



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

La comunalidad como alternativa decolonial en una planeación curricular intercultural: el caso de los docentes ikoots

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta:

Rolando Sánchez Gutiérrez

Director de Tesis:

Dr. Antonio Carrillo Avelar

DEDICATORIA

A los pueblos del mundo que luchan en defensa de la madre tierra, de la cultura y por una educación libertaria con paz, justicia y dignidad.

A mis padres Juan Sánchez García (†) y Hermelinda Gutiérrez García por sus ejemplos de vida desde la infancia.

A mis hermanos y todos mis seres queridos por su decidido apoyo incondicional en mis proyectos de vida y profesionales.

A mi novia Verence Angeles Morales por acompañarme en mi andar y formar parte de este y otros proyectos profesionales y de vida.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer infinitamente a la vida por darme la oportunidad de luchar y ser protagonista en este proyecto, así como a quienes en su hacer cotidiano creen y hacen posible aquello que muchos consideran utopías. La lista es extensa y quienes se identifiquen con este pensar ya son también parte de este proyecto, al final somos quizás la misma sangre dispersa por el mundo.

Quiero agradecer infinitamente al Dr. Antonio Carrillo Avelar, como un gran ser humano, amigo y académico que me involucro en un gran proyecto interinstitucional para comprender y experimentar otros contextos, otras realidades, otros conocimientos, otros saberes, otras teorías y con otros actores. En todo momento fue una pieza fundamental en esta aventura académica, además de sus constantes consejos y orientaciones que me permitieron ser autónomo académicamente y tener una mirada más crítica y propositiva en la culminación de mi tesis de grado.

Al Dr. Enrique Francisco Antonio, como un gran amigo por su humildad, vocación, humanismo y entrega académica incondicional para darme consejos, orientarme metodológicamente y fortalecer mi formación profesional con sus constantes observaciones y sugerencias críticas, además de una teoría pertinente para darle soporte a este trabajo.

A la Dra. María Elena Jiménez Zaldívar, por sus sugerencias y observaciones durante los coloquios que fortalecieron y nutrieron este trabajo con una mirada siempre crítica y acertada.

Al Dr. Mario Alberto Castillo Hernández, por su humildad, dedicación y esmero a la hora de leer el trabajo y hacer observaciones y sugerencias puntuales desde una mirada crítica, con gran aportación al proyecto y a la tesis que me permitió tener una mirada interdisciplinar e intercultural.

A la Mtra. María Guadalupe Millán Dena, por su humildad, humanismo, entrega y acompañamiento constante en la lectura de este trabajo, por sus valiosas

aportaciones siempre críticas y su apertura al diálogo por conocer otros ámbitos siempre con la disposición de contribuir al trabajo de tesis.

A la Dra. María Guadalupe Olivier Téllez, por su comprensión de las realidades educativas actuales y su mirada crítica al leer este trabajo, gran ser humano de quien aprendí que no hay nada más valioso en el mundo que los maestros por el sacrificio constante que hacen día a día, y que en las investigaciones tenemos la obligación moral de rescatar sus fortalezas más allá de las simples críticas.

También agradezco a CONACyT por el financiamiento económico en la culminación de todo este proyecto, ya que me permitió la posibilidad de formar parte de la Universidad Pedagógica Nacional como un estudiante más.

Gracias a todos, que sin ustedes no hubiera sido posible compartir esta experiencia de vida académica, en donde descubrí que el tiempo no se detiene y que si plasmamos en un papel nuestros pensamientos nos hacemos eternos ante los ojos de quienes nos dedican un tiempo con esa curiosidad epistemológica para comprendernos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I. ASPECTO METODOLÓGICO	17
1.1 El problema como una experiencia pedagógica en mi práctica educativa	17
1.2 La proximidad metodológica en la investigación	23
1.3 Planteamiento prospectivo de la investigación desde la investigación acción participativa	25
1.4 Las preguntas orientadoras de la investigación	35
CAPÍTULO II. EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN	37
2.1 La cultura Ikoots en el escenario de la investigación	38
2.2 Un acercamiento al contexto institucional	50
2.3 El diálogo con los docentes Ikoots	51
CAPÍTULO III. DISCUSIONES Y PROPUESTAS DE LA PLANEACIÓN CURRICULAR EN CONTEXTOS DIFERENCIADOS	57
3.1 Propuestas e investigaciones sobre la planeación curricular	60
3.2 Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios (DBEPO)	64
3.3 El Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO)	68

3.4	El Plan de Estudios 2011 de Educación Básica	71
3.4.1	Marcos Curriculares para la Educación Indígena en el Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica	75

CAPÍTULO IV. LOS REFERENTES TEÓRICOS DE LA PLANEACIÓN CURRICULAR DESDE UNA MIRADA DECOLONIAL 79

4.1	Perspectivas y críticas al racionalismo técnico instrumental de la planeación curricular	84
4.2	Las reflexiones del currículum	89
4.3	Una proyección de la comunalidad para la deconstrucción del concepto de planeación.	95
4.4	La comunalidad como base para un currículum propio	97

CAPÍTULO V. LA PLANEACIÓN CURRICULAR DESDE UNA VISIÓN PARTICIPATIVA: LA ACCION COLECTIVA DE LOS DOCENTES IKOOTS 101

5.1	La conocimiento desde el interior de la cultura Ikoots	104
5.2	Las bases para pensar un currículum desde la comunalidad	110
5.3	Los procesos de interacción: La construcción de un currículum participativo	114

CAPÍTULO VI. LA REFLEXIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIANTE LA ESCRITURA: UNA APUESTA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL 129

6.1	La reflexión en la experiencia didáctica y pedagógica del docente	
	Ikoots	131
6.1.1	El proyecto	132
6.1.2	La elaboración del canasto	133
6.2	Hacia un enfoque de currículum intercultural	144
6.3	La otra lucha desde las aulas	151
	PALABRAS FINALES	154
	REFERENCIAS	160
	<i>Bibliográficas</i>	160
	<i>Electrónicas</i>	163
	<i>Hemerográficas</i>	164
	<i>Tesis</i>	164
	<i>Documentos oficiales</i>	164
	<i>Propuestas de educación alternativa</i>	165
	ANEXOS	166

INTRODUCCIÓN

“La memoria no es un arma del espíritu dispuesta para evocar el pasado. Es más bien una facultad que nos permite, en un instante, ver lo que es, en su esencia, fuera del tiempo. La memoria nos permite subir a un estadio, inexplicable para nuestra conciencia, en el cual todo está presente”.

Ermilo Abreu Gómez

Los retos que enfrentan los docentes en la praxis educativa, son actualmente los ejes de discusión en la antesala de una Reforma Educativa que plantea, por un lado la evaluación universal para la medición del conocimiento que no es culturalmente relevante para el docente del medio indígena y por otro la profesionalización como un mecanismo de formación alejado de la sociedad y la cultura basado en la racionalidad instrumental de un currículum disciplinar

En la actualidad, el discurso del diseño curricular ha abordado de forma recurrente los conceptos de la inclusión, la diversidad y la interculturalidad como los marcos normativos actuales para la política educativa de nuestro país. Su trascendencia en diferentes espacios ha propiciado múltiples contradicciones y bastas coincidencias, sobre todo porque el punto del debate no ha sido precisamente hacia dónde va la educación, sino el problema es hacia dónde van dirigidas las falencias oficiales en su búsqueda de implantarse como modelo hegemónico en las instituciones educativas.

Ante ello, es fundamental recuperar la voz de los actores educativos para comprender su visión sobre la educación que se quiere para nuestros pueblos originarios. Este es el caso de los docentes Ikoots de San Mateo del Mar, Oaxaca, quienes aspiran a la construcción de un currículum alternativo desde la cultura como una forma de transformar la praxis educativa bajo una perspectiva crítica, a

través de una pedagogía “*otra*”¹ que se desarrolla en el quehacer docente y no detrás de los escritorios, que en la mayoría de los casos, es donde surgen las leyes, reformas y currículos educativos actuales.

Quizás esta crítica se considere como una de tantas existentes y se enumere en la lista de otros cuestionamientos, pero cabe destacar dos aspectos relevantes con relación a la educación que se quiere para los pueblos originarios de hoy.

El primero consiste en reflexionar hacia dónde va el currículum, cuando es diseñado por los especialistas oficiales quienes proponen y organizan una serie de contenidos conceptuales sobre lo que se debe aprender en la escuela y sus contradicciones con relación a los parámetros establecidos, donde los discursos de inclusión se reconfigura en los intereses de grupos hegemónicos que modelan el tipo de ciudadano que quieren para el sistema político y económico actual.

A todo ello, cabe recuperar la afirmación que Torres (1991) hace con relación a los intelectuales que denomina orgánicos afines al sistema y que en el caso educativo se hacen llamar especialistas de la educación, pues argumenta que “a la hora de proponer y razonar sus modelos educativos tratarán de elaborar todo un marco teórico y unos prototipos de prácticas que nunca lleguen a alterar de forma sustancial el mantenimiento de las actuales estructuras de esa sociedad” (Torres, 1991, p. 15).

El segundo radica en la importancia de vivir el currículum en la praxis educativa para identificar los fenómenos sociales, culturales, políticos, ideológicos que intervienen en ciertos contextos, donde se deconstruye con otras propuestas alternativas que no son compatibles con el discurso oficial y por lo tanto no válidas para el racionalismo técnico instrumental que niega todo aquello que no está dentro del canon sistemático de la política capitalista.

¹ La categoría otro (a) en este trabajo de investigación será una constante y alude a aquellos saberes conocimientos, formas y acciones que existen pero que para el canon del conocimiento occidental han sido relegados e invisibilizados.

En esta tesis, invito al lector a conocer cómo los docentes Ikoots viven el currículum, cuáles son sus intencionalidades y qué principios orientadores los motiva a experimentar el cambio educativo desde su cultura. De ahí que abordo *la comunalidad* como *una mirada decolonial*, en la búsqueda de mostrar desde abajo una perspectiva curricular que cuestione y genere un amplio debate entre dos posiciones, el discurso de los especialistas por un lado, y por el otro, los docentes como agentes políticos, sociales y culturales capaces de diseñar proyectos curriculares desde la cultura como la base de un proyecto educativo propio.

Estas acciones y realidades nos permiten comprender una *realidad otra* que no está considerada en el canon occidental, por ello abordamos los planteamientos de Santos (2011) en *“las epistemologías del sur”* desde la decolonialidad como apuesta investigativa y de aporte a la educación en el intento de pensar otra historia, en la búsqueda de validar los *conocimientos otros* que no están reconocidos dentro de la ciencia y el conocimiento occidental, y defender la cultura de nuestros pueblos originarios contra la destrucción de sus conocimientos alternativos, sin lo cual para el conocimiento hegemónico sería imposible lograr su hegemonía (Santos, 2011).

Las dos premisas de una epistemología del Sur son las siguientes. Primero, la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. Esto significa, en paralelo, que la transformación progresista del mundo puede ocurrir por caminos no previstos por el pensamiento occidental, incluso por el pensamiento crítico occidental (sin excluir el marxismo). Segundo, la diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio. Esta inmensidad de alternativas de vida, de convivencia y de interacción con el mundo queda en gran medida desperdiciada porque las teorías y conceptos desarrollados en el Norte global y en uso en todo el mundo académico, no identifican tales alternativas y, cuando lo hacen, no las valoran en cuanto contribuciones válidas para construir una sociedad mejor. Por eso, en mi opinión, no necesitamos alternativas, sino un pensamiento alternativo de alternativas. (Santos, 2001, p. 38).

La escuela como parte de estas dinámicas sociales juega un papel fundamental, es ahí donde se ha convertido el centro del debate, y como señala Maldonado

(2003) en un <<campo de batalla>> donde se legitima el colonialismo, de ahí que las resistencias también se vuelven factor y causa de confrontación ideológica, donde permea el discurso y la realidad, las acciones y las falacias oficiales, la defensa de la educación con proyectos alternativos y el uso de la fuerza como medio y fin para imponer un solo modelo hegemónico a la educación actual, pasando por alto las aspiraciones de la interculturalidad, el reconocimiento y legitimación de los derechos de nuestros pueblos originarios.

Las creaciones científicas actuales, se basan en un epistemicidio², en la muerte de otros conocimientos, esta acción nos obliga como investigadores y actores en la realidad mirar el mundo con otros ojos, subvertir para construir y crear para revertir lo impuesto, no se trata solo de abordar una investigación, sino de interactuar con el territorio y los sujetos, implica partir de un lugar de <<enunciación>> (Mignolo, 1991), encontrarnos con esas fronteras y límites, y crear espacios de diálogo para trasladarnos a las “realidades otras”. Crear un escenario del conocimiento abierto a la disputa para debatir con los límites externos a los cuales la ciencia moderna no puede responder por <<la ignorancia de reconocimiento del otro>> (Santos, 2011).

La ciencia actual formula como suyos todo aquello que está en sus posibilidades de crear y formular, su tendencia a la desvalorización de lo desconocido se da en razón a su ignorancia y a sus pocas posibilidades de <<cruzar las fronteras de su propia ignorancia>> (Santos, 2011), demonizando aquello que no pertenece a su universalismo y considera a lo otro como local, contextual y por ello menos válido. El universalismo es la marca del conocimiento europeo eurocéntrico, Santos (2010) señala que “el universalismo es una manifestación del tribalismo occidental” (p. 57).

En esta apuesta decolonial de investigación, cuestionamos los límites del conocimiento y pensamiento eurocéntrico colonial, para hacer una reconstrucción

² Para Santos (2006) el epistemicidio consiste en el exterminio y muerte de los conocimientos alternativos a causa de la imposición hegemónica del conocimiento eurocéntrico como fin y medio de la perpetuación del colonialismo.

crítica de la teoría. Miramos a los actores como sujetos colectivos, novedosos y protagónicos, pues se busca que arriben a la construcción de su propia teoría a partir de sus propias realidades, mirar la experiencia de su mundo en el mundo, vivir y dialogar con la diversidad y erradicar esas formas de exclusión que no aperturan el diálogo, para interpelar las formas tradicionales de investigación donde el sujeto solo es visto como un objeto de estudio.

En este sentido, es necesario comprender que los saberes valen de acuerdo con la pragmática de la vida y con sus propias consecuencias, el nosotros y lo otro forman parte de un complemento que el uno sin el otro sería imposible comprender la realidad, esa necesidad motiva a plantear desde <<la ecología de saberes>> (Santos, 2011) una alternativa de diálogo para comprender la diversidad de conocimientos desde la escuela.

Los diferentes saberes significan que, no hay una sola forma de ignorancia, hay varias ignorancias. Para Santos (2011):

La ignorancia es solamente una forma descalificada de ser y hacer cuando lo que se ha aprendido es más valioso que lo que se está olvidando. La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el propio. Esta es la idea de la prudencia que subyace en la ecología de saberes. (p.36).

Constantemente, los docentes recurren a cuestionar la forma en que se lleva a cabo los cursos de actualización, los planes y programas de estudios, la profesionalización, la evaluación docente y los aspectos planteados en la reforma educativa actual, a la cual consideran como un documento administrativo que regula y vigila la función del docente, más allá de ofrecer herramientas didácticas para el logro de la “*calidad educativa*” que se discursa en los diferentes medios masivos de comunicación. A ello cabe enfatizar si una evaluación es el mecanismo pertinente que resuelve la problemática, o en su caso, son los proyectos de investigación y formación docente fundamentados desde la praxis educativa.

La investigación educativa por su trascendencia exige al investigador una tarea de compromiso pedagógico, no se trata solo de indagar una problemática sino de identificarse con ella, implica una tarea de articulación de la experiencia propia y la experiencia de los otros para construir un proyecto de carácter social, cultural y humano que aporte en el plano colectivo, tanto a los sujetos como al investigador y viceversa.

El enfoque de este trabajo, lo planteo bajo la perspectiva decolonial como una apuesta más de la investigación cualitativa que demanda una integración interdisciplinaria, trabajo de conjunto e individual, trabajo de acompañamiento y planteamiento de propuestas para el análisis de distintos problemas de carácter educativo, social, político y cultural. Su eje fundamental gira en torno a la integración de colectivos para establecer diálogos orientados a crear alternativas interdisciplinarias e interinstitucionales desde los preceptos de la comunalidad con los docentes Ikoots.

Para el contexto de estudio, la tierra no es una propiedad natural, como sujetos pertenecemos a la tierra, es un espacio que tiene los mismos derechos a la vida, porque constituye el encuentro entre la cosmovisión y los sistemas de producción propio, esa comunión que existe en términos de espiritualidad hacen ver y pensar en el mundo y con el mundo <<la diversidad epistémica>> (Santos, 2010) que está del otro lado de la línea, y que en su comprensión se genera una posibilidad para dialogar y generar *conocimientos otros*. En la tierra, el tiempo no representa un límite, es un ciclo de vida donde la interacción con la naturaleza se convierte en un proceso de construcción social y espiritual.

El territorio para nuestros pueblos constituye la otra parte del ciclo de la vida, aquello que da y otorga, al cual es necesario rendirle tributos, por lo tanto, en la ecología de saberes existen diferentes concepciones ancestrales que constituyen formas diversas de saber en todos los aspectos de la vida, es ahí donde se piensa y se razona la vida desde el territorio y la vida comunal (Martínez, 2003).

Para comprender la ecología de saberes es necesario pensar como señala Santos (2011) desde dos perspectivas, las ausencias y las emergencias, “la sociología de las ausencias es la investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no-existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe. Su objeto empírico es imposible desde el punto de vista de las ciencias sociales convencionales” (p. 30). Y “la sociología de las emergencias consiste en sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal (un vacío que tanto es todo como es nada) por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado” (Santos, 2011, p. 32).

Esta proyección consiste en crear desde la escuela una concepción diferente de lo que es y representa la madre tierra y la naturaleza, una visión distinta de toda la cultura eurocéntrica, y la búsqueda por desarrollar la autonomía de los sujetos apegados al territorio y a la cultura, nada al margen de la naturaleza. Nuestros pueblos originarios, forman parte profunda de la naturaleza, ahí se encuentra concentrada su cosmovisión y es desde ahí donde luchan contra el despojo y la apropiación territorial capitalista. Esta defensa y sus resistencias no constituyen otra cosa que la defensa de la vida y la dignidad, pues su lucha es contra aquellos proyectos neoliberales que matan y tejen una nueva herida a la madre tierra, la otra <<herida colonial>> (Quijano, 2007) del siglo XXI.

Mi postura desde la investigación busca comprender la realidad desde la realidad y la existencia de las cosas, por ello es necesario como menciona Santos (2010) hacer la distinción entre individuo, sociedad y comunidad, como una forma de articular el movimiento social con el pensar de los sujetos y el medio social, cultural y natural donde se desenvuelven.

De acuerdo a lo anterior, el presente trabajo está dividido en seis capítulos, lo que permitirá al lector comprender el desarrollo de la investigación con los sujetos investigativos articulados todos como un colectivo que vive y participa en el proceso de planeación curricular, no como sujetos-objeto de investigación, sino

como agentes investigadores, convirtiendo al investigador desde el diálogo como parte del ser nosótrico en la investigación.

En un primer plano abordo la problemática en su dimensión como una experiencia de vida, resaltando todo un pasaje experiencial que me llevo a comprender el problema como materia central en la discusión de la planeación curricular. Recupero la intencionalidad del planteamiento haciendo hincapié en la prospectiva desde la metodología de investigación-acción-participativa, retomando los elementos de la comunalidad como formas de vida de nuestros pueblos originarios y como el motor de la acción colectiva para la planeación curricular desde la escuela.

En el segundo apartado considero importante contextualizar el tema desde el lugar de enunciación, para ubicarnos desde el espacio emergente donde surgen las voces del pensar Ikoots y sus formas de vida, para comprender en donde están posicionados como cultura.

En el tercer capítulo, hago una revisión y análisis de algunos planteamientos con relación a la discusión y propuestas sobre la planeación curricular, así como de los documentos alternativos que utilizan los docentes para llevarla a cabo, los cuales son: El Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios, El Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca y el Plan de Estudios 2011. Enfatizando sus fortalezas y debilidades sobre los cuales se construye la base de la propuesta de los docentes Ikoots como un aporte a los procesos de reivindicación social y educativa desde nuestras escuelas.

Como cuarto momento, recupero el planteamiento teórico metodológico y la ruta crítica para el diseño de la planeación curricular desde dos elementos fundamentales que permiten vislumbrar la proyección hacia un currículum crítico, el primero como base a partir de la *“comunalidad”* y el segundo mediante la búsqueda y la importancia del *“diálogo de saberes”*, donde se vislumbra el diálogo como la forma de aprender de los sujetos desde la vida comunitaria y como una

alternativa para la educación intercultural desde el espacio de enunciación, el tiempo, la vida, la naturaleza, el territorio y la cultura.

Como quinto momento, detallo la experiencia de la vida comunitaria en la acción colectiva de la investigación con los docentes Ikoots, su relevancia como "*forma otra*" para la planeación curricular y los procesos de construcción de una realidad concreta a partir de sus voces y accionar colectivo desde una insurgencia cultural y pedagógica.

Y por último, en el sexto capítulo se recupera la narrativa de un docente Ikoots como memoria y evidencia de *posibilidades otras* de construir su propia teoría desde la praxis educativa, comprometiendo esta práctica como una perspectiva liberadora del conocimiento en una alternativa por resignificar la vida comunitaria, la interacción con la naturaleza y el territorio desde la escuela, donde está presente *la pedagogía otra*.

La tesis que planteo es el desprendimiento de una praxis tradicional de la educación hacia una apertura a *posibilidades otras* de construir en la praxis y con los docentes como agentes investigadores una alternativa distinta de investigación y de planeación curricular participativa a partir de los principios de la vida comunitaria y su relación con el mundo en una apuesta decolonial.

CAPÍTULO I. ASPECTO METODOLÓGICO

“Las epistemologías fronterizas...quizá no haya que re-buscarlas en otros lugares distantes, sino en la cercanía del pensamiento indígena, afro y de mestizos, campesinos pobres y de todas las llamadas «minorías» que cada día nos roza la piel sin darnos cuenta o sin abrirnos a la posibilidad de sentirlo”.

Adolfo Albán Achinte

En este apartado daré cuenta sobre como llegue al problema de investigación, cuáles fueron mis percepciones y de donde surge mi proyecto de investigación. Además de señalar los procesos que seguí como elementos metodológicos y la importancia de recuperar los conceptos claves desde los discursos y comentarios de los actores.

1. 1 El problema como una experiencia pedagógica en mi práctica educativa

Hace algunos años mientras organizaba la planeación de contenidos para atender a mis alumnos de grupo multigrado, intenté muchas maneras de articular los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio oficiales para el nivel básico. Sin embargo, era complicado seleccionarlos y articularlos en los diversos grados, lo que dificultaba desarrollar con éxito mi práctica educativa. Al mismo tiempo, observaba que mi trabajo en el aula se desvirtuaba de los intereses de mis alumnos, porque los planteamientos son muy generales, ajenos a su contexto social, a sus inquietudes y a sus expectativas que tenían acerca de la escuela.

Este fue un problema que me llevo a reflexionar sobre los contenidos que se estudian y valorar en qué medida respondía a lo que la comunidad esperaba de la institución educativa donde laboraba. En consecuencia, recurrí a la investigación de la vida comunitaria a través sus saberes y conocimientos como una alternativa

para plantear elementos didáctico-pedagógicos y situar la enseñanza desde la propia cultura, despertando en mí la curiosidad por conocer como lo realizaban del subsistema de educación indígena al que pertenezco.

Durante los Talleres de Educación Alternativa (TEA) que se impartían en mi zona escolar y otros que se desarrollaban de forma regional, comprendí que el problema no era exclusivo en mi quehacer docente, pues era una inquietud constante en cada uno de los profesores que a través del diálogo manifestaban el interés de conocer los procesos metodológicos para la construcción de un diseño curricular que recuperara la cultura y que respondiera al proyecto histórico de nuestros pueblos originarios, es decir, *pensar a partir del otro, con el otro, en las diferencias existentes desde un pensamiento otro* (Walsh, 2007). Sobre todo, por la afinidad existente con el movimiento popular magisterial que reivindica en su discurso el principio filosófico de hacer surgir el currículum educativo a partir de las formas propias de vida y cosmovisión cultural de aquellos a quienes la cultura dominante define con una visión racial eurocéntrica³ como etnias, grupos, subculturas, marginados, vulnerables o subalternos (Mignolo, 2008; Quijano, 2007; Santos, 2010).

Es así, como surge mi interés por integrarme en trabajos con colectivos de maestros y conocer como pensaban el currículum desde una *mirada otra* a lo que se plantean en los distintos documentos y programas de estudio dirigidos desde el sistema educativo. En ese proceso de indagación sobre el problema, que desde mi punto de vista fue detonante, descubrí que la principal base de esas propuestas giraba en reivindicar la vida comunitaria desde eso que llaman *comunalidad*

³ Para Castro-Gómez y Grosfoguel el eurocentrismo es una actitud colonial frente al conocimiento, que se articula de forma simultánea con el proceso de las relaciones centro-periferia y las jerarquías étnico/raciales. La superioridad asignada al conocimiento europeo en muchas áreas de la vida fue un aspecto importante de la colonialidad del poder en el sistema-mundo. Los conocimientos subalternos fueron excluidos, omitidos, silenciados e ignorados. Desde la Ilustración, en el siglo XVIII, este silenciamiento fue legitimado sobre la idea de que tales conocimientos representaban una etapa mítica, inferior, premoderna y precientífica del conocimiento humano. Solamente el conocimiento generado por la elite científica y filosófica de Europa era tenido por conocimiento 'verdadero', ya que era capaz de hacer abstracción de sus condicionamientos espacio-temporales para ubicarse en una plataforma neutra de observación.

entendida como una forma de razonar la vida, en su lucha contra la invasión territorial, cultural y lingüística de la globalización y el capitalismo (Martínez, 2003).

Maldonado (2003) argumenta que la idea de la *comunalidad* como principio rector de la vida comunitaria de los pueblos originarios de Oaxaca, <<surge y se desarrolla en medio del debate epistémico y de un movimiento social emergente, no como una ideología esencialista sino como una ideología de identidad>>, mostrando por antonomasia que los modos de vida de nuestras comunidades tienen raíces históricas y culturales propias y antiguas, a partir de las cuales se busca orientar la vida de los pueblos como pueblos.

Díaz (2007) asume la *comunalidad* como la base de <<un sistema de pensamiento y conocimiento>> que permea y da sentido a las nociones de educación, autonomía, derecho indígena, cultura y comunidad. Esta compleja cosmovisión de comprender la realidad desde la subjetividad e intersubjetividad, posicionan no una perspectiva teórica sino un planteamiento emancipatorio que surge desde la voz de los olvidados, para abrir el campo a la posibilidad de atribuirle importancia a los *conocimientos otros* generados desde la comprensión histórica de la realidad de nuestros pueblos originarios.

Esta forma de pensamiento me lleva comprender la *comunalidad* como una filosofía de vida de los pueblos originarios de Oaxaca que nace como un constructo producto de la acción colectiva y se proyecta a la reconfiguración de la vida social, cultural, política y económica donde la educación comunitaria representa la base para el cambio de pensamiento de los sujetos, lo que me motivó a indagar una perspectiva teórica que fundamentara mi posicionamiento y mediante diversas reflexiones aposte a una articulación comunalidad-decolonialidad como apuesta de acción investigativa.

La decolonialidad desde la perspectiva de Walsh (2007) implica un desafío a la hegemonía epistémica colonial para crear otras formas de diálogo epistémico partiendo desde los oprimidos para la emancipación y la descolonización del saber. La decolonialidad implica la problematización de la colonialidad del saber y

las geopolíticas de distribución del conocimiento. Entonces, se considera importante la visibilización de otras formas de relación entre saber y conocimiento, entre sociedad y cultura, de ahí, esta teoría se convierte en parte fundamental de la metodología de esta investigación por el posicionamiento epistemológico que interpela lo ya establecido.

Estos desafíos teóricos de la *comunalidad* planteados por intelectuales zapotecos y mixe, se inscriben dentro de <<las epistemologías del sur>> porque surgen a partir de realidades sociales que buscan romper las relaciones coloniales del poder y del saber, para instaurar alternativas propias de reivindicación de la identidad desde sus procesos históricos como los ejes articuladores de pensar el mundo desde la cosmovisión cultural, lo que en palabras de Quijano (2014) significa “poner en marcha caminos ancestrales y proyectos históricos propios, comunales y cosmocéntricos”. (p. 21)

¿Cuál es la importancia de discutir el terreno de la *comunalidad* desde una perspectiva decolonial en el diseño de la planeación curricular en la escuela?. Uno de los principales argumentos que visualizo para discutir la problemática es principalmente por la dinámica en que se dan los cambios en la educación no solo de nuestro país, sino de toda América latina, aunado a ello los avances de la ciencia y tecnología implementados por los países capitalistas autodenominados del primer mundo que empiezan a exigir mayores garantías al Estado para implementar currículos educativos afines al proyecto neoliberal, pasando por alto los *conocimientos otros* que existen en los distintos contextos socioculturales del mundo. En este sentido, Lander (2001) plantea que:

Las nociones hoy hegemónicas sobre la propiedad intelectual articulan estrechamente, por un lado, la concepción de la superioridad del saber científico/tecnológico occidental sobre toda otra forma de saber y, por el otro, las concepciones liberales del individualismo y de la propiedad privada. En forma consistente con lo que ha sido el orden colonial del sistema-mundo moderno, se define una modalidad de conocimiento (el conocimiento científico/empresarial occidental) como sujeto a la protección de un régimen nacional e internacional de propiedad intelectual, a la vez que se define al conocimiento de los otros como de libre disposición y apropiación. (p. 1).

En este contexto, ante los constantes cambios en los planes y programas educativos para la educación básica en general, que plantea objetivos cada vez más distanciados de las realidades sociales, surge la necesidad de iniciar una discusión que nos permita comprender las resistencias en los distintos sectores sociales que han cuestionado la proyección del currículum educativo y han puesto especial énfasis en su contenido, pues consideran que gran parte de este se conforma con objetivos alienantes que enajenan a los sujetos y no contribuye a su formación como actores que reflexionan de forma crítica sobre la realidad imperante en la sociedad actual.

Aunado a estas resistencias a los modelos neoliberales en materia educativa. En Oaxaca, a raíz del acuerdo para la modernización de la educación en 1993, los docentes de educación indígena empiezan a plantear propuestas de educación alternativa alejadas casi en su totalidad de los programas educativos nacionales, como una fuerte oposición a esas políticas ajenas a los intereses sociales, creando propuestas alternativas, tales como el Taller Estatal Educación Alternativa (TEEA), el Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios (DBEPO) y el Plan para la Transformación de la Educación (PTEO), cuyos objetivos plantean la emancipación social y cultural en la entidad.

En este sentido, cabe analizar en qué medida el currículum que plantean los tecnócratas de la educación, responde realmente a las expectativas de los pueblos originarios, particularmente los de Oaxaca, si en todo momento esos llamados especialistas plantean contenidos que fragmentan los conocimientos y los dividen en disciplinas, basados en el discurso de la calidad educativa y bajo la lógica eurocéntrica del campo epistemológico occidental. Ante ello, es importante cuestionarnos ¿es calidad educativa lo que nuestros pueblos originarios esperan de la educación?.

Históricamente nuestros pueblos han luchado por el reconocimiento de su identidad; la defensa de su territorio; el respeto a sus modos de vida colectivos; su cosmovisión; y el reconocimiento a sus lenguas originarias. En esta lógica, la *comunalidad* surge desde la voz propia de nuestras comunidades, como una

perspectiva epistémica otra que reivindica y problematiza la historia a través de sus conocimientos y saberes tangibles e intangibles, como la base para generar formas de acción comunitaria de resistencia ante *la injusticia epistémica* que prevalece con el discurso de la modernidad⁴, y en esta dinámica, los investigadores indígenas, maestros, estudiantes, campesinos, amas de casa y sectores a los que llaman vulnerables crean y recrean la cultura pensando el mundo desde adentro, desde lo propio, desde abajo.

La *injusticia epistémica* no es otra cosa que “una forma silenciosa de genocidio intelectual” (Santos, 2010) operada por el “pensamiento único-universal” (Santos, 2010), “categoría que circula hoy en los discursos académicos pos-modernos /posestructuralistas, pero cuyo origen se encuentra, en los comienzos mismos de la política imperial/moderna/colonial ejercida a partir de la conquista de América” (Palermo, 2010, p. 82). De ahí, la importancia de comprender la vida comunitaria desde una *perspectiva otra* del conocimiento, como una apuesta hacia una planeación curricular para el aprendizaje y la enseñanza en la escuela desde la comunalidad en el sentido nosótrico del saber, pensar, actuar, sentir y vivir.

En la *comunalidad* los conocimientos y saberes se manifiestan en formas prácticas de vivir la cultura. La vida cotidiana, su relación con el territorio, el poder, el trabajo y la fiesta, son cuestiones que engloban la cosmovisión y los vínculos del hombre con el mundo natural y social. En esta apuesta camina la problemática que pongo en cuestión: ¿Qué aspectos educativos, culturales, sociales, políticos, ideológicos y filosóficos son posibles potenciar en una apuesta de planeación curricular desde la comunalidad como una mirada decolonial?

La pregunta anterior está formulada a raíz de las observaciones y prácticas que vivencíé en mi encuentro con otros profesores en distintos espacios donde quizás ya existen nociones sobre el tema de la *comunalidad*, pero el gran problema es

⁴ En sus reflexiones, Maldonado-Torres (2007) señala que la concepción moderna del mundo está altamente relacionada con la idea del mundo bajo condiciones de conquista y guerra. La modernidad se caracteriza por una ambigüedad entre cierto ímpetu humanista secular y la traición radical de ciertas dimensiones de ese mismo ímpetu, por su relación con la ética de la guerra y su naturalización a través de la idea de raza, lo que indica que la modernidad es, entre otras cosas, un proceso perpetuo de conquista, a través de la ética que es característica de la misma.

cómo pensar desde la cultura una propuesta para una planeación curricular emergente que recupere la voz de esos *conocimientos otros* y esos actores que en ella se desenvuelven cotidianamente. Esta interrogante también me llevó a indagar diversas metodologías para la organización de contenidos, pero el resultado seguía siendo el mismo, es así como me interesé por la investigación del tema.

Todo ello fue el motivo principal para ingresar al posgrado e insertarme en la comunidad de San Mateo del Mar, Oaxaca, con los docentes Ikoots⁵, donde con un equipo interinstitucional de estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) nos incorporamos al campo de la investigación cada uno con un proyecto particular y con temáticas orientadas desde su origen “*Hacia la construcción de una didáctica decolonial*”⁶. En este sentido, surge el tema de investigación denominado “*La comunalidad como alternativa decolonial en una planeación curricular intercultural: El caso de los docente ikoots*”.

1.2 La proximidad metodológica en la investigación

Investigar de forma participativa, con proximidad al contexto, a los sujetos, a la cultura, permite una mirada desde adentro, desde lo propio, y genera amplias posibilidades de interacción para tener una visión de conjunto que permita una construcción no marginal, sino abierta al diálogo, a la negociación constructiva y la potenciación del análisis sobre aquellas causas que han impedido el avance hacia la materialización de los proyectos alternativos de educación que se proponen.

⁵ El término Ikoots alude específicamente una forma nosótrica de ser y de saber tanto en el pensar como en el accionar de forma colectiva: Ikoots en palabras de los docentes significa “nosotros o nuestro pueblo”, esta categoría será una constante en esta tesis y la recuperaré para particularizar tanto al pueblo como a los sujetos que participaron en este proceso de investigación.

⁶ “*Hacia la construcción de una didáctica decolonial*” es un proyecto coordinado por un grupo de académicos investigadores con una proyección interinstitucional, comprometidos con la educación y con el proyecto histórico de nuestros pueblos originarios. Los coordinadores son el Dr. Antonio Carrillo Avelar (UPN-UNAM), la Dra. María Elena Jiménez Zaldívar (UNAM) y el Dr. Enrique Francisco Antonio (UNAM-ENBIO).

Para Suarez (2011) estos criterios están en la realidad, <<en una proyección de liberación más que de obliteración científica>>, aquello que demuestre en un sentido de transformación una <<proximidad real>> con los sujetos como actores y productores de conocimientos bajo una perspectiva humanista en la investigación.

El diálogo como forma de pensar el mundo, permite ser y hacer más creativo el proceso de interacción e investigación, así como generar alternativas de intervención conjunta para discutir en primer plano ¿cómo se percibe un proyecto de educación alternativa desde lo propio?, ¿cómo generar el diálogo intercultural mediante esos proyectos locales de educación?, y ¿de dónde surge la iniciativa por diseñar proyectos propios de educación?.

La postura en este marco, no es intervenir para la resolución del problema, sino interactuar para recuperar e incorporar esas dinámicas colectivas como formas de dialogar el saber y reivindicar la asamblea, el consenso, la participación, la reciprocidad y el respeto, teniendo en cuenta que son los componentes de la comunalidad para la educación de los sujetos en la colectividad y en la vida comunitaria. Por ello, nuestra postura de investigación acción participativa consiste en un espacio de formación colectiva que recupere la importancia del territorio y la cultura y articule a los sujetos para trascender más allá de la educación escolar, generando condiciones alternativas a los modelos educativos modernos.

Suarez (2011) alude que quien investiga se sumerge en el mundo del otro, con la proximidad metodológica, la distinción entre el trabajo de campo y los resultados de investigación reflejan entonces un estado en una lucha específica, donde el ideal de servicio funge como la punta de lanza hacia el estudio social, como una forma otra de ver y percibir la realidad desde el ser, el saber y el poder, por su proyección de emancipación tanto de quien investiga como de los sujetos como actores en la acción investigativa.

1.3 Planteamiento prospectivo de la investigación desde la investigación acción participativa

La redefinición del currículum no es posible si consideramos la enseñanza como una práctica meramente institucional parcelada y controlada por contenidos curriculares establecidos, incurrir en esta forma de concebirlo implica un distanciamiento entre la sociedad y la escuela, un separatismo alejado de la vida cotidiana de los sujetos. Esta lógica no responde a los momentos históricos-sociales en donde convergen diversos factores que propician la movilidad social, generada principalmente por fenómenos que transgreden los elementos socioculturales y territoriales no solo de los pueblos originarios, sino de la sociedad en su conjunto.

En esta perspectiva de investigación, no busco plantear un método para organizar el conocimiento de forma disciplinar, tampoco planteo establecer una serie de técnicas de recolección de datos. Sino, pretendo arribar a una discusión contextualizada, práctica y teórica de lo que implica investigar en *la comunalidad*, puesto que nuestros pueblos tienen una visión global sobre la realidad, el caso específico de la localidad de San Mateo del Mar, Oaxaca, y de los docentes Ikoots es evidencia de un modo de vida muy particular en donde convergen diversos factores sociales, naturales, culturales, religiosos, económicos, políticos, cosmogónicos, históricos y filosóficos que forman parte de los principios de vida, tales como:

- El respeto: reconocer la existencia del otro por encima del individualismo, en esencia es el saber colectivo lo que contribuye al desarrollo del conocimiento. Por ende, es fundamental tomar en cuenta la relación dialógica que existe entre sujeto-sujeto, sujeto-naturaleza y naturaleza-sujeto. Bajo la concepción de ver las cosas como un todo, siendo los sujetos y la naturaleza un componente dual e interdependiente en la vida social, cultural y humana de nuestros pueblos originarios.

- El trabajo: refiere a un ejercicio natural de la vida humana, cada sujeto es por lo que hace, es una categoría del ejercicio de vida, no se puede confundir con el trabajo alienante y enajenante, pues el producto es colectivo y para el bien común, responde a las necesidades básicas para el fortalecimiento de la vida comunitaria.
- La reciprocidad: plantea el desarrollo de una conciencia e identidad colectiva, implica la resolución de necesidades conjuntas de la comunidad y ayudar al otro sin esperar nada a cambio. Se fundamenta en la ruptura del individualismo y la formación de la conciencia socio-histórica de la vida comunitaria a través del dialogo de saberes y haceres en donde la palabra y la acción cobra un valor significativo y epistemológico.

De esos tres principios derivan, un enfoque histórico, social y cultural, como la base para el desarrollo de la vida y la organización comunitaria que está conformada por cuatro elementos fundamentales -territorio, poder, trabajo y fiesta- (Martínez, 2003; Maldonado, 2003)

El territorio desde una mirada profunda, refleja la concepción acerca de la vida y la representación de sus recursos naturales desde una perspectiva histórica, cultural, social y cosmogónica.

El poder como una forma de asumir la relación entre iguales, un modo de ejercicio dialógico para la toma de acuerdos en colectivo y la resolución de las diversas problemáticas que se presentan en la vida cotidiana.

El trabajo es el medio con el cual crean condiciones de convivencia y establecen lazos recíprocos. La ayuda mutua y el tequio representan en esencia el mecanismo sobre el cual se construye el bien común, de ahí el soporte de la vida comunal en donde las relaciones sociales se constituyen como un todo dentro de los procesos de organización y conformación de la identidad propia.

La fiesta se manifiesta como el particular sentido de dialogar y convivir con la naturaleza, las representaciones simbólicas que reflejan de adentro hacia fuera,

tiene que ver con nuestra historia, los mitos, la cosmovisión y nuestros antepasados. De ahí, los rituales, las costumbres, las tradiciones y las danzas.

Nuestros pueblos crean y recrean sus prácticas culturales y sus valores ancestrales. En ella consideran en todo momento, sus modos de existir, y en esencia, su organización y participación colectiva como comunidad; lo que constituye formas de vida apegados a una realidad concreta que en el proceso de investigación me permitió comprender, analizar y reflexionar las bases para propiciar un espacio de diálogo entre lo propio y lo no propio, entre el conocimiento sociocultural y lo que la ciencia occidental legitima como científico.

En esta dinámica de investigación recupero esos principios bajo una perspectiva de investigación acción participante que para Cerda (2001), puede ser entendida no sólo como el simple actuar, también es una acción que conduce al cambio social estructural. La acción entendida como la praxis que integra la teoría y la práctica, lo cual es el resultado de una reflexión-investigación continua sobre la realidad abordada.

La investigación acción participante desde mi punto de vista, no es solo el investigador quien la realiza y la ejecuta, sino es un trabajo colectivo en donde quienes lo diseñamos interactuamos en la acción como constructores de una realidad posible. En efecto, partimos de una ideología creativa, constructiva, reflexiva e investigativa para entender las diferentes formas de cómo se desarrolla y produce el conocimiento.

Implica incluso establecer una relación dialógica entre quienes lo construimos y la base epistémica que lo sustenta o lo rebate, confronta la verdad propia con la verdad del otro, en ese proceso de diálogo construimos, creamos y desechamos algunas cuestiones que le dan sentido al proceso de interacción y construcción de nuestra propia teoría.

Debo aclarar que en este proceso investigativo recupero la categoría “*otro*” como la enunciación del sujeto actor que participa activamente en el mismo, así como para enunciar a nuestras culturas, conocimientos y saberes que no son tomados

en cuenta y han sido relegados, invisibilizados y renegados por su no coincidencia social, política, religiosa, filosófica, económica y epistemológica a lo establecido por el canon occidental. Para Mignolo (2002) “El <<paradigma otro>> es, en última instancia, el pensamiento crítico y utopístico que se articula en todos aquellos lugares en los cuales la expansión imperial/colonial le negó la posibilidad de razón, de pensamiento y de pensar el futuro” (p. 20).

También argumento que con la categoría “*occidental*” y “*eurocentrismo*” hago referencia, no a un espacio geográfico, sino a una posición ideológica establecida a raíz de los procesos de colonización que a lo largo de la historia han perpetuado la colonialidad de nuestros pueblos del mundo y particularmente de nuestros pueblos mesoamericanos. De ahí que, no hago referencia a los “*pueblos indígenas*”, mucho menos “*pueblos indios*”, sino a “*pueblos originarios*” por su condición de preexistencia, existencia, re-existencia y resistencia ante los procesos de invasión territorial, política, cultural, ancestral y epistemológica recrudescida por el capitalismo en sus diversas dimensiones (ser, saber y poder).

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. (Maldonado, 2007, p. 131).

El punto de partida de esta apuesta investigativa, la presento de entrada desde una problemática propia que me orilla a una indagación en diferentes ámbitos para conocer mi problema y el problema que los docentes enfrentan al momento de arribar a la discusión sobre cómo hacer la planeación curricular en la escuela desde la perspectiva comunitaria, la asumo de esta manera porque considero que

toda investigación tiene una obligación de marcar un antecedente personal basado en la experiencia. Como señala Elliot (1991) “En la investigación–acción las teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica” (p. 88).

En muchos espacios, en particular en la educación para “*el medio indígena*”⁷ en Oaxaca, los docentes llevan de antaño una discusión sobre cómo implementar un currículum para una educación comunitaria desde la escuela, cuyo interés radica en la importancia de reivindicar los modos de razonar la vida y la existencia de nuestros pueblos originarios, donde “*la comunalidad*” como eje de acción y reflexión emancipatoria genera un “*desprendimiento*”, por lo que implica como base de *investigaciones otras* realizada por distintos intelectuales como Floriberto Díaz Gómez, Jaime Martínez Luna, Benjamín Maldonado y Juan José Rendón Monzón originarios de las mismas comunidades, cuyo interés no fue documentar los modos de vida propio de las culturas originarias de Oaxaca para incorporarlos a los discursos academicistas de las diferentes culturas, sino para emancipar y resurgir la memoria histórica de existencia y resistencia (insurgencia cultural y política) ante los fenómenos de globalización, invasión, explotación y enajenación generados por el colonialismo y la colonialidad.

La base epistemológica de *la comunalidad* tiene diversas aristas de las cuales solo abordo las que considero bases y principios propios que recuperan los docentes lkoots al pensar el currículum. Cabe destacar que existen intentos por descontextualizar (la comunalidad) su esencia y hacer creer en el mundo académico que es un concepto como muchos otros creado por investigadores sociales que solo buscan conceptualizar la cultura. Por el contrario, su precursor Floriberto Díaz Gómez, intelectual, luchador social, comunero, originario, Ayuuk

⁷ Desde las estructuras oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) denominan educación para el “medio indígena”, aquella educación impartida por docentes pertenecientes a nuestros pueblos originarios y hablantes de alguna lengua local. La mayoría formados en espacios denominados “cursos de inducción a la docencia” y otros en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) creada en el año 2000 como un logro de las luchas históricas del magisterio indígena en la búsqueda del reconocimiento de sus propios espacios de formación docente y de las culturas originarios.

(Mixe), quien vivió de cerca la vida comunitaria en su libro *“comunidad, energía viva del pensamiento mixe”* plantea desde dos bases esta perspectiva: el territorio y la libre determinación. De ahí, inicia una discusión en cuanto a la organización para la elección de autoridades, las formas de vivir y convivir con la madre naturaleza, y la acción colectiva como un mecanismo de organización para el bien común, anteponiendo siempre los derechos de los pueblos indígenas, dejando en la antesala una discusión del significado sobre el territorio, el poder, el trabajo y el disfrute como formas de identidad en la vida comunitaria, mismas que fueron retomadas por otros intelectuales de su generación como un desafío al intervencionismo oficial que más allá de fortalecer los planos identitarios, descontextualizaron su esencia por obviar las raíces profundas con las cuales nuestros pueblos defienden el territorio.

Este posicionamiento metodológico, recupera *la comunalidad* no como concepto antropológico como señalé anteriormente, mucho menos como una teoría, más bien, se incorpora sobre las bases de los discursos de los docentes, lo que nos lleva a recurrir a elaborar el diario de campo para el registro y notas de los acontecimientos suscitados, revisión de los documentos básicos para la planeación curricular, realización de entrevistas para recuperar los testimonios de los actores, además de diálogos, asambleas y trabajos colectivos, sobre los cuales se construyó el consenso para conocer e identificar desde donde se posicionan los docentes Ikoots ante los cambios en la educación y la apuesta a una educación desde lo comunitario.

En esta perspectiva asumo también, la decolonialidad como una teoría para interpelar el capitalismo académico en la investigación, mostrando evidencias en el trayecto, sobre las formas en que los actores construyen el proceso de acuerdo a su percepción de la realidad con sus discursos y sus acciones, de ahí que la investigación acción participativa como un enfoque de investigación me permitió tener mayor proximidad en la relación con los sujetos al grado de observar cómo reconstruyen su praxis educativa mediante la narrativa docente el cual aparece en

el último capítulo por representar la forma en que se desarrolla una *“pedagogía otra”*.

Discutir sobre estos factores ausentes y emergentes, quizás constituya una forma de replantear el sentido del conocimiento escolar en una apuesta educativa basada en los saberes y conocimientos comunitarios bajo la lógica del dialogo intercultural, lo que Santos (2010) define como <<ecología de saberes>> frente a la ciencia occidental. Entonces “se trata de transformar objetos imposibles, en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes. La no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable” (Santos, 2010, p. 22).

La investigación de esos procesos de interacción que se dan en la escuela y se presentan en la vida cotidiana, implican el involucramiento directo con los actores para ver esa realidad desde una lógica contextual situada, y recuperar las voces desde una visión reflexiva de la praxis que los sujetos realizan, como bien plantea Dietz (2011):

Para evitar caer en reduccionismos simplistas y, en última instancia, apologéticos, una etnografía reflexiva desarrollada en situaciones interculturales necesariamente habrá de ampliar el horizonte analítico de estas dimensiones discursiva y práctica hacia un tercer eje de análisis: las estructuraciones institucionales específicas, producto del papel que juegan las desigualdades, hegemonías y asimetrías de poder en la política de identidad del actor en cuestión y de su contexto estructural. (p.17).

Esta acepción posibilita el análisis de las exigencias institucionales y lo que exige la realidad social, a partir del conflicto entre lo que ofrece el currículo oficial como condición para la enseñanza y las posibilidades de crear una alternativa de diálogo cultural e intercultural desde una perspectiva comunal para la planeación curricular.

El contenido en esencia, surge de una interacción directa con los actores bajo una mirada etnográfica, no de supuestos, conjeturas teóricas o disciplinares que buscan explicar las acciones de los sujetos, sino de participar en un dialogo

investigativo. Esta aportación no es en sentido de teorizar a la cultura, es comprenderla desde las voces de los actores.

Dietz (2011) plantea que “para convertir la observación participante en una especie de participación militante, la metodología empleada por esta corriente retoma y combina elementos de dos enfoques de diferente origen, pero entrelazados en la práctica: la “intervención sociológica”, por un lado, y la “investigación-acción-participativa, por el otro” (p. 9).

La emergencia misma de la investigación, radicó en comprender y analizar esos fenómenos sociales presentes en el ámbito escolar y comunitario, y su carácter epistemológico en la vida cotidiana en un enfoque cualitativo de la investigación. Esto desde mi punto de vista, permite visualizar como se entiende la educación a partir del ámbito cultural. Dietz (2011) señala la necesidad de afianzar la “conciencia de clase” de los llamados marginados, ese afianzamiento consiste en hacer una reflexión sobre los fenómenos que suscitan en el encuentro con el *otro* en un contexto intercultural, lo que en esencia es vislumbrar cómo “el agente selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados a tenor de la situación en la que se halla inmerso y de la dirección de su acto” (Dietz, 2011, p. 15)

El posicionamiento ante los sujetos como actores de la acción investigativa que aquí se propone, parte de la identificación de dos procesos reflexivos. “El actor social, por una parte, que constantemente reflexiona acerca de su quehacer cotidiano, y la actividad meta-cotidiana del investigador social” (Dietz, 2011, p. 12).

En este sentido, se plantea el análisis de esas realidades como una alternativa que contribuya a interactuar entre el conocimiento propio y los conocimientos *otros* desde la filosofía de vida comunitaria, significa entonces, cuestionar desde una curiosidad epistemológica esas realidades, “tal ampliación simbólica es, en el fondo, una forma de imaginación sociológica que se enfrenta a un doble objetivo: por un lado, conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza; por

otro, definir principios de acción que promuevan la realización de esas condiciones” (Santos, 2010, p. 26). Estos principios solo son posibles en la medida en que el diálogo trasciende a abarcar otros ámbitos del conocimiento propio.

Con la investigación acción participativa aspiramos al diálogo entre las diversas formas de entender la educación de nuestros pueblos y crear consensos y disensos que nos permitan reflexionar el sentido de la praxis educativa desde los propios docentes Ikoots. La intención radica en comprender el significado que le atribuyen a su cultura para considerarla dentro del currículum. Por lo tanto, ese universo de significados constituye la fuente de múltiples formas de comprender la realidad cotidiana.

Ante esta dinámica de emergencia, considero necesario asumir una actitud sociopolítica en cuanto a lo educativo y a las problemáticas sociales de nuestro contexto en una perspectiva decolonial como una alternativa de formación colectiva que vincule a los sujetos con el territorio, es decir, crear condiciones de articulación entre lo cultural, lo político, lo económico y lo social, con la finalidad de reflexionar sobre la importancia de formarnos para actuar e interactuar en distintos contextos con una base común, además de constituir un amplio marco de posibilidades para crear formas de deconstrucción del currículum en contextos reales y concretos como la base de una *pedagogía otra*.

Por ello, problematizamos esta perspectiva bajo una apuesta investigativa proyectada desde un giro decolonial, comprendido como “esas prácticas e intervenciones políticas y epistemológicas que el proyecto de la de-colonización toma como punto de inspiración primaria” (Maldonado, 2007, p. 159). Se busca esencialmente resignificar el papel de los alumnos, los docentes y la comunidad como investigadores y protagonistas reales dentro de la transformación de la educación desde la cultura y sus formas de vida comunitaria, donde se aspira la conformación de la conciencia histórica, siendo capaces de tomar problemáticas reales en la búsqueda de transformar la realidad y alcanzar la justicia social y epistémica renegada a raíz de la colonialidad del saber.

Para el acercamiento a esa realidad, considero necesario analizar también alternativas de diálogo intercultural como un modo de interactuar con otros sujetos y una apertura de aquello que no se ha considerado en la educación para nuestros pueblos originarios, de ahí el planteamiento del giro decolonial, lo que implica “un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo” (Maldonado, 2007, p. 161). En donde se considere una enfoque humanista que tome en cuenta los *saberes otros* en el proceso de resignificación del conocimiento para la planeación curricular.

En este sentido, este planteamiento tiene como prospectiva lograr la autonomía de investigación para alcanzar en cada sujeto el desarrollo de la propia capacidad de pensamiento, actuar de forma integral en nuestro contexto sociocultural y pensar desde la cultura la construcción de un currículum propio que nos conduzca a ejercer un liderazgo social desde un acercamiento a la realidad, a partir de experiencias colectivas en la escuela y la comunidad con los sujetos en la acción.

Ante lo anterior, nos planteamos los siguientes propósitos:

- Identificar las formas en que se lleva a cabo la planeación curricular desde la cultura Ikoots.
- Conocer los documentos básicos con los cuales se organiza la planeación curricular desde los saberes comunitarios.
- Conocer la relevancia que tiene en la comunidad y en la cultura el proyecto escolar de los docentes Ikoots.
- Identificar una alternativa para la planeación curricular a partir de los principios de la comunalidad desde una perspectiva decolonial, con miras hacia la construcción de un currículum culturalmente pertinente en un trabajo colectivo de investigación acción participativa.
- Desarrollar una dinámica de integración colectiva como forma de vida comunitaria, con la finalidad reconocer al docente como un agente social, cultural, académico, político y especialista en el diseño de proyectos curriculares alternativos desde la investigación acción participante.

- Reconstruir la praxis educativa desde la narrativa docente como la base para generar proyectos curriculares orientados a crear alternativas didácticas emancipatorias.

1.4 Las preguntas orientadoras de la investigación

La pregunta dentro del proceso de investigación desde la lógica de nuestro planteamiento no busca encontrar una o muchas respuestas, sino lograr una articulación entre la investigación y la intervención para interactuar con los sujetos, cuestionar la realidad, reflexionar la praxis educativa y generar acciones colectivas que aporten a la reivindicación, reconocimiento, legitimación y un posicionamiento ideológico de los actores sobre el proyecto histórico de nuestros pueblos originarios frente a los procesos de imposición del conocimiento (lo ya establecido), para crear formas propias del quehacer pedagógico desde la cultura.

En este sentido, las siguientes interrogantes se convierten en el eje orientador de nuestro proceso de investigación intervención, con la intención de pensar cómo se planea el currículum en la escuela. Ello no consiste precisamente en investigar rigurosamente el problema, sino crear formas de convivencia para analizar y resignificar los espacios sociales y culturales desde la escuela, y al mismo tiempo plantear una didáctica que permita recuperar esas alternativas colectivas del conocimiento desde la comunalidad. En esta dinámica, la proyección se basó en las siguientes preguntas orientadoras.

¿Cómo piensan los docentes Ikoots (nosotros) la planeación curricular desde la cultura?

¿Cómo se planea en la escuela desde una perspectiva de educación alternativa y bajo que principios se desarrolla el aprendizaje y la enseñanza?

¿Qué aspectos privilegian los docentes al momento de organizar la planeación curricular?

¿Cuál es el proyecto orientador para la organización de la planeación curricular?

¿Cuáles son los documentos básicos que consideran a la hora de planear y la prospectiva de estos?

¿Cómo generan una propuesta metodológica para la planeación curricular desde los elementos culturales que conforman la vida comunitaria como una apuesta decolonial?

¿Qué aspectos de la praxis educativa de los docentes Ikoots potencian el cambio de la cultura académica y cómo generan las posibilidades de una práctica decolonizadora desde la educación?

Estas preguntas fueron dirigidas específicamente a los docentes Ikoots a modo de diálogo y bajo el criterio de entrevistas a profundidad, que consiste en dar la libertad al entrevistado de responder y ampliar sus explicaciones en razón de sus propios conocimientos sobre la materia, que en ocasiones en sus argumentos dieron respuesta a otras preguntas que ya no necesitaban ser abordadas, generando de esta manera el espacio a otras interrogantes sobre el mismo diálogo sin forzar el tema en cuestión.

Todo ello, con el propósito de no subordinar las respuestas a la definición de conceptos, sino que a la luz de las mismas precisaran sus conocimientos sobre la planeación curricular desde la praxis educativa y sus aportes a una educación desde la diferencia.

En la praxis educativa se observan múltiples factores en los que el docente afronta retos para el logro de sus objetivos, principalmente aquellos enfocados en los aprendizajes de los alumnos, donde la búsqueda de alternativas para el desarrollo de la enseñanza en la escuela se convierte en el generador de posibilidades para la creación de formas propias de plantear la educación tal como lo plantean los docentes Ikoots.

CAPÍTULO II. EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

“La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados “ignorantes” son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una “cultura del silencio”.

Paulo Freire

Uno de los elementos más importantes que se encuentran en nuestro planeta es la riqueza cultural establecida en todas las naciones, desde el sur hasta el norte, desde el oriente hasta occidente, todos con diferentes modos de vivir y razonar la vida, de pensar el mundo, de producir arte, de crear conocimientos, de hacer y de ser en el mundo.

Sin duda, a lo largo de la historia también se han propiciado conflictos, guerras, enfrentamientos, discriminación racial, conquistas, sometimiento, opresión social, cultural, económica, política, epistémica y religiosa. Todo ello generado por la lucha del poder hegemónico de quienes históricamente han velado por la acumulación del capital económico y la explotación del hombre por el hombre, cuyo propósito se orienta a la apropiación de las riquezas territoriales, naturales, culturales e históricas de los pueblos a quienes consideran del tercer mundo e invaden bajo el supuesto de traer la modernidad y transformar sus formas de vida.

Ante los fenómenos de globalización y de conquista, los pueblos y culturas del mundo han resistido. Crean nuevas formas de pensar el mundo, aportan sus saberes y conocimientos ancestrales para generar modos otros de autodefensa, no se lucha solo por el reconocimiento, sino por la legitimidad de aquello que a raíz de la colonización y la colonialidad del mundo ha sido negado, relegado e invisibilizado, se lucha en defensa de la cultura y del territorio.

En este escenario de reflexión, surge la inquietud por hacer este viaje de investigación a San Mateo del Mar, Oaxaca, con los docentes y la comunidad Ikoos para conocer el contexto, sus prácticas culturales y sus formas de ver la educación tanto en la escuela como en la localidad como lo veremos en el presente apartado, con la finalidad de conocer ¿cuál es el sentido y el papel que juega la escuela en el contexto con relación a la enseñanza a partir de los saberes comunitarios?, ¿hasta dónde tiene sus alcances y limitantes en cuanto a la educación que se aspira desde la voz de los docentes originarios?, ¿cómo piensan su prácticas culturales?, ¿cómo planean la enseñanza en la escuela?, ¿Qué finalidad tienen los aprendizajes que se adquieren?. Interrogantes iniciales que despertaron en mí la inquietud por conocer cuál es el proyecto educativo que se tiene desde la escuela y en qué medida responde al proyecto histórico de nuestros pueblos originarios.

2.1 La cultura Ikoos en el escenario de la investigación

México cuenta 56 grupos étnicos y ocupa el octavo lugar en el mundo entre los países con mayor cantidad de pueblos indígenas según el Instituto Nacional Indigenista (INI) y además, es el primer país que logra el reconocimiento de *nación multicultural* gracias la histórica lucha emprendida por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el año de 1994⁸.

En este contexto, está presente el pueblo Ikoos hablante de la lengua Ombeayiüts (nuestra palabra o nuestra lengua), ubicado en San Mateo del Mar, éste “Se localiza en la región del Istmo de Tehuantepec al sureste del Estado de Oaxaca [en las coordenadas 94° 59’ longitud oeste, 16° 12’ latitud norte, a una altura de 10 metros sobre el nivel del mar]. Limita al norte con Juchitán de Zaragoza y San Pedro Huilotepec, al sur con el Océano Pacífico, al oriente con Salina Cruz y San Pedro Huilotepec, y al poniente con la Laguna Inferior. Su distancia a la capital del Estado es de 294 kilómetros” (Millán, 2003, p. 14).

⁸ Citado del portal electrónico del Programa Universitario. México Nación Multicultural. Disponible en: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/>.



Fotografía n° 1. El mar en el pueblo Ikoots

El origen de los Ikoots según Signorini (1979) se remonta hacia los años de 1674, donde las tradiciones huaves⁹ hablaban en aquel tiempo de un largo viaje por mar, del Sur hacia el Norte realizado por aquel pueblo después que guerras intestinas o luchas con vecinos los había obligado a emigrar. Siempre costeando, los Ikoots intentaron varias veces aposentarse, pero o bien la reacción de los nativos, o bien la inhospitalidad de la región los obligaron a proseguir, hasta que llegaron a la costa de Tehuantepec, donde la resistencia de los mixes que entonces la habitaban, fue tan escasa que les permitió no solo instalarse, sino también conquistar toda la llanura costera hasta la ciudad de Jalapa¹⁰, retirándose los primeros a la zona montañosa del interior.

Según datos históricos recabados por Signorini (1979), el Fraile Francisco de Burgoa en 1674 hizo la primera descripción de esta cultura y añadió en sus escritos que estos “procedían probablemente de Nicaragua, dado que un Fraile proveniente de este país, hallándose de paso en Tehuantepec y oyendo a un

⁹ Aclaro que esta terminología no la utilizaré dentro de mi texto para referirme personalmente a los habitantes, salvo que sea por una cita textual, debido a que esta definición es un término despectivo impuesto por los Zapotecas hacia los nativos que ellos rechazan por no considerarse como tal, de ahí que el termino con el que me referiré a los habitantes será Ikoots.

¹⁰ Jalapa de Marqués es una presa ubicada en la región del Istmo de Tehuantepec, y es un brazo del mar del cual es parte San Mateo del Mar.

sacerdote que hablaba en huave con su criado, pudo entender lo que ambos se decían” (p. 21).

A esto también añade que “fue la invasión de los Zapotecas –que bajaron al Istmo aprovechando el estado de debilidad en que se hallaban los Mixes y Huaves tras el paso por sus tierras de los ejércitos de Moctezuma hacia el Soconusco- lo que obligo a los huaves a retirarse...entre unas lagunas grandísimas, pasando por un estrecho de tierra, en que pudieran hacer alguna resistencia si los quisieran seguir...en aquel sitio se quedaron los huaves, bastantes familias para hacer una población aunque muy faltos del sustento principal de maíz y oblióoles la necesidad a buscarle en las lagunas que son abundantísimas de pescado” (Signorini, 1979, p. 21). Cabe señalar que el mismo autor hace mención que las condiciones inhóspitas del lugar no atrajeron la atención de los conquistadores en un principio.

Sin embargo, en años posteriores a 1532 de la época colonial (Signorini, 1979), intentaron apropiarse de dos aldeas ubicadas en ese contexto una denominada Guacontlan (San Mateo del Mar) e Ystachepeque (San Francisco del Mar), lo que demuestra que históricamente estos territorios poseían un “status” especial, pues comprendieron que existía la posibilidad de crear un centro de comercio marítimo del Pacífico, este ambicioso proyecto tenía una visión de largo alcance, pues los conquistadores comprendieron que esto les permitiría tener acceso a otros territorios y contemplar a los Ikoots como tributarios, lo que denota que estos dependían de la pesca desde aquella época.

El área geográfica de esta región consta de cuatro grandes extensiones territoriales desde sus primeros asentamientos (Signorini, 1979). Guacontlán (San Mateo del Mar), Ystachepeque (San Francisco del Mar), Ocelotlán (Santa Maria de Mar) y San Dionisio del Mar (Huaxtiaca, Hualixtiaca, Tepeguazontlán). Fue así que se llamó del mar porque se ubica sobre una península entre la laguna superior y la laguna inferior en el golfo de Tehuantepec, denominado por Millán (2003) como “una antigua cultura lagunar” (p. 14).



Mapa N° 1. Ubicación de San Mateo del Mar en la región del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, disponible en <http://www.redoaxaca.oaxaca.gob.mx/index.php/features/catalogo-de-map>

El territorio Ikoots ha sido el centro de atención en diferentes momentos de su etapa histórica, primero de los colonizadores y en la actualidad está bajo la amenaza de los grandes proyectos transnacionales, donde buscan implantar un Parque Eólico¹¹ entre los territorios de San Dionisio, Santa María y San Mateo del Mar.

¹¹ A LOS IKOOKS LES ROBAN EL VIENTO. Mikel Ruiz (Diario La Jornada, 2012). Los Ikoots, en el Istmo de Tehuantepec, al sur de Oaxaca, refrendaron su rechazo a “todo tipo de proyecto que signifique despojo de nuestros bienes naturales y culturales”. Desde 2007, los Ikoots (conocidos como huaves) resisten contra el megaproyecto eólico San Mateo del Mar, un emprendimiento de la empresa española Preneal y la Comisión Federal de Electricidad (cfe). En el marco del Encuentro Nacional de la Nación Ikoots, realizado en San Dionisio del Mar en septiembre pasado, representantes de los pueblos aseguraron que el mal gobierno promueve el miedo, las amenazas, agresiones y detenciones de líderes comunitarios, y exigieron al gobernador Gabino Cué y al Estado mexicano “respeto al ejercicio del derecho de los pueblos indígenas a la consulta y al consentimiento previo, libre e informado, y la cancelación inmediata del megaproyecto eólico del istmo de Tehuantepec”. En agosto, la asamblea general del pueblo Ikoots de San Dionisio del Mar denunció que el consorcio Mareña Renovables pretende instalar en su territorio un parque eólico, pese a la negativa del pueblo porque “atenta contra nuestro patrimonio biocultural y nuestra vida como pueblo pescador, y sólo persigue explotar los vientos que para nosotros son deidades y para las empresas únicamente significan un recurso abundante, gratuito e inagotable que pueden explotar”. La asamblea denunció que Mareña Renovables ha invadido sus territorios para marcar la carretera por donde piensan introducir su maquinaria e instalar 102 aerogeneradores, dos subestaciones eléctricas y cinco muelles de atraque que funcionarán con diesel y afectarán irreversiblemente la rica biodiversidad del ecosistema marino. Los vientos que atraviesan el Istmo

En este escenario, la región del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, es víctima de una nueva conquista. En un breve pasaje de la historia, los españoles esclavizaron a los indígenas para someterlos a trabajos forzados en las minas y extraer las riquezas minerales de nuestros territorios. Actualmente, con el Plan Puebla Panamá firmado por los gobiernos neoliberales de Estados Unidos de Norteamérica, Canadá y México en el año de 1982 el Gobierno de Miguel de la Madrid da el banderazo de salida a un megaproyecto transnacional que diera apertura a los mercados globales poniendo en riesgo el territorio, los recursos naturales, la economía local y soberanía nacional principalmente.

En el año de 1994 con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) entre los mismos países que plantearon esta dinámica económica que exigía el mercado global, concretaban las aspiraciones económicas de implantarse desde diversos flancos en nuestro territorio nacional, enfrentando y sometiendo la resistencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en el estado de Chiapas al sureste de México, que se oponía principalmente a esta política económica y se atrevió a desafiar al sistema imperante por la vía armada para exigir el respeto a su territorio, autonomía y gobiernos autónomos, en respuesta recibieron un gran despliegue militar para silenciar esas voces, dejando miles de víctimas inocentes, lo que demostró el rostro del colonialismo, la modernidad y el neoliberalismo hacia el poco respeto a la dignidad humana, la cultura, cosmovisión y formas de vida de nuestros pueblos originarios.

de Tehuantepec corren con velocidades de hasta 20 metros por segundo. Las condiciones de la zona, ideales para la explotación eólica, llevaron a que en 1994 se construyera el parque eólico La Venta. Más tarde, de 2004 a 2010, durante el gobierno de Ulises Ruiz, se impulsó el desarrollo del Corredor Eólico del Istmo de Tehuantepec, proyecto de la empresa española PRENEAL y la CFE, que llevó a México a ocupar el segundo lugar en producción de energía eólica en América Latina, después de Brasil. Contrario a las premisas de “desarrollo sustentable” que aseguran que estos emprendimientos son benéficos porque no contaminan el aire ni el agua y utilizan un recurso siempre renovable (viento), el proceso de construcción de parques eólicos en México está lleno de irregularidades: ni PRENEAL ni CFE proporcionaron información suficiente a los propietarios de los terrenos donde se erigieron las torres, y han obligado a los campesinos a firmar contratos de renta ante notario de los que no recibieron copia. Además, los dueños de las tierras denuncian haber sido amenazados y hostigados, y aseguran que se han realizado asambleas espurias, donde se signan acuerdos mediante la falsificación de firmas.

Hoy se está política de saqueo se recrudece nuevamente al sur del país con la implantación del megaproyecto eólico encabezado por la empresa “Mareña Renewable”¹² propiedad de la transnacional Iberdrola de España. De forma desproporcional esta empresa, pretende apropiarse de gran parte del territorio por sus condiciones climatológicas y su fuerza para la generación de energía eólica. Ante ello, se crea una resistencia por parte de la organización denominada Asamblea de Pueblos Indígenas del Istmo de Tehuantepec en Defensa de la Tierra y el Territorio de donde son participes los pueblos Zapotecos e Ikoos.

Esta amenaza neoliberal ha llevado a estos pueblos a la organización de la resistencia en defensa de sus territorios, recuperando sus formas tradicionales de vida como principios de lucha, de educación y de toma de conciencia, para reivindicar a través de ello, su identidad y su cosmovisión, pues consideran que estos proyectos llevarán a futuro a la construcción de una planta hidroeléctrica lo que tendrá un impacto ambiental, social, cultural y económico de mayor envergadura.

Vendrán a destruir nuestro mar, nuestras aguas, el pensamiento de nuestros ancianos, la vida marítima, nuestra principal fuente de alimentación que es la pesca. Es decir, con las plantas eólicas alteraran nuestra naturaleza y nuestro territorio, a quién le vamos a agradecer por la buena pesca, a quien le dedicaremos nuestras danzas, los extranjeros creen que pueden venir y apropiarse de nuestro territorio, pero no piensan el daño que le harán a nuestro pueblo Ikoos, no piensan en nuestros niños,

¹² Rosa Rojas (Diario La Jornada, 2013). Un análisis del contrato, realizado por la abogada Mirna Godínez Rasgado, señala que el proceso legal que se siguió para obtener la autorización de la comunidad “carece en algunos puntos de validez legal”, porque la información que se dio a los comuneros “fue sesgada y buscaba más la aprobación que la reflexión”; sólo participaron comuneros –poco más de 8 por ciento de la población– y no se consultó a mujeres y jóvenes, que representan 92 por ciento de los afectados. Asimismo, la asamblea se realizó sin tomar en cuenta que la instalación de un parque eólico requiere del análisis y la decisión de un nuevo régimen de explotación de las tierras comunales, ya que implica pasarlas del régimen de explotación agrícola a una industrial y comercial, y en estas condiciones debía efectuarse una asamblea general calificada, lo que requería contar en primera convocatoria con la asistencia de las tres cuartas partes de los comuneros y con el voto aprobatorio de las dos terceras partes. En conclusión, el procedimiento aplicado violó la ley agraria en vigor, la Constitución y los convenios internacionales, indica el análisis.

la vida no les interesa, solo les interesa el dinero y explotar nuestro recursos” (Testimonio, 2015).



Fotografía n° 2. Una representación entre la resistencia a los proyectos eólicos y el papel de la escuela como el vehículo para la toma de conciencia

Esos grandes problemas han llevado a los Ikoots a reflexionar formas otras para asumir la defensa del territorio y tomar conciencia del impacto que ocasionará en la fauna marina, además de atentar contra su historia, cosmovisión, cultura, territorio y sus modos de vida, alterando el orden de su naturaleza social y cultural. De ahí, su lucha es por construir en la escuela modos otros para reflexionar y analizar las causas que originan esos fenómenos de globalización capitalista que trastocan toda su historia ancestral y su sagrado templo territorial.

Los Ikoots ven el Mar su fuente de vida, la naturaleza no representa para ellos una propiedad, sino la conciben como ese lazo de unión entre la mitología, el conocimiento, el pensamiento, la vida y la economía. Una forma distinta de razonar la existencia misma e interactuar en el mundo y con el mundo.



Fotografía n° 3. Mural hecho por los docentes en uno de los muros de la entrada a la institución educativa como el reflejo de la carga simbólica y la cosmovisión que guarda la cultura en sí misma.

En la localidad la mayoría de los habitantes son hablantes del <<ombeayiüts>>, lengua originaria que representa el medio con el cual dialogan y es parte significativa de su identidad, el significado de ésta es “nuestra palabra o nuestra lengua”, definición que desde la visión de uno de los docentes originarios se representa como: *“una forma de comprender la unión y la colectividad dentro de nuestras prácticas cotidianas, el lenguaje es una manifestación no solo de diálogo, sino de construcción social, porque en la convivencia se hace también cultura”*. Estas concepciones denotan sus acciones y sus modos de vida, reflejan una peculiar forma de lenguaje que manifiesta lo sagrado de su cultura y sus formas de ver su mundo y el mundo de los otros.

Los Ikoots se dedican principalmente a la pesca, actividad productiva que les permite el sustento de sus familias. Los hombres se dedican a la pesca y las mujeres cumplen con la tarea de vender en el mercado todos los productos que se extraen del mar.



Fotografía n° 4. Los pescadores Ikoots, arrastrando la atarraya que es un instrumento de red el cual lanzan en forma circular para atrapar los peces.

En virtud de su situación ambiental, los huaves constituyen uno de los pocos indígenas en México que han encontrado en la pesca un medio fundamental de subsistencia. Mientras otros pueblos indígenas de Mesoamérica han convertido el maíz en su centro de referencia, sobre el que giran gran parte de las creencias y las representaciones, los huaves han hecho del agua el punto de articulación que conecta a la economía y a la mitología. (Millán, 2003, p.22)



Fotografía n° 5. Observación del evento del *Mondok Papalot* (pesca con papalote), ritual que representa el encuentro entre los individuos y su convivencia con el mar.

La pesca se desarrolla de diferentes formas, se efectúa con papalotes, con los copos, con atarraya, con el chinchorro, con arpón y con anzuelo. Estas técnicas, se denominan dentro de la cultura como *el arte de la pesca* y se refiere específicamente a “las formas o las maneras de pescar” desde la voz de uno de los entrevistados. Millán (2003) refiere que para los Ikoots (nosotros) “los métodos tradicionales de pesca [...] no solo constituyen una actividad económica de subsistencia, sino también una forma de organización comunitaria que se centra a diversos sectores de la sociedad en un intercambio de servicios” (Millán, 2003, p. 12)

Otra de las actividades productivas es la elaboración de productos de origen cultural, estas forman parte de su cotidianidad, entre ellos destacan el canasto; la atarraya; el bordado de servilletas, bolsas, huipiles, vestidos, rebosos, monederos; elaboración de collares, aretes, pulseras y artículos para decorar. Estas prácticas se desarrollan en algunas familias y es otra de las principales fuentes que contribuyen a dar a conocer sus manifestaciones culturales, mediante representaciones simbólicas que se plasman en esos objetos asociados a los procesos históricos y sociales que han vivido, y al mismo tiempo representa un medio sobre el cual se obtienen recursos económicos que les ayuda a cubrir sus necesidades básicas.



Fotografía n° 6. Objetos bordados a mano con representaciones simbólicas de la cultura Ikoots

La carga simbólica y el significado que tiene para los Ikoots que se dedican a estos trabajos reflejan un modo propio de razonar la vida y la cultura, los aprendizajes que se desarrollan corresponde a quienes tienen el interés por mantener viva esta tradición cultural. En el contexto donde se dan estas prácticas, también se desarrollan otros conocimientos y saberes.

También se practica la asamblea, el tequio y la ayuda mutua, como una acción colectiva que les permite un mayor acercamiento entre pobladores a través de la del diálogo y del consenso. Estas manifestaciones constituyen una forma de convivencia armónica en donde la relación que se establece entre los individuos está mediada por el “*nosotros*”, término que define a los habitantes, pues Ikoots significa “*nosotros o nuestro pueblo*”.



Fotografía n° 7. Asamblea comunitaria

Dentro de las costumbres se encuentran las mayordomías para la realización de la fiesta patronal el dos de febrero que es el día de la candelaria, el diecinueve de abril es el día de los pescadores, el tres de mayo se celebra la Santa Cruz y a fines de mayo o principios de junio se realiza la festividad del *corpus cristi* donde se lleva a cabo la danza de la serpiente, que refleja el pasado mitológico de la

cultura y su deber hacia la madre naturaleza, invocando con un ritual en el mar la buena temporada y la buena producción en sus actividades pesqueras.

Cabe destacar que en las festividades que se desarrollan, lo típico es la vestimenta tradicional compuesta en el caso de las mujeres Ikoots por un huipil similar al que usan las tehuanas, la enagua es de colores semejante al que utilizan comúnmente las mujeres zapotecas. Cabe resaltar, que la auténtica enagua de las mujeres Ikoots es de color rojo con rayas verticales de colores negros o amarillas que no están cocidas por los lados, es un enredo debido a que se enrolla en la cintura y se amarra con un ceñidor, parecida a la enagua original de las mujeres Mixes y Zoques. Esta característica se debe posiblemente al contacto que tuvieron con las otras culturas, debido al intercambio comercial de productos entre estas, lo que los llevo quizás a compartir la indumentaria y a establecer una relación intercultural, pues en esencia conservan su cultura independientemente de la utilidad de la vestimenta que como tal también tiene su propia cosmovisión.



Fotografía n° 8. Mujeres Ikoots

Estos aspectos rescatados durante los primeros acercamientos mediante la observación, el dialogo y la investigación documental sobre la vida de los Ikoots, permitió contextualizarme para conocer las problemáticas que van más allá de lo

educativo y recuperar los principios sobre los cuales a través de una mirada etnográfica adoptaría una postura de investigación desde una perspectiva decolonial basada en la investigación acción participativa.

2.2 Un acercamiento al contexto institucional

Durante mi primer acercamiento, dialogué con algunos docentes, niños y habitantes originarios de esa localidad con quienes compartí y socialicé mi interés por la temática tomando en cuenta sus voces, inquietudes, inconformidades y planteamientos que en todo momento fueron fundamentales en la construcción del análisis y de su propuesta alternativa con respecto a la planeación curricular vista desde una perspectiva decolonial, puesto que su construcción surge desde los actores inmediatos (niños y niñas, responsables de familia, maestros y autoridades) tomando en cuenta sus prácticas culturales y sus conocimientos y saberes comunitarios, estos dos últimos como los ejes de discusión y análisis con los docentes desde el inicio de la investigación.

Los docentes a los que hago referencia laboran en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” que se encuentra ubicada en la Agencia municipal del Barrio, perteneciente a la cabecera municipal. Son doce integrantes, un director, un intendente y dos profesores de educación física, todos bilingües en lengua ombeayiüts y español. La población escolar es de 236 alumnos (as). La institución pertenece al nivel de Educación Primaria en la Unidad de Educación Indígena¹³ (UEI) dependiente del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).

En todo momento se dio un proceso de diálogo con los docentes que configuraron y le dieron cuerpo a la orientación del proyecto de investigación y a la construcción de una serie de cuestionamientos a los cuales se darían respuesta una vez

¹³ La actual Unidad de Educación Indígena (UEI) se denominaba Dirección de Educación Indígena (DEI), sin embargo con la implementación de la actual reforma educativa en el Estado de Oaxaca, el Gobernador opta por renombrar esta institución reestructurando su funcionamiento al interior del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) para acatarse a las disposiciones legales del decreto constitucional en materia educativa.

estructuradas, bajo la lógica de un pensamiento conjunto sujetos-investigador-sujetos.

2.3 El diálogo con los docentes Ikoots

En un recorrido por encontrar respuestas a las inquietudes planteadas, identifiqué los esfuerzos por consolidar el proyecto educativo orientado desde los saberes y conocimientos comunitarios, y percibí algunas acciones que pueden considerarse como un avance a esa educación de la resistencia, alterna al plan y programa de estudios que los docentes consideran alienante, enajenante a la cultura, a la identidad y a los procesos históricos de nuestros pueblos originarios.

En tal caso, los docentes Ikoots plantean el proyecto de “La pesca”¹⁴, una propuesta de planeación curricular que busca la materialización de una educación alternativa surgida desde la escuela como una necesidad de reivindicación social, cultural e histórica. Basa sus argumentos en los aspectos más relevantes de las prácticas cotidianas y sus dimensiones van desde el ámbito epistemológico, cultural y pedagógico, según sus propias voces:

En este pueblo indígena podemos encontrar muchos conocimientos que tienen los ancianos y personas adultas acerca del mar, los cuales llamamos saberes comunitarios y son las actividades que más realizan y que son propios, aquí podemos ver más el trabajo de la pesca, por la cercanía de los dos mares y porque esto hace que la tierra sea salada y no sea fértil para la siembra, entonces el mar a partir de la cosmovisión de la gente del pueblo es algo inmenso y sagrado con lo cual no se debe de jugar. (Proyecto de la Pesca, 2011).

¹⁴ El proyecto de “la pesca” es un documento elaborado en el año 2011 por los docentes Ikoots. En el cual recuperan su cosmovisión, sus conocimientos y saberes comunitarios para articularlos a los contenidos del programa de estudios. Su enfoque es totalizador porque articula dos cuestiones: la mitología y su cosmovisión sobre el mundo a partir de sus acciones cotidianas, en el primero recuperan como principio sus creencias y en el segundo sus modos o métodos de pesca, sus formas de organización para esta actividad, los lugares de pesca, los productos que se obtienen, la venta y consumo, la gastronomía, así como sus herramientas de trabajo, su proceso de elaboración, y las dificultades a las que se enfrentan ante la explotación de sus recursos por parte de otras cooperativas pesqueras. Lo interesante en todo este constructo es la recuperación de los aspectos más importantes de su cultura, donde están presentes los conocimientos y saberes comunitarios para su abordaje en la praxis educativa.

Este debate, en cuanto al tipo de educación que se quiere y cómo debe ser la enseñanza en la escuela es una constante, múltiples discusiones se han dado al respecto, desde los especialistas que ven los conocimientos de forma disciplinar hasta los académicos, docentes y críticos de la educación que lo razonan desde una perspectiva emancipadora. Por ello, La perspectiva curricular es una frontera que se divide entre la práctica y la teoría, entre lo que se quiere y lo que se hace, entre los que desarrollan la enseñanza y el aprendizaje en la escuela y los que diseñan lo que se debe aprender. En este sentido, es importante enfatizar en cómo los docentes Ikoots plantean la planeación curricular, sus principios, sus fines, sus percepciones y sus intereses con relación a la educación que se aspira para su cultura.

Mi trabajo en este sentido, consistió en repensar lo que en un primer momento considere como un problema y conforme se presentaron los argumentos dio un giro de orden y claridad al recuperar otros elementos que también estaban presentes en ese proyecto, y que formaban parte de la práctica y vida comunitaria (asamblea, consenso, diálogo, trabajo colectivo, ayuda mutua, reciprocidad, tequio), lo cual más adelante plantearemos como los principios para el diseño de la planeación curricular desde los docentes Ikoots, como una apuesta decolonial para planear el currículum, sin perder de vista el papel y la importante participación de todos actores en este proceso de construcción. Por ello, recuperar la crónica nos permite conocer hacia a donde van sus intencionalidades y como se reconocen dentro de sus experiencias educativas.

Tenemos un proyecto bien definido, nuestro objetivo es fortalecer la cultura, recuperar todo lo que nos ayude a mejorar la enseñanza, lo planeamos desde los saberes comunitarios porque creemos que es importante partir de la cultura. Nuestro proyecto tiene altas y bajas porque teóricamente tiene todo, está muy completo, pero uno de los problemas con lo que nos enfrentamos es que no hemos logrado definir cómo abordar nuestras problemáticas sociales y culturales, y cómo incorporar el diálogo con otras

culturas porque nos estamos quedando solo con lo nuestro. (Testimonio, 2014).

Los docentes Ikoots tienen la intención de mejorar sus prácticas educativas, están claros sus objetivos, persiguen un fin, ideológicamente le apuestan a la incorporación de sus conocimientos culturales como el punto de partida para la enseñanza en la escuela. Argumentan que a pesar de que son capaces de diseñar un proyecto y definir claramente sus metas, continúan en la búsqueda de alternativas para arribar a otras discusiones dentro y fuera del aula.

Quizás estas dificultades también se deben a la poca disposición de materiales (revistas, periódicos, videos, textos complementarios, etc...) factor que también obstaculiza crear condiciones para el análisis y la discusión, además de la falta de metodologías en el plan de estudios para abordar las distintas temáticas que se planean, pues contiene una gran variedad de contenidos a trabajar en el aula, pero no proporciona una orientación metodológica clara para tomar en cuenta la cultura propia en la escuela y conocer como discutir desde adentro el discurso intercultural.

En efecto, son válidas las críticas que se pueden hacer al respecto, debido a que el plan de estudios enuncia los modelos metodológicos para planear la enseñanza, pero no da muestra sobre cómo hacerlo. Si bien, es tarea de los docentes actualizarse de manera permanente, también es uno de los requerimientos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) debe cubrir para el logro de *“la calidad de la educación”* que aspiran para todos los contextos. Además, no dota de materiales o documentos de apoyo a los docentes que aunque en el discurso se dice que se elaboran nunca llegan a las instituciones educativas, sobre todo a las que pertenecen al medio indígena.

El Estado a través de la nueva Reforma Educativa aprobada en septiembre del 2013, cree resolver el problema con una Evaluación Universal o Estandarizada, sin considerar las características socioculturales de nuestro país, la falta de recursos suficientes para la Profesionalización Docente y a la infraestructura

escolar para el mejoramiento de las instituciones educativas. Bajo esta lógica, no puede haber modernización educativa, si no hay condiciones de infraestructura escolar. Además, es fundamental poner en cuestión el proyecto de modernización, concepto que adoptó e incorporó la Secretaría de Educación Pública en el año de 1993 en el “Acuerdo para la Modernización de la Educación”, para legitimar el poder neoliberal con el discurso de progreso y desarrollo educativo, que no ha llegado, sino por el contrario, ha convertido a la escuela en una fábrica de capital humano, donde los docentes deben ser los principales operarios:

casi no estamos muy convencidos, pues cuando los Asesores Técnico Pedagógicos nos dan los talleres de actualización solo nos traen una capacitación para conocer cómo funciona la nueva reforma educativa, pero nada de la práctica...entonces creemos que ni el plan, ni los talleres nos ayudan a superar nuestro problema, porque lo que queremos es que nos orienten con metodologías para desarrollar la enseñanza y llevarla al aula con los niños, con sus conocimientos...ese es el problema, como transformar la práctica educativa... eso no hay, no existe... ni en los formadores, ni en los ATP's, solo reproducen lo que les dice el programa y la reforma que nos afecta en la permanencia en nuestro campo de trabajo, pues con base a ello nos van a evaluar, como si eso determinara nuestra labor educativa. El gobierno apuesta a que nos capacitemos y preparemos a los niños para para una evaluación donde tengan que llenar óvalos y contestar preguntas de opción múltiple, pero eso no lo vamos a hacer, ni a permitir porque tenemos un reto con la educación y la cultura de nuestro pueblo. (Testimonio, 2015).

Conscientes de su praxis educativa y de lo importante que resulta la educación de los niños Ikoots, los docentes hacen frente a la política implementada por el Estado, lo que demuestra no solo una visión pedagógica, sino una postura política que los proyecta a crear, construir y diseñar formas otras para reivindicar sus saberes, convierten a la escuela en un espacio de tensión y de disputa, en una batalla que los obliga a ser propositivos en la búsqueda de la legitimación de sus

derechos y los derechos de sus pueblos. Para ello, han creado documentos propios como muestra de su capacidad y resistencia a las propuestas de la reforma educativa y los programas de estudio:

El diseño del proyecto de acuerdo a como nos lo pide el PTEO y el Documento Base lo hacemos en colectivo...participamos todos los docentes...identificamos y planteamos el problema, justificamos, hacemos el marco teórico, establecemos los objetivos y diseñamos las estrategias. (Testimonio, 2015).

Es importante señalar al respecto que la estructura en el diseño de un proyecto para la enseñanza y aprendizaje en la escuela, surge de un modelo homogéneo, similar a las estructuras de otros proyectos, ya sean para la gestión educativa o para otros fines, aunque es cuestionable no en el sentido en que lo elabora el colectivo docente, sino en la forma en que se dirige desde el Plan para la Transformación de la Educación (PTEO), pues da la pauta para la elaboración de estos, aunque metodológicamente no tiene ningún apartado de Orientaciones Pedagógicas que doten a los docentes de herramientas metodológicas para su puesta en marcha en la acción educativa, que de integrarlo fortalecería en gran medida el trabajo de los docentes, donde son ellos los que de manera creativa diseñan su propias metodologías.

Otro docente menciona algo importante que en lo personal llama la atención:

Para la construcción del proyecto, tomamos en cuenta la visión a futuro de nuestra cultura, de nuestros padres de familia, de nuestros intereses y los intereses de ellos... ¿cómo queremos que sea y cómo deseamos que crezcan nuestros niños y niñas?...para nosotros nuestra lengua y cultura son importantes y por eso queremos preservarla, pero también que se vea como un modo de sustentabilidad...no se trata de reproducir la cultura, se trata de recrearla en la vida cotidiana para que persista y no se pierdan nuestras tradiciones... es cierto que los planes de estudio están llenos de

contenido y tiene sus enfoques, pero el problema es que no está contextualizado, y eso nos deja mal parados...porque hace sus cambios cuando apenas empezamos a entender uno...aprendemos algo y luego lo cambian... por eso también apostamos a un currículum alternativo, como una forma de desarrollar la enseñanza y como una forma de pensar en nuestra cultura. El problema es cómo construirlo tomando en cuenta las condiciones actuales. (Testimonio, 2015).

Después de esos diálogos, comprendí que mi tarea como investigador consistía en seguir de cerca y bajo una visión de conjunto el proyecto de los docentes Ikoots y sus intencionalidades, que conforme se afianzó el acercamiento percibí que la alternativa planteada recupera sus modos de vida comunitario para la deconstrucción¹⁵ del currículum desde sus propias voces, desde lo que se quiere para la escuela y la cultura, y sus formas de establecer una relación intercultural con otros conocimientos a partir de una *mirada otra*, en donde investigador y docentes interactuamos con el objetivo de crear alternativas pedagógicas desde voces conjuntas.

Por ello, consideramos necesario e importante hacer un trabajo colegiado para conocer los planteamientos de los documentos básicos y otras propuestas para crear posibilidades de planear el currículum en la escuela desde la perspectiva de la comunalidad, en el contexto Ikoots.

¹⁵ Implica resignificar el sentido del currículo a partir de la relación sociedad, cultura, naturaleza e historicidad.

CAPÍTULO III. DISCUSIONES Y PROPUESTAS DE LA PLANEACIÓN CURRICULAR EN CONTEXTOS DIFERENCIADOS

“No hay mucho que esperar de la interculturalidad que es hoy defendida por mucha gente en occidente si ella no parte de la recuperación de una experiencia originaria de interculturalidad”.

Boaventura de Souza Santos

Un fantasma recorre el mundo, escala montañas, derriba fronteras, extermina culturas, destruye lenguas, impone autoridad, se adueña poco a poco de la vida de los sujetos y comercia las ideas comprando y vendiendo el conocimiento cuya mercancía produce y crea para el negocio. Ese fantasma es el fenómeno de la globalización y el neoliberalismo, es la guerra del sistema mundo por una homogeneización social.

La globalización es el proceso que lleva a la homogeneización de formas de concebir el mundo, creencias, sistemas políticos, sociales y económicos, instituciones, valores, técnicas, costumbres, modas y otros muchos aspectos de la realidad cultural. Los procesos de globalización son puestos en marcha por entidades que pueden ser hegemónicas o simplemente nacionales [...] corporaciones económicas y consorcios transnacionales introductores de nuevas formas de comunicación masiva, ciencia y tecnología. (León, 1997, p. 10).

Esos fantasmas llamados Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), son los que han terminado por absorber las políticas sociales y se empeñado en plantear propuestas educativas afines al capital y a la globalización, mediante la imposición de pruebas estandarizadas para medir el rendimiento y la aptitud de los sujetos, clasificando con ello a los más idóneos para el campo laboral.

Esas políticas del mercado y sus procesos globalizadores han enfrentado dos grandes obstáculos en su intento por avasallar la educación pública en México, el primero constituido por la resistencia de los estudiantes universitarios y el segundo

por el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) aglutinados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la educación (CNTE), que han mostrado una postura de resistencia y organización de masas lo cual ha contenido el intento voraz de privatización de este sector.

La apuesta de los organismos financieros internacionales, está vinculada con los intereses económicos globales, y en México tiene puesto su objetivo desde la educación básica hasta la educación superior, sobre todo en esta última, donde su principal fin es convertir a las universidades en instituciones técnicas especializadas que contribuyan a la formación del capital humano y de mano de obra barata.

Los intereses económicos neoliberales y su poder sobre los gobiernos e instituciones, han contribuido no solo a la semiprivatización del sector educativo, sino a determinar la formación de los sujetos bajo un currículum a modo, que responda a sus necesidades mercantiles y laborales.

La educación está inmersa en ese entramado estructural donde están en constante lucha la ideología dominante y la praxis pedagógica del docente, una confrontación entre lo mercantil y lo social. A esas reglas de globalización se han opuesto los maestros, los estudiantes y los pueblos originarios.

En este contexto nacen las resistencias y los desafíos al neoliberalismo y la globalización, mediante propuestas de carácter pedagógico y político como alternativa que evidencia la capacidad organizativa de las masas y la debilidad de un sistema que oprime y se resiste a incorporar formas otras de sociedad determinadas por la cultura y la identidad propia. Es mediante este referente como podemos arribar a la discusión de los esfuerzos unitarios de los maestros y sus comunidades, mostrando su capacidad de plantear currículos alternativos en una apuesta a una educación propia que fortalezca sus procesos de resistencia cultural, política, económica e ideológica.

En este apartado se aborda las discusiones, propuestas y planteamientos sobre el diseño curricular desde una visión sociocultural, además de los planteamientos del

Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios (DBEPO), el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) en contraposición al discurso del Plan de estudios 2011 a fin de conocer lo que se ha hecho en cuanto a la planeación curricular desde los docentes y desde los especialistas del sistema.

Se tiende mucho a adoptar posturas críticas ante los nuevos enfoques educativos con respecto a las competencias que plantea el programa de estudios oficial y se crean otras propuestas como alternativas de resistencia para reivindicar el derecho de los pueblos originarios y replantear el aspecto pedagógico a partir de la realidad contextual, aquí entonces, el cuestionamiento es ¿Cómo resignificar la planeación del currículum desde las acciones colectivas de los docentes y en dónde está el argumento para debatir el currículum oficial como una política de estado?

El discurso plan de estudios se sustenta desde la postura oficial, el discurso del otro representa una lucha política e ideológica contra lo que establece el sistema. Sin embargo, conceptos como interculturalidad; reconocimiento; inclusión; atención a la diversidad; recuperación de saberes y conocimientos comunitarios; por mencionar algunos, son los componentes de ambos en donde el enfoque entre interculturalidad desde el plano oficial y la comunalidad desde la perspectiva epistémica otra, debaten la educación que se quiere para los pueblos originarios.

La investigación de la planeación curricular tiene múltiples aristas, por ello, es fundamental conocer las voces que han estudiado el tema y las propuestas diseñadas desde el plano institucional, político, social y cultural. En este sentido, después de revisar documentos, tesis y revistas sobre el tema de estudio y de la amplia discusión que se ha generado acerca del mismo, se recuperan algunos trabajos realizados para conocer cuáles son los avances, las perspectivas de investigación que existen y nuestro aporte a la temática.

3.1 Propuestas e investigaciones sobre la planeación curricular

Figuereido (2011) en su investigación sobre “La dinámica curricular en el contexto sociocultural” plantea que la contextualización del currículo es visto desde diferentes perspectivas: político, social, cultural y educativo, en donde de acuerdo a su postura está presente el sitio o contexto, el alumno, la práctica docente y la formación para la diversidad.

La base argumentativa de su propuesta, radica (en la creencia) en que, la adecuación del currículo a los intereses, expectativas y conocimientos de los estudiantes, será un estímulo para el logro de los aprendizajes. Además de confiar en la posibilidad de adaptar el currículo nacional, a los contextos locales, para articular el conocimiento oficial con el conocimiento experiencial de los estudiantes a fin de lograr mejores aprendizajes. El entendido en que basa su tesis, señala que los estudiantes a partir de su experiencia se articularan al conocimiento científico preestablecido en el currículo oficial.

La perspectiva de su planteamiento, a pesar de tomar en cuenta la base social insiste en continuar subordinando los conocimientos o “experiencias” a un currículum establecido, dejando en manos de los especialistas los contenidos y toma como puente las perspectivas epistémicas otras para acceder al conocimiento que denomina científico, aunque no especifica las bases metodológicas para la puesta en común de esta propuesta.

La importancia del planteamiento de Figueredo (2011) es su propuesta de incorporar la cultura, lo que me lleva a reflexionar la necesidad de incorporar la investigación acción participativa para construir con los docentes en la acción una dinámica de planeación curricular desde la lógica cultural como proyecto decolonial para resignificar la importancia de la vida comunal y comunitaria.

Cassarini (2003), en su investigación sobre “Currículum formal, real (o vivido) oculto” plantea que la planeación del currículum debe entenderse en términos de proyecto, determinarlo como la propuesta que define lo que ocurre en el aula entre maestros y alumnos, bajo una determinante entre la cultura y el currículum en

donde se perciben las representaciones individuales, grupales y colectivas que otorgan significado a los intercambios entre los miembros de una comunidad.

Plantea el supuesto de que esas prácticas sociales entre los individuos propiciará la asimilación de múltiples aspectos de la cultura, a fin de incorporarlos como actores de conservación de la misma y al mismo tiempo como agentes creadores de nuevas formas culturales. Además, señala que para la construcción de un currículo es importante considerar: una metodología con tendencias ideológicas, perspectivas político-éticas, socioculturales, científico-académicas y pedagógico-técnicas.

La aproximación de este planteamiento a los fenómenos socioculturales tiene la lógica de reivindicar la cultura, aunque en sus consideraciones no especifica cómo recuperar cada uno de esos elementos para la construcción o propuesta de contenidos educativos con los actores inmediatos, únicamente plantea una serie de sugerencias sobre cada uno de estos aspectos, dejando de lado el proceso de praxis y apropiación de los actores sobre las cuestiones metodológicas para la consolidación de sus planteamientos.

Con la claridad de la serie de considerandos que aporta Cassarini (2003), opté por plantear una metodología que considero complementaria para la planeación curricular desde la decolonialidad y la vida comunitaria, tomando en cuenta una postura ideológica en la voz de los actores y su prospectiva con relación a la educación que se quiere para nuestros pueblos originarios.

Fernández (2004) en su tesis “El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización” plantea el concepto de reconstrucción o práctica emergente, en donde el docente como actor se convierte en investigador de su práctica educativa con el objeto de generar conocimientos relevantes en colaboración con otros docentes. Alude con esto, a una propuesta alternativa que contribuye al desarrollo curricular, tratando de reconstruir el currículo mediante un proceso de investigación interno, en el propio proceso de enseñanza y de trabajo en los centros escolares.

La dinámica de Fernández (2004) comprende a la escuela como el lugar de la investigación de los problemas. Incorpora un modelo de corte crítico y señala que esto es posible con la colaboración de docentes comprometidos con el contexto donde trabajan y con una actitud recursiva reflexiva. “los profesores como intelectuales comprometidos con el currículum, son agentes activos del cambio educativo en sus clases y centros” (Fernández, 2004, p.7). A todo ello, propone la profesionalización docente en torno a la capacitación para la construcción del currículum.

Aunque Fernández (2004) retoma un posicionamiento crítico en la metodología para reconstrucción del currículum educativo desde la investigación acción, su planteamiento se enfoca a un proyecto de formación y profesionalización docente, y plantea la posibilidad de ver la planeación curricular desde la escuela, sin señalar los elementos para el desarrollo de la investigación e intervención en el campo, lo que dista de una propuesta alternativa que pueda incidir directamente en la incorporación del contexto social y cultural para el logro de esos propósitos en la investigación.

Mi postura no se opone a la dinámica que plantea Fernández (2004), más bien busca incorporar elementos metodológicos que contribuyan y enriquezcan el diseño de la planeación curricular desde un enfoque cultural e intercultural con un proyecto de acción que permita exponer la posibilidad de incluir a los docentes como actores, investigadores y constructores de una dinámica curricular desde la vida comunitaria y sus principios de comunalidad.

En la tesis “Desarrollo del currículum dentro del aula en la escuela primaria indígena Niños Héroe en la comunidad de Agua Dulce en el estado de Oaxaca” de Quiroz (2010) plantea retomar la organización y la cultura comunitaria. Hace un recorrido histórico sobre la forma en que se ha desarrollado la educación indígena en México y se enfoca al estudio etnográfico en una comunidad denominada Agua Dulce, en Huajuapán de León, Oaxaca.

Su planteamiento apuesta a un proyecto de educación para el desarrollo de capacidades y aptitudes a través del buen dominio de amplios contenidos, así como el entendimiento del entorno para el desarrollo personal, a fin de lograr la integración a lo que ella denomina sociedad, sin especificar como se llama a esas formas de vida y organización comunitaria de nuestros pueblos originarios dejando en mi la interrogante de ¿Qué es una sociedad?.

Quiroz (2010) plantea que la estructuración de contenidos debe surgir desde la praxis educativa y cultural mediante una metodología de investigación acción, para la planeación de contenidos y así lograr desde su supuesto la integración social, olvidando que nuestras culturas viven procesos de organización propios que más allá de una integración tienen un proyecto histórico que demanda el fortalecimiento y el reconocimiento de su identidad cultural, lingüística y social desde su cosmovisión propia.

En su tesis propone definir los contenidos pedagógicos a partir de considerar el programa de estudios para vincularlos con los conocimientos culturales, lo que al final deriva en responder al currículum oficial para adquirir los conocimientos que denomina “científicos” establecidos en los programas de estudio. Ante ello, su planteamiento sobre un currículum culturalmente pertinente nuevamente vuelve a responder a una política de estado, que deja de lado los principios de la comunalidad y las formas de organización cultural y comunitaria con los cuales planteaba al principio la planeación curricular.

Los factores que inciden en las debilidades para el logro de propósitos orientados a la planeación curricular desde la cultura, han sido principalmente la falta de claridad en los procesos metodológicos, orientaciones pedagógicas con proyectos comunes, articulación de colectivos para llevar a cabo prácticas interinstitucionales e interdisciplinarias y claridad en los proyectos de formación docente intercultural lo cual constituye nuestro aporte desde el campo de investigación acción, pues la dinámica en la que se desarrollan desde el sesgo institucional no permite la apertura a otras miradas y modos posibles de incorporar a la cultura con teorías e investigaciones otras que no son tomadas en cuenta dentro de la academia. Por

ello fue importante destacar esos aportes, ya que nos permitieron tener un bosquejo de lo que se ha hecho y de donde nos posicionamos en la presente investigación con los docentes del contexto Ikoots (nosotros).

La discusión sobre la importancia de la planeación curricular es tema complejo, sobre todo, por su trascendencia social y lo que implica para la sociedad actual, donde se configura el fenómeno de la resistencia como una alternativa crítica y emancipatoria para la educación de nuestros pueblos originarios.

3.2 Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios (DBEPO)¹⁶

El documento base para la educación de los pueblos originarios surge en la antesala de un proceso de reivindicación y emancipación histórico, social, político, económico, cultural y lingüístico que busca en esencia la descolonización de las prácticas educativas y el replanteamiento de una educación pertinente a las exigencias sociales, recupera las experiencias históricas en la lucha por la implantación de un currículum que abone no solo a la transformación de la educación, sino a la consolidación del proyecto histórico de nuestros pueblos originarios.

En este contexto, no plantean un modelo educativo, ni una norma sustancial que responda a una política de estado, pues no surge desde la instancia gubernamental, sino surge como iniciativa del nivel de educación indígena, que preocupados por la conservación de la identidad, la lengua y la cultura, recuperan como principio la filosofía de vida de nuestros pueblos originarios, considerando la comunalidad (poder, territorio, trabajo y disfrute o fiesta) como la base social e histórica en el desarrollo de la vida comunitaria.

¹⁶ El Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios es una propuesta curricular elaborada por Asesores Técnico-Pedagógicos, supervisores, Jefes de Zonas, especialistas con estudios de Posgrado pertenecientes al nivel de Educación Indígena y la estructura oficial de la Dirección de Educación Indígena, y docentes en servicio.

La orientación de este documento plantea para el ámbito de la praxis educativa considerar las prácticas cotidianas, sus formas o modos de organización y los valores que se practican en la vida comunitaria. Esos elementos serán fundamentales para el diseño de estrategias didácticas en la construcción de conocimientos tanto local como aperturarlos hacia las aportaciones de otras culturas, orientando la transformación educativa hacia un enfoque intercultural surgido desde la comunalidad.

Este documento, considera que son los saberes y conocimientos comunitarios la base para la realización de esta tarea, pues ahí se encuentran presentes acontecimientos; problemas históricos, sociales, naturales; épocas trascendentales; situaciones o fenómenos relevantes, y en algunos casos eventuales que surjan o resulten en el desarrollo de la tarea educativa y se estructura en cinco ejes equidistantes: lenguaje y comunicación, vida matemática, vida recreativa, interacción con el mundo y el desarrollo colectivo y personal.

La intencionalidad pedagógica de este documento en el discurso, tiene un sentido lógico y emancipatorio. Sin embargo, falta documentar a través de procesos de investigación acción directa con los actores esas formas colectivas para posicionar un currículum alternativo al cual los especialistas cuestionan bajo supuestos su poca claridad metodológica.

Plantea que la construcción del conocimiento y la participación activa de los educandos se propicia a través de una práctica dialógica en donde: el diálogo, la observación, la investigación, la socialización, la reconstrucción y vivencia colectiva de los saberes comunitarios se proyecten hacia el desarrollo humano, puesto que la reflexión, el cuestionamiento y el análisis favorecerán a la resignificación de la identidad colectiva y personal, así como actitudes críticas que les permitan reflexionar sobre la importancia de la transformación de la realidad.

La aseveración del planteamiento anterior, me hace reflexionar si en realidad es posible alcanzar las metas propuestas en el campo de la praxis educativa y lo cual me propongo documentar para conocer esos procesos e interpelar los

cuestionamientos que llevan a desdeñar los procesos de construcción de los docentes en sus comunidades.

De ahí, también surge la necesidad de integrar un proyecto de formación docente que acompañe la articulación de colectivos a partir de la vida comunitaria, como medio para potenciar una didáctica decolonial, que aperture el diálogo de saberes como forma de comprender la realidad y otras realidades.

En cuanto al trabajo pedagógico, plantea el tema generador como la estrategia didáctica e integral a utilizar dentro de las metodologías globalizadoras del trabajo por proyectos, el centro de interés y el taller mediante la investigación acción, con la intención de que los alumnos generen preguntas o planteamientos a cerca de lo que quieren saber o conocer del tema contextual para llevar a cabo el trabajo colectivo.

En efecto, podemos decir que el Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios, es una relevante aportación de los docentes que fungen como asesores técnico-pedagógicos, investigadores, conocedores de la cultura y docentes, y a través de éste plantean los principios filosóficos de la educación para nuestros pueblos. Recuperan en el discurso el trabajo con los saberes, conocimientos y experiencias comunitarias, lo que se reconoce como una tarea muy fecunda que aporta una nueva forma de entender la escuela desde el contexto propio.

Ahora, es importante rescatar que esta construcción curricular requiere fortalecerse en el plano metodológico, pues aun con todas sus fortalezas hace falta una fundamentación sólida que le dé un sustento teórico y práctico, además de un proyecto de formación para que los docentes se apropien de las metodologías y puedan interactuar en los procesos de investigación, tanto en la escuela como en el ámbito de la vida comunitaria, para trascender a otros contextos y niveles educativos, y resignificar la educación alternativa que plantean como movimiento social emergente.

En este sentido, se hace necesario investigar los conocimientos y aprendizajes desde nuestras culturas y otras experiencias educativas interculturales que fortalezcan este diseño metodológico, que tome en cuenta la verdadera voz de los actores (alumnos-maestros de grupo-comunidad) y sus aspiraciones, para que sean estos los que de manera natural definan el proyecto hacia una verdadera transformación educativa que descolonice la praxis pedagógica desde el pensamiento propio de los sujetos.

Está claro que la vida comunitaria no es estática, pues en la acción comunitaria se desarrollan procesos de construcción social, histórica, cultural, donde se crea un amplio referente de la vida propia de nuestros pueblos. Por todo ello, no se puede obviar el diálogo entre lo propio y lo no propio, pues estas vías nos permiten analizar sobre la investigación y la generación de propuestas que fortalezcan el desarrollo educativo y comunitario, en donde la acción comunitaria con la participación de sus agentes contribuyan a un replanteamiento de una posibilidad otra, partiendo de una perspectiva cultural que trascienda al reconocimiento del otro, dejando de lado todo prejuicio comunitarista que no permite el acercamiento de otras formas de dialogar, cuestionar y desarrollar el conocimiento. De ahí, el énfasis en el trabajo de investigación con los docentes Ikoots, donde se da el fiel reflejo de otra forma de educar y practicar la cultura desde la escuela y la vida comunitaria.

3.3 El Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO)¹⁷

El planteamiento educativo del PTEO radica en un posicionamiento político y filosófico. Su aportación se basa desde la teoría crítica de la educación, recuperando los principios pedagógicos desde una perspectiva comunitaria que parte de los sujetos y del contexto mismo de la praxis educativa.

La comunalidad es un modo de vida, por ello la educación debe fundarse en la idea del carácter colectivo, identidad, saberes comunitarios, articulando sus formas de organización (el trabajo, el territorio, la fiesta y el poder comunal) que potencien valores en la vida de la comunidad y de los sujetos, fortaleciendo el tejido social. (PTEO, 2013, p. 21)

Los objetivos con los que parte dicho plan, se orientan a la creación de un currículum autónomo de nuestras escuelas partiendo desde nuestras comunidades. Cabe mencionar que el PTEO está pensado desde la perspectiva de la comunalidad, que busca articular la escuela y el contexto, y que a través del conjunto de conocimientos y saberes comunitarios que se encuentran establecidos pretende construir la base de una educación para los Pueblos Originarios del Estado de Oaxaca que reivindique su historia y fomente en la escuela los valores culturales y sociales como una forma social y humana de concebir la educación.

¹⁷ El Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca es un proyecto elaborado por un equipo técnico conformado por: las instancias oficiales establecidas en el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), la Sección XXII perteneciente a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) y un equipo nombrado por el Gobierno Estatal para su revisión jurídica y su contenido en cuanto a la política educativa. Se conforma por tres programas los cuales son: El Programa Popular Comunitario de Infraestructura y equipamiento educativo de Oaxaca (PROPCIEEO), el Programa Estatal para Mejorar las Condiciones de Escolares y de Vida de los niños, jóvenes y adultos de Oaxaca (PEMCEV) y el Programa para el Reconocimiento Educativo de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PRETEO), así como dos sistemas: El Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO) y el Sistema de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (SEFPTEO).



Fotografía n° 9. Portada del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca. Foto tomada del libro original del PTEO.

El fundamento teórico de este planteamiento está razonado desde el pensamiento crítico y los principios culturales en que se organizan las comunidades de Oaxaca. Se manifiesta por el respeto a la dignidad humana, a la naturaleza, la diversidad cultural y étnica, la solidaridad (ayuda mutua), el trabajo en comunidad y la paz social.

El PTEO cuestiona la forma en que el currículo oficial plantea la dinámica de la enseñanza en la escuela, pues descontextualiza en gran medida los conocimientos propios de nuestros pueblos, señala que la estructura del programa de estudios de la SEP se basa en las exigencias de los poderes hegemónicos que continúan en la insistencia de homogenizar a las culturas para incorporarlos al fenómeno de globalización, y desde su percepción, pone en riesgo la identidad, la cultura y su cosmovisión.

En cuanto a lo pedagógico, se plantea investigar los problemas que se dan en los contextos, para posteriormente diseñar el Proyecto Educativo que es construido por el colectivo escolar. Dicho documento desde esta perspectiva apuesta a transformar la realidad de la práctica educativa.

Habría que analizar cómo entienden los docentes frente a grupo la dinámica de los proyectos y cómo se elabora como colectivo escolar, cuestión que nos permitirá identificar qué está faltando en cuanto a la planificación de los aprendizajes en la

escuela y en la comunidad. Pues en dicho documento no hay una propuesta para el diseño curricular, ni orientaciones didácticas y metodológicas que doten a los docentes de las herramientas para analizar el currículum oficial y delinear desde los principios de la comunalidad una propuesta alternativa para una nueva perspectiva de aprendizaje en la escuela.

Además, plantea que la evaluación educativa requiere convertirse en un proceso que acompañe al aprendizaje tomando en cuenta las condiciones en que se produce en la formación integral del individuo de acuerdo a su contexto, aunque en el plano metodológico no plantea en concreto ¿qué evaluar?, esta carencia se da por las faltantes expuestas en el párrafo anterior.

Si bien la relevancia en cuanto al enfoque del PTEO trasciende a una nueva forma de ver la educación, es importante cuestionarnos ¿en qué medida los docentes están transformando su praxis educativa desde esta perspectiva?, ¿Cómo diseñan de manera colectiva los proyectos educativos?, si la estructura de esos proyectos responde a una a una lógica rígida en cuanto a sus componentes, pues contempla: Portada, Introducción, Análisis crítico de la realidad, Importancia del estudio (Justificación), Propósitos: General y Específicos, Fundamentación teórica del proyecto, Contextualización, Propuesta: Acciones, Estrategias, Actividades, Evaluación: Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, así como la meta evaluación, Referentes bibliográficos y Análisis de la propuesta, lo que lleva nuevamente a instrumentalizar la enseñanza por la poca claridad con la que dirige a los docentes.

En este sentido, las críticas y los cuestionamientos aquí planteados sobre los fundamentos del PTEO, me permiten señalar que de acuerdo a lo observo en cuanto a lo educativo carece de metodologías para el trabajo de investigación de campo, hace falta un apartado de orientaciones pedagógicas, no tiene metodologías claras con respecto a una educación desde la pedagogía crítica que de sentido a responder ¿qué de crítico tiene el PTEO en el trabajo didáctico-pedagógico en el aula y fuera de ella que los diferencia de los demás proyectos de educación?, se requiere recuperar la experiencia vivida mediante producciones

escritas por los propios docentes como pensadores críticos y analíticos de su praxis educativa y con propuestas alternativas de educación desde un marco contextual situado, y además se requiere de una propuesta para el diseño curricular con todos los involucrados, pues más allá de dar voz a los actores sociales (maestros(as), alumnos(as), comunidad), pareciera sugerir los procedimientos planteados por la SEP en las “Orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar”, pues si bien el Colectivo Escolar desde el PTEO debe estar conformado por los alumnos (as), padres de familia y autoridades, es en todo momento el colectivo docente quien se encarga de definir el proyecto, sus objetivos y las acciones, contemplando los recursos y los tiempos específicos para su puesta en común obedeciendo la estructura planteada por los especialistas que diseñaron el PTEO, volviendo su práctica a un asunto meramente burocrático, a diferencia del Documento Base para la Educación de los Pueblos originarios, que surge desde los actores inmediatos y se proyecta a vivir el currículum desde la vida comunitaria con un plan semiestructurado que los docentes delimitan a la hora de pensar la enseñanza y el aprendizaje.

3.4 El Plan de Estudios 2011 de Educación Básica

Los sistemas educativos tienden a modelar un estilo de educación acorde a los intereses de la sociedad donde se desarrolla ésta práctica, de ahí que cada Estado-Nación diseña su propia perspectiva educativa bajo la lógica del andamiaje político, social, cultural, filosófico, económico, jurídico y religioso del sistema mundo al que pertenecen.

En esta lógica revisaremos el plan de estudios para la educación básica que constituye la base con la cual se plantean los lineamientos educativos para la educación, define las competencias que denomina para la vida y el perfil de egreso, plantea los estándares curriculares y los aprendizajes esperados de los alumnos (as) durante su formación educativa, propone un modelo de ciudadano democrático, crítico y creativo que base su aprendizaje en función de las exigencias de la sociedad actual del siglo XXI en México.

Desde la lógica de los especialistas los estándares curriculares responden a un proyecto nacional, con la finalidad de identificar la eficiencia, eficacia y la calidad de la educación, según sus apreciaciones esto les permitirá *conocer el papel funcional* del maestro en cuanto a los aprendizajes de los alumnos, y *responder a un patrón o modelo de formación* para la vida del ciudadano nacional y universal. Al mismo tiempo, éstos constituirán los referentes para las evaluaciones nacionales e internacionales útiles para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica.

Cabe resaltar que la evaluación de todo proceso es fundamental, aunque en un país como el nuestro donde existen diferencias sociales, culturales y lingüísticas, son cuestionables la falta de recursos y la existencia aun en pleno siglo XXI, de comunidades originarias que siguen siendo monolingües en su lengua originaria, con altos rezagos económicos y donde no existe una institución escolar, que aunque más adelante en los marcos curriculares se dan una serie de lineamientos para la atención a estos contextos no está clara su postura en cuanto a la planeación curricular, ni en cómo llevar a cabo la evaluación en estos contextos, lo que refleja el papel homogeneizante de los organismos internacionales (OCDE, FMI, BM) que proponen estas dinámicas sin considerar las diferencias sociales y culturales para implementar e imponer sus políticas educativas neoliberales en nuestro país y sobre nuestros pueblos originarios.

Esta falta de comprensión de la realidad sostiene los preceptos de Parsons (1976) por su connotación funcionalista al señalar que la escuela parte en igualdad de oportunidades para todos, sin embargo al concebir a la sociedad como parte de una competitividad todo se define bajo un proceso de selección, en donde se da la segregación del sujeto inferior y del sujeto superior de lo cual se dará cuenta más adelante.

Según el programa de estudios, las competencias, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en

diferentes contextos. Sin embargo, se plantea desde una perspectiva instrumental y disciplinar lo que no responde a los modos y formas de vida de nuestros pueblos originarios pues la dinámica en la que estos desarrollan el conocimiento se manifiesta de forma integral, como un todo.

Desde el discurso el Plan de Estudios actual, argumenta la no exclusión de los pueblos originarios, pero más allá de ello, recurre a la discriminación de alumnos, alumnas y maestros, porque plantea la publicación de los resultados obtenidos tanto de estudiantes como de maestros en cuanto a su posición en los estándares internacionales y en las escuelas, como una medida para evidenciar hasta donde están lográndose los objetivos que se plantean y la excelencia en la calidad educativa, implementada desde el modelo tecnocrático y los estándares de evaluación propuestos por los organismos antes mencionados.

Las acciones planteadas en cuanto a lo evaluativo, representan una de las formas de exclusión más abominables, debido a que su planteamiento más que buscar alternativas para superar las principales problemáticas educativas, plantea el separatismo de las diferentes capacidades y formas de aprender y conocer. En el caso de los docentes justificar un despido y en el caso de los alumnos organizarlos de acuerdo a los niveles de conocimiento que desarrollen, esta lógica conlleva a que los docentes desarrollen la práctica en un plano conceptual que responda al sistema y se recaiga en lo que paulo Freire (1980) denomina “educación Bancaria”, es decir convertir al alumno en un depósito de conceptos fuera de su ámbito práctico y de sus intereses como sujeto crítico.

En la actualidad, el sistema educativo ha sido pieza clave para las exigencias de la formación del capital humano. La política educativa como tal, se ha desarrollado en la selección de los sujetos idóneos y ha segregado a los que considera no aptos para lo que requiere el sistema capitalista, en este sentido, juega un papel de administrador y supedita sus leyes a un esquema estandarizado que no toma en cuenta las características contextuales y sociales de los sujetos, de ahí que la prioridad principal de éste no se refleja específicamente en el desarrollo humano y científico que versa el artículo tercero de la constitución.

La aceleración de la formación del sujeto para la explotación salarial como mano de obra barata se observa en la ciudad y también esto lleva a la exclusión y abandono escolar de los niños pertenecientes a los pueblos más marginados, al observarse índices altos de reprobación y no por su bajo nivel de conocimiento, sino por el contenido generalizado de estas evaluaciones estandarizadas. En este sentido, el “discurso de calidad, más que favorecer a la escuela pública, juega a favor de la privatización de lo público por los sutiles mecanismos de la organización empresarial de la gestión...” (Hernández, 2011, p. 78)

Los patrones propuestos por el Plan de Estudios contemplan en cuanto a la formación educativa de los alumnos (as) de educación básica fomentar como principio, continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida.

Sin embargo, no se observa en esencia como lograr todos esos principios, sobre todo porque en las escuelas los docentes, no están interesados en leer enfoques educativos, sino en hacer cosas, crear y fortalecer la educación. Es cierto que en el marco educativo es indispensable la proyección de un enfoque como una línea general, pero si no se dotan de las herramientas metodológicas necesarias, el plan de estudios se reduce a otro documento burocrático más, que alude a una educación crítica en el discurso aunque en la práctica y en su evaluación reflejan un racionalismo técnico instrumental dividido en disciplinas donde los especialistas definen qué debe aprender el alumno y cómo evaluar al docente, planteamientos que surgen detrás de los escritorios.

Lamentablemente el problema no queda ahí, la tendencia ante el fracaso educativo tiende a responsabilizar a los docentes y excluyen a los especialistas que diseñan lo que se debe enseñar pero que no específicamente intervienen en el cómo enseñar y aprender en la escuela. Entonces, el fracaso educativo, también se encuentran en los planes y programas de estudios que plantea lo que se quiere pero no da señales de cómo lograrlo, la infraestructura, la actualización y

las facilidades para la superación profesional de los docentes, no son tomados en cuenta por el sistema educativo actual, solo se reduce a evaluar el papel del docente mediante exámenes estandarizados como un criterio para seleccionar y mantener subordinados a quienes responden a las demandas de aquellos grupos que se constituyen como asociaciones Civiles y organismos internacionales que intervienen en la educación como su propiedad por formar parte de grandes consorcios económicos, comerciales y empresariales.

“La escuela también aparece sistemáticamente interpelada y acusada cuando se trata de buscar responsables a los grandes problemas nacionales” (Tenti, 2007, p. 79). Sin embargo, en ningún momento el estado ha considerado que la gran mayoría de esos problemas son debido a las desigualdades sociales y la inequidad en la asignación de recursos en este rubro. Son más grandes las inversiones en materia de Partidos y propaganda política para legitimar leyes y reformas que en nada han contribuido a elevar la llamada “calidad educativa”. Y otra contradicción a esto es la elaboración de materiales y propuestas educativas que se quedan archivados en las instituciones donde se diseñan y nunca llegan para quienes realmente son los que lo requieren.

3.4.1 Marcos Curriculares para la Educación Indígena en el Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica

El planteamiento de los marcos curriculares para la educación indígena, argumenta la contextualización de los conocimientos y saberes comunitarios para acceder a la indagación, profundización e inclusión de los conocimientos de los pueblos y las comunidades desde la perspectiva derivada de su cosmovisión. Y sustenta que estos conocimientos deben incluirse en la escuela y el aula, tomando en cuenta que tienen sus particularidades de transmisión y de adquisición de aprendizajes.

Plantea que los docentes deberán tomar en cuenta los saberes comunitarios o locales desde una perspectiva valorativa, para lograr el fortalecimiento de la

identidad de los niños y niñas indígenas de los contextos diferenciados y a su vez esto les permita interactuar con otros grupos e individuos de otras culturas, lo cual abona no solo a dialogar, sino también enriquecer y fortalecer sus saberes.

El punto de partida que se toma en cuenta es la indagación de las prácticas sociales y culturales del contexto y su tratamiento, para incorporarlas y convertirlas en secuencias de aprendizaje (que en sí pueden ser: actividades, situaciones didácticas y secuencias didácticas) basadas en la identificación previa de la diversidad mencionada.

En este sentido, considera que uno de los detonantes fundamentales para el logro de los aprendizajes esperados es diseñar la planeación a partir de los saberes locales, para situar la enseñanza y desarrollar las competencias establecidas en el plan de estudios. Define como característica principal, la vinculación y relación que existe entre los elementos de la cultura y su relación con los campos de formación, desde esta lógica se pretende que el docente asocie aquellos elementos que sean próximos a los contenidos escolares para lograr los objetivos de aprendizaje, lo que lleva a instrumentalizar la praxis educativa. “Los Marcos Curriculares sientan su base, en particular, en campos de formación definidos en el Mapa curricular de la Educación Básica” (Plan y Programas de estudio, 2011, p. 58).

El discurso de la recuperación de los saberes locales y la cosmovisión se plantea como una alternativa que no solo contribuya al aprendizaje escolar, sino al reconocimiento de la existencia de otros conocimientos alternativos en donde están presentes conocimientos filosóficos, científicos, matemáticos, lingüísticos, históricos, económicos y geográficos; valores y formas propias de aprender y enseñar, entre otros, que definen su identidad, además de formas propias de aprender y enseñar dentro de la misma cultura. El problema para materializar este discurso se rompe con la implementación de evaluaciones estandarizadas tanto para docentes como para alumnos, pues no corresponden a las diferencias socioculturales, lo que deja en evidencia nuevamente las falacias del discurso oficial.

El enfoque intercultural que plantea el plan de estudios 2011, considera la importancia de incluir los conocimientos alternativos de los contextos comunitarios como una forma de aperturar el dialogo intercultural entre los pueblos indígenas y no indígenas, dejando en manos de los docentes de nivel de educación indígena la flexibilidad de vincular y agrupar en disciplinas estos conocimientos, cuestiones que al momento de evaluar no son tomadas en cuenta por el carácter al que responden las evaluaciones estandarizadas.

Implica la inclusión de los saberes y la cosmovisión de pueblos y comunidades, de las competencias que el uso de estos saberes sustenta, y requiere concebir la contextualización de aquéllas que se pretende desarrollar a partir del Plan y los programas de estudio nacionales, lo cual es inherente al propio enfoque de aprendizaje por competencias. (Plan y programas de estudio, 2011, p. 57).

De acuerdo a estos planteamientos, es importante recuperar el discurso oficial y el discurso de quienes plantean la elaboración de un currículum alternativo, pues sus planteamientos en cuanto a una educación diferenciada para los pueblos indígenas tiene similitudes discursivas, pero las variantes entre éstos, son las formas en que el estado plantea el currículum a partir de los campos de formación, los modos de entender a las diferencias y una visión fragmentada sobre lo que se debe aprender en la escuela según los especialistas. Mientras que las propuestas alternativas le apuestan a un enfoque totalizador con una visión integral desde la filosofía de vida comunitaria.

Si bien es cierto que el programa de estudios plantea la inclusión de la diversidad y la interculturalidad como eje rector de la enseñanza, sigue viendo a los indígenas como un problema que tiene que resolver el currículum para darles voz, cierra la posibilidad de un currículum alterno y aunque señala que se toma en cuenta la voz de los alumnos, padres de familia, maestros y comunidad, en la vía de los hechos, se siguen dando esa prácticas homogeneizantes debido a que no existen espacios para la elaboración de materiales apegados a las particularidades de cada cultura (y si los hay nunca llegan a donde deben llegar).

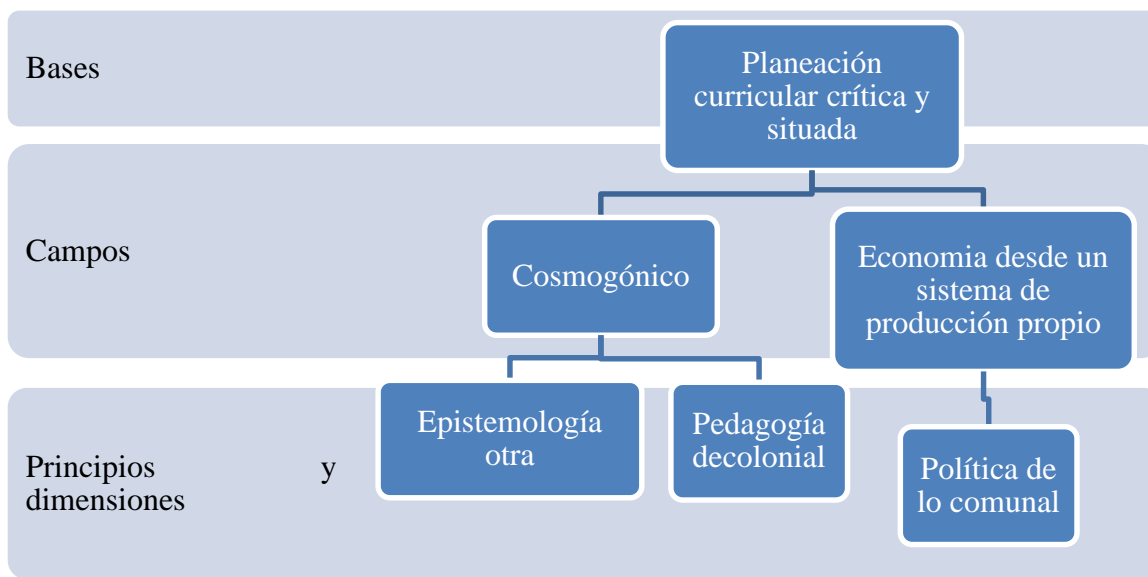
En este plano el discurso de lo intercultural también está en duda. La falta de recursos materiales y económicos también son factores fundamentales que no propician la inclusión, sobre todo porque los fundamentos teóricos señalan la importancia de tomar en cuenta a los pueblos originarios, sin plantear con claridad las metodologías de investigación y de planeación curricular para trabajar con esos saberes y conocimientos. Por lo tanto, el discurso de la inclusión, la diversidad y la interculturalidad sigue estancado en los escritorios de los especialistas sin materializarse en la praxis educativa, ni a las comunidades originarias.

CAPÍTULO IV. LOS REFERENTES TEÓRICOS DE LA PLANEACIÓN CURRICULAR DESDE UNA MIRADA DECOLONIAL

“si el conocimiento es un instrumento imperial de colonización, una de las tareas urgentes que tenemos por delante es descolonizar el conocimiento”.

Walter Mignolo

Esquema n° 1. Bases, campos, principios y dimensiones que abarca la planeación curricular.



Fuente: elaboración propia

En las investigaciones académicas tradicionales con relación a la planeación curricular, son muy comunes recuperar perspectivas teóricas curriculares que se fundamentan en el saber disciplinar como medio para la educación escolar de los sujetos. Para Castro (2007):

Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentramos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás. Lo que hace una disciplina es, básicamente, recortar un ámbito del conocimiento y trazar líneas fronterizas con respecto a otros ámbitos del conocimiento. (p.83)

Son pocos los esfuerzos que se hacen por reconocer los conocimientos y saberes comunitarios de nuestros pueblos originarios, alegan que estos no representan al saber científico universal, y por lo tanto, dentro de estas estructuras de poder ignoran, invisibilizan y relegan estos fenómenos epistemológicos que emergen principalmente en nuestras culturas mesoamericanas. Santos (2010) manifiesta que es fundamental para la *pedagogía otra* recurrir a esas realidades que no existen para el canon occidental, implementar formas de saber sobre los cuales la línea de la ciencia occidental no ha podido comprender y la no comprensión implica otro tipo de ignorancia, que denomina <<ignorancia racial y epistémica>>, aquella que no es capaz de interactuar con los otros, y no solo por su negación al diálogo, sino por su no comprensión de esas realidades.

Esa lógica de pensamiento eurocentrista del conocimiento, se fundamenta principalmente en la colonialidad del saber y en *la hybris del punto cero* que argumenta Castro (2007), la imposición de la existencia de un conocimiento universal sobre el cual gira el mundo, al que se debe legitimar por representar a la ciencia única.

Observados desde el punto cero, los conocimientos que vienen ligados a saberes ancestrales, o a tradiciones culturales lejanas o exóticas, son vistos como doxa¹⁸, es decir, como un obstáculo epistemológico que debe ser superado. Solamente son legítimos aquellos conocimientos que cumplen con las características metodológicas y epistémicas definidas a partir del mismo punto cero. Los demás conocimientos, desplegados históricamente por la humanidad durante milenios, son vistos como anecdóticos, superficiales, folclóricos, mitológicos, “pre-científicos” y, en cualquier caso, como pertenecientes al pasado de Occidente. (Castro, 2007, p. 88)

Este sistema de pensamiento eurocéntrico, cierra toda posibilidad de dialogo epistémico entre los conocimientos occidentales y los conocimientos otros, de ahí

¹⁸ Bourdieu (2001) señala que para Platón la 'doxa' trata de un conocimiento fenoménico y, en consecuencia, según el mismo Platón, engañoso. La doxa comprendería dos grados: eikasia y pistis, es decir, imaginación y fe o creencia. Platón contrapone la doxa a la episteme; a veces esta última se traduce como conocimiento científico pero, según Platón, la episteme solo tiene desarrollo en el mundo de las ideas (conocimiento intelectual) y no el mundo sensible (conocimiento sensible).

que la postura que se plantea desde esta perspectiva de la comunalidad, se orienta hacia un diálogo de saberes que permita un posicionamiento de los conocimientos y saberes propios de nuestros pueblos originarios desde sus modos de vida comunitario frente al pensamiento occidental y a la ideología de modernidad. Para Santos (2010):

El pensamiento occidental moderno consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles. Las invisibles constituyen el fundamento de las visibles y son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo <<de este lado de la línea >> y el universo <<del otro lado de la línea>>. La división es tal que <<el otro lado de la línea>> desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producto como no existente. No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. (p. 29)

El fundamento sobre la apuesta a un diálogo de saberes implica una forma de encuentro intercultural con la otredad, sin que se contravengan a sus formas de vida y de conocimientos, esta comprensión intercultural sobre los conocimientos, crea condiciones de sociabilidad entre dos o más modos de conocer y de pensar el mundo desde la perspectiva de nuestros pueblos originarios, lo que Santos (2010) define como <<traducción intercultural>> que consiste en condiciones diferenciadas de comprender las formas otras de conocimientos occidentales o no occidentales. Para ello, es necesario tomar en cuenta lo que Castro (2007) señala, que “para el diálogo de saberes sólo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento. Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento” (p. 88). Es decir, desde el <<lugar de enunciación>> que fundamenta Mignolo (1991).

Este planteamiento, sustenta el sentido del esquema que presenté al inicio de este apartado, pues la intencionalidad es plantear las bases para el diseño de la planeación curricular desde la cultura y pueblo Ikoos, a partir de los fundamentos epistemológicos de la comunalidad sustentada por Díaz (2007), Martínez (2003) y Maldonado (2003) y de la ecología de saberes planteada por Boaventura de

Sousa Santos (2010) desde las epistemologías del sur, para mostrar cómo se piensa el currículum alternativo que surge de las voces de los docentes originarios en una relación cara a cara investigador y sujetos de la acción investigativa.

La ecología de saberes es la dimensión epistemológica de una solidaridad de tipo nuevo entre actores o grupos sociales. Es una solidaridad internamente diversa en que cada grupo solo se moviliza por razones propias y autónomas de movilización, pero, por otro lado, entiende que las acciones colectivas que pueden transformar esas razones en resultados prácticos sobrepasan lo que es posible llevar a cabo por un solo actor o grupo social. (Santos, 2010, p. 71)



Fotografía n° 10. Diálogo con el colectivo escolar

Nuestra apuesta a una ruptura epistemológica desde el plano decolonial, consiste en resignificar el territorio, la cultura y los conocimientos otros de la vida comunitaria en la educación escolar y hacer frente desde ese contexto a las injusticias epistémicas que prevalecen desde la colonización, la colonialidad y la modernidad, bases del sistema hegemónico capitalista neoliberal que rigen el poder dominante en esta era de la globalización mundial.

La opción de-colonial como señala Mignolo (2008) “se vuelca hacia el sujeto enunciante; se desprende de la fe en que el conocimiento válido es aquel que se sujeta a las normas disciplinarias, esto es, al conocimiento por gestión empresarial

mediante las reglas impuestas por el grupo de seres humanos que aceptan jugar ese juego” (p. 247).

Los conocimientos de nuestros pueblos originarios están ligados a una visión profunda de la realidad, a cuestiones mitológicas, de orden natural y espiritual que vitalizan su existencia, dichos elementos son imposibles de separar y desarticular en cuanto a orden en espacio y tiempo, el ciclo de vida de estos está ligado al territorio y a sus sistemas de producción propio tal como es el caso del contexto de San Mateo del Mar. Sin embargo, desde la diferencia colonial estos aspectos son invisibilizados, se hacen omisos por la hegemonía del saber que presupone que las ciencias son las que delimitan a qué campo del conocimiento pertenece cada entidad.

El giro decolonial en este posicionamiento busca la apertura de otros conocimientos, de otras formas de percibir la realidad:

Implica una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, a la vez que propone la apertura de rutas de pensamiento y prácticas alternativas focalizadas en el interés de reconocer la herida colonial y de reivindicar, en esta perspectiva, los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial. (Díaz, 2010, p. 220).

Esto permite comprender las lógicas otras y las concepciones docentes Ikoots en cuanto a la búsqueda de alternativas para el diseño de un currículum propio que resignifique la cultura, el territorio, la lengua, la naturaleza y la cosmovisión para revitalizar la educación escolar en el plano identitario.

En este sentido, veamos como conciben los especialistas la planeación curricular desde el racionalismo técnico instrumental a través de la teoría implementada por Tyler (1960) y Taba (1974), para posteriormente arribar a nuestra discusión sobre como pensar la planeación curricular en la comunalidad como alternativa decolonial.

4.1 Perspectivas y críticas al racionalismo técnico instrumental de la planeación curricular

El campo del currículum en México ha tenido un largo recorrido de los años 60 hasta la actualidad, se ha sustentado en el discurso del avance de la ciencia y tecnología educativa para el logro de la eficiencia y la calidad de la educación como un mecanismo que permita la modernidad y el desarrollo de la sociedad.

En este campo se ha generado la discusión del diseño curricular como aspecto importante para el logro de los objetivos del sistema educativo y a ello a han surgido voces de investigadores y especialistas, que considerando, la dinámica cambiante de la sociedad, empiezan a plantear una serie de modelos educativos para el diseño de planes y programas de estudios bajo paradigmas metodológicos sobre los cuales se deben sentar las bases de la educación, por lo tanto de forma sintética mencionaré algunos porque nuestra investigación y propuesta no puede plantearse sin un panorama general de lo que implica el conocimiento del tema.

Taba (1974) señala que el currículo incluye una declaración de las finalidades y objetivos específicos, coincidentemente con el planteamiento de Tyler (1973), plantea que éste debe basarse social y culturalmente articulados al contenido, en una relación entre teoría y práctica. Plantea que la evaluación educativa es un elemento fundamental para identificar los logros obtenidos y los cambios que se pueden hacer sobre los elementos no funcionales, pues permite “determinar qué cambios se producen en la conducta del estudiante como resultado de un programa educacional y el de establecer si éstos cambios suponen realmente el logro de los objetivos propuestos” (Taba, 1974, p. 11)

Para ello, propone una selección y organización de contenidos para la definición sistemática de conceptos que deben emplearse para determinar su trascendencia en el ámbito educativo, además de ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados, considerando que las disciplinas serían fundamentalmente las que aportarían los contenidos de donde tendría el soporte el currículum educativo. De ahí que su planteamiento parte de un

diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección y definición de contenidos, organización de contenidos y acciones, y la planeación de actividades.

El modelo propuesto por Taba (1974) seguía la línea de los planteamientos de Tyler (1973) en su obra “los principios básicos del currículum” propuesto en los años 60’s, por representar una proyección del desarrollo industrial de esa época y a los cuales muchos especialistas recurren para hacer otras propuestas que refuerzan este paradigma curricular de la modernidad. En esencia, lo que proponía en su teoría era tener a la mano un método racional para encarar, analizar, reflexionar, interpretar el currículum y sobre todo visualizar el sistema de enseñanza en cualquier institución educativa.

Tyler (1973) planteo cuatro grandes interrogantes: ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? ¿Cuáles experiencias educativas ofrecen mayores posibilidades de alcanzar esos fines? ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias? ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado esos objetivos?. Planteaba una perspectiva de doble dimensión, la primera basada en la filosofía de la educación y la segunda en la psicología del aprendizaje como elementos orientadores para la educación.

Para Tyler (1973) la educación debe centrarse en un mecanismo para el cambio en la conducta humana. De ahí, el precepto de considerar al sujeto como la fuente primaria a tomar en cuenta dentro de los objetivos que se deben proponer para la enseñanza en la escuela. Su postulado se basa en el supuesto de que los problemas sociales es donde debe surgir el análisis sobre: qué tipo de escuela se quiere, para qué la escuela y quiénes deben conducirla hacia el logro de objetivos.

La postura de Tyler (1973) contempla una perspectiva positivista basada en Durkheim (1975) quien define que en cada ser humano hay dos seres, el ser individual y el ser social, el primero se relaciona con la conciencia y los asuntos individuales de cada persona, y el segundo, tiene que ver con el grupo al que pertenece cada persona con todo lo que engloba su relación en sociedad. Estos

seres como sujetos individuales y sociales van construyendo la visión sobre el desarrollo de la sociedad y al mismo tiempo van creando su propia perspectiva del tipo de sistema y estructura con la cual le darán orden a los objetivos sociales que se persiguen.

Tyler (1973) señala que en la tarea de educar es imprescindible entonces conocer las necesidades e intereses de los alumnos, por lo tanto desde su postura era fundamental definir los contenidos que van a aprender para establecer claramente los objetivos y así dar soporte a la escuela como el medio para lograr los cambios de conducta requerida, misma que no se alcanzarían fuera de ella. Tenía el supuesto de que la conducta de los sujetos estaría dirigida desde la institución y en ese sentido fueran los responsables (docentes) de la educación los encargados poner en marcha el currículum establecido por los especialistas y los contenidos que se deben aprender.

Esta visión positivista de la educación bajo la línea Durkheim (1975) visualiza la educación como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social. Es decir, que los sujetos con la amplia experiencia en el desarrollo de esa sociedad, formarán a estas generaciones jóvenes con valores y esquemas propios de pensamiento intelectual y moral que requiere la sociedad política y el conjunto de la sociedad donde se desenvuelve, y concibe que es el medio que permitirá al individuo alcanzar las condiciones esenciales para su propia existencia.

Tyler (1973) en su postura curricular señala que existen factores sociales comprendidos como necesidades sociales básicas, las cuales son imposibles de realizar o satisfacer desde la escuela puesto que requieren otras formas de acción, para ello sugería que “cuando la investigación de las necesidades de los estudiantes señale determinados objetivos, el maestro deberá identificar los que refieran directamente a la educación, sin confundirlos con los que no pertenezcan al campo de la enseñanza” (p. 21).

Es decir, las condicionantes de la institución no permiten aperturar otros temas, olvidando que todos los cambios en la educación tienen sus repercusiones en la vida de la sociedad donde estamos inmersos los sujetos, desde mi punto de vista no existen elementos que no tengan relación con lo educativo: los asuntos históricos, económicos, políticos, sociales, culturales, ideológicos, laborales, de seguridad social son aspectos que emergen en la sociedad y gran parte de ello llega a la escuela.

Althusser (1968), cuestiona al Estado como el garante de esas relaciones de producción para las clases dominantes, y que está constituido por un aparato ideológico, que sirve como un neutralizador de las aspiraciones a la transformación de la sociedad hacia una realidad crítica. En primer plano se encuentra el sistema de justicia constituido por las cortes, ejército, policía, etc. y en segundo plano, se encuentran el aparato religioso, familiar, escolar, político, sindical, informativo y cultural. Todos ellos con el propósito de someter a las masas mediante la represión ideológica y la represión física.

Existen factores que intervienen en esas prácticas institucionales, desde las reglas establecidas por sistema dominante, prescritas en sus leyes, hasta sus propios ideólogos responsables de elaborarlas y argumentarla a modo de los poderes hegemónicos para que no sean transgredidas. Para Torres (1991) los intelectuales orgánicos al servicio de un determinado modelo social pueden elaborar diversas modalidades de discurso y enumera tres que considera importantes:

A) En primer lugar pueden concentrarse en subrayar únicamente las parcelas o rasgos existentes de aquella realidad que refuerza los intereses del poder dominante;

B) Dado que, en muchas ocasiones, la realidad es difícil de ocultar, se puede optar por una segunda vía, la de disfrazar esa realidad «negativa» etiquetándola de tal forma que proporcione alguna razón explicativa en la que la culpa sea únicamente de esa misma realidad.

C) una tercera opción consiste en defender la imposibilidad de actuar de forma diferente, la imposibilidad de un cambio distinto al proyectado, o en tratar de convencer a esa sociedad de que por el momento no es posible modificar ese estado de cosas, en un intento de aparcar la solución de tales injusticias para un futuro que siempre será futuro.

Desde esta perspectiva se deduce que esa visión establece que cada sujeto ya pertenece a un lugar en la estructura social y por ende no existen posibilidades de romper la barrera de esas dinámicas sociales para arribar a un proceso de cambio distinto.

Otro aspecto de la obra de Tyler (1973) refiere al estudio de la vida contemporánea y planteaba que este puede ser un detonante para el diseño de los objetivos educativos y para construir el currículum en contextos determinados, tomando en cuenta que la esencia de la educación estriba en la adaptación a los cambios sociales y a las transformaciones inminentes de la sociedad. Desde esta perspectiva, pugnaba por una educación tecnocrática que respondiera a los intereses de la modernidad y capitalismo, una apuesta a una educación para la industria y el mercado laboral.

En este sentido Torres (1991) menciona que “cualquier investigación histórica puede establecer rápidamente sus conexiones con la llamada revolución industrial. Ello significa que entre sus funciones principales estará la de satisfacer las necesidades e intereses de los grupos que promovieron ese modelo de industrialización” (p.15).

Bajo esta lógica, Mc Laren (2000) hace sus críticas a las sociedades capitalistas, donde la formación del sujeto que requiere el poder dominante, radica en el modelo de hombre que exige el sistema político y económico global, un agente reproductor de ideas y costumbres adaptadas a las nuevas tecnologías subordinado a los intereses del capitalismo y la globalización.

Cabe resaltar la importancia de reconocer que las tecnologías no son un obstáculo para la sociedad, sin embargo en algunos casos la codependencia de estas

tienden a absorber la inteligencia del sujeto al grado de convertirse en un manual operador si no está claro el fin con el que se le da utilidad.

La teoría Tyleriana, fue una gran aportación a los modelos neoliberales de esa época al grado tener vigencia en la actualidad para los diseños curriculares instrumentados por algunas generaciones de especialistas que siguen la línea de esta corriente teórica e insisten en establecer los fines de la educación a partir de objetivos y metas planteadas de forma predeterminada y disciplinar bajo el predominio de las instituciones que están al servicio del Estado. Aunque para Torres (1991):

Establecer que las ideologías actúan homogéneamente, no es sino una forma de escapismo y fatalismo en la que éstas se nos presentan como elaboradas por una especie de seres suprahumanos o mentes terrestres muy privilegiadas y que nos ofrecen a los demás seres inferiores para que las examinemos, aceptemos o rechacemos como si de un ofrecimiento de venta se tratase. (p. 20)

Hoy en día, la planeación curricular requiere recontextualizarse y resignificarse mediante la incorporación de los conocimientos otros que favorezca la praxis educativa, para responder a las condiciones sociales existentes y al proyecto original de nuestros pueblos originarios, alegando que la planeación curricular no es una tarea exclusiva de los especialistas que intervienen para el diseño de los objetivos y los fines que persigue la educación, pues existe en los alumnos, alumnas, maestros y sociedad otra posibilidad para resignificar la escuela y el conocimiento mediante los saberes y conocimientos de nuestras culturas.

En conclusión, cabe preguntarnos ¿Cuáles son las implicaciones de plantear una perspectiva curricular desde las voces silenciadas, ignoradas y relegadas a partir de un pensamiento otro?

4.2 Las reflexiones del currículum

Para Sacristán (1991) el currículum en <<la acción>> es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda

intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significado y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida.

En la praxis es donde adquiere el currículum adquiere sentido tanto para los docentes como para los estudiantes, no en la lógica del racionalismo técnico instrumental. Los docentes como constructores de una realidad social, enfrentan cotidianamente diferentes problemas en cuanto a la praxis y al sistemático planteamiento que los especialistas hacen en cuanto a las disciplinas. Tyler (1973) aludía que detrás del diseño curricular debían estar los sujetos modelo que moldean los planteamientos sobre lo que se debía aprender en la escuela y se refería a los “especialistas”. En este sentido, se antepone el rigor intelectual de superioridad de los “especialistas” a las concepciones de los docentes que son quienes ponen en marcha la cuestión educativa y escolar.

Estas concepciones obstaculizan la posibilidad de diálogo, pues no hay verdaderas voces en el diseño de eso que llaman currículum, sino la existencia de una imposición eurocéntrica¹⁹ en donde solo unos cuantos legitiman un saber cómo aparato de dominación que subordina a quienes fungen como operadores de un sistema, sin tomar en cuenta que los saberes docentes y de los sujetos de la praxis educativa cobran relevancia en el plano cultural.

Ante ello Freire (1980) señala que “cuando el ser humano es reducido únicamente a un "estar en" el mundo, a una pura permanencia, en donde la captación de la realidad y las relaciones entre datos y datos, hechos y hechos es sólo un reflejo, entonces se habla de un ser de contactos, quien tiene respuestas unívocas, singulares (no plurales), reflejas y no reflexivas, estas respuestas (a problemas cotidianos) son culturalmente inconsecuentes” (p. 77).

Por ello, la intencionalidad de revertir desde la decolonialidad la creencia de que los “especialistas” son los únicos seres idóneos para pensar un currículum para una praxis educativa sin praxis educativa. Este desafío se establece mediante el paradigma dialógico de Freire (1980). La imperación del diálogo como alternativa

¹⁹ Se considera los fenómenos que se dan en el exterior y que se recogen o resumen en un determinado espacio llamado centro.

epistémica ante el imperante dominio del saber occidental. El diálogo, para Freire (1980), <<es un fenómeno humano y revela la palabra>>; busca a través de la acción y reflexión, la solidaridad y una interacción radical. <<No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión>>.

Los docentes Ikoots reflexionan la educación como el medio para la coexistencia de su cultura, la relación que existe entre ella y su forma de ver el mundo, va en el sentido de una educación propia, sin confrontar al sistema educativo, pues la propuesta ofrece diálogo para su deconstrucción en la educación escolar, al pensar en el significado que tiene para ellos organizar la planeación curricular desde la vida comunitaria:

Para no perder la identidad cultural, sobre todo eso ¿no?... esos son los objetivos principales, primordiales, no nada más a lo mejor en una región, sino es un proyecto en todo el estado, para no perder la identidad cultural porque sobre todo es el que sostiene a una comunidad originaria... bueno en este caso la educación en el medio indígena, la educación bilingüe...es uno de los fundamentos... las bases de una comunidad... entonces, el fin es no perder la identidad cultural o los elementos culturales que conforman una comunidad, pero el problema es ¿cómo?, no tenemos una herramienta que nos posibilite recuperar la palabra de nuestra gente...de nuestro pueblo. Mucho menos con la política del Estado que no quiere aceptar nuestras propuestas y nuestro sentir. Están pensando en imponernos una reforma que no aporta nada a la educación, sino solo es administrativa, porque lo que quiere es controlar a los maestros, pero nada ofrece para la verdadera educación de los niños, entonces, no hay diálogo, no vale nuestra palabra como docentes, mucho menos la de nuestro pueblo Ikoots que es de donde deseamos hacer surgir nuestra propuesta de educación. (Testimonio, 2015)

Al respecto Torres (1991) manifiesta que:

Esta concepción del mundo que traduce la ideología, otorga a los ciudadanos y ciudadanas que la comparten de un sentido de pertenencia e identidad, les hace

conscientes de las posibilidades y limitaciones de sus actos, estructura y normaliza sus deseos y, al mismo tiempo, proporciona una explicación de las transformaciones y de las consecuencias de los cambios. (p.19)

Freire (1980) plantea que la única forma de cómo se logrará el verdadero carácter de la escuela, es desarrollando la cultura del sujeto y concebirlo como agente de cambio en una visión progresista de la educación. Desde su teoría esas contradicciones contra el sistema deben ser los instrumentos con los cuales se generaran los cambios y el desarrollo intelectual y humano del sujeto. Pero estos alcances tendrán sus frutos si logramos adquirir una nueva conciencia más apegada a la realidad crítica y menos supeditada a las normas establecidas por las clases dominantes.

Detrás de un proyecto educativo, como es el caso de los docentes Ikoots existe también todo un proyecto magno a nivel estatal en donde ya tienen una ruta bien trazada sobre los fines y las formas en que pretenden alcanzar sus objetivos, y me refiero a dos documentos centrales sobre los cuales la escuela centra su atención para el diseño de sus planteamientos, me refiero al Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios (DBEPO) y el Plan para la Transformación de la educación en Oaxaca (PTEO) de los cuales se hizo un breve análisis.

Se hace mención de lo anterior, porque los docentes en las distintas entrevistas señalan puntualmente que el motivo por el cual se diseñaron ambos planteamientos fue debido a la impertinencia del Plan y Programas de Estudio (PPE) que fue modificado con la actual Reforma Integral a la Educación Básica 2011 (RIEB) y porque desde su punto de vista excluye, no toma en cuenta, ni reconoce la diversidad sociocultural, es para ellos, un proyecto homogeneizante, que <<fragmenta los conocimientos y los saberes comunitarios>> por estar instrumentado en disciplinas:

...para las culturas... no los clasifican por áreas ni por asignaturas, sino es un saber, una forma de vivir la realidad, de practicar nuestros conocimientos, de convivir con la naturaleza y con el mundo... por ejemplo

el construir la casa es un saber, es un completo, es un todo, por ejemplo elaborar el canasto, alguien sabe elaborar canasto... así se maneja en la cultura, pero para alguien que clasifica los contenidos va a decir bueno...ahí van seres vivos, ahí va este actividad económica y hay recursos naturales... y los empieza a clasificar por áreas... pero en las cultura o en esta cultura va englobado todo, no es como eso que clasifican los programas de estudio, aquí no hay asignaturas, <<hay el mundo>> donde está todo enlazado... (Testimonio, 2015)

Sacristán (1991) hace referencia a elementos indispensables que deben de considerarse en la planeación del currículum, sobre todo, a aquellos aspectos propios de las <<realidades sociales>>. Por ello, es necesario considerar el contexto donde se desarrolla la praxis educativa como parte fundamental en el proceso de aprendizaje y enseñanza, pero sobre todo tomar en cuenta lo que representan esos conocimientos como conjunto de situaciones que no están fragmentadas de forma disciplinar, sino representan una entidad global que los especialistas no consideran al momento de diseñar los programas de estudio, los documentos básicos y los textos escolares, porque ven a la sociedad como un grupo homogéneo donde no hay diferencias en cuanto a sus de formas vida y de conocimientos.

En cuanto a lo anterior, existen formas de los docentes Ikoots de pensar la planeación curricular, tienen sus referentes pedagógicos sustentados en sus documentos básicos a los que recurren constantemente en sus diálogos:

El documento base es un documento orientador, porque permite adaptarte a tu contexto, a la realidad con los niños, un maestro tiene que buscar la forma de retomar todos esos saberes comunitarios... no nos presenta una metodología, pero si presenta contenidos o temáticas y que ahí los maestros de cada región o de cada centro de trabajo pueden hacer su propia metodología. (Testimonio, 2015)

Los docentes crean, construyen y reconstruyen sus discursos en razón a sus formas de ver la realidad, comparten sus puntos de vista y reconocen que los documentos con los que cuentan aún tienen sus carencias en el plano metodológico para su puesta en común. Sin embargo, insisten en la posibilidad del cambio desde su praxis educativa, razón que los motiva a defender lo que hasta ahora han construido, porque en su práctica, más allá del modelo que desarrollan en la enseñanza, está presente el interés por integrarse a la investigación y otras aportaciones que fortalezcan sus intencionalidades.

No se puede aspirar a esos cambios, sino a través de la acción y participación de los sujetos en el campo de la enseñanza, creando iniciativas locales, sociales y educativas como lo sugiere Santos (2010), mediante un proceso de creación de espacios de discusión de las necesidades de la sociedad en donde, tanto el conocimiento local como el conocimiento universal se conjuguen en la búsqueda de otro tipo de globalización posible, aquella instituida en la democratización y la apertura de otras formas de entender a la escuela y el papel que juega el fenómeno educativo, en donde la voz de los sujetos sean los que marquen la pauta para esa relación dialógica que aspira a la transformación de la sociedad. Así, los cambios y las resistencias tendrán una legitimidad consolidada, a través de propuestas curriculares alternativas que aporten al desarrollo de conocimientos conformado de valores sociales como una apuesta a la otra epistemología.

En la búsqueda de la construcción de una posibilidad otra, la decolonialidad como apuesta investigativa se convierte en una alternativa para crear y recrear formas otras de investigar la educación, con una orientación contrahegemónica ante todo aquello que la ciencia occidental ha creado con el discurso de la modernidad y el progreso, y que por el contrario, en algunos casos, ha propiciado una vasta pérdida de las riquezas naturales, sociales y culturales de nuestros pueblos originarios.

4.3 Una proyección de la comunalidad para la deconstrucción del concepto de planeación

La planeación implica un ordenamiento de ideas, formas, acciones, estrategias y objetivos sistemáticos para el logro a corto o largo plazo de un fin común. Quien planea organiza y diseña a partir de una intencionalidad propia o colectiva, bajo una perspectiva de pensamiento amplio o restringido, dependiendo de lo que se pretende aprender, construir, lograr, crear, inventar o reinventar.

En la comunalidad, esta acción se desarrolla a través de una organización colectiva, nuestros pueblos originarios, desconocen en su lenguaje el concepto de <<planeación>>. Sin embargo, crean formas de hacer haciendo, pensar pensando, actuar actuando y conocer conociendo a través de la acción comunitaria, esto implica la puesta en marcha de la participación, el diálogo, el consenso, la reciprocidad y el respeto a través de la asamblea comunitaria. Maldonado (2003) nos dice que:

Las relaciones a nivel familiar, interfamiliar e intercomunitario tienen a ambas (reciprocidad y participación) como sus características básicas, a partir de las cuales se construye lo colectivo en los tres niveles mediante el trabajo: trabajo en el ejercicio del poder, trabajo en la vida económica, trabajo en la cimentación festiva y ritual de la identidad. (p. 3)

Esta base será la fundamentación sobre el cual entenderemos el concepto de planeación, con esto no trastocamos la cultura ni la vida comunitaria, porque la intención no es conceptualizar, ni fragmentar las prácticas culturales, sino incorporar esas acciones a la praxis educativa para un planteamiento alternativo que trascienda hacia otros ámbitos, como formas alternas de intercambio cultural, social y educativo.

Con estas acciones, mostraremos más adelante la posibilidad otra de conformar la colectividad con los docentes Ikoots entre investigador y actores de la acción investigativa una postura decolonial en la praxis pedagógica:

Nuestro pueblo Ikoots se organiza a través de la asamblea, nuestras personas mayores dialogan por varias horas y escuchan diferentes propuestas cuando existe una necesidad o hay algún problema a resolver, todos tienen la palabra. Aquí no se manejan los votos, sino hay eso que llamamos consenso. Entre todos discuten la mejor propuesta que los deje convencidos de forma general y luego se organizan para realizar el trabajo que se propone. Aquí todos aportan y colaboran, tanto hombres como mujeres. El trabajo es una forma con que podemos nosotros relacionarnos y es a través de éste como aprendemos nuevas formas de actuar ante diversas circunstancias, nos permite unidad y organización para responder de forma unitaria ante todo aquello que se presente de forma urgente, la convocatoria es masiva y actuamos de acuerdo a nuestras formas de ver las cosas: (cosmovisión) nuestra madre tierra, nuestro mar, nuestro trabajo, nuestros hijos, nuestras creencias y nuestra cultura. El trabajo es la base de nuestra autoridad porque somos hombres y mujeres de trabajo, y es a través de éste que estamos llamados a ver de la mejor forma a éste nuestro pueblo Ikoots. (Testimonio, 2015)



Fotografía n° 11. Realización de una entrevista

Desde esta voz, el pensar y sentir Ikoots se fundamenta en una visión de resistencia al individualismo y se pronuncia hacia la conformación de las

colectividades. El ser nosótrico permea en sus acciones y son formas propias de ver y pensar el mundo. La participación de hombres y mujeres en estos haceres orienta la educación de los niños y jóvenes en el ámbito comunitario, lo que resignifica la subjetividad e intersubjetividad, en sus múltiples dimensiones. Para Freire (1970) El hombre y la mujer, como seres de relaciones, descubren y conocen su medio ambiente, se abren a la realidad, resultando lo que se llama estar con el mundo.

Los seres humanos se hacen en la palabra, en el trabajo, en la reflexión. Decir la palabra es derecho de todos e implica el encuentro de los sujetos para la transformación de este mundo. El diálogo es el encuentro de los Seres-Sociedades-Naciones, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo sin agotarse en una relación yo-tú. (Freire, 1980, p. 85)

Esta concepción refuerza nuestra postura por una apuesta al cambio del concepto de <<sujetos de investigación>> a <<sujetos participantes e interventores en la acción investigativa>> desde el plano nosótrico.

4.4 La comunalidad como base para un currículum propio

Durante más de 500 años, la dominación colonial se ha impuesto sobre nuestros pueblos mesoamericanos, sus formas de ocupación, apropiación y expropiación de los saberes, riquezas naturales y culturales, se refleja en su negación al reconocimiento de las prácticas alternativas y a las formas propias de interacción con el medio natural y social, donde la ciencia moderna se limita por su poca comprensión de estas realidades e interviene de forma directa para imponerse mediante distintos medios. Estas maneras de actuar sobre nuestras culturas, son quizás elementos que generan procesos de enajenación sustituida por el término de aculturación y la perpetuación del colonialismo con el discurso de la modernización-globalización.

Si la aculturación implica un proceso de enajenación, el colonialismo va en busca de un proceso de homogeneización global de ejercer el poder, el saber y el ser. En

estas estructuras se encuentra presente la escuela y los modelos de educación como aparatos de dominación colonial.

Cuando se habla de la construcción de currículos educativos, impera el discurso oficial sobre la unidad nacional, la atención a la diversidad, la interculturalidad y la inclusión como políticas de reconocimiento, donde se impone un paradigma del tipo de sujeto que requiere el Estado moderno. De ahí, que los fracasos en la construcción de una educación propia para nuestros pueblos originarios, no es una responsabilidad de los docentes, sino en la forma como el estado ejerce su poder sobre las masas, y de sus políticas asistencialistas como herramientas para mitigar la organización y las resistencias en las luchas por la emancipación y liberación de nuestros pueblos.

La educación es un compromiso humano y social, pero también se ha convertido en el centro de luchas ideológicas, donde tanto maestros como Estado disputan el control del mismo. Los primeros en la búsqueda por consolidar un proyecto emancipador desde la cultura, y el segundo para ejercer relaciones de poder y de dominación colonial a través de la institución, donde ha lanzado su ofensiva contra nuestros pueblos originarios. La escuela es entonces, un espacio de confrontación política, social, económica y cultural, donde los considerados otros buscan concretar sus proyectos de educación desde lo propio y donde el Estado busca legitimar su política de homogeneización mediante la imposición de un currículum.

El bosquejo anterior como apertura, nos permite posicionarnos hacia donde queremos caminar con la propuesta en discusión. La intención no es continuar con una discusión ideológica sobre el currículum, sino poner en marcha la construcción metodológica desde el lugar de enunciación, bajo un enfoque más próximo a los sujetos y el diálogo con sus modos de vida comunitario como alternativas pedagógicas.

Santos (2010) señala que:

A lo largo del mundo, no sólo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos

conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo. (p. 50)

En este sentido, cada aspecto de la vida comunitaria se desarrolla en las prácticas culturales, en ellos emergen conocimientos astronómicos, sociales, cosmogónicos, mitológicos, filosóficos, religiosos, políticos, culturales, temporales e históricos, que reflejan su capacidad de interactuar con la sociedad, naturaleza y la cultura, los cuales son necesarios para partir desde una proximidad metodológica en la planeación curricular.

Maldonado (2003) hace énfasis en la comunalidad como <<la lógica con la que funciona la estructura social y la forma en que se define y articula la vida social de los pueblos originarios>>. Aunque el concepto de comunalidad como tal no existe lingüísticamente en nuestros pueblos originarios, los esfuerzos por definir estas prácticas culturales están basados en lo comunal desde una teoría nativa, como una forma de entender la unidad territorial constituida por sujetos que a través de la acción comunitaria y su interacción con el mundo confeccionan un modo propio de razonar la vida.

La comunalidad es el sentir, el hacer, el pensar y el conocer propio de nuestros pueblos originarios del Estado de Oaxaca, de ahí que una de las tareas fundamentales desde esta lógica del conocimiento es visibilizar la voz silenciada de nuestros pueblos, postulando el potencial epistemológico y emancipatorio que existe en sus formas y modos de razonar la existencia, la naturaleza y la cosmovisión cultural a partir de relaciones no coloniales y alternativas al capitalismo neoliberal.

El saber es una fuente sobre el cual existe una relación dialógica entre los sujetos y la naturaleza, y en ese mismo entramado se encuentran presentes cuestiones mitológicas y de sostenibilidad propia que han sido invisibilizadas a causa de la preexistente violencia epistémica. Por ello recurrimos a los componentes de la comunalidad como posibilidad otra de subvertir el orden institucional por el orden

comunal como perspectiva para un currículum alternativo desde la participación directa de los actores.

CAPÍTULO V. LA PLANEACIÓN CURRICULAR DESDE UNA VISIÓN PARTICIPATIVA: LA ACCION COLECTIVA DE LOS DOCENTES IKOOTS

"Lo que nosotros tenemos que practicar hoy, es la solidaridad. No debemos acercarnos al pueblo a decir: "Aquí estamos. Venimos a darte la caridad de nuestra presencia, a enseñarte con nuestra presencia, a enseñarte con nuestra ciencia, a demostrarte tus errores, tu incultura, tu falta de conocimientos elementales". Debemos ir con afán investigativo, y con espíritu humilde, a aprender en la gran fuente de sabiduría que es el pueblo".

Ernesto Che Guevara

Cada que reflexiono sobre la tarea que implica educar, me remito a vastas experiencias en las comunidades originarias donde recorrí en mi andar educativo. Ver de cerca esas formas de ver la vida, el conocimiento y la realidad en el mundo me interesó en pensar qué es la comunalidad en el pueblo, en la escuela y en el aula, donde la mitad de lápiz, una hoja de cuaderno, un pedazo de crayón o color, o un dibujo para *el otro* significaba un encuentro mutuo que despertaba la curiosidad para entablar los diálogos prolongados, a veces en el salón, en el patio de la escuela o bajo aquel árbol de pino que cada que nos daba una piña encontrábamos un buen pretexto para hacer guajolotes, el cual complementábamos con flores de otras plantas, raíces y plumas de algunas aves con los cuales hacían sus propios juguetes y sus juegos respectivamente, hecho que también formaba parte importante para conocer los recursos naturales, narrativas, los seres vivos y no vivos, entre otros. El conocimiento y el saber se tejían de acuerdo a sus propios intereses, que por lo regular se relacionaban a lo más cercano, lo más próximo, lo existente en su mundo.

En ese proceso como en otras curiosidades, comprendí que nuestros pueblos ven en su mundo natural un todo articulado, no fragmentado. La realidad mezclada con la fantasía de mis alumnos, develaban muchas historias, mitos, leyendas, que consideraban sagradas por formar parte de su cultura. En esas etapas históricas de mi vida observé una diferencia que me ayudó a comprender algunos elementos importantes y significativos. Mientras que en el salón se sentaban en fila, en otros espacios fuera del aula lo hacían en círculo donde el diálogo era más abierto y fluido, existía más apertura y propuestas para hacer cosas que nos permitieran experimentar otras realidades dentro de sus propias realidades, se despertaba una “curiosidad epistemológica” como señala Freire (1980), que quizás no percibí en su momento, pero que me movían para seguir el rumbo de mi práctica cotidiana.

Mientras recorría la localidad, a veces, los fines de semana, observaba asambleas y reuniones, a lo lejos lograba percibir diálogos muy prolongados, todos en la lengua propia de la cultura (mixteca). Entonces, comprendí que la acción de mis alumnos fuera del aula era algo natural que formaba parte de la vida comunitaria, tal hecho no lo podía desdeñar, pues empezaba en mí a surgir la idea de conocer sus procesos de aprender y desarrollar el conocimiento desde sus propias lógicas de pensar el mundo a partir de la colectividad, la ayuda mutua, el diálogo, la asamblea, el encuentro con la naturaleza y con su mitología. Comprendí que me estaba sumergiendo en un proceso de construcción diferente no alejado de la escuela, sino en su proximidad (Suárez, 2007) con la cultura, incorporé en mi esquema de pensar lo que implica una educación en la comunalidad, sobre todo porque a las comunidades que frecuenté en otros momentos me encontré con la misma dinámica de hacer las cosas.

Al llegar a San Mateo del Mar, en mi encuentro con los habitantes Ikoos y con los docentes respectivamente, comprendí que el mundo de nuestros pueblos es diverso, complejo, pues comparten prácticas similares, pero en su esencia los caracteriza una particularidad, algo propio que los distingue de los otros, un tejido que se encuentra articulado con la naturaleza, el territorio y la vida, el cual se

devela en el diálogo como una forma de comprender sus procesos de construcción del conocimiento, de subsistencia y de su <<devenir histórico>> (Díaz, 2010).

De ahí, comprendí que educar en la comunalidad desde nuestros pueblos originarios parte del dialogo entre los sujetos. Surge de diversas voces que aportan al pensamiento humano el conflicto para interactuar y buscar más verdades sobre las verdades existentes, suena paradójico, pero brota no solo de una necesidad o de un interés, sino también de un compromiso social y humano. Este tipo de educación desde mi punto de vista constituye una práctica humana, algo tangible e intangible, palpable e impalpable, es una responsabilidad epistemológica que trasciende, tiene su propia identidad y conlleva a metodologías de investigación, de acción y de reflexión.

En este sentido, una pedagogía en la comunalidad, crea condiciones de cambio, para interactuar y debatir con los sujetos comprometidos con la tarea educativa. Recupera la asamblea, toma de acuerdos, reivindica la identidad, el sentido de pertenencia, proyecta las voces de los actores y, crea y recrea la cultura a partir de planteamientos propios, nace como iniciativa de todos y propone transformar la realidad a partir de una *realidad otra*. Por ello quien se atreve a plantear una educación de la diferencia desde la vida comunitaria tiene la obligación de asomarse a la realidad de los otros para construir con ellos otra realidad posible.

Ante ello, también radica la importancia de un dialogo de saberes (Santos, 2009) como base para un dialogo intercultural, requiere de un encuentro reciproco que le otorgue a los sujetos el significado de lo otro con el nosotros. El encuentro de estos saberes propios con el otro reafirma lo que Santos (2009) llama “ecología de los saberes” que consiste en restituir la monocultura del saber y del rigor científico por el reconocimiento de otros saberes y de formas otras de conocimiento que son parte de la vida cotidiana y de las prácticas sociales.

De acuerdo a lo anterior, se presenta una descripción analítica basada en observaciones, diálogos, entrevistas y reflexiones, sobre los aspectos relevantes

que se presentaron durante el proceso de investigación en sus diferentes etapas: diagnóstica, exploratoria, investigativa y de articulación. Esto desarrollado tanto en la localidad como en la interacción con los docentes Ikoots.

5.1 La conocimiento desde el interior de la cultura Ikoots

El pueblo Ikoots tiene como característica fundamental una perspectiva cósmica compleja, pues su relación e interacción con el mar como fuente de vida, cobra un significado cultural y epistemológico, donde la comunidad otorga al <<*hombre principal*²⁰>> la encomienda de dialogar con la madre naturaleza para pedir la buena temporada y la alta producción que les otorgue sostenibilidad propia. Los Ikoots han hecho del mar su punto de encuentro para pensar el mundo, aquí confluye una unidad dialógica entre su cosmovisión y su economía.

Millán (2003), señala que la economía y la mitología del pueblo Ikoots establecen un terreno de encuentro, el primero depende del ciclo pluvial y el segundo cobra un orden significativo sobre una secuencia temporal, que se divide en dos polos, la lluvia y la sequía como oposiciones. En este sentido, ubican de acuerdo a la temporalidad que “las alteraciones del ciclo pluvial no solo incidan en el ritmo y la intensidad de las actividades económicas, sino también justifiquen la existencia de un ciclo ceremonial que tiene como objeto suscitar la lluvia” (Millán, 2003, p. 14).

Los Ikoots, también creen en santos, fiestas y cuestiones de la religión católica, los cuales cruzan una línea debido a que sus creencias en cuanto a los seres naturales y sobrenaturales también forman parte de sus narrativas y vivencias. En esta categoría encontramos un primer acercamiento de *diálogo* que rompe las relaciones de poder impuestas por el colonialismo y reivindica su cosmovisión del mundo donde se articulan sus prácticas culturales y sus rituales. El agua como fuente dadora de vida cobra relevancia en situaciones mitológicas como señala Millán (2003):

²⁰ El hombre principal alude al sujeto que representa la autoridad en el contexto Ikoots

El agua permea los mitos de la narrativa local y permite establecer correspondencia entre el orden natural y el sobrenatural. De esta forma la lluvia y la sequía marcan la trayectoria del ciclo ceremonial y son por lo tanto prolongaciones de las fiestas patronales, que anuncian a su vez el advenimiento de los vientos septentrionales²¹ y meridionales. Ambos planos representan el tiempo y el espacio. (p.16)

Toda esta conformación cultural cosmogónica de los Ikoots configura todo un proceso de organización que va desde *la autoridad* (poder comunal), *la organización* (asamblea), *la colectividad* (trabajo) y *la mayordomía* (fiesta, reciprocidad, mano vuelta y ayuda mutua), para poner en marcha todo un sistema pensamiento propio donde el territorio y la economía cobra su importancia, el primero como una forma de pensar, convivir y otorgar a la naturaleza el derecho de manifestarse, y el segundo como la reciprocidad existente con la naturaleza de dotar al hombre un medio de subsistencia.

Nosotros vamos al mar, pedimos la lluvia porque cuando viene trae camarón en abundancia, ahí una pareja baila la tortuga del arenal, mientras la autoridad de nuestro pueblo Ikoots entra al mar para platicar con el agua y para pedir a nuestra madre la buena temporada, a veces el mar está con sus olas fuertes, pero cuando llegamos al momento de dar nuestro ofrecimiento, las olas se calman, eso quiere decir que ya escuchó nuestras oraciones. Es bonito ir a ver como se hace aunque no cualquiera va, hay respeto para nuestro mar, los desconocidos no pueden entrar a ver nuestro encuentro, solo los originarios de aquí. Después nomas toca esperar la lluvia del norte más o menos de junio a septiembre para la producción y de ahí el viento sur que ya no hay lluvia porque es temporada de seca. (Testimonio, 2015)

²¹ Millán (2003) señala que septentrión es uno de los cuatro puntos cardinales, que se encuentra situado en posición diametralmente opuesta a la del punto Sur, la localización de la orientación Norte ha sido un hallazgo muy importante, especialmente para los viajeros, ya que sirvió como punto de referencia de ubicación para luego encontrar y determinar el resto de los puntos cardinales. En tanto que lo meridional alude a la parte sur.

El significado que tiene para los Ikoos su territorio marítimo, constituye la base de un pensamiento otro que no ve a la naturaleza como propiedad, sino como su espacio de encuentro e interacción con el mundo, lo que le permite reconocer en qué medida es posible la producción y los tiempos en que se dan esos periodos. La representación de este modo de vida también apertura el *diálogo* sobre los problemas que aquejan al pueblo, pues si bien tiene una “cultura lagunar” como señala Millán (2003), también enfrentan diversos problemas políticos y económicos, generados por agentes externos, que ven en su territorio un espacio de apropiación, expropiación y explotación tanto de sus tierras, del viento, de sus aguas, así como de sus formas de organización comunitaria.

Aquí tenemos muchos problemas, primero con los partidos que han intentado dividir a nuestro pueblo pero no lo han logrado; en segundo porque los puertos pesqueros han invadido nuestro mar, ellos se adelantan a la pesca con sus barcos y lanchas rápidas y nos dejan muy poco para nuestro bien como pueblo; también hay un gran problema porque ahora el gobierno quiere que se siembren los ventiladores que llaman eólicos, para producir energía eléctrica con el viento. ¡Imagina!, qué va ser de nuestro mar con la contaminación de esos barcos y lanchas, qué va a ser de nuestro viento del norte y del sur si esos ventiladores detienen su fuerza, creo que ya no va ser igual, se va a cambiar nuestras aguas, nuestros rituales, nuestros vientos no serán los mismos. Pero en cambio, el gobierno en vez de escucharnos, manda policías, soldados, gente de civil que golpea, mata y encarcela a quien está en contra de su plan. ¡Imagina!, cómo van a crecer nuestros niños Ikoos, con miedo, sin nada, porque un día hasta el mar van querer agarrar para otras cosas, antes no nos han dicho que quieren poner planta hidroeléctrica como sucede en otros lugares de la costa. ¡Imagina!, el problema es fuerte, porque no solo van a afectar nuestras tierras, nuestros vientos, nuestras aguas, sino a toda la naturaleza y a nuestra forma de platicar con ella, pero a ellos no les importa, porque solo quieren dinero. Entonces, ¿Dónde quedamos nosotros como pueblo y cultura Ikoos?, no nos toman en cuenta, peleamos legalmente y el gobierno

ni respeta su palabra que hasta lo escribe en papel y no la respeta. Por eso cuando hay protesta, vamos a protestar, no solo porque estamos en contra del gobierno, sino también porque queremos defender nuestras tierras, nuestro viento, nuestra cultura, nuestra lengua, nuestras costumbres, nuestra forma de vida, nuestra dignidad, porque como pueblo tenemos dignidad. A veces cuando hacemos protesta hay gente que nos dice groserías, no nos respetan, pero porque ellos no sienten, no saben cómo vivimos, no saben porque vamos a protestar, pero nosotros sí sabemos. El problema es muy fuerte, los partidos políticos, los ventiladores, las cooperativas pesqueras, nos atacan por todos lados, por eso hacemos protesta, hemos caminado hasta las tierras de Chiapas para encontrarnos con el Ejército Zapatista²² y platicar nuestros problemas, ellos nos dicen que la única forma de defendernos es continuar con nuestra organización y unidad como pueblo, de estar informados, y son cosas que también sabemos, por eso seguimos aguantando. Hemos organizado un frente con los zapotecos ubicados en la zona de Juchitán, La Ventosa, Unión Hidalgo, Chicapa de Castro, San Dionisio del Mar, Santo Domingo Ingenio para hacer grande nuestra protesta y decir que no estamos de acuerdo con ese plan, nadie nos oye, el gobierno no platica, el gobierno nos manda a

²² Willy Peña, corresponsal. Los Ikoots marchan rumbo a San Cristóbal de las Casas. Tehuantepec. Una caravana de comuneros del pueblo Ikoots marchó sobre la carretera federal Oaxaca-Chiapas, haciendo manifestaciones pacíficas en cada uno de los municipios adjuntos a la carretera, con el objetivo de llegar a San Cristóbal de las Casas para entrevistarse con miembros del Ejército Zapatista de liberación Nacional (EZLN).

En su travesía por la ciudad de Tehuantepec, uno de los integrantes de la caravana explicó que el gobierno oaxaqueño tiene metidas las manos en su comunidad, esto para desestabilizar a los indígenas y de esa manera apoderarse de las tierras comunales para establecer los parques eólicos.

Dijo que uno de los motivos del encuentro con el EZLN es que los ayuden a proteger sus derechos y el de las tierras comunales, ya que fueron ellos quienes lograron el acuerdo de San Andrés con el gobierno federal para la protección de las culturas indígenas.

Otro de los marchistas mencionó que buscarán ayuda y alternativas de solución a los problemas que vienen suscitándose en esta comunidad de San Mateo del Mar, e inclusive, a través de sus oficinas en el estado de Chiapas, le darán a conocer a la Organización de las Naciones Unidas la represión que ejerce el gobierno oaxaqueño sobre su comunidad y la falta de respeto a su autonomía indígena.

Señaló que dentro de sus demandas está reclamar el respeto y reconocimiento de las tierras comunales del plano de 1904 para evitar que otras comunidades, en contubernio con el gobierno, lucren con el patrimonio de los Ikoots y entreguen su patrimonio a los inversionistas de los proyectos eólicos que quieren invadir su territorio ancestral.

golpear, y los que luchamos no solo somos comuneros, aquí también están nuestros maestros que son los que nos han dicho lo que le pasará a nuestras tierras, que también ya lo sabemos. Por eso, creemos que en la escuela también se debe hablar de la cultura y de lo que debemos cuidar, nosotros no queremos conflictos queremos solamente que se respete nuestro territorio. (Testimonio, 2015)²³



Fotografía n° 12. Obtenida del diario Despertar de Oaxaca del corresponsal Willy Peña.

El sentir ser (*sentir nuestra existencia en el mundo*), el sentir estar (*sentir nuestra presencia en el mundo*), el sentir pensar (*sentir nuestro conocimiento del mundo*) y el sentir actuar (*sentir nuestra interacción con el mundo*), de forma global, el sentimiento de pertenencia y de identidad de los sujetos con su cultura, constituye una base fundamental que refleja el apego de los *Ikoots* a su territorio, no visto como propiedad, sino en el sentido más amplio como el espacio de encuentro con la mitología, la ancestralidad, la espiritualidad, el conocimiento y la temporalidad, fronteras cosmogónicas que el universalismo epistémico no ha podido cruzar para comprender las realidades otras, realidades donde la humanidad es constituida

²³ Para otros testimonios sobre el proyecto eólico y la oposición del pueblo *Ikoots* revisar el documental “Somos viento”, disponible en YouTube.

por los sujetos y la madre naturaleza, lo que representa en esta investigación nuestro lugar de enunciación²⁴.

Las resistencias ante la invasión lingüística, cultural, política, económica, territorial e ideológica, se piensa desde distintos medios de autodefensa, entre ellos, la incorporación de murales en Ombeayiüts (*nuestra palabra*) para concientizar sobre la importancia de la lengua, la cultura y el territorio como se señaló en apartados anteriores, la creación de organizaciones como la Casa de la Mujer Ikoots donde ponen en práctica los saberes propios en cuanto a la medicina tradicional y reivindica el papel de la mujer en los procesos de resistencia cultural y política, el Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra y el Territorio (FPDPTT), la lucha magisterial de la sección XXII que se libra en el plano pedagógico y político con la propuesta del Plan para la Transformación de la Educación (PTEO) y el Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios (DBEPO) que reivindica los saberes propios para resignificar la cultura desde la comunalidad, y la propuesta cultural y pedagógica de los docentes Ikoots establecida en el proyecto de “la pesca” con lo que buscan desde la escuela trazar otra ruta de resistencia para hacer frente al acoso gubernamental y de las transnacionales en sus intentos por permear la vida comunitaria.

En todos esos procesos, nos adentramos a la escuela para conocer de cerca cómo viven la cultura escolar, desde qué ámbito del conocimiento transita el aprendizaje y cómo se da la insurgencia cultural:

Nosotros confiamos en que la única forma de cómo vamos a resistir contra aquellas cosas que nos quieren imponer...y digo imponer porque no solo se trata de contenidos educativos, se trata de otra lengua diferente a la nuestra, de leyes, de vida misma...es a través de nuestra cultura y de nuestra forma en cómo nos organizamos, esa es nuestra base y desde ahí

²⁴ Para Mignolo (2005) la modernidad se erigió sobre los cadáveres de los pueblos colonizados, los saberes quemados, las deidades masacradas y los recursos expropiados, que fueron justificados por un discurso de superioridad que descansó siempre en los brazos de dicha razón. De ahí que el lugar de enunciación se construye a partir de los legados culturales.

actuamos con nuestros niños, con la gente, con los abuelos que conocen mucho, saben mucho. (Testimonio, 2015)

El conocimiento como una construcción social de la vida cotidiana de los Ikoos y de nuestros pueblos originarios, no se contempla ni forma parte del interés central de los especialistas que diseñan los programas de estudio, currículos educativos, textos, documentos básicos o contenidos, pues solo se basan en plantear y hacer cumplir los objetivos educativos, sin considerar *la estética otra* con que se tejen un mundo de conocimientos y saberes desde lo propio, prolongando con estas acciones fuera de la realidad la herida que ha dejado y aún siguen dejando la colonización y la colonialidad en sus procesos de fascismo epistémico²⁵ de poder y de enajenación del ser y del saber.

La escuela moderna narra y forma en las distinciones y elisiones, impulsadas por el sistema colonial, produciendo una comprensión de la historia a partir de occidente, en la que se respaldan las voces y experiencias de los vencedores, y se suprimen las de los vencidos. Es así que la historia asume los matices de un constructo social y cultural, alimentado por las diferencias de raza, género y jerarquía, que naturalizan relaciones desiguales, soslayan visiones diferenciales del mundo y obliteran perspectivas epistémicas particulares. (Díaz, 2010, p. 222)

Esta perspectiva conduce a ver en qué principios parte la educación desde la comunalidad, donde en conjunto con los docentes analizamos sobre cuales están las bases de la pedagogía comunal, interpelando aquellas que no responden a su proyecto de lucha cultural y de resistencia.

5.2 Las bases para pensar un currículum desde la comunalidad

En apartados anteriores mencioné lo que implica la comunalidad como modo de vida comunitaria de nuestros pueblos originarios. Sin embargo, recuperarla como principio exige comprender ¿por qué la comunalidad y la ecología de saberes para pensar la planeación curricular como apuesta una decolonial?.

²⁵ Santos (2010) alude al fascismo epistémico como una forma de violencia epistemológica que no solo reniega otras formas de conocer, sino en su legitimación se impone y destruye esos conocimientos mediante un intervencionismo con fines capitalistas.

La vida comunal comunitaria como lo menciona Martínez (2003), se constituye por modos propios de <<razonar la existencia>> en comunidad, de ahí que cada uno de sus principios permiten establecer un diálogo para generar alternativas de pensares colectivos en la búsqueda del cambio. Implica un descentramiento para pensar desde lo propio hacia una educación intercultural, aquello que nos lleve desde lo ético hasta lo estético, que no represente solamente un proyecto en defensa de lo público de la educación, sino pensar en una alternativa educativa para proyectarnos a una alternativa de sociedad desde la diferencia.

La importancia y relevancia de lo que representa la defensa de la cultura y el territorio desde la escuela, arriba a un debate pedagógico tomando como ejes lo educativo y lo social desde el espacio concreto. Tener una intencionalidad para subvertir la lógica del capitalismo académico bajo una lógica emancipatoria desde la experiencia de vida de los sujetos y establecer un diálogo entre las diversas formas de conocimientos.

El territorio, el poder, el trabajo y las fiestas forman parte de la cosmovisión de nuestros pueblos originarios. Ahí está presente el posicionamiento de los sujetos ante la vida comunitaria y su cosmovisión cultural, formas otras de conocimiento que se materializan en la práctica cotidiana como elementos de resistencia a los fenómenos de enajenación y dominación. Las implicaciones entonces se reflexionan en razón a una ecología de saberes que surge desde los cultural, aquellos conocimientos otros que se desarrollan en las acciones y prácticas colectivas de la comunalidad y su encuentro con los saberes occidentales hacia la conformación de una verdadera educación intercultural.

Desde estos elementos es posible posicionar un currículum, estrategias metodológicas y didácticas que permitan crear una perspectiva compleja de la educación desde la historia hasta su desarrollo cultural, político y económico en una perspectiva plurilateral distanciada de lo unilateral que se establece en el sistema educativo actual. En este sentido mostramos los siguientes diagramas elaborados a partir del pensar y conocer lkoots.

TERRITORIO

Esquema n° 2. Principios pedagógicos sobre el territorio



Fuente: elaboración propia

ORGANIZACIÓN

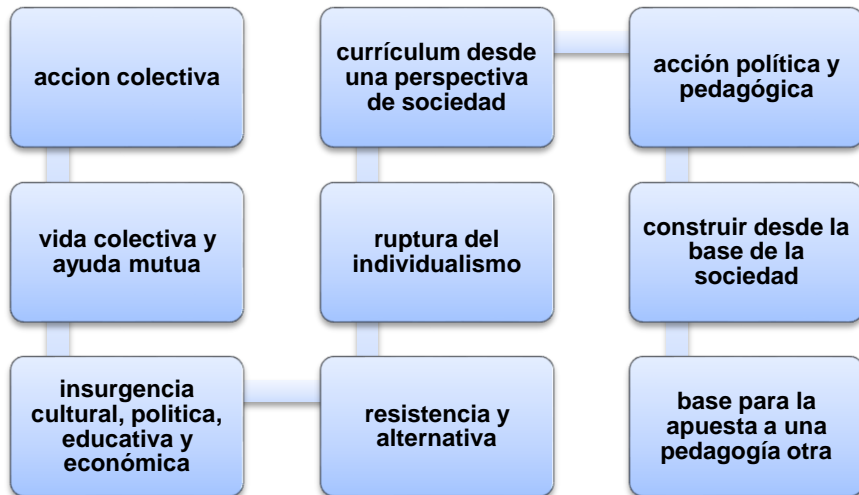
Esquema n° 3. Principios pedagógicos de la organización



Fuente: elaboración propia

TRABAJO

Esquema n° 4. Principios pedagógicos del trabajo



Fuente: elaboración propia

FIESTA

Esquema n° 5. Principios pedagógicos de la fiesta



Fuente: elaboración propia

Estos principios nos permiten aperturar y reivindicar al sujeto colectivo y su relación social con la naturaleza, la cultura y los conocimientos que han sido invisibilizados por la imposición de modelos hegemónicos educativos que se encuentran alejados de la realidad cotidiana. La apertura a la diversidad epistémica como señala Santos (2006) constituye la búsqueda de la justicia cognitiva en un mundo donde se ha relegado e invisibilizado al otro, sin marginarse del mundo, sino que surge del mundo del otro para un reencuentro entre dos posiciones distintas de ser, saber y practicar el poder.

5.3 Los procesos de interacción: La construcción de un currículum participativo

La interacción con los sujetos como una tarea de compromiso social, pedagógico y humano, implica un encuentro dialógico que se proyecta hacia la búsqueda de la comprensión entre dos o más posturas como señala Díaz (2010):

Considerar la necesidad de una comprensión crítica de la historia desde una pedagogía en clave decolonial, presupone desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica que comporta la perspectiva de occidente, abriendo la posibilidad de reconocer otras formas de verla, comprenderla y configurarla. A su vez significa dismantelar el andamiaje conceptual y epistémico que mantiene la exclusión, la segregación y control, así como la imposición de un sistema económico globalizante, como un fenómeno natural que se afirma en las condiciones propias del devenir histórico. (p. 222)

Nuestras comunidades involucran a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de sus conocimientos, incluye a profesores y a todos los actores que integran la vida y acción comunitaria. Desde esta perspectiva se recupera la experiencia docente en el contexto Ikoots, donde el aprendizaje no surge de un currículum establecido, sino que se diseña y construye desde el interés mismo de los actores que en ella intervienen.

La dinámica en la que se integran los actores recupera prácticas culturales para el desarrollo de diversas actividades que van desde las asambleas, la búsqueda del consenso, procesos de investigación y aprendizaje en comunidad en donde se

incorporan docentes, gentes de conocimiento en la elaboración de objetos culturales propios, alumnos y padres de familia. En este sentido, el aprendizaje articula la práctica y permite que los sujetos de un contexto se conviertan en investigadores que documentan su experiencia para compartirla con otros sujetos.

Una pedagogía concebida en este sentido, asume una comprensión crítica de la historia, reposiciona prácticas educativas de carácter emancipatorio, y se descentra de la teoría tradicional abriéndose a otras perspectivas de saber que afectan no sólo los contenidos susceptibles de ser enseñados, sino también sus metodologías y apuestas didácticas. (Díaz, 2010, p. 221)

El trabajo entonces consistió en dialogar y desarrollar una fase de la planeación curricular participativa sobre el sentido y la importancia de sus prácticas culturales como una alternativa de trabajo docente. En un principio esta dinámica causó incertidumbre pues empezaron a surgir cuestionamientos, que tienen relación con sus problemáticas educativas, pero también con los prejuicios institucionales en cuanto a la nueva reforma educativa, que es comprensible desde el punto de vista ideológico. Sin embargo no fue obstáculo para desarrollar los trabajos planeados con anticipación.

Nosotros no nos oponemos a los trabajos que fortalezcan nuestra labor como docentes, pero queremos saber en qué nos va a beneficiar, porque no podemos confiarnos de muchas cosas sobre todo ahora que tenemos que lidiar con la actual reforma educativa. (Testimonio, 2015)

Sobre lo anterior, es importante tomar en cuenta el sentir de quienes contribuyen y colaboran en un trabajo de investigación que en la mayoría de los casos se convierten en simples informantes a quienes una vez terminada la investigación se les olvida sin tomar en cuenta sus aportaciones que resultan relevantes y en muchos casos determinantes en la construcción de conocimientos y de muchas publicaciones. Walsh (2007) señala que el protagonismo de los investigadores sociales se ha subordinado principalmente a las exigencias de la academia y al estatus de las instituciones a las que representan, por ello en una perspectiva

decolonial es importante reconocer a quienes desde su lugar aportan a la construcción de otra pedagogía, como muestra de posibilidades otras:

Esta localización de seres y de sus conocimientos no sólo desafía la noción del vacío y no-lugar del conocimiento científico, sino que también lleva a la discusión la cuarta dimensión de la colonialidad (no identificada o considerada por Quijano), la que refiero aquí como *la colonialidad de la naturaleza*. (Walsh, 2007, p. 106)

Ante esta dinámica del saber docente y de su interés en colaborar con el proyecto surge la propuesta del equipo interinstitucional (colectivo UPN-UNAM-ENBIO) de documentar la experiencia en video filmaciones para la edición de documentales y la publicación de un libro donde se recuperaran sus voces y asumieran el papel protagónico en el proceso de la investigación intervención como una alternativa distinta de apuesta investigativa, lo cual se concretó.

El conocimiento docente requiere contextualizarse para trascender al ámbito de lo desconocido, por ello es fundamental situar al ser humano en su universo para reconocer su humanidad común y al mismo tiempo separarlo de él, para comprender que toda practica cultural es una práctica humana en cuanto a que educa y comparte en comunidad sus conocimientos, esta acción permite la comprensión de que la diversidad cultural está presente en todo lo humano, incluso en la pedagogía Ikoots por el amplio concepto en que desarrollan su práctica docente como una actividad humana donde las acciones y el currículum surgen desde la cultura y sus modos de vida.

En este sentido, la asamblea fue uno de los aspectos importantes que nos llevó al consenso general, es complicado interactuar de forma directa, sobre todo porque en muchas ocasiones es difícil identificarnos con el otro en condiciones de diálogo.



Fotografía n° 13. La asamblea y el diálogo en un proceso de integración

Entonces, establecimos diálogos, de donde resultaron puntos de vista que contribuyeron a darle un orden metodológico al trabajo.

La situación es partir de la planeación porque no todos conocemos lo que es planear, sobre todo, acerca de los contenidos principalmente en nuestra cultura, y a partir de ahí se desglosan las demás actividades. (Testimonio, 2015)

La planeación es importante sobre todo si parte del contexto, porque observar e investigar, nos permite fijar un punto de partida para planear algo a plazo más amplio, así podemos armar un proyecto y sacar los contenidos. (Testimonio. 2015)

Bajo la pregunta ¿Cuál es la importancia de su cultura y de su formas propias de organización?. La mayoría de los docentes manifestó la importancia de hacer surgir un proyecto pedagógico propio, recuperando el saber cultural como la base para planear los contenidos, a partir de ese momento se debatió el eje que puede permitir articular la vida comunitaria y el aprendizaje en la escuela. Una de ellas se manifestó de la siguiente manera:

Es muy importante y fundamental diseñar y planear los contenidos a partir del conocimiento comunitario, ya que éste, el pueblo de Oaxaca tiene una riqueza cultural el cual no se toma en cuenta...entonces ¿quién más lo va a hacer si nosotros no lo echamos a andar en la práctica? Entonces nadie lo va a retomar, es momento de hacer nuevos proyectos, de darlos a conocer, que no nada más de otros países, de otras naciones lo pueden hacer, nosotros como pueblos originarios, también tenemos y podemos hacer todas esas acciones que nos representan, lo podemos dar a conocer mediante el trabajo de la escuela, proyecto que se puede hacer con los niños, padres y así en conjunto. (Testimonio, 2015)

Estos procesos de organización nos llevaron a reflexionar y a preguntarnos ¿de dónde surge la propuesta y cuáles son sus aspiraciones?. Para los docentes un proyecto como tal debe ser emancipador, articulador y no fragmentado, va más allá de un marco conceptual, porque se construye desde la praxis educativa y cultural. Surge de los actores como un modo de deconstruir el currículum desde la vida y la experiencia comunitaria, recupera las acciones para convertirlas en modos de vida desde la escuela.

Tenemos nuestros principios y estos se fundamentan en nuestro territorio como nuestro dador de vida, vemos a la naturaleza como una madre que nos brinda el sustento de cada día, como una parte nuestra que es sagrada y que ahí se concentra gran parte de nuestros conocimientos ancestrales. A partir de ahí hablamos de proyecto, que implica una forma de organizar la vida escolar para crear condiciones de sociabilidad en donde se ponga en marcha los principios sociales y culturales de nuestro pueblo Ikoots. Sin embargo, a través del diálogo, la socialización y el intercambio de conocimientos sobre la didáctica de la praxis educativa, también es posible recrear otras formas de hacer proyectos, pero ya no desde una estructura tradicional, sino desde una línea de investigación que da voz a los verdaderos actores, es decir, que recupera la cultura, la cosmovisión, nuestra vida cotidiana y nuestros saberes haceres. (Testimonio, 2015)



Fotografía n° 14. Un docente pega en el pizarrón la hoja donde registro lo que deseaba hacer en ese momento

Algo importante que observe fue el diálogo en ombeayiüts mediante una asamblea que desarrollaron al momento de discutir la importancia de practicar la educación desde la cultura propia. Para lograr el consenso nombraron a un moderador, uno a uno expresaron sus puntos de vista sobre el planteamiento del tema lo cual los condujo a la discusión y toma de acuerdos.

Al dialogar con los docentes sobre esta situación mencionaron que es una práctica cotidiana:

Para el pueblo Ikoots y para nosotros como docentes comunicarnos en nuestra lengua madre refleja la esencia de un modo de diálogo más ameno en términos de relación social. El docente es un miembro más de la comunidad pues el diálogo se establece entre iguales sin distinción de jerarquías. El director es un moderador en la escuela no pone orden ni ordena, solo consensa y equilibra el pensar. (Testimonio, 2015)

Para el pueblo Ikoots el consenso forma parte de la organización social de los habitantes, pues les permite la toma de acuerdos en comunidad mediante el diálogo y la propuesta de alternativas para la solución de sus distintas problemáticas. El trabajo colectivo como forma de organización institucional

contribuye a enriquecer el debate e incorpora más elementos de análisis para definir la elección de un proyecto o tema que se trata en conjunto por el cuerpo docente

Estas prácticas cotidianas en el trabajo del docente Ikoots son cuestiones que no considera el currículum, pues si bien es cierto, plantea el desarrollo de competencias lingüísticas, no lo hace en razón del contexto sociocultural en el que interactúan los sujetos, sino por el contrario toma en cuenta a la escuela como un todo homogéneo en donde la lengua nacional (español) es el puente de diálogo para el desarrollo de la enseñanza en la escuela. Este modo de comprender la praxis educativa no permite el diálogo entre la cultura del sujeto y el currículum educativo, pues se presentan como planos separados entre lo implica la escuela como institución y la cultura como parte del contexto.

Otro de los factores que llevan quizás a los profesores a establecer el ombeayiüts como lengua de comunicación tiene mucho que ver con el predominio de la identidad y su resistencia a prácticas homogeneizantes que atentan contra su visión cultural, códigos de lenguaje muy propios con los que asumen sus retos y desarrollan un nivel de construcción a profundidad desde su ámbito cultural. De ahí que también, los docentes Ikoots se resisten a la aceptación de profesores de otras culturas para su incorporación en su área de influencia, pues consideran que al igual que otros pueblos originarios se ven afectados en términos lingüísticos y culturales por el poco conocimiento de la cultura, sin que esto se considere como una postura comunitarista, sino más bien va en razón a la subsistencia y permanencia de su identidad cultural y lingüística.

Esta política educativa en el medio indígena tiene su antecedente y es algo que quizás no obvian los docentes Ikoots, pues históricamente se ha manifestado desde la creación de la DGEI, ya que a los promotores de educación indígena se les enviaba a otras comunidades ajenas a su cultura lo que legitimaba el uso de la lengua nacional y el desplazamiento de la lengua originaria. Hoy en día, el Estado aún sigue implementando esta política mediante el discurso oficial de la interculturalidad, sin embargo no toman en cuenta la formación profesional de los

docentes y su cultura de origen, lo que convierte el discurso en algo contradictorio, pues no dota de las herramientas teórico metodológicas en cuanto a la atención a comunidades hablantes de una lengua originaria, imponiendo un currículum oficial como la base para la educación de las comunidades indígenas en nuestros país.

Prácticas como la asamblea y el consenso delinear una mirada de la educación como una práctica comunitaria donde se entreteje el pensar y las formas organizativas de la cultura para poner en marcha factores que contribuyen a una educación intercultural donde los sujetos son actores y constructores de otro tipo de realidad, pensando en los otros sujetos y en su cultura. Para Walsh (2000):

La interculturalidad es inseparable de cuestiones de identidad y de diferencia; inseparable de las maneras como nos identificamos con gente o nos diferenciamos de ella. El hecho de relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas, requiere un autoconocimiento de quién es uno, de los elementos que se forman y destacan tanto lo propio como las diferencias. (p. 11)

En el proceso organizativo, la interrogante fue ¿Cómo establecer una alternativa para el diseño de la planeación curricular desde la cultura, desde lo propio?.

Esta dinámica nos remitió a rescatar la asamblea como alternativa pedagógica pues implica la búsqueda del diálogo para plantear sobre sus propios intereses lo se quiere para proyectar la educación de *nuestro pueblo* tal como se manifiesta en sus discursos.

Nosotros estamos convencidos de que es importante acudir o recurrir principalmente sobre lo más próximo, sobre lo que existe en nuestro territorio. Nuestra asamblea revive algo que para quienes diseñan los contenidos no toman en cuenta, que es principalmente, los intereses de quienes somos los responsables de impartir educación, por eso la asamblea como principio creo que nos permite buscar la proximidad, la negociación y la apertura del diálogo. (Testimonio, 2015)

Observar el suceso y cuestionar sobre esas acciones permite comprender la importancia que los sujetos le otorgan a sus prácticas culturales y las acciones de

su vida comunitaria, de ahí se produce una <<traducción intercultural>> (Santos, 2006), debido a que no solo cierran el diálogo a la cultura, sino la aperturan a posibilidades otras que les permitan desde la escuela propiciar la construcción de contenidos pedagógicos desde el territorio y la vida comunitaria. Walsh (2008) puntualiza que:

La interculturalidad requiere una innovación tanto pedagógica como curricular que parte, no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de los procesos de interacción social en la construcción del conocimiento, y requiere el desarrollo de capacidades conceptuales, de habilidades y destrezas, y de actitudes, valores y orientaciones de conducta. (p.19)

Estas acepciones permiten dar un significado fundamental en la construcción de una educación bilingüe e intercultural, pues la enunciación desde el lugar y el diálogo como fuente fundamental de negociación para la construcción del proyecto de planeación curricular aportan una alternativa para discutir una perspectiva del currículum desde la educación propia hacia una educación intercultural no subordinada al programa de estudios, sino a sus propios proyectos culturales, cuestiones que no podemos negar y erradicar por la importancia que cobra en la vida comunitaria en el intercambio de las relaciones de poder.

El diálogo no ha tenido un lugar en lo educativo en los discursos oficiales, de ahí que el fundamento básico del planteamiento desde la comunalidad se convierte en la base de esta propuesta que consiste en reivindicar y empoderar al sujeto colectivo desde su posición pedagógica y cultural, pues no podemos hablar de planeación curricular desde las banalidades del discurso, sino desde una relación ontológica y diálogo con los sujetos.

Si la comunalidad fuera una característica esporádica, focalizada u opcional entre ellos, o estuviera presente sólo en algunos pueblos, no habría forma de proponerla como el eje de lo mesoamericano, y la realidad es que se trata de algo casi omnipresente, respetado, esgrimido como propio y por tanto vigente incluso fuera de la comunidad, aprendiendo a ser transterritorial para adaptar la vida en el mundo globalizado. (Maldonado, 2010, p. 45)

Una vez concluida la asamblea se definió una fase del proyecto general de “la pesca” el cual está denominado “*ir a la playa*”, todos se preguntaron y plantearon propuestas sobre cómo lograr el cumplimiento del propósito establecido, para lo cual discutieron en colectivo la importancia de elaborar un proyecto de acción y establecer los compromisos que asumiríamos cada uno para su puesta en marcha, tomando en cuenta: actividades, responsables, recursos y tiempos.

Un dato importante fue que al trazar sus actividades prevalecía el pensar sobre el territorio, los sujetos que interactúan en él y las acciones que realizan en su vida cotidiana. Asumir estas tareas mediante el diálogo les permitió la socialización a modo de que no se impusieron las reglas de juego, sino que se les otorgó la libertad al colectivo para que ellos plantearan las rutas de trabajo. Por ejemplo:

¿A qué se comprometen para el logro de los propósitos?. En este punto establecieron normas, disciplinas y reconocimientos. Arribaron a un proceso de proposiciones para el logro de objetivos comunes y conjuntos que les permitió construir desde la colectividad, organizar los tiempos para las actividades, comprometerse al trabajo y a trazar sus rutas de acción.

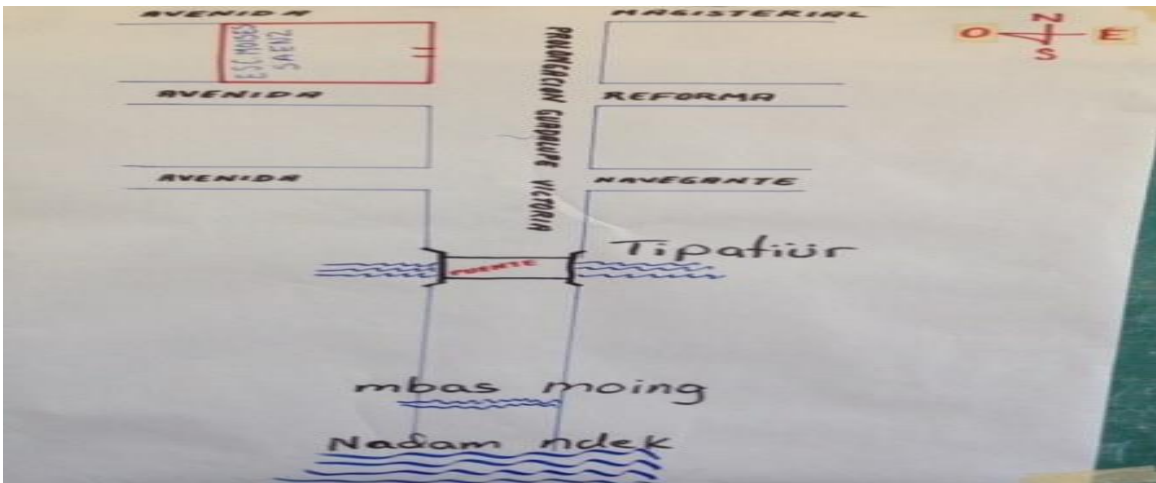
TEMA: IR A LA PLAYA			
TITULO: JUGANDO EN LA PLAYA			
PROPOSITO: Conocer y valorar el mar a través de la visita y la socialización para su cuidado.			
ACTIVIDADES			
	RESPONSABLES	RECURSOS	TI
+ Decidir el lugar, hora y tiempo	x Colectiva	x Cuaderno y lápiz	
x Hacer un Coquis	x Guadalupe, Jeimar Hiram	x Papel y lápiz	
x Pedir permiso al Director	x Edgar, Aaron Valeria	x Papel, lápiz y impresora	
x Hacer un reglamento de salida	x Ruben, Eva, Ruben	x Papel y lápiz	
x Hacer un Cronograma de actividades en el mar	x Arturo, Directora Santiago		
x Decidir que vamos a comer	x Elena, Maricela Manuel	x Dinero	
x Guia de observación	x Gerardo, Antonio y Polanda	x Gorra, Camara, Pelota	
x Visitar el mar		x Marcadora.	
x Socializar Moral, Cateles e historieta.			

Fotografía n° 15. Los docentes establecieron el tema del proyecto, el título, el propósito y el contrato para llevar a cabo el proyecto

Teniendo a la mano todas las actividades establecidas en un primer momento observamos la posibilidad de desarrollar una autonomía propia para comprender qué se quiere aprender, cómo se quiere aprender y con qué se quiere aprender a partir de lo propio de una temática que surge del mismo contexto.



Fotografía n° 16. Los docentes se organizan para atender actividades emergentes para posteriormente efectuar las tareas de salida exploratoria a la playa.



Fotografía n° 17. El territorio como base para desarrollar el trabajo mediante los lugares que representan lo sagrado

Hecho todo el trabajo procedimos a salir a la playa en donde todos los docentes consideran los contenidos no de forma fragmentada, sino que desarrollan las actividades establecidas tomando en cuenta los aspectos que se presentan en las acciones que previamente diseñaron: observan, registran, realizan entrevistas, dialogan en ombeayiüts. En la etapa de exploración del entorno geográfico, abordaron la historieta, los murales y los carteles, la vida marina, la clasificación de los peces, la narrativa oral ombeayiüts, las historias de la localidad sobre sus aguas, la gastronomía, los juegos tradicionales, el tipo de suelo que hay, elementos cosmogónicos que se relacionan con su cultura y la temporalidad, los sistemas de producción, la función del viento sur y viento norte.

Recuperan todo lo que encuentran a su paso: piedras, pez globos secos, restos óseos de algunos animales marinos, observan a los pescadores que llegan con su papalote para realizar la pesca, toman fotografías, recuperan todos los elementos que les permitirán reconstruir su experiencia para la socialización de todo lo aprendido y debatido en asamblea.



Fotografía n° 18. El diálogo, las entrevistas y los trabajos de exploración del contexto



Fotografía n° 19. Observando a los pescadores



fotografía n° 20. Restos óseos de un ave y de un pez globo. El registro



Fotografía n° 21. Diálogo entre todo el colectivo

Posterior a la exploración, nuevamente realizaron la asamblea, en ella concluyeron sus propias posibilidades y capacidades para la construcción de contenidos curriculares, no específicamente cerrada al aula, sino una apertura a vivir la educación desde la cultura en interacción con la naturaleza y el entorno.

En la comunalidad y en la vida comunitaria cobra sentido el territorio. El diálogo con el otro se convierte en un puente de sociabilidad, propicia la interacción con el conocimiento, la cultura, la sociedad y la ciencia, vistas desde lo propio, lo existente. El docente se convierte en un intelectual trabajador de la cultura, asume

autonomía escolar y crea un pensamiento abierto que trasforma las relaciones sociales de poder entre lo impuesto y lo que es capaz de crear desde su posición pedagógica, es decir, crear conciencia como sujetos alternativos, pensar en los principales problemas de la educación conociendo los antecedentes históricos que los generan. Ser alternativo no precisamente conduce a una ruptura y distanciamiento de lo existente, sino implica debatir en el contexto global para posicionar el conocimiento otro (Santos, 2006).

La interculturalidad parte de una base segura sobre uno mismo, es decir, de un claro sentido y conocimiento de quién es uno y cómo se identifica personal y colectivamente. A eso se incorporan características físicas, experiencias vivenciales, organización familiar, descendencias y parentesco, territorio y comunidad, la vida individual y colectiva, comunicación verbal y no verbal, relaciones sociales, económicas, religiosas y relaciones con la naturaleza. El referente principal en el contexto rural es la comunidad local, el ámbito microsocia, aunque otras categorías culturales regionales o nacionales también pueden servir como referentes (por ejemplo, la identidad quechua o aimara). A partir de este referente y como elemento de la construcción de identidades mismas, es importante considerar los juegos entre el pasado y presente, es decir la revitalización de elementos históricos en el presente y la historización de elementos nuevos. (Walsh, 2008, p. 32)



Fotografía n° 22. La asamblea del colectivo

Es importante señalar que en la praxis educativa existen elementos que aportan a la formulación de nuevas propuestas pedagógicas, por ello una de las principales tareas que nos trazamos desde el inicio de la investigación hasta su culminación

fue documentar la experiencia mediante la narrativa, que recupere sus testimonios de vivir esta praxis educativa, llevando a cabo un trabajo con sus alumnos para narrar la experiencia por escrito. Cuyo testimonio está puesto en evidencia en el libro “experiencias didácticas interculturales con la cultura Ikoots: El caso de la escuela Bilingüe “Moisés Sáenz” de San Mateo del Mar, Oaxaca”, próximo a publicarse, donde se exponen narrativas conjuntas entre investigadores y docentes del equipo interinstitucional: UPN-UNAM-ENBIO-ESC. PRIM. BIL. “MOISÉS SÁENZ”, como una fase de cierre de todo el colectivo.

Debo decir que lo manifestado en el trabajo con los docentes es tan solo una fase y ejemplo práctico del proyecto de “la pesca”, pues está constituido por ciclos (1°, 2° y 3°) y su amplitud no hizo posible conocer cómo se vive cada proceso, de ahí que fue fundamental la elaboración del libro donde se contempla gran parte de lo que los docentes realizan con sus alumnos a través de los proyectos. En esta tesis se recupera una de las fases en el proyecto de “la elaboración del canasto” lo cual está documentado más adelante a través de una narrativa escrita que muestra el testimonio del docente y su trabajo con alumnos del tercer ciclo de educación primaria.



Fotografía n° 23. El colectivo conformado por docentes Ikoots y estudiantes de la UPN-UNAM-ENBIO.

CAPÍTULO VI. LA REFLEXIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIANTE LA ESCRITURA: UNA APUESTA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

“La transformación revolucionaria solo es posible con los sujetos. Los individuos se hacen sujetos en el proceso de la lucha; por lo que la acción pedagógica es fundamental para formar sujetos revolucionarios comprometidos con la creación y la re-creación, y allí la labor del educador es fundamental. De otra manera, la labor educativa solo servirá a los intereses del opresor”.

Paulo Freire

La narrativa docente en la experiencia de investigación, no se retoma en el sentido de esencializar la práctica educativa, es más bien una postura de apertura al diálogo, a la escucha y a conocer como se posicionan los docentes, ante la pregunta que constantemente surge desde la academia sobre todo en los distintos coloquios con respecto a este trabajo de investigación ¿es posible la decolonialidad?, ¿en qué medida se practica la decolonialidad desde la escuela?

La narrativa desde mi punto de vista constituye un cambio en las relaciones de poder en medio de un mundo de alternativas con sujetos potencialmente alternativos, la decolonialidad no consiste en la colonización de los otros con posturas ideológicas contrahegemónicas, es más bien la posibilidad de aspirar a otra forma de practicar el poder desde el conocimiento propio, de ahí que, un ser capaz de narrar y testimoniar su práctica a través de un escrito, se convierte en un sujeto histórico que reivindica la historia y que en su andar escribe su propia teoría, a través de la <<acción y reflexión>>, mediante <<la praxis>> (Freire, 1996), fundamentalmente quien es capaz de pensar otra historia, posibilita una teoría emancipatoria, crea y recrea un proyecto de liberación del conocimiento y arriba a un debate con ideas novedosas y protagónicas, en esencia, se convierte en un

hombre colectivo hecho de memoria histórica. Como apunta Freire (1970) en la pedagogía del oprimido:

Educadores y educandos, liderazgo y masas, co-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos sujetos en el acto, no sólo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento. Al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus creadores y recreadores. De este modo, la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación, más que seudoparticipación, es lo que debe realmente ser: compromiso. (p. 49)

No hay un proceso de liberación, si no existen causas pedagógicas que lo motiven. En este sentido, una apuesta de cambio de cultura académica, surge de los sujetos en la acción y reflexión constante de su propia praxis, en el diálogo permanente con otros sujetos, con su cultura y con otras culturas, esto inminentemente implica el resurgimiento de la memoria como acto presente en la *“historia otra”* del quehacer pedagógico.

En el momento en el que una sociedad, en una época tal, la propia irracionalidad pasa a constituir uno de los temas fundamentales, tendrá como su opuesto contendor la visión crítica y la dinámica de la realidad que, empeñándose en favor de su descubrimiento, desenmascara su mitificación y busca la plena realización de la tarea humana: la transformación constante de la realidad para la liberación de los hombres. (Freire, 1970: p. 85)

Es así como una práctica decolonizadora se transcribe desde una praxis pedagógica propia, desde donde los docentes crean y recrean su vida cotidiana no solo en las aulas, sino en su contexto sociocultural, lo cual veremos en el apartado siguiente donde uno de los docentes Ikoots pone en marcha una de las fases del proyecto de “La Pesca” denominado “la elaboración del canasto”. En ello observaremos cómo se pone en marcha un proyecto y cómo se diseñan los contenidos curriculares desde una perspectiva participativa desde la propia cultura.

6.1 la reflexión en la experiencia didáctica y pedagógica del docente Ikoots

Soy Rubén Gijón Olivares maestro de educación primaria bilingüe, laboro en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” ubicado en la población de Barrio Nuevo, San Mateo del Mar, perteneciente al distrito de Tehuantepec en el estado de Oaxaca. Antes de llegar aquí estuve ocho años en la jefatura de Huajuapán de León, Oaxaca en la mixteca con hablantes de otra lengua indígena diferente al mío, en la cual tuve la fortuna de conocer y convivir con otras culturas y formas de vida.

Egresado de la escuela Normal Bilingüe Intercultural del Estado de Oaxaca, originario de San Mateo del Mar, hablo la lengua Ombeayiüts conocida como huave de la cultura Ikoots. Durante los años de servicio que llevo he atendido a alumnos de escuelas multigrado, de organización completa, he tenido la experiencia de estar en un albergue escolar y hoy tengo a un grupo de sexto grado.

He participado dos veces en una guelaguetza pedagógica infantil con alumnos de sexto grado, lo que me permitió conocer el trabajo de las escuelas mediante los saberes y conocimientos que hay en los pueblos.

Hoy en día estamos trabajando en la escuela desde el proyecto de comunalidad, lo que nos ha brindado la oportunidad de experimentar aciertos y desaciertos, porque contribuye a nuestra formación como docentes para diseñar nuevas estrategias de trabajo con los alumnos y maestros de otros grados escolares. El trabajo es muy rico, permite la participación de los alumnos, padres de familia, integrantes de la comunidad, maestros y la colaboración de todos es colectiva.

A continuación, narraré mi experiencia sobre el trabajo que hemos venido desarrollando y su importancia para la educación de nuestros niños Ikoots. Todo surge como una inquietud social, cultural, política y pedagógica con miras a la construcción de un currículum alternativo culturalmente pertinente para la educación de nuestros pueblos originarios.

6.1.1 El proyecto

Antes de iniciar la explicación sobre mis actividades cotidianas en la escuela, quiero poner énfasis en algo que considero es de trascendencia para el cambio educativo en nuestra comunidad. Me refiero al proyecto de “la pesca”, cada que hablo de esto hago múltiples reflexiones, sobre todo por las dimensiones sociales y culturales de lo que somos como cultura Ikoots.

Cuando alguien nos pregunta por qué “la pesca” como un proyecto educativo desde la cultura propia, nuestra respuesta de inmediato responde a diferentes factores y es a lo que creemos que debe responder la educación actual.

Primero, es educativo, porque busca crear condiciones favorables para el desarrollo colectivo y personal de los niños de nuestro pueblo Ikoots, porque creemos que la educación debe responder a una condición humana. Tenemos nuestros principios y estos se fundamentan en nuestro territorio como nuestro dador de vida, vemos a la naturaleza como una madre que nos brinda el sustento de cada día, como una parte nuestra que es sagrada y que ahí se concentra gran parte de nuestros conocimientos ancestrales.

A partir de ahí hablamos de proyecto, que implica una forma de organizar la vida escolar para crear condiciones de sociabilidad en donde se ponga en marcha los principios sociales y culturales de nuestro pueblo Ikoots. Sin embargo, a través del diálogo, la socialización y el intercambio de conocimientos sobre la didáctica de la praxis educativa, también es posible recrear otras formas de hacer proyectos, pero ya no desde una estructura tradicional, sino desde una línea de investigación que da voz a los verdaderos actores, es decir, que recupera la cultura, la cosmovisión, nuestra vida cotidiana y nuestros saberes haceres.

En efecto, a lo que estoy aludiendo es a una alternativa que me está permitiendo a mi como docente transformar mi práctica educativa, pues sin abandonar nuestro proyecto general sobre “la pesca”, ahora ya no surge como un planteamiento solo del colectivo docente, sino como una inquietud de nuestros alumnos que cada vez más se interesan por reivindicar nuestra cultura.



Fotografía n° 24. La asamblea escolar

6.1.2 La elaboración del canasto

Hacer un proyecto es complicado. Sin embargo, cuando existe el interés tanto del maestro como de todo el colectivo, es más dinámico porque todos muestran el interés sobre lo que es posible aprender. El canasto es una experiencia didáctica y metodológica que desarrollé bajo el trabajo de la vida comunitaria tomando como base los elementos de la comunalidad de nuestros pueblos, tal como se desarrolló en colectivo con mis compañeros docentes y como lo socialice con un acompañante pedagógico e investigador del tema quien tuvo el interés de dedicarme un espacio en su tesis para narrar esta experiencia.

Los trabajos realizados me ayudaron a comprender que si es posible otra forma de organizar la planeación curricular desde una visión deconstructiva, buscando el diálogo con otros saberes y privilegiando la cultura, para descolonizar mi práctica educativa y crear desde una visión crítica de la realidad un currículum alternativo.

Entonces realice una asamblea y experimenté con una pregunta para identificar las impresiones de mis alumnos, porque consideraba que era importante saber y conocer sus propios intereses, de ahí procedí de la siguiente manera.

¿Qué queremos aprender?

La primera impresión de mis niños fue, ¡tareas!, ¡matemáticas!, ¡lectura!, ¡división!, ¡escribir!. Estas respuestas me daban muestra de que mis alumnos estaban acostumbrados a ejecutar actividades sin cuestionar ¿por qué aprender temas que se les imponen?. Hasta recordé que en mi infancia yo hacía lo mismo en la escuela. Mi concepción era la misma que en ese momento vi en mis niños, lo que demuestra hasta donde repetimos prácticas que se convierten en una rutina común y modelan nuestra pensamiento lineal sin ver los márgenes en nuestras culturas..

Me vi a mí mismo, y me refleje en mis alumnos, procedí a darles una hoja blanca y les dije. ¡Escriban lo que quieren hacer!, ¡el día es libre, ¿qué hacemos para divertirnos?!. Sorprendidos se miraban unos a otros, se susurraban al oído y empezaron a escribir, como planeando una acción que pusiera a prueba mi capacidad de decidir si estaba de acuerdo con lo que me propondrían, estábamos en asamblea²⁶ y las voces de todos ellos tenían validez en ese momento.

Uno a uno se acercaban para darme su hoja, y uno a uno les fui diciendo, ¡peguen en el pizarrón lo que escribieron! y ¡digan ¿por qué lo quieren hacer? ¿por qué es importante estudiarlo y aprenderlo?!. Cruzaban las miradas con temor y timidez y se quedaron callados, hasta que Jimmy dijo, ¡yo quiero jugar futbol!, ¡¿por qué?!, le pregunte, ¡porque me gusta!, Me respondió. Después empezamos a preguntar a cada uno sobre lo que quería hacer. Unos querían jugar futbol, otros regar plantas, otros sembrar, alguien dijo ir al mar, por otro lado estudiar los animales del mar y surgió alguien que dijo ¡hacer canasto!, ¡mi papá lo hace!.

Todos dieron sus argumentos, todos empezaron a agarrar confianza y se aferraron a defender su propuesta, ese sí que fue un gran problema, ¡¿cómo lidiar con esa situación?!. Entonces, puse en marcha la asamblea y el consenso para ponerlos a dialogar por afinidad y elegir el tema que consideraran importante estudiar. Formamos tres colectivos de un total de veintidós alumnos, observé

²⁶ Para Martínez la base fundamental de la vida comunitaria es la asamblea, el espacio de la democracia participativa, la instancia que se fundamenta en el consenso, la diversidad y la pluralidad. De ahí que en la escuela se recupera como una forma de tomar acuerdos conjuntos.

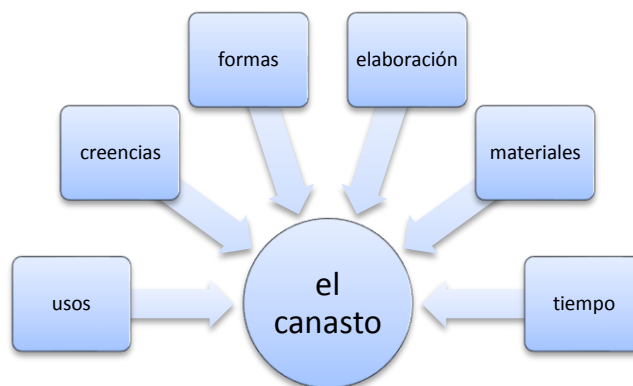
como platicaban, como buscando conspirar contra mi práctica cotidiana, pero no sabían que yo mismo conspiraba contra mi rutina.

Se acabó el tiempo, era momento de decidir, el primer equipo dijo, ¡ir al mar!, el segundo dijo, ¡estudiar los animales marinos!, y el ultimo equipo dijo, ¡hacer canastos!. Las propuestas estaban cerradas, los que querían ir al mar argumentaban que para conocer todo lo que hacen las personas, los que decían estudiar los animales marinos estaban interesados por conocer las especies marinas que existen y cuál es su forma de vida, y lo que planteó el ultimo equipo fue conocer cómo se hacen los canastos para la pesca, para qué otra cosa se usa y buscar a quiénes lo hacen para aprender a hacerlos.

Cuando alguien habla de salir del salón pareciera algo muy divertido, pues ya no implica estar encerrados, sino distraer la mirada, entonces ir al mar ya no lo vieron como una opción porque creyeron que ahí acabaría toda la aventura, estudiar los animales marinos tampoco fue una opción en ese momento porque implicaba solo ir al mar y leer sobre lo que observarían. La mayoría dijo ¡vamos a aprender cómo se hace el canasto!, ¡así recorreremos la comunidad!, ¡observaremos para qué lo utilizan!, ¡dónde lo utilizan!, ¡quiénes lo utilizan!, ¡desde cuándo lo utilizan!, entonces mi tema fue “el canasto como instrumento de pesca”.

¿Qué investigar para conocer sobre el canasto?, fue mi pregunta y las respuestas las organicé de la siguiente manera:

Esquema n° 6. En virtud de que no pude fotografiar la forma en que se recuperaron los elementos culturales sobre los cuales basarían su trabajo procedí a elaborar el presente diagrama.



Fuente: elaboración del docente

Entonces trazamos nuestras líneas de acción, primero organizamos las actividades como las que se señalaron anteriormente, pero para ello habría que solicitar la autorización del director y la asociación de padres de familia. Cubiertos esos requisitos organizamos un cronograma de actividades para ordenar cada acción teniendo siempre presente la importancia de estudiar el tema de “el canasto”, definimos las reglas de trabajo caracterizado mediante el diálogo y toma de acuerdos.

Nuestra primera acción fue de forma grupal, pues diseñamos nuestro guión de entrevista y enumeramos a las personas a entrevistar, nuestras preguntas fueron las siguientes:

¿Cuál es la importancia del canasto en nuestra comunidad?, ¿Dónde obtienen y qué material utilizan para hacer canastos?, ¿Quiénes pueden usar el canasto?, ¿Quiénes no y por qué?, ¿Cómo hacen los canastos?, ¿Qué creencias hay sobre el canasto?, ¿Cuándo hacen el canasto?.

Con esas preguntas empezó nuestra aventura, pues salimos a entrevistar a las personas que conocen sobre el tema, algunas personas nos decían que había dos tipos de materiales para hacer el canasto, se utiliza el carrizo y la palma, y las herramientas que se utilizan para su corte son: el machete, el mecate, el cuchillo hasta piedra para partir los carrizos.

El canasto es un instrumento que se usa desde hace mucho tiempo, los pescadores lo usaban para trasladar su mercancía desde el mar hasta la comunidad, también lo usaban para el acarreo de los pescados o para contarlos, representa no solo un instrumento, sino también un bien que nos da la madre naturaleza porque es ella quien nos provee de todo lo necesario para nuestra subsistencia. La persona que nos explicó esto nos dijo que hay que escoger el mejor carrizo, bueno, grueso y flexible, para poder hacer un buen canasto, estos se consiguen a la orilla de los ríos o de los lugares húmedos. Y sobre todo, hay que esperar una temporada buena cuando los carrizos estén bien y no agarrarlos tiernos porque no sirve mucho, por lo regular es en tiempo de calor cuando más o

menos se puede aprovechar para su elaboración. Además para cortar la materia prima es necesario conocer la posición de la luna porque se dice que si se corta en una fecha inapropiada se pueden secar las plantas de carrizo y de palma, eso sucede sobre todo si la luna esta tierna o nueva, por eso hay que cuidar esos días para no dañar a nuestra madre naturaleza.

El canasto se puede usar para poner mazorca, pescado, camarón, frutas, etc., las personas que lo ocupan son principalmente los hombres porque es un instrumento de pesca, y no lo pueden tocar las mujeres porque se cree que traerá mala suerte, por lo regular son los hombres quienes lo elaboran y hay de diferentes tamaños chicos, medianos y grandes.



Fotografía n° 25. Utilidad del canasto en un trabajo de observación



Fotografía n° 26. Fotografía tomada del "mondok papalot" o pesca con papalote para conocer otra utilidad del canasto

Al regresar al aula, platicamos sobre nuestra primera experiencia con respecto al tema y de ahí surgieron muchas inquietudes, porque organizamos un mural para exponer nuestros primeros hallazgos. Los alumnos recortaron, dibujaron, escribieron e hicieron un mural para representar el contexto y manifestar sus impresiones durante el primer recorrido que realizamos para planear y organizar la siguiente etapa de nuestra investigación. Debo aclarar que en este proceso fueron los alumnos los que planteaban sus propuestas y solo recaía en mí llevar a cabo las asambleas y el consenso para definir los trabajos posteriores.



Fotografía n° 27. Recorrido a la plaza para conocer sobre el canasto

En un segundo momento, definimos que era importante acudir al contexto donde se producen los materiales para la elaboración del canasto, me sorprendió la forma en que los alumnos tenían el interés sobre el tema, aquí se aprovechó para conocer la flora, el clima, incluso la estación del año en que nos encontrábamos y las fases lunares, parecía que todo se acomodaba de acuerdo a lo que queríamos conocer sobre el tema, recuerdo que en estos diálogos se enfatizaba mucho la importancia sobre el cuidado de nuestros recursos naturales y de nuestra madre tierra, nuestros vientos y nuestro mar, cuestiones que son importantes y que creo lo aprenden desde casa con sus padres.



Fotografía n° 28. Mural elaborado por los alumnos para recuperar el territorio y la importancia de nuestro contexto

Cada vez crecía más la expectativa sobre nuestro tema de estudio, porque ahora venía la parte más complicada de nuestro trabajo, que era aprender a elaborar el canasto. Para ello acudimos con una persona que tiene este conocimiento. Fuimos con él a traer carrizos, nos enseñó a elegirlos y después nos regresamos a su casa. Observamos con atención mientras nos explicaba paso a paso como se elabora el canasto.



Fotografía n° 29. Una salida de campo



Fotografía n° 30. Nuestro invitado



Fotografía n° 31. Elaboración del canasto por los alumnos



Fotografía n° 32. El canasto



Fotografía n° 33. Forma del canasto

Aproveché todos esos momentos para interrogar y cuestionar sobre todo lo que se observaba en ese momento, al grado de intervenir didácticamente para trabajar capacidad, peso, volumen, radio, circunferencia, figuras geométricas, que aunque la persona que elaboraba el canasto no utilizó ningún instrumento convencional, para mí era importante que los alumnos se dieran cuenta que estaban presentes los otros conocimientos matemáticos, artísticos y geográficos, aparte de los que se tienen en nuestra cultura.

La clase se volvió en un ir venir, pues conforme el tema se desarrollaba, nos dimos cuenta que daba para más, ya en el aula hicimos un instructivo y una historieta para recapitular una vez más nuestra experiencia e investigamos en otras fuentes las utilidades del canasto y lo que representa para otras culturas. Nos organizamos para elaborar canastos en la escuela para lo cual los alumnos tendrían que conseguir el material y poner en práctica lo observado, invitamos a otra persona a que acudiera a la escuela apoyar a los alumnos. Fue importante porque al integrar a otros actores que son parte de la comunidad ya estábamos aperturando nuestro enfoque hacia la participación de la sociedad en el conocimiento escolar.

Los alumnos hicieron su canasto y organizaron exposiciones ante sus compañeros de otros grados y fue interesante el trabajo realizado, porque explicaron los procesos, evidenciaron sus hallazgos y elaboraron otros materiales para demostrar sus aprendizajes: murales; periódico mural; historietas; crearon imágenes con el uso de la regla, compas, transportador