- González-Arellano, S.; Larralde-Corona, A. H.; Cruz-Bello, G. (2021). El periurbano en México: identificación y caracterización sociodemográfica y territorial. *Papeles de Población*, [S.l.], v. 27, n. 108, p. 119-145, <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/15487>

- INEGI (2024). *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas* (9 de agosto). México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Comunicado de prensa núm. 472/24 6 de agosto de 2024. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_PueblosInd24.pdf
 - INEGI (2020). *Querétaro*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Información de México para niños. <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/queret/poblacion/diversidad.aspx>
 - Piñeiro-Naval, V. y Crespo-Vila, R. (2022). Metainvestigación en narrativas transmedia: aportes desde Iberoamérica. *Palabra Clave*, 25(3), <https://doi.org/10.5294/pacla.2022.25.3.4>
 - Rojas Pimienta, A. L., y Henao Castrillón, A. (2009). Para ser... en tanto somos un cambalache de sentidos. Pedagogía intercultural, una contribución para la equidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(39), pp. 107-119. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6004>
 - Téllez Ramírez, D. y Salas Astrain, R. (2021). Supuestos para una pedagogía crítica en territorios interétnicos americanos. Clara Esperanza Pedraza y José Alejandro Tasat, (compiladores), *Pedagogías críticas americanas* (pp. 60-84). Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). DOI: <https://doi.org/10.22490/9789586517829.03>
-

- UAB-Gabinete de Comunicación y Educación (2016). *Los usos educativos de las narrativas transmedia*. Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Comunicación. https://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/narrativas_transmedia.pdf
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros*. Un nuevo contrato social para la educación, Informe. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- UNICEF - Gobierno del Perú (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf
- Velázquez Urióstegui, M. A. (2016). Reflexión sobre la pedagogía de la interculturalidad para disminuir la discriminación social. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, núm. 2, julio-diciembre, 20, pp. 33-40. <https://app.box.com/s/qkzjqefnh3b9rud7jox94hv73xa7npg4>
- Verdeja Muñiz, M y González Riaño, X. A. (2018). Aportaciones de Paulo Freire a la educación intercultural. Un estudio de caso en la educación secundaria obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 76, pp. 143-168. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie7602854>

- Vila Merino, E. S.; Sierra Nieto, J. E., y Álvarez Jiménez, V. E. (2021). Freire como pedagogo intercultural: diálogo, alteridad y lectura crítica del mundo. *Tendencias Pedagógicas*, 38, pp. 46-56. <https://doi.org/10.15366/tp2021.38.005>
- Villa, W. y Villa, E. (2013). Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos. El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras del Caribe Seco colombiano. (Catherine Walsh, editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, Tomo I* (pp. 357-399). Quito: Abya Yala. Serie Pensamiento decolonial. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

UNIVERSIDAD IXIL: TRABAJO PEDAGÓGICO TERRITORIAL CON CORAZÓN ANCESTRAL

*Mariana López de la Vega,
Universidad Nacional Autónoma de México,
Facultad de Filosofía y Letras.*

"Revaloro la contextualización de las intervenciones educativas y el diseño y operación de programas desde y con las comunidades, colocando a sus integrantes en el centro del proceso. Son ellas y ellos quienes deben generar y compartir aprendizajes significativos y estrategias orientadas al bien común y la comunalidad."

Participante del seminario en línea
Pedagogías alternativas frente al cambio climático,
organizado por la REEDEPA y el CECADESU,
México, 2025.

Resumen

En este capítulo se presentan reflexiones sobre la Universidad Ixil, en Guatemala. En el primer apartado sobre la violencia epistémica, posteriormente se da una breve historia del pueblo-territorio Ixil y se da cuenta de las propuestas pedagógicas y curriculares de la Universidad. Así como el porqué de su potencial descolonizador y de educación alternativa, proyectando las potencialidades y retos que tiene un proyecto de esta envergadura. Se presenta la potencialidad de su cosmo praxis y las resonancias posibles en el ámbito político educativo para Abya Yala.

Palabras clave: Universidad Ixil, Guatemala, pedagogía alternativa.

Introducción

Iximulew, el territorio conocido como Guatemala, es un país de Abya Yala¹ de pequeña extensión territorial², pero habitado por múltiples pueblos. Entre sus integrantes se encuentra el pueblo maya, el garífuna, el xinca y el mestizo, que en su conjunto muestran una realidad compleja donde se mezclan diferentes relaciones étnicas³, estamentales, de clase, sociopolíticas y culturales.

¹ Abya Yala significa 'tierra madura, viva, en florecimiento'. Viene del idioma Kuna. Se ha tomado como una propuesta política que deja claro el ámbito de la colonialidad.

² Guatemala cuenta con una extensión de 109,117 Km² y una población aproximada de 15,073,375 de acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística de la República de Guatemala (INE) presentados en junio del 2012. Según este censo el 40% de la población se identifica como indígena y el 51% de la población habita en el área rural.

³ Es importante ubicar el fenómeno de la etnicidad en sus relaciones a nivel local, interpersonal, cara a cara. Una de las armas más eficaces para dividir y clasificar a diferentes grupos fue la creación de la figura política del indio (López de la Vega, 2016) y su contraparte en el sistema étnico, racista y clasista.

Los pueblos han mantenido durante centurias su territorio con múltiples formas culturales y educativas ya que la relación con la red de la vida, el todo del todo, se mantiene con la relación de reciprocidad de lo que occidente llama naturaleza. Al tiempo los pueblos y las comunidades han pasado por situaciones que han atentado contra su territorio, lo cual está atravesado por un entramado de opresiones como son la colonialidad, el patriarcado y el capitalismo, que se han asentado y reproducido con el racismo y múltiples violencias.

Entre las violencias que en este capítulo presentaremos está el de la violencia epistémica y el trabajo tejido y realizado por la Universidad Ixil, el cual es un proyecto educativo que desde una perspectiva comunal la combate, pero fundamentalmente cuenta con aportaciones dialógicas que se enmarcan desde otras epistemes que ponen en el centro otras relaciones de vida desde un ámbito comunitario y no antropocéntrico.

Violencia epistémica

El proceso de colonización, invasión y conquista trajo consigo una gran cantidad de violencias que se desplegaron en múltiples formas. Se desplegó el capitalismo a escala mundial y también se actualizaron patrones de dominación que se constituían en narrativas que negaban e invalidaban los conocimientos de otras culturas. Esta violencia ejercida por los invasores y colonizadores construyó discursos, desplegó coerción para mantener su hegemonía.

La violencia epistémica se realiza sobre relaciones de poder que pretenden aniquilar otras formas de saber y conocer el mundo planteándolas como *“atrasadas, salvajes, femeninas, inferiores”*, por mencionar algunas.

Dentro de los discursos que generan esta violencia tienen como uno de los paradigmas la *“Razón Ilustrada”*, en la cual se privilegia la razón sobre el cuerpo, el conocimiento científico avalado por institucionalidades hegemónicas, pretendiendo que una específica cosmovisión o representación se pretenda como universal.

La violencia epistémica se reactualiza a lo largo del tiempo. Se fortalece con la organización del sentido común que pretende mostrar una forma de entender, comprender y vivir el mundo acorde con los paradigmas del sistema mundo capitalista-eurocéntrico, patriarcal y colonial.

Reforzando una hegemonía educativa que abona en la subjetividad de las personas para potenciar un sentido común que asume criterios de verdad e interioriza criterios jerárquicos y ubica como si fueran propiedad los bienes naturales.

Las violencias están tejidas con los entramados de lo común y se van modificando en sentidos identitarios que a veces refuerzan la búsqueda de los referentes imperantes; sin embargo, existen tensiones constantes que muestran retos complejos en la transformación de los ámbitos educativos y sociales.

Como parte de las violencias epistémicas para los territorios que se encuentran en Iximulew se impuso el castellano como lengua y se construyó un Estado nación que desde su nacimiento fue consolidado como un espacio mono étnico, monolingüe y racista.

Esto contó con varias implicaciones: segregación de los pueblos, despojo territorial, imposición del castellano, consolidación del racismo, imposición de una narrativa hegemónica de desarrollo y progreso ligado con la cultura y preceptos occidentales.

Los pueblos originarios tienen una epistemología con una gran profundidad y una mirada de la vida que cuenta con una conexión y totalidad con el universo.

Los pueblos y las comunidades durante centurias han preservado el territorio y mantenido la vida. Sin embargo, ante la violencia epistémica existente las contradicciones que emergen en este sistema mundo capitalista/ patriarcal moderno/colonial occidentalizado/cristianizado y se han vivido situaciones complejas que han atentado contra ellos y su cosmo praxis.

Ante esto han guardado semillas y han incorporado diferentes formas para sostener y agradecer la existencia en procesos que, si bien han sido de lucha y resistencia, también de celebración y de recreación de otras vidas posibles. Esto es importante porque en la rueda del tiempo la recreación de la vida desde otra episteme ha posibilitado el resguardo cosmo territorial. Se mantiene la cuenta del tiempo maya, la filosofía y los idiomas mayas.

En Guatemala existe una diversidad de pueblos que lo habitan, *“tiene una población proyectada de 17,6 millones de habitantes, de los cuales el 43,75 % pertenece a los pueblos Mayas (Achi’, Akateco, Awakateco, Chalchiteco, Ch’orti’, Chuj, Itza’, Ixil, Jacalteco, Kaqchikel, K’iche’, Mam, Mopan, Poqomam, Poqomchi’, Q’anjob’al, Q’eqchi’, Sakapulteco, Sipakapense, Tektiteko, Tz’utujil y Uspanteko), Garífuna, Xinka y Creole o afrodescendiente”*.

Pueblos que siguen rezagados, producto entre varias cosas del racismo histórico estructural, ya que se dan rezagos en educación, salud, acceso a servicios, respecto a la sociedad no indígena. Uno de los pueblos de los cuales presentaremos notas sobre su trabajo y experiencia es el del pueblo Ixil.

El territorio pueblo Ixil

El territorio Ixil se encuentra en el altiplano noroccidental y central de Guatemala⁴. Es un espacio arropado por las montañas del departamento del Quiché, en la Sierra de los Cuchumatanes, en el Estado de Guatemala. El territorio Ixil es aquél que se desprende, según sus pobladores, de la larga caminata de los mames, los cuales alrededor del año 500 a. C. dieron origen a cuatro nuevas lenguas: mam, ixil, aguakateco y teko (CMH,2013:46).

Según varios relatos y fuentes, los ixiles se asentaron en tres lugares, debido a una epidemia y a una reorganización comunitaria; así conformaron su territorio, compuesto por diferentes climas que les permitía tener una diversidad de alimentos y se encontraban en una posición estratégica, por lo que en este territorio se conformaron diferentes corredores y caminos de los pueblos, que conectaban a todo el cuerpo-territorio ixil (Colby, 1977).

El pueblo Ixil tiene en común como pueblo maya, la identidad y la cosmo-audiovisión del mundo. Una de las características de éstas es la articulación de las fuerzas de todo lo existente, sea la naturaleza, el ser humano y las relaciones sociales que se integran en ella.

De modo que las relaciones espaciotemporales no están separadas y el orden de lo divino y lo terrenal no se encuentra en disputa, sino ejerce una complementariedad en la integración del cosmos (Domingo:2006, López:2001).

⁴ La información y la historia de larga duración del pueblo territorio Ixil que se presenta en este texto forma parte de la investigación de la tesis doctoral realizada por la autora: Comunidad y Estado: el territorio Ixil en el Quiché, Guatemala, UNAM, 2016.

Esto adquiere relevancia ya que la relación y concepción que se tiene con el territorio, el cual es punto nodal del ámbito comunitario, hace que la relación con la naturaleza y la concepción espaciotemporal⁵ sea diferente a la hegemónica occidental.

El territorio ixil se encuentra en las montañas de los Cuchumatanes. Un territorio guerrero y luchador de hombres y mujeres con una fuerza comunitaria que ha prevalecido a lo largo de diferentes ciclos sociales e históricos.

En su historia comunitaria cuenta con diferentes momentos socio-históricos que han atentado contra el pueblo ixil: desde la invasión, la Colonia, el liberalismo, el genocidio⁶ perpetrado en la década de

Para ejemplificar las diferencias en la concepción espaciotemporal ubicamos que: "La palabra "día" es el término que más se aproxima al concepto occidental de "tiempo" pero es más que eso. Un día, cada día, tiene su "cara", su identidad, su carácter, que influencia sus sucesos... los lugares para el culto cambian según el día. He aquí una temporalización del espacio, expresado al nivel cósmico por las palabras del K'iche' para "este" y "oeste", que hacen referencia manifiesta al movimiento del sol: chirelab'alq'ij (a la salida del sol) y chuqajb'alq'ij (a la puesta del sol). Una terminología direccional similar predomina en otros idiomas mayas, y la mayoría hasta da el norte y al sur una dimensión temporal indirecta, es decir, son nombrados con respecto al lado derecho o izquierdo del sol (o del día) en su viaje hacia el oeste... La teoría de la cuenta del tiempo no es un sistema ideal estático que es ontológicamente anterior a su práctica; más bien se deriva de la práctica y se demuestra en la práctica, como parecería propia de una manera de saber cuyo objeto principal es el movimiento del tiempo" (Tedlock; 2002:2-3).

De acuerdo con la Convención sobre la imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y de los crímenes de lesa humanidad. Delito de Genocidio. Se entenderá por "genocidio" cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir total o parcialmente a un grupo nacional, étnico, racial o religioso como tal: A) Matanza de miembros del grupo; B) Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; C) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; D) Medidas destinadas a impedir nacimientos en el seno del grupo; E) Traslado por la fuerza de niños del grupo a otro grupo. En la lengua Ixil, para decir el genocidio se utiliza, Yatz'olaama, que significa matar a muchas personas de un mismo grupo.

los años ochenta del siglo pasado, hasta la actualidad, donde de sus bienes naturales siguen siendo despojados. Sin embargo, en su historia, la comunidad ixil ha sabido resistir al dominio: memorias, silencios, resistencia, fiestas, como su idioma y su cosmovisión, así como su audición.

Esto les ha permitido mantener su semilla, es decir, su territorio y población, la cual crece pese a la presencia y expansión de las interacciones del capital en el marco de las relaciones sociales que han ido mutando y constituyendo aspectos contradictorios en el marco de la constitución del Estado guatemalteco y de la comunidad.

El pueblo ixil, cuenta con una larga tradición de sabiduría sobre sí mismos. Sus raíces se remontan al andar de muchos otros y se transmiten por lo que ellos consideran la palabra grande, *Na'y yol*⁷: la narración, la historia, lo que pasó antes. *Na'y yol* se cuenta desde las voces de las y los abuelos⁸, los mayores, quienes transmiten la palabra grande, la cosa importante, *Nimy yol*.

El pueblo ixil es reconocido como un pueblo “*rebelde*”, aguerrido. Hasta hace poco más de una década era muy difícil el acceso a la región, lo cual ha cambiado abruptamente por la entrada de las

⁷ En este capítulo se presentarán en cursivas las palabras que se encuentran en otro idioma.

⁸ Adquirir sabiduría implica un nivel de principios filosóficos y valores espirituales. Al respecto Salazar (2009) explica que la sabiduría maya establece una relación de convivencia, solidaridad y protección mutua entre los seres vivos y la naturaleza, en donde “todo tiene vida y tiene su protector”. Por otro lado, adquirir conocimiento significa actuar con claridad, voluntad y decisión para superar los peligros, prever los problemas, resolver conflictos y fortalecer la vida en comunidad. También significa tener conocimiento, comprensión y dominio de los métodos e instrumentos para descubrir, aprender, enseñar, producir, inventar e intercambiar.

carreteras y ha llegado caóticamente una suerte de modernidad capitalista que disgregaron lo común y puso a la comunidad en movimiento que la obligó a transformarse.

Para los ixiles, la tierra cuenta con memoria, por ello su cuidado y atención son elementos fundamentales para que se renueve la vida, el cosmos y lo que alimenta la identidad comunitaria. Esto tiene su relato con el respeto por todos los seres que le habitan y se muestra en la relación del Corazón del Cielo y el Corazón de la Tierra.

Por ejemplo, PapShas, el contador de los días, plantea que el nacimiento de la Tierra para que la habitaran mujeres y hombres ocurrió de la siguiente manera:

“ Primero vino el incienso, primero vino la vela, delante de nosotros. Entonces aparecimos sobre la Tierra. Llegaron entonces nuestro alimento, nuestros árboles, nuestra leña. Al principio no había árboles, según dicen, la tierra no era fértil, sólo había lodo. Si una planta de semillero empezaba a crecer, y la cortaban, brotaba su sangre. Dicen que abrieron la Tierra, y de ella brotó sangre. No, no a la Tierra no le gustó que viviéramos en ella. La Tierra no quería que sembráramos porque le faltaba fuerza. Sólo había lodo...Así estaba la tierra cuando se volvió fuerte, según dicen. Aparecieron los árboles, aparecimos nosotros, apareció nuestra tortilla, apareció nuestro atole, aparecieron nuestros frijoles, apareció nuestra calabaza, apareció nuestro chayote. Todo esto apareció en el mundo... Por tal razón hacemos ofrendas, porque la Tierra nos da alimento. Tal es el beneficio de la vela. Tal es el beneficio del incienso (Colby; 1981:55). ”

El territorio Ixil, está organizado en tres espacios específicos: Chajul, Cotzal y Nebaj, que cuentan con cualidades territoriales climáticas diferenciadas componiéndose de tierras frías, templadas y cálidas, lo cual permite que el territorio se complemente con los alimentos y con variantes lingüísticas de acuerdo con cada región.

Las tierras se presentaban como tierras calientes, templadas y frías, dotadas de un gran simbolismo en el cual se relaciona la selva y la montaña, así como a los ríos con sus respectivas características; esto lo podemos ubicar en la relación de dualidad complementaria y en la forma de concebir el espacio-tiempo y la territorialidad como una conjunción de los diferentes componentes del territorio⁹.

La constitución del territorio Ixil tiene que ver también con la dualidad y la cosmovisión del pueblo, ya que la agricultura en este territorio estaba basada en *“un sistema itinerante de barbecho largo que implicaba migraciones estacionales con el propósito de cultivar los productos de cada piso ecológico. De tal manera, su territorio vital se extendía de las tierras altas cristalinas (sobre los 2,000 msnm) a las cálidas llanuras que llegaban hasta los límites de las altas culturas de Yucatán”* (Camacho, 2003, 204).

La pérdida paulatina del territorio ha generado una ruptura importante en la vida de la población, ya que se ha obstaculizado el

⁹ Es importante aclarar que la diferenciación de las tierras se da dentro de una misma zona que en Guatemala se ha llamado como Tierra Fría. A Guatemala generalmente la dividen en tres zonas: tierra caliente, tierra templada y tierra fría. El ixil se encuentra dentro de la tierra fría que está encuadrada en la Sierra de los Cuchumatanes al Norte, la Sierra de Chuacús, Este, Cuilco y Tacaná al Oeste y la cadena Costera que lo separa al Sur (de Solano; 1974:22).

acceso a productos y ello ha dificultado aún más la sobrevivencia ante el arrebató de diferentes pisos y espacios, con los cuales se podrían producir y reproducir las condiciones necesarias para la reproducción de la vida y la sociedad... donde el maíz juega un papel fundamental, como la planta que constituyó(e) la base material fundamental para la reproducción de la vida, que tiene relación con los ciclos y calendarios temporales, así como con el aprovechamiento espacial con cultivos escalonados¹⁰.

El significado del término “Ixil” es *“desgranar maíz, mostrando a éste como alimento fundador en la cosmovisión y como simbolismo también de la relación comunitaria, fuertemente arraigados en la relación con la milpa y el cuidado de la tierra”*¹¹.

La configuración territorial amplia e integral implica entre los “modos” del Ixil, no sólo el espacio, sino la parte central de la lengua, que es la forma en que se nombra y concibe el mundo. En ese sentido, la relación con la totalidad tiene su relación con el territorio. Es importante aclarar que no se plantea a la sociedad maya como una sociedad sin contradicciones y conflictos.

El territorio está habitado principalmente por personas ixiles, k'iche's y ladinos. Una gran parte de la población se dedica a los trabajos en el campo.

Consideramos que es relevante en el análisis de la cultura y cosmovisión, como parte del análisis y observación de las relaciones concretas de la reproducción de la vida y las repercusiones que éstas tienen en la forma cómo se entiende y concibe el mundo. Lo que tendrá repercusiones en las relaciones de fuerza, subalternidad y resistencia.

En lengua maya al maíz se le nombra Ixim. A la región que ocupa Guatemala, a veces, se le nombra como Iximulew, que significa tierra del maíz.

A lo largo del tiempo se han realizado varias iniciativas y proyectos para transformar las relaciones sociales y fortalecer las comunitarias, entre ellas, las educativas, en tanto la educación es una posibilidad de transformación política y de creación del mundo que queremos habitar.

Uno de los proyectos que ha florecido es la Universidad Ixil que, con una apuesta de diálogo intercultural, decolonial y dialógica, ha realizado una propuesta que trabaja potencialidades educativas que no ha tomado en cuenta el Estado guatemalteco históricamente, ya que se alinea a una educación que retomaba la razón ilustrada y tuvo una historia de despojo, racismo y dominio contra los pueblos indígenas.

En el memorial de agravios y complejidades histórico-políticas existentes en Guatemala, el conflicto interno y guerra desarrollada tuvo una gran cantidad de factores importantes, organizaciones político-militares que plantearon críticas y propuestas ante el Estado, además de un terror y signo contra las comunidades marcado por el genocidio contra las propias comunidades, entre ellas el pueblo ixil.

Las masacres, la violencia sostenida afectó a toda la población, las y los mayores guardianes de saberes ancestrales una gran parte de ellos fueron asesinados, las comunidades mantuvieron su semilla en conjunto con el territorio.

El idioma, la cosmogonía, la historia se mantuvo con y por medio de una variedad de ámbitos educativos que se expresaron en la lucha por la vida, en la sanación comunitaria, en los ejercicios de memoria, de silencios y olvidos en el proceso comunitario de las contradicciones de una guerra.

La educación se conforma como un proyecto político y social que posibilita un proceso de afirmación identitaria que se puede lograr colectivamente si existe una organización comunitaria que lo posibilita. Una de estas iniciativas, de la cual presentaremos notas histórico-políticas acompañadas de reflexiones, diálogos¹² y palabras, es la Universidad Ixil.

Universidad Ixil

La Universidad Ixil se funda formalmente en el 2011. Uno de sus objetivos es fortalecer los canales de comunicación con las y los jóvenes. Entre las preocupaciones que tiene la Universidad es realizar un acercamiento con las y los integrantes de la comunidad. En diálogo, Pedro Raymundo Cedillo, coordinador entre 2011 y 2015 nos comparte¹³:

“ Entre el 2009 y 2010 se platicó la relación de las y los jóvenes con las autoridades comunitarias e indígenas y se vio una ruptura, una deficiencia en la comunicación y apoyo mutuo. Una pregunta fue: ¿cómo hacemos entonces para que los jóvenes se interesen en el trabajo, en el conocimiento, en la experiencia que tienen los abuelos y las abuelas? Es cuando se habla de un intercambio entre jóvenes, ancianos y autoridades.

Incorporamos un diálogo con Pedro, coordinador entre 2011 y 2015 de la Universidad Ixil, quien nos facilitó una entrevista el 26 de agosto del 2024. En lengua maya al maíz se le nombra Ixim. A la región que ocupa Guatemala, a veces, se le nombra como Iximulew, que significa tierra del maíz.

Dentro del artículo se presenta un diálogo realizado con Pedro Raymundo Cedillo, el día 26 de agosto del 2024.

En el 2011 se institucionaliza, empieza a tener una sede; un centro más formal donde llegan las y los estudiantes.

Al principio empezamos una vez cada quince días. Llegaban a estudiar y se daban los cursos de agricultura, de comunidad, de territorio. El agua, la madre naturaleza, era más enfocado a lo que hacía la comunidad y los campesinos. Las temáticas al principio se plantearon entre autoridades, principalmente de Nebaj y algunos facilitadoras y trabajadores de Fundamaya, estaban agrónomos y veterinarios sin fronteras. Con ellos se platicó y hubo varias reuniones sobre el pensum de la Universidad (Raymundo, 2024)

A lo largo de las pláticas se consideró que era importante que los conocimientos del pueblo maya se compartieran de forma sistematizada, por lo que se gestó y posteriormente se acordó que las temáticas se centraran en: historia y cultura ixil, desarrollo del territorio y gestión de recursos naturales y preservación del medio ambiente.

”

La decisión de las temáticas y organización curricular de la Universidad se conforman de las necesidades, visiones y lecturas del mundo que tiene la población ixil.

Esto es importante porque de ningún modo se intentó “indigenizar” el currículo, sino fue una creación propia desde las necesidades y cosmovisiones de la comunidad. Aprender y compartir conocimientos que tengan sentido para la comunidad y para vivir y reproducir la vida.

Otro elemento importante en este proceso es que el tejido del conocimiento se realiza desde el *“tiichajil tenam”*, el buen vivir. Esto tiene como consecuencia que se presenta y busca que se tengan con este ámbito educativo beneficios comunitarios y no solo individuales.

“

La Universidad Ixil trata de seguir la experiencia de diálogo que realizan nuestras comunidades y autoridades ancestrales, para hablar con los gobiernos municipales y nacionales, ser críticos con el Estado, sus políticas públicas, sus leyes, y crear con nuestras propuestas y acciones una nueva relación de respeto entre Estado y Pueblos Indígenas...

El buen vivir es el *tiichajil tenam* en idioma Maya, es el buen vivir de la Comunidad y el buen vivir de las montañas, bosques, ríos, animales, flores, pájaros, el aire fresco, nubes, lluvias, el sol.

Es lo que estudiamos en la Universidad Ixil (Brito; 2024).

”

Cuando se plantea el *tiichajil tenam* se teje la cosmovisión de la totalidad del principio de la manutención y cuidado de la red de la vida, algo que podríamos plantear como el todo del todo. Habla sobre las relaciones con todo lo que se habita. Esto tiene como correlato las formas de enseñar-aprender que es un ámbito dialógico y recíproco.

Con los profundos planteamientos de que aprendemos de las montañas, de los árboles, de los y las abuelas. Por ello, si lo planteamos en el ámbito teórico-pedagógico, un ámbito fundamental es la Pedagogía de la pregunta y también el recurrir a los saberes ancestrales que las y los mayores cuentan.

Además, se hace desde la investigación y participación comunitaria. El trabajo se realiza desde el reconocimiento y la potencialidad de la escucha, del saber que el aprendizaje es colectivo y en movimiento.

Que los libros también son las y los abuelos, las autoridades, el universo, con la confianza de que las temáticas pertinentes y necesarias las sabe la comunidad.

Que la historia es narrada desde los procesos, vivencias y experiencias de las comunidades y no desde el discurso estatal.

La universidad planteó pertinente que el programa se conformara como *“proceso de discusión, investigación comunitaria, tareas colectivas y participación comunitaria durante tres años para formar técnicos en desarrollo rural comunitario como actores sociales de cambio con identidad, conocimientos y destrezas para enfrentar la realidad ixil y nacional en medio de la globalización informática, económica y política”* (Universidad Ixil y Fundamaya, 2014, p. 3).

Este proceso educativo conlleva no sólo el re-conocimiento, organización de la comunidad, sino un trabajo más para la subjetividad política ya que se enmarca en la contribución de herramientas para transitar una realidad convulsa y compleja. Para ello la comunidad sostiene y se teje con todos sus integrantes.

“

La comunidad está conformada por las autoridades, tiene una cabeza, esas son las principales, pero ellos necesitan de su alimentación, es por eso por lo que entonces la comunidad debe tener su alimentación, su territorio, sus recursos naturales de bosque, agua, fauna, entonces es por eso que los cursos -trabajan estos temas, de eso- van un poco.

Los catedráticos son la comadrona que tiene mucha experiencia y conocimiento desde lo local e imparte el curso de plantas medicinales.

Si el tema es de la comunidad algún curso, es la autoridad comunitaria que es quien conoce los mojones y los límites de la comunidad. Cuando tocan otros temas de análisis coyuntural alguien que tenga conocimiento que sepa de la política, un tiempo los dio Pablo Ceto, pero los cursos son más locales. Normalmente se explica la región Ixil con los tres municipios y depende de donde estemos -se amplía o se especifica-. (Raymundo; 2024).

”

La Universidad atiende el proceso regional con sus especificidades histórico, políticas, sociales de cada uno de los municipios.

La estructura curricular con la que trabaja la Universidad Ixil tiene planteamientos profundos, entre los cuales se busca mantener y construir currículos propios que les permitan consolidar un trabajo educativo estructurado curricularmente desde las necesidades propias del territorio y la cosmogonía.

“

Los dos primeros años del programa de la Universidad Ixil se basan en clases que se reúnen dos veces al mes y se discute un tema específico, tal como el agua, la agricultura, el género, los lugares sagrados, entre otros, que se acompañan con un trabajo que el estudiante debe completar antes de la siguiente clase. Los estudiantes son responsables de organizar y encontrar un espacio para el aula, que puede ser un lugar en el centro comunitario, una escuela u otra ubicación.

Los trabajos de los estudiantes se basan en su comunidad y son prácticos... Durante su tercer año en el programa, los estudiantes tienen que escribir una tesis que tienen que defender públicamente ante el Consejo de Examinadores, que consiste en administradores de la Universidad Ixil, autoridades y líderes comunitarios de los estudiantes, profesionales y académicos (Batz, 120:2021).

”

Esta organización pedagógica está tejida con la organización y el trabajo presentado en los tres ejes temáticos que, como planteamos, son el de Desarrollo del territorio, Gestión de recursos y preservación del medio ambiente e Historia y cultura ixil. Todos están relacionados e interconectados de modo que en el ámbito educativo se construye un ámbito del buen vivir, el *tichajil*.

Esto conlleva el trabajo de fortalecer lo que implica la cosmogonía Ixil y esto va enmarcado con retomar y trabajar las prácticas ancestrales como el Xula', para ser practicadas por sus estudiantes... Por ejemplo, Elías Solís plantea que *“A través del Xula' se intercambia no solo trabajo sino también conocimiento. El Xula' también hace que la labor sea más divertida. El trabajo de agricultura no contradice necesariamente a la educación formal. Siempre se debe de llevar el machete, el azadón y la libreta en mano”* (Sabas, 2016).

El trabajo que se realiza con las y los estudiantes procura que las tareas y los procesos se faciliten. Por ello se busca que lo que se aprende tenga sentido. Raymundo plantea que

“

... cuando se habla de la agricultura se le da una boleta donde tienen que apuntar todos los cultivos que existen en su comunidad para ver cuáles tienen y qué cantidad.

Se puede ver que tienen diversidad. El guía espiritual, por ejemplo, cuando toca el tema agua o la madre naturaleza, que es un poco más integral y quien lo facilita; es un poco los guías que tiene que ver con el movimiento de luna, con la siembra, pero eso era desde un principio.

Ahora los que facilitan estos cursos son los trabajadores de Fundamaya. Ya no se invita al balbastish y a la comadrona y a las autoridades indígenas. Eso depende de quien está al frente. En algunos momentos cada 15 días teníamos reuniones con las autoridades indígenas, comadronas para preparar las sesiones y eso implica mucho tiempo (Raymundo, 2024).

”

El trabajo de la Universidad está en movimiento y como todo proyecto educativo cuenta con retos. Uno de ellos es mantener el proceso. Raymundo nos plantea que ahora una parte importante del proceso lo realiza Fundamaya, ante las dificultades que implica la preparación de las sesiones y el tiempo.

Esto conlleva como todas posibilidades distintas: una, lograr la continuidad y ante el tiempo que requiere la preparación académica conjuntarlo con la comunidad, pues ya existe un currículo y un trabajo realizado, además de incorporar a las y los egresados a darle continuidad al proyecto educativo.

Esto se acompaña porque la universidad cuenta con una importante participación de las comunidades ixil, quienes seleccionan, a través de su Consejo de Ancianos (Q’ese Tenam), a los estudiantes que participan del proceso formativo.

Asimismo, son los encargados de evaluar y escuchar los trabajos finales de graduación, firmando las actas de formación y finalización de estudios mediante la figura del consejo examinado, integrado por ancianos, guías espirituales y un representante de la alcaldía indígena.

Con esta organización se puede ir expandiendo el trabajo de la Universidad, la cual, si bien no cuenta con un reconocimiento institucional por parte del Estado guatemalteco, está avalado por la Universidad Evangélica Nicaragüense Martin Luther King Jr. en el nivel licenciatura.

Esto es relevante ya que uno de los retos es que al no tener el reconocimiento algunos jóvenes no quieren incorporarse, pero el trabajo comunitario poco a poco fortalece la Universidad ya que *“desde un principio la idea es que los jóvenes empiecen a apoyar un poco a las autoridades en sus comunidades a prestar servicio, a redactar algunas actas, eso se está dando”* (Raymundo, 2024).

Además de que es reconocida por las propias autoridades y en la participación de las y los jóvenes. Con ello, las y los estudiantes que participaron en el proceso mantendrán o participarán posteriormente como facilitadores, no solo porque ellos podrán mantener el espacio sino el eje de la construcción colectiva intergeneracional e incorporarse en el proceso de las necesidades comunitarias y lo que implica buscar resoluciones y caminos para la comunidad.

Esto se trabaja desde su potencialidad epistemológica, sobre todo, en lo que concierne a la oralidad, ya que ésta es un eje de la transmisión de la historia y la memoria.

Además de que la postura política ubica que una parte importante de que la escuela y la educación que se presentó y se desarrolla desde el Estado, en general, ha intentado ladinizar a las comunidades indígenas de diferentes formas, imponiendo un idioma, el castellano, negando la interculturalidad e imponiendo una cultura nacional. Por ello, la Universidad plantea una propuesta contra la violencia epistémica; es un trabajo crítico y descolonizador.

Sin embargo, esto también conlleva varios retos, uno de ellos es lograr el diálogo de saberes para combatir la violencia epistémica y, por otro lado, al decir de Mato *“construir modalidades sostenibles de colaboración intercultural”*, lo que implica que en el trabajo se tomen en cuenta las diferencias, inequidades y conflictos existentes (Mato, 2016). La Universidad Ixil es parte del trabajo comunal pues posibilita la permanencia en constante movimiento de los saberes de la comunidad y de las historias y memorias que configuran a los seres que habitan el territorio. Al decir de Tzul:

“ El trabajo comunal es la columna vertebral de la organización de la resistencia, pues es la energía social que dinamiza la vida en las comunidades. Estas formas de trabajo adquieren diversos nombres en los pueblos k'ax k'ol (K'iche) o Munil (Ixil)... El trabajo comunal sería la fuerza social que produce la energía para la conservación de las estructuras comunales, pues habita la posibilidad de decidir sobre aquello que se comparte. Se decide sobre lo que se trabaja y se trabaja sobre lo que se decide, (Tzul, 107). ”

El trabajo comunitario entonces ha posibilitado contrarresta la violencia epistémica que se ha desarrollado durante siglos contra los pueblos indígenas.

Reflexiones finales

La Universidad Ixil es un trabajo educativo que tiene una propuesta comunitaria y descolonizadora que cuenta con un proyecto que pone énfasis en las necesidades del pueblo y territorio ixil. Cuenta con una multiplicidad de aportes, entre ellos los de cimentar y sistematizar la cosmo praxis maya.

Pedagógicamente se nutre y abreva de una pedagogía comunitaria, popular y horizontal que valora la memoria oral y cuenta entre sus principales maestros al territorio y las y los abuelos. Se descentra del espacio jerárquico y se nutre de las necesidades de la población, trabajando en movimiento y reciprocidad.

También cuenta con retos importantes en el ámbito de la permanencia, ingreso y egreso del proyecto y del relevo generacional, lo cual implica revisar la red comunal del sostén y las necesidades e interés de los grupos más jóvenes.

La Universidad en un espacio que retoma lo comunitario y se teje intergeneracionalmente para mantener una educación que camine con un corazón ancestral.

Referencias bibliográficas

- Antileo, E. (2022). Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina. *Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*.
 - Batz, G. (2021). La Universidad Ixil y la descolonización del conocimiento. *Maya América*, 3(1), 112-126.
 - Brito, E. (2024). La Universidad Ixil: ecología y conocimientos ancestrales. *Commonspolis*. <https://commonspolis.org/propuestas/ecologia-y-conocimientos-ancestrales-la-universidad-ixil/>
 - Botón, S. (2015). Guatemala: se levanta la Universidad Ixil, sobre cenizas de la represión militar. *TeleSUR*.
 - Calderón, N. (2019). Universidad Ixil un caminar educativo con identidad propia. *URACCAN al día*, 15(1), 21-21.
 - Camacho, C., Durocher, B., Fernández, J., & Letona, J. (2003). Tierra, identidad y conflicto en Guatemala. *Dinámicas territoriales*. Guatemala: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, (FLACSO), Guatemala.
 - Ceto, P. (2019). Universidad Ixil: indígena, comunitaria y pluricultural. *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. Sáenz Peña, 427-439.
 - Colby, B., & Lore, C. (1981). *El contador de los días*. Fondo de Cultura Económica, México.
 - Colby, B. N. (1977). *Ixiles y ladinos el pluralismo social en el altiplano de Guatemala*.
 - Colectivo Memoria Histórica-CODPI, (2013). *El camino de la palabra de los pueblos*. Magna Terra, Guatemala.
-

- Delgadillo Cely, I. S. (2023). Universidad Ixil de Guatemala: más allá de la monocultura de la razón occidental. *Enunciación*, 28(2), 254-268.
- Domingo, López, Daniel, (2006). *RaxalajMayab'k'aslemalil. Cosmovisión maya, plenitud de la vida*. PNUD, Guatemala.
- Figueroa, Ó. (2013). Universidad Ixil forma nuevos líderes. *Prensa Libre*.
- López Austin, A. (2001). El núcleo duro, la cosmovisión y la tradición mesoamericana. *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*, 47-65.
- López de la Vega, Mariana, *Comunidad y Estado: El territorio Ixil en el Quiché, Guatemala*. (2016). [Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://repositorio.unam.mx/contenidos/comunidad-y-estado-el-territorio-ixil-en-el-quiche-guatemala-93818?c=BJ9Wzv&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0
- Mato, D. (2016). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural.” *Tramas/ Maepova*.
- Sabas, N. (2016). Pensando en colectivo: la Universidad Ixil y su apuesta por una educación liberadora. *Mennonite Central Committee Laca*.
- Salazar, M. de J. (2009). *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo. Experiencias de países latinoamericanos*.
- Solano, F. D. (1974). *Los mayas del siglo XVIII: pervivencia y transformación de la sociedad indígena guatemalteca durante la administración Borbónica*.

- Tedlock, B., & Peñalosa, F. (2002). El tiempo y los mayas del altiplano. (*No Title*).
- Tinell, F. X., Monsalve, D. H., Umaña, B. H., & Pérez, E. M. (2018). De la universidad a la pluriversidad. Alternativas educativas en América Latina para otros “desarrollos”. *SOCIAL REVIEW. International Social Sciences Review/ Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 7(1).
- Tzul, G. T. (2019). La forma comunal de la resistencia. *Revista de la Universidad de México*, 1(3), 105-111.
- Universidad Ixil. (2014). *¿Por qué la Universidad Ixil? CHUSIIB' TI TIICHAJIL TENAM. Estudio y práctica del pensamiento ixil para el tichajil, el buen vivir maya ixil*. Fundamaya. http://www.uitcedu.org/fi-leadadmin/user_upload/Images/FOTOS_Newsletter/mai_2014/Universidad_Ixil_2014_Por_que_la_Universidad_Ixil.pdf
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Vol. 1). Editorial Abya-Yala.

Entrevista

- Diálogo con Pedro Raymundo Cedillo, 26 de agosto del 2024, coordinador de la Universidad Ixil.
-

PEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA PARA PENSAR ECOPEDAGOGÍAS

*Luz Lazos Ramírez,
Grupo Red Educación Científica Intercultural (GRECI).
Eurídice Sosa Peinado,
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.*

"Saber que existen otras personas que piensan igual que yo me hace sentir que el cambio es posible. Recordar que muchas y muchos estamos trabajando desde nuestras trincheras por el cuidado de la Tierra me motiva a no rendirme, incluso frente a las adversidades."

Participante del seminario en línea
Pedagogías alternativas frente al cambio climático,
organizado por la REEDEPA y el CECADESU,
México, 2025.

Resumen

Se comparte una experiencia de investigación acción a partir de diálogos horizontales, intergeneracionales, interculturales y de saberes, para reflexionar en torno a la contribución de las pedagogías de la memoria al desarrollo de las Ecopedagogías.

Se muestran algunas rutas que tienen como punto de partida narrativas de conocimiento tradicional, para dar paso a la indagación y a la producción escrita en comunidad para pensar y representar el propio contexto. La experiencia se realizó en Xochimilco, Ciudad de México, en una red de innovación social con la colaboración con una sabia comunitaria, productores chinamperos, jóvenes de la comunidad, docentes de preescolar y primaria e investigadoras.

Durante los diálogos desarrollados entre los participantes se identificó la necesidad de contar con propuestas pedagógicas que permitan la recuperación y valoración de la cultura chinampera como base para la conservación del legado biocultural de Xochimilco, el último relictos del sistema de lagos de la Ciudad de México, que sostiene un agroecosistema lacustre conocido como chinampa.

Palabras claves: dialógico, intercultural, intergeneracional, conocimiento tradicional.

La colaboración en redes sociales de innovación para la educación intercultural

Las propuestas para el sistema educativo mexicano que se integran dentro de la llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantean la necesidad de un aprendizaje situado que haga posible extender la escuela hacia la comunidad y el territorio.

Esto implica una transformación de las prácticas escolares con el fin de construir otros espacios de diálogo e intercambio en los que participen no sólo docentes y estudiantes, sino que se involucre a las autoridades educativas, padres de familia y miembros de la comunidad.

Guiados por los principios de horizontalidad e inclusión, en la NEM los diálogos están orientados al reconocimiento de la diversidad cultural, la valoración del entorno y la recuperación de saberes propios, considerando siempre la comunidad como el punto de partida.

Esto requiere un cambio importante en las prácticas, que pasan de la enseñanza de contenidos impuestos desde el exterior a la necesidad de explorar el entorno cercano, lo que hace necesario el ejercicio de indagación, partiendo de algún tipo de memoria, que haga posible el despliegue de diversas rutas de aprendizaje en los entornos multidimensionales que configuran el trabajo en las escuelas públicas.

Como lo propone Freire en una de sus obras finales, la *Pedagogía de la autonomía* (2002), es un gran reto organizar desde una perspectiva reflexiva la enseñanza y el aprendizaje sino partimos de que no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza... enseño porque investigo, enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago.

Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad (p 10). La gestión del conocimiento es uno de los retos en las aulas públicas para integrar, desde una perspectiva ecopedagógica, el proceso de indagación de los seres vivos, sobre los ecosistemas del entorno cercano y su contrastación con otros para valorar y actuar en su cuidado.

En esta experiencia, la exploración toma como recurso la memoria sobre aspectos específicos de la cultura chinampera, desde el testimonio, desde la narración de los habitantes de Xochimilco, porque introduce desde la narrativa diversas imágenes y elementos propios del ecosistema lacustre (particularmente el agroecosistema chinampero) para poder convocar a la indagación de manera situada, contextual, para construir y resignificar las nociones, conceptos y la prácticas de comprensión y actuación desde los conocimientos locales y su relación con los ecosistemas locales.

Gadotti (2002) se refiere al papel de la memoria como introducción a las rutas de aprendizaje de ecopedagogías; en su texto *Pedagogía de la Tierra: educar no sería, como decía Émile Durkheim, la transmisión de la cultura de una generación a otra, sino el viaje de cada individuo en su universo interior y en el universo que lo rodea* (p.126).

Por ello, es la construcción y reconstrucción de los universos propios y contextuales, para educar un recurso fundamental, que ya proponía Freire: la indagación, un punto de partida y con el cual dialogar las aproximaciones sucesivas, para indagar y construir conocimiento, las propias memorias como productoras de imágenes, problematizaciones, presentación de elementos, para situar, en particular construir las preguntas que orientan en el aprendizaje y construcción de mundos.

En esta experiencia ha sido de gran relevancia pensar la memoria como recurso para iniciar un proceso para explorar los universos propios y contextuales, desde la agencia de los portadores del conocimiento tradicional, y a partir de ello establecer rutas de indagación con perfil ecopedagógico, esto es, orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, con la integración de nociones científicas

y dimensiones sociales para el cuidado del entorno, considerando los principios de equidad, justicia social y sostenibilidad (Trott, et al 2023; Valladares, 2022). Un aspecto clave es contar con materiales que permitan reconocer y sistematizar, pensar elementos y relaciones de nuestro contexto, para la valoración de las prácticas locales, tradicionales y comunitarias de interacción con el medio ambiente, su protección y mejora en lo posible hacia la formación continua de una ciudadanía global.

Se plantea que la originalidad que propone la NEM puede abordarse a partir de la construcción de redes sociales de innovación, como parte de prácticas asociadas con la generación, seguimiento y evaluación de conocimientos en contextos interculturales (Olivé, 2010; García Cruz, 2021). Esta perspectiva fue la base para plantear el proyecto *Escribe y lee tu mundo: Cultura científica y enseñanza de la ciencia para la inclusión social*, del cual deriva esta experiencia (García Franco, et. al, 2024).

El trabajo en redes sociales de innovación hace posible construir nuevas formas de interactuar en tiempo/espacio, otorgar significados compartidos y establecer diferentes formas de relación, trascendiendo las fronteras físicas que imponen las prácticas delimitadas a espacio; a través de las redes, la escuela se extiende a otros espacios, con prácticas que abren nuevas perspectivas. Las interacciones de la red, en su regularidad, dan lugar a la construcción de significados, sentidos, conocimientos, proyectos comunes, identidades y vínculos.

En el caso de las redes de innovación dentro de las prácticas educativas es importante destacar tres tipos de diálogos que son necesarios para el aprendizaje situado en la comunidad:

1. Diálogos interculturales como forma de establecer el reconocimiento de la diversidad dentro y fuera de la comunidad, tanto en la relación entre lo urbano y lo rural, como en la pertenencia a grupos sociales dentro de un territorio concreto.
2. Diálogos entre saberes y conocimientos que hacen posible identificar las relaciones diversas con el entorno natural a través del reconocimiento de la pluralidad de formas de conocer y valorar el territorio. En estos diálogos se incluyen las prácticas de manejo de ecosistemas a través de la agricultura, así como su representación a través de diferentes elementos, incluyendo aspectos vinculados con el arte, la ciencia y el conocimiento tradicional.
3. Diálogos intergeneracionales que dan una base para la continuidad de los conocimientos al involucrar a personas de diferentes edades y, por ende, al intercambio de experiencias dentro del mismo entorno en distintas temporalidades, que da la oportunidad de reconocer y valorar la continuidad, la disrupción y la innovación.

Es importante señalar que este tipo de experiencias tienen un marco transdisciplinario que permite la inclusión de diferentes perspectivas en un proceso que sigue los principios de horizontalidad y pluralidad epistémica, para integrar las diferentes perspectivas de los participantes en la construcción de objetivos comunes a medida que se desarrolla el diálogo.

En la figura 1 se muestra esquemáticamente el proceso de diálogo considerando dos prácticas diferentes, cuyo encuentro es resultado de un detonante de la colaboración. En este caso, los miembros de dos prácticas o nodos de la red interactúan para reconocer sus dife-

rentes perspectivas en torno a un tema o problema, con flexibilidad suficiente para hacer un ejercicio de diálogo incluyente y horizontal.

A partir de este diálogo, se construyen objetivos y acuerdos que dan lugar a la generación de nuevas prácticas, ahora orientadas hacia los acuerdos comunes, que implican ciertas formas de organización y la incorporación de otras perspectivas.



Figura 1. Proceso de generación y transformación de prácticas a través del diálogo. Elaboración propia.

En conjunto, el proceso muestra una trayectoria asociada a su historicidad, que tiene espacios y ritmos propios del proceso, que van marcados por las y los participantes y sus interacciones.

Esta dinámica propia de cada proceso es lo que le da su carácter único, dentro de ciertos espacios, tiempos y prácticas, lo que confirma su carácter como experiencia situada dentro de un territorio.

Si bien esto significa que solo algunas pautas generales del proceso se pueden replicar de una experiencia a otra, la ventaja que ofrece es mantener e incluso ampliar la diversidad en cuanto a participantes, prácticas e interacciones.

Diálogo de memorias desde lo intergeneracional y lo intercultural

En el nodo Xochimilco del proyecto Escribe y lee tu mundo, tuvimos como punto de partida la problematización sobre las memorias comunitarias y los riesgos en la transmisión de la cultura chinampera debido a:

- a. la extracción de agua para abastecer el área urbana,
- b. la intensa urbanización y gentrificación de la zona,
- c. la disminución del número de integrantes de las familias y de hijos o menores de edad en posibilidad de conocer y apropiarse de manera práctica del conocimiento chinampero.

Los anteriores elementos arrojaban un diagnóstico de riesgos para la zona chinampera, al no existir una transmisión a nuevas generaciones frente a dicho panorama, que afecta directamente la sobrevivencia de la zona lacustre, como se resaltó en los diálogos con los sabios comunitarios, jóvenes en formación e investigadores comunitarios y educativos.

Dicho balance permitió centrarnos en la recuperación del conocimiento tradicional chinampero, su sistematización al pasar de los co-

nocimientos transmitidos oralmente, la memoria desde la oralidad a la memoria escrita y, para ello, desde la oralidad de los sabios comunitarios a la escritura de los jóvenes investigadores comunitarios y educativos, logrando una transmisión en nuevos formatos y actores de la transmisión en conjunto con sabios comunitarios.

La sistematización de algunos de los conocimientos tradicionales de la cultura chinampera nos abrió el reconocimiento de la posibilidad de convocar desde memoria situada a actividades de aprendizaje, a partir de narraciones sobre conocimiento local chinampero, para entrelazar elementos de las memorias personales, familiares y contextuales.

Dichas narrativas sobre el conocimiento tradicional en la cultura chinampera permiten situar y aprender elementos que integran conocimientos del medio ambiente y los diferentes campos formativos que convoca la Nueva Escuela Mexicana: de lo humano a la comunidad, ética, lenguajes, saberes y pensamiento científico.

La experiencia de indagación a partir del contexto y cultura chinampera, para pensar ecopedagogías desde la clave de las memorias, permite establecer diálogos en el aula para la construcción de conocimientos de los ecosistemas y del patrimonio cultural. Se encontraron las siguientes posibilidades y retos:

A. Posibilidades de Diálogos de las memorias

En este caso, se trabajó en potenciar tres tipos de diálogo para favorecer la convocatoria de memorias en el aula para pensar ecopedagogías y poder desarrollar rutas de aprendizaje que permitieran situar, contextualizar a los educandos, darles hilos para construir sus propios significados de la memoria a partir de los diálogos: intercultural, intergeneracional y de saberes, en los procesos educativos.

Cada uno de los diálogos tiene un diferente potencial para tejer memorias como base de rutas de aprendizaje y el desarrollo de eco-pedagogías. El primer tipo de diálogo, ya expuesto, son los diálogos intergeneracionales, que siempre se encuentran como telón de fondo de los procesos educativos, sea visible o invisible en el aula.

Por ejemplo, cuando introducimos un texto, un material educativo, un audiovisual o un video a un aula o en un proceso educativo está implícito un diálogo intergeneracional entre consumidores de textos o materiales, las y los educandos y las y los autores de los materiales escritos y audiovisuales.

Este diálogo intergeneracional está tan normalizado, por ejemplo, en los libros de textos, que en muchos casos se hace invisible, que desde los referentes y memorias de los materiales educativos se están convocando a abrir situaciones de aprendizajes.

En esta ocasión lo que se propuso fue comenzar por convocar explícitamente una memoria situada, esto es, el conocimiento tradicional chinampero, para dialogar con los propios conocimientos en el aula, a fin de construir nuevos aprendizajes a partir secuencias narrativas de conocimiento tradicional, indagación del contexto propio y escritura y comunicación de lo indagado.

El segundo tipo es el diálogo intercultural, que parte del reconocimiento de que en las aulas siempre existe un encuentro heterogéneo de visiones del mundo, no es solo un diálogo de minorías, sino siempre es un encuentro con la diversidad y sus memorias culturales, que existen siempre en las aulas y escuelas.

Este diálogo se ha invisibilizado por la homogeneización que resulta de solo currículum nacional, con la consecuente reducción a un solo tipo de materiales, que siempre contrasta con la diversidad en la

recepción de la propuesta entre las y los educandos y las y los educadores y las interacciones resultantes de ella desde la pluralidad de los referentes, contextos, memorias e historias.

Por ello, con la Nueva Escuela Mexicana se parte de reconocer la diversidad cultural, pluralidad de memorias, pluralidad de significados de la memoria, considerando siempre a las aulas y escuelas como escenarios de encuentro y diálogo entre las memorias para construir aprendizajes.

La NEM propone explícitamente el diseño por los docentes como una posibilidad para organizar la enseñanza situada, que contextualiza las comunidades de referencia y la experiencia escolar desde la pluralidad del encuentro intercultural, en cada aula, en torno a los grandes campos y ejes formativos propuestos (SEP, 2024).

En tercer lugar, en las aulas siempre existe un diálogo entre los saberes tradicionales de los educandos, de sus familias, contextos, sus memorias y los contenidos escolares fundados en los conocimientos disciplinares y científicos, que implica reconocer los procesos de construcción.

Por ello, para construir nuevos aprendizajes, en el aula y las escuelas, es necesario partir de metodologías como proyectos, resolución de problemas, análisis de casos, proyectos comunitarios, que favorecen el diálogo con las memorias propias, contextualizadas que permita explorar la propia memoria.

B. Retos de los Diálogos desde la memoria

En las prácticas educativas cotidianas se observa una tendencia cada vez más globalizada, a partir sobre todo del consumo de material educativo digital, cada vez más homogéneo y disponible de manera inmediata, ajeno a la pluralidad y memoria de las y los educandos. Todavía es escaso el material educativo que facilite el abordaje situado, especialmente en formatos digitales sobre contenidos locales; así existe una tensión entre lo local y sus memorias y lo globalizado en la manera de estructurar las rutas de aprendizaje y los materiales educativos.

El uso de contenidos locales y regionales muchas veces se objetan porque no están sistematizados ni disponibles en formatos amigables para la producción de material educativo, y tampoco contruidos desde las memorias y conocimientos de una comunidad.

Muchos de los contenidos locales y regionales se transmiten oralmente o a partir de prácticas, lo que implica que para su uso en el aula es necesario un proceso de sistematización y de comunicación por medios escritos o audiovisuales.

De manera que existe una tensión de los contenidos locales y regionales con los formatos orales frente a materiales educativos escritos. Las tres tensiones mencionadas ofrecen algunas pautas para pensar los contenidos y las memorias locales y globales, así como entre los formatos de transmisión oral y escrita. Podemos resumir en la siguiente imagen:

MEMORIAS FRAGMENTADAS Y MÚLTIPLES



Relatos en la Voz
Sabios Comunitarios y
Jóvenes de la Escuela
Chinampera

Portadores
intergeneracionales entre
tensiones y contingencias

Narrativas: resultado
de síntesis
intergeneracional

Figura 2. Esquema de los tránsitos de los contenidos locales para producción de material educativo digital. Elaboración propia.

Como se ha señalado, entre los retos está la construcción de prácticas para transitar a un material local, que permita poner en contacto intergeneracional a los portadores del conocimiento con las y los niños y jóvenes en las aulas.

En este caso, hemos considerado la posibilidad de resolver estas tensiones en red social de innovación para transitar de la oralidad de contenidos locales a la escritura de materiales educativos situados digitales, para propiciar elementos para el diálogo de saberes, intercultural, y establecer procesos de integración en el aula escuela y la comunidad.

Momentos en la recuperación de los Diálogos de la memoria

Con los participantes de la experiencia se trabajaron agendas abiertas, que a lo largo de casi tres años se actualizan y ajustan continuamente, a partir del desarrollo de un diagnóstico dinámico (García et al, 2024) de acuerdo con el hilo de la problematización construida.

Así, las estrategias emergen y se construyen en el devenir del proyecto, y los criterios se desarrollan de forma contextual y situada históricamente. En Xochimilco la única consigna de convocatoria para constituir la comunidad de aprendizaje e innovación fue: ¿cuáles conocimientos tradicionales de la Cultura Chinampera hay que recuperar y sistematizar para desarrollar contenidos comunitarios y materiales educativos que sitúen conocimientos de las ciencias naturales en las escuelas públicas?

La anterior pregunta orientó una y otra vez la actualización de las respuestas dando lugar a una matriz de contenidos entrelazados, así como un conjunto de métodos dialógicos para la recuperación de conocimientos tradicionales, la ejecución de acciones de sistematización, la selección de formatos de comunicación de lo sistematizado y la vehiculización de rutas de aprendizaje y materiales educativos complementarios para desplegarlos en las aulas, bajo la forma de narrativas.

Operativamente de manera semanal se desarrolló a lo largo de tres años un seminario de investigación acción, en el cual la conversación se abrió con los sabios comunitarios -curandera y chinamperos- en diálogo con los jóvenes investigadores comunitarios, propuestos por los sabios comunitarios e investigadoras educativas.

A la mitad del proyecto se integraron diseñadores gráficos, becarios, prestadores de servicio social del campo educativo con la posibilidad de abrir espacios nuevamente con los sabios comunitarios, la agenda y las tareas, haciendo relevos en el diálogo y permitiendo estar abiertos a volver a presentar los avances periódicamente con los diferentes participantes del seminario, para rediscutir contenidos, formatos, mecanismos de comunicación, asegurando un

diálogo recursivo con la pluralidad de agentes, construyendo una larga respuesta colectiva. A diferencia de un grupo universitario de intervención, se construyó una comunidad de innovación e investigación acción (Maass M., et al, 2015) con la inclusión de diversidad de visiones, contextos, voces y, sobre todo, prácticas.

Se generó un permanente diálogo intergeneracional e intersectorial entre productores, educadores y estudiantes, así como diferentes comunidades escolares de referencia, autoridades educativas, diseñadores, informáticos, instancias administrativas y académicas de nuestras universidades. Los criterios de relevancia y pertinencia fueron construidos y son resultado de los diálogos permanentes.

El resultado de este proceso se encuentra en la serie de cuadernillos *Entre chinampas. Lecturas y actividades para 5 y 6 grado de primaria*, disponible en internet (Sosa, et. al). Los cuadernillos parten de la sistematización e identificación de temas relevantes de la cultura chinampera relacionados con el ciclo agrícola anual. Estos temas son el tiempo en las chinampas, los caminos del agua y las fiestas comunitarias, en particular, la fiesta de San Juan.

Los cuadernillos siguen una estructura para trabajar los temas en el aula planteando tres momentos: lectura de una narrativa, indagación y escritura. Las narrativas fueron elaboradas por los participantes en el diálogo, pensadas para su uso dentro de las escuelas primarias, en los niveles 5 y 6 de primaria.

Derivados de experiencias en escuelas, museos y otros espacios, se han desarrollado modificaciones a las actividades para su uso en escuelas de diferentes niveles del sistema educativo, así como en espacios públicos, como un material asociado a la educación científica intercultural, para promover el diálogo de conocimientos.

Los diálogos en el aula pueden considerarse como una representación mínima del proceso de diálogos interculturales, intergeneracionales y de saberes, en un esquema similar al ya descrito en la Figura 2.

En este caso, el detonante es el planteamiento formal de la NEM de generar una interacción con las comunidades y plantear el aprendizaje situado. En nuestra propuesta, el diálogo parte de la narrativa sobre la cultura chinampera que evoca la indagación en la propia experiencia y la dirige hacia el diálogo en múltiples niveles.

Es importante señalar que el eco que se motiva es independiente de que la escuela esté o no dentro del territorio chinampero, y cumple con el objetivo de situar el diálogo dentro del contexto del aula.



Figura 3. Los diálogos interculturales, de conocimientos e intergeneracional en el aula. Elaboración propia.

A partir de este diálogo se producen nuevas narrativas y acciones que dan lugar a la revaloración de la cultura chinampera y también a la identificación de características propias.

De manera esquemática se pueden resumir en cinco momentos o pasos de la siguiente manera:

Primer momento: Correspondió a la creación de un espacio y tiempo de diálogo de saberes en torno a las memorias orales de la cultura chinampera, en la cual participaron en un diálogo plural. Para preparar el encuentro con los sabios comunitarios, las y los investigadores participantes comunitarios y educadores, construimos un mapa de preguntas y posibilidades de temas y contenidos sobre las memorias de la cultura chinampera, que se consideraron de interés para la educación preescolar, básica y secundaria, así como en eventos de divulgación.

Con el conjunto de preguntas situadas sobre las memorias de la cultura chinampera se realizaron las entrevistas a los sabios comunitarios y se hizo el registro con fotografía y video. Nos llevó seis meses desde el momento de preparación, la realización de las entrevistas, la observación en fiestas y espacios chinamperos y la transcripción sistemática.

Segundo momento: Este proceso llevó un tiempo aproximado de seis meses, centrado en la escritura de las narrativas del conocimiento tradicional de la cultura chinampera, con base memoria oral y la transformación a memoria escrita de parte de las y los jóvenes investigadores comunitarios e investigadoras educativas.

La redacción de las narrativas de las memorias de la cultura chinampera a partir de lo escuchado, grabado, transcrito y vivido es uno

de los procesos de mayor complejidad, porque es un contenido transmitido habitualmente desde la oralidad y las prácticas de vida y pasar a su escritura implica muchos retos y, a su vez, la devolución a los portadores de saberes para conocer sus comentarios y sugerencias, en un proceso de escritura y revisión que siguió hasta que dieron su visto bueno los portadores de saberes tradicionales. Se formaron tres equipos de productores de narrativas sobre las memorias de la cultura chinampera con tres propósitos:

1. Narrar con base en los diálogos y entrevistas claves del calendario agrícola chinampero.
2. Elaborar narrativas en torno al agua, vinculando aspectos de ciencia y cultura.
3. Construir narrativas sobre las fiestas comunitarias y su significado en la región. Se puso énfasis en la fiesta de San Juan, y su celebración en asentamientos vecinos de Milpa Alta en comunidades más jóvenes donde se ven adaptaciones de las tradiciones Xochimilcas.

Tercer momento: Al momento de abordar el diseño de actividades de indagación y escritura convocadas por las narraciones de la cultura chinampera. El trabajo se estructuró en el esquema de un seminario, durante seis meses, para el diseño y análisis de las experiencias de educación intercultural y de diversos enfoques como Filosofía para Niños propuesto por Mathew Lipman (1987), para pensar y repensar las actividades de diálogo en el aula o en escenarios extraescolar para propiciar un encuentro horizontal entre las memorias en el aula en la práctica de comunidades de aprendizaje, para promover el interés en la cultura chinampera e indagar sobre ella para pensar en sus propios contextos.

Cuarto momento: En este momento se probaron los materiales en escuelas públicas, en el encuentro en las aulas. Con el apoyo de funcionarios, docentes y estudiantes, logramos un primer ensayo parcial e intensivo que llevó dos meses de encuentro en las aulas para reconocer si las convocatorias de los materiales tenían resonancia con memorias de las y los educandos, si las memorias de la cultura chinampera en los materiales digitales les resonaba para pensar las memorias propias de las y los educandos, de sus familias y contextos.

En esta primera aproximación fue notable la presencia en muchos contextos de fragmentos de la memoria de la cultura chinampera, sobre todo con la actual popularización de la imagen de los ajolotes, que resultaron muy convocantes las narraciones e imágenes para pensar sus propios contextos, sus propias memorias.

Como resultado de este ensayo en aula se hicieron modificaciones para situar y enriquecer las actividades, lo que llevó al equipo a hacer una búsqueda de materiales complementarios, enriqueciendo con 60 materiales codificados en QR a lo largo del material educativo digital complementario de contenido local, que sitúa, amplía y contextualiza las memorias de la cultura chinampera.

Quinto momento: Es el momento de difusión con el fin de que más personas tengan la posibilidad de usar el material educativo digital, y llevar a cabo el diálogo de las memorias en el aula. Actualmente la difusión se está desarrollando a través del portal digital para poner disponible no solo material, sino algunas rutas de aprendizaje, con el fin de invitar a los docentes a su uso, adaptación o creación de nuevas rutas, al aproximarse conocimiento de la memoria de la cultura chinampera e introducirse al conocimiento de ecosistemas lacustres.

Algunas reflexiones para pensar las Ecopedagogías

En esta experiencia se ha visto que las narrativas de la chinampa son una introducción adecuada para promover el ambiente del diálogo intercultural en el aula, a partir de materiales estructurados disponibles para los docentes. Estos materiales pueden ayudar a los docentes a establecer nuevas formas para la recuperación de conocimientos y saberes dentro de sus aulas, a partir de una estructura flexible y abierta a adaptaciones a los contextos locales.

Las narrativas contribuyen a producir significados sobre la cultura chinampera, aportando a su vez, algunas bases para pensar los significados sobre los propios contextos en varias formas.

En primer lugar, los ejercicios en torno a la cultura chinampera dan pie a nombrar e identificar la propia diversidad cultural en el aula, como primer paso para la educación intercultural basada en el reconocimiento de la pluralidad cultural en el aula.

En segundo lugar, los procesos de indagación y sistematización que se plantean en las actividades llevan al desarrollo de una cultura científica en el aula que abarca no solo los contenidos sino una serie de métodos y valores asociados con la generación de conocimientos y evaluación de conocimientos a partir de los ecosistemas presentes en el entorno cercano.

Es importante señalar que en las rutas propuestas se favorece el diálogo de conocimientos, a través de los diferentes aspectos que vinculan los conocimientos de la ciencia y los conocimientos chinamperos favoreciendo la valoración positiva de las aportaciones de diferentes formas de representación y manejo del entorno, así como la necesidad de reconocer y proteger diferentes perspectivas en las

relaciones entre los seres humanos y su entorno social y natural. Cabe resaltar que las prácticas de lectoescritura asociadas a la producción promueven la integración de contenidos, la reflexión y el desarrollo de la expresión de las ideas propias, manifiestas en las diferentes acciones dialógicas.

Por último, es importante contar con la disponibilidad de los materiales a través de medios digitales que facilita su difusión, promoviendo tanto elementos de la cultura chinampera como algunas prácticas para que las y los docentes construyan aprendizaje situado a través de diálogos intergeneracionales, interculturales y de conocimientos.

Estos puntos son compatibles con las propuestas de la Nueva Escuela Mexicana, favoreciendo los ejes principales y transversales, así como los campos formativos, desde una perspectiva transdisciplinaria.

Referencias bibliográficas

- Abelladeira, Ángeles y Abelladeira, Isabel (2024). *La escuela del ser y del querer ser. Semillas de vida y del futuro desde la infancia*, Barcelona, Octaedro.
- Dewey, John (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y procesos educativos*, Barcelona, Paidós.
- Freire, Paulo (1976). *La pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI Editores, 139 pp.
- Gadotti, Moacir (2002). *Pedagogía de la Tierra*. México, Siglo XXI Editores.
- Gadotti, Moacir (2003). Pedagogía de la Tierra y la cultura de la sustentabilidad. *Revista de Pedagogía Crítica*, Año 2, Número 2.
- García Cruz, JC (2021). *Innovación intercultural: una propuesta desde las sociedades de conocimientos*. Universidad Nacional Autónoma de México, 228 pp.
- García Franco, A; Gómez Galindo AA, Lazos Ramírez, L; Sosa Peinado, E. Valladares Riveroll, L. (2024). *Redes de lectoescritura en ciencias: transformar la relación escuela-comunidad para la inclusión social*. En: De la Peza Casares, MC; López Campos, LI y B. Nogueira Beltrao. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, pp. 267-286
- Lipman, Mathew (1987). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid. Ediciones de la Torre.

- Maass Margarita, J Amozurrutia, JA González (2015). *Cibercultur@ e iniciación en la investigación interdisciplinaria*. México: CEIICH-UNAM.
 - Olivé, L. (2010). La cultura científico-tecnológica como condición de las sociedades democráticas contemporáneas. *Revista Acta Sociológica*, Núm. 51, pp.59-86.
 - Olivé, L. (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica*. Biblioteca Virtual CLACSO en su versión digital.
 - Secretaría de Educación Pública (2024). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. SEP, México, 200 pp. Recuperado de: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
 - Trott, C. D., Lam, S., Roncker, J., Gray, Hayden, E. R. & Even, L. (2023). Justice in climate change education: a systematic review. *Environmental Education Research*, 29:11, 1535-1572, DOI: 10.1080/13504622.2023.2181265
 - Valladares, L. (2022) Pedagogías del Riesgo: alfabetización científica en tiempos de pandemia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 19(1), 1301.
-

REFLEXIONES FINALES

Este libro no es sólo una recopilación de experiencias y aprendizajes en construcción de un cúmulo de apasionados por la transformación educativa, es la expresión viva de que las pedagogías alternativas latén, resisten y proponen desde los márgenes, desde las comunidades y desde las voces históricamente silenciadas.

Cada capítulo es un breve recordatorio de que la educación es un campo en permanente renovación y adaptación colectiva, donde el aula no siempre tiene paredes y el aprendizaje es inseparable de la vida misma.

Así como en México y en América Latina, la educación alternativa no es una tendencia académica o un sueño imposible disfrazado de discursos intelectuales, los trabajos aquí presentados nos revelan la necesidad de que docentes e investigadores participemos y colaboremos con contextos profundamente marcados por desigualdades estructurales, despojos territoriales y crisis civilizatorias, para repensar el futuro de nuestros países y nuestras escuelas.

Leer estas experiencias es reconocer que el cambio no se concreta unidireccional ni verticalmente, sino desde los procesos comunitarios, desde las pedagogías insumisas que descolonizan el conocimiento. Propuestas que tejen otros futuros posibles y que nos deconstruyen como docentes, investigadores y ciudadanos para ir más allá de lo convencional o tradicional -hablando en términos pedagógicos, por supuesto-.

Nos toca, como educadores y acompañantes de procesos sociales, co-aprender con los pueblos, co-construir desde abajo, pero, sobre todo, sostener la esperanza como un acto radical y de resistencia.

Somos conscientes de la complejidad o romanticismo que puede presentarse en cada uno de los capítulos previos, puesto que también existe tensiones, contradicciones y desafíos. Las pedagogías alternativas no son homogéneas ni la panacea soñada para los males globales que enfrentan los sistemas educativos; son prácticas situadas, inacabadas y en constante evolución.

Por eso, más que respuestas definitivas, este libro nos deja preguntas urgentes: ¿cómo reimaginar nuestras prácticas pedagógicas?, ¿cómo repensar las aulas y las escuelas?, ¿cómo generar espacios abiertos, flexibles y disruptivos donde el aprendizaje para, con y por la vida se ponga al centro del que hacer formativo?

Al cerrar estas páginas queda claro que lo pedagógico es además un compromiso político, y que educar es también un acto colectivo donde nadie debe quedar fuera. El desafío es mantenernos en movimiento, en coordinación y colaboración permanente, seguir dialogando, seguir soñando y seguir construyendo.

Hoy más que nunca la transformación educativa es inseparable de la transformación social y ecológica que nuestros territorios claman con urgencia.

David A. Noceda León.

***Semblanzas de las y los autores y datos
de contacto en orden de aparición***

Alejandra Sánchez Jiménez

Adscripción: Universidad Autónoma Metropolitana,
Laboratorio de Sustentabilidad.

Correo: sanjim.alejandra@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4659-8557

Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, Maestra y Doctora en Ciencias Económicas por la UAM. Es miembro del Laboratorio de Sustentabilidad de la UAM Xochimilco. Tiene experiencia en cooperativismo y economías solidarias; en los últimos años ha trabajado en proyectos educativos y agroecológicos en comunidades indígenas de la sierra norte de Puebla y en el Estado de México. Fue subdirectora de Seguimiento a Políticas Públicas y Normatividad en la CIBIOGEM.

Guillermo Fernández Ampié

Adscripción: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.

Correo: gfernarn@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2547-4416

Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente en el Colegio de Estudios Latinoamericanos, de la FFyL, UNAM.

Especialista en Historia de América Central y la enseñanza de la historia en el istmo centroamericano en el siglo XIX y XX, especialmente de Nicaragua, enfatizando los aspectos culturales, educativos y del imaginario social. Es autor de *Interpretaciones y enseñanzas de la historia nacional en Nicaragua* (1871-2005), de próxima aparición, coautor de *México y Centroamérica: Momentos de una historia que nos une* (2019) y coeditor de *México frente a Centroamérica: Voces sobre la dimensión geopolítica regional, 1959-2019* (2020) y *Soberanías en disputa. El trienio constitucional en el Reino de Guatemala 1820-1823* (2024).

Dulce María Cabrera Hernández

Adscripción: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Correo: dulcemariacabera@gmail.com

dulce.cabrera@correo.buap.mx

ORCID: 0000-0002-2364-578

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y del Grupo de Estudios sobre Docencia, Cuerpos, Tecnologías, Escuelas y Culturas (EDCUTEC). Cuerpo Académico: 356-BUAP "Filosofía, Educación y Cultura".

Claudia Morales Ramírez

Adscripción: El Colegio de Puebla, A.C.

Correo: claudiamorarami@gmail.com.

ORCID: 0000-002-0150-6463

Doctora en Filosofía (Ph.D.) y Maestra en Artes por la Universidad Laval (Quebec, Canadá) y Licenciada en Antropología Social por la BUAP. Ha realizado investigaciones para Unesco y Unicef. Se desempeñó como Subdirectora Nacional de Evaluación para Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. Sus temas de investigación son género, grupos étnicos, educación y evaluación educativa.

Juan Jorge Mondragón Reyes

Adscripción: Secretaría de Educación Pública,
Universidades Interculturales.

Correo: jjmondrag@gmail.com

ORCID: 0009-0005-0121-3483

Licenciado en Sociología y Maestro en Gobierno y Asuntos Públicos ambos por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Sus temas de investigación y desarrollo profesional son inter y transdisciplinarios: educación, multiculturalidad, sustentabilidad y gobierno. Actividades en medios de comunicación y la docencia en Educación Superior. Se desempeña como responsable de gestión y operación para el fortalecimiento académico intercultural, en nuevas Universidades Interculturales.

Camila Báez Morales

Adscripción: Universidad de las Américas Puebla.

Correo: camila.baez.0506@gmail.com

ORCID: 0009-0008-3436-1337

Estudiante del noveno semestre de la Facultad de Psicología en la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP). Ha participado en investigaciones sobre proyectos de intervención en educación indígena por UNICEF en los estados de Guerrero, Chihuahua y Chiapas. Actualmente participa en el Laboratorio de Psicometría de la Facultad de Psicología de la UNAM.

María del Rosario Landín Miranda

Adscripción: Universidad Veracruzana, región Poza Rica-Tuxpan, Facultad de Pedagogía.

Correo: rlandin@uv.mx

ORCID: 0000-0001-5529-020

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona, España; posdoctorado por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Profesora de Tiempo Completo; reconocimientos perfil Deseable PRODEP y Nivel 1 del SNII. Cuenta con publicaciones derivadas de sus trabajos de investigación sobre evaluación, narrativa e investigación educativa; ha participado en actividades de divulgación como congresos, foros y seminarios a nivel nacional e internacional.

David A. Noceda León

Adscripción: Red de Estudios y Enfoques Pedagógicos Alternativos.

Correo: david.noceda@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-3961-5953

Doctorante en Ciencias del Desarrollo Regional y la Sustentabilidad, fue Jefe del Departamento de Investigación e Internacionalización de El Colegio de Puebla, A.C. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores del Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla. Fundador de la Red de Estudios y Enfoques Pedagógicos Alternativos.

Alma Rosa Pérez Trujillo

Adscripción: Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente de Chiapas.

Correo: almarosapereztrujillo@gmail.com

ORCID: 0000-0002-0874-0797

Doctora en Estudios Regionales y Maestra en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa por la Universidad Autónoma de Chiapas. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel I y del Sistema Estatal de Investigadores Nivel VI. Cultiva las líneas de investigación: a) Formación de profesores e investigadores educativos y rediseño del discurso matemático escolar y b) Problemas educativos regionales, investigación e innovación educativa.

Jonatan Rodas

Adscripción: Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable Moxviquil. San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Correo: articulaciondesaberes@iesdhs.edu.mx

Doctor en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Sede Sureste, Chiapas, México. Investigador social. Coordinador del área de investigación y divulgación del Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable Moxviquil. Miembro de la Red Nacional de Investigación en Estudios Socioculturales de las Emociones (RENISCE).

Rosa Bejarano

Adscripción: Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable Moxviquil. San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Correo: rosa.bejarano@iesdhs.edu.mx

Psicóloga clínica y sexóloga con experiencia en el trabajo psicoeducativo y acompañamiento individual y a grupos. Coordinadora de la Licenciatura en Gestión Socioambiental e integrante de la estrategia de investigación y divulgación de Moxviquil. Experiencia en manejo de estrategias de marketing digitales.

Cecilia Valencia

Correo: valencia@pronatura-sur.org

Estudios formales de Filosofía, Prácticas Narrativas y Educación para el Desarrollo Humano. Facilitadora de procesos educativos en temas de población, medio ambiente, género y acompañamiento de grupos, con poblaciones indígenas de México y en países como Brasil, Perú y Colombia. Dentro de sus intereses teóricos-metodológicos se encuentran la Pedagogía de la Ternura, Ludopedagogía. Autora de materiales didácticos sobre cohesión social, educación ambiental, liderazgo de mujeres y manejo de fuego a nivel comunitarios.

Ofelia Piedad Cruz Pineda

Adscripción: Universidad Pedagógica Nacional sede Puebla

Correo: piedadpineda@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8887-2529

Doctora en Pedagogía por la UNAM. Área de investigación: Pedagogía, discurso educativo y procesos de formación. Línea de investigación: Formación de profesores y política educativa. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Leticia Pons Bonals

Adscripción: Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE) de la Facultad de Psicología y Educación.

Correo: leticia.pons@uaq.mx

ORCID: 0000-0001-6323-6297

Doctora en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México e integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel II. Docente e investigadora en la UAQ. Actualmente es coordinadora del Área de Investigación del CITE. Investiga sobre currículum, educación intercultural y ambientes multimodales de aprendizaje.

Teresa Ordaz Guzmán

Adscripción: Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE) de la Facultad de Psicología y Educación.

Correo: teresa.ordaz@uaq.mx

ORCID: 0000-0002-5594-467

Doctora en Tecnología Educativa por la UAQ e integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), nivel candidato. Docente e investigadora en la UAQ. Actualmente es directora de Educación a Distancia e Innovación Educativa (DEDIE), representante institucional del CITE y coordinadora del Doctorado en Educación Multimodal en la UAQ. Investiga sobre tecnología educativa y ambientes multimodales de aprendizaje.

Patricia Roitman Genoud

Adscripción: Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE) de la Facultad de Psicología y Educación.

Correo: patricia.roitman@uaq.mx

ORCID: 0000-0002-4212-3979

Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), Argentina. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I. Docente de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro e investigadora asociada al CITE-UAQ. Investiga sobre procesos socioeducativos, desarrollo comunitario e identidad.

Mariana López de la Vega

Adscripción: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.

Correo: mar.lopezdelavega@gmail.com

Doctora, Maestra y Licenciada en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Psicoterapeuta corporal y profesora de asignatura de la Facultad de Filosofía y Letras. Trabaja temas de educación, infancia, memorias, sanación y feminismo. Ha realizado investigaciones sobre temas de movimientos sociales, sanación ancestral y memorias, de los cuales se encuentran publicaciones en artículos académicos. Es madre y aprendiz permanente.

Luz Lazos Ramírez

Adscripción: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ingeniería.

Correo: lazos1@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6183-9315

Bióloga y Doctora en Filosofía de la Ciencia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Desarrolla investigación en educación científica intercultural y apropiación social de los conocimientos. Docente en la Facultad de Ingeniería de la UNAM. Ha publicado artículos y capítulos de libros en publicaciones especializadas, así como libros de texto de secundaria y bachillerato. Miembro del Grupo Red de Educación Científica Intercultural (GRECI).

Eurídice Sosa Peinado

Adscripción: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Correo: esosa@upn.mx y sosa.euridice@gmail.com

ORCID: 0009-0002-5733-6050

Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de Tiempo Completo, en la Unidad Ajusco desde 1986, en el Área Académica de Nuevas Tecnologías y Modelos Alternativos. Realizó la licenciatura en Sociología en la UNAM y la Maestría en Educación con énfasis en Innovación Educativa en la Universidad La Salle.

Es Doctora en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo de la Interdisciplinariedad de la UNAM/UAdC. Ha participado en programas de formación de docentes de educación preescolar, primaria y media superior de la Universidad Pedagógica Nacional y en cursos para la formación de formadores de las Escuelas Nacional de Educadoras y Benemérita de Zacatecas, así como en el diseño, operación y evaluación de programas de licenciatura y especialidades para profesionales de la educación. Ha publicado un libro de autor y participado en capítulos en 14 libros y en ocho guías para docentes de primaria de la Editorial Santillana y la colección de libros de texto Horizontes de 4 a 6 grado de primaria de McGraw Hill.

PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS:
EXPERIENCIAS CRÍTICAS E INSUMISAS DE
TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

Se editó en diciembre de 2025 en la Ciudad de México.



Pedagogías alternativas: experiencias críticas e insumisas de transformación educativa en América Latina

es el resultado de la colaboración entre la Red de Estudios y Enfoques Pedagógicos Alternativos (REEDEPA) y el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECADESU) de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales del Gobierno de México. Esta obra surge de la certeza compartida de que la transformación profunda que exige nuestro tiempo pasa, necesariamente, por repensar la educación –y particularmente la educación ambiental– como una herramienta estratégica para la justicia social, la sustentabilidad y la defensa de la vida.

Las experiencias reunidas en este libro reafirman que sí hay otras formas posibles de educar. Son pedagogías que nacen del arraigo, del diálogo de saberes, de la ética del cuidado y del compromiso con la vida digna.

No replican los esquemas coloniales ni los discursos del progreso centrados en el crecimiento económico: los desafían desde la cooperación, la memoria colectiva, el vínculo con la naturaleza y el ejercicio democrático del conocimiento. Frente a los grandes retos de nuestra época, necesitamos una educación que forme sujetos capaces de defender el territorio, cuidar la vida y construir un futuro común desde la pluralidad.



REEDEPA

Red de Estudios y Enfoques
Pedagógicos Alternativos



Medio Ambiente

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales



CECADESU
Educación Ambiental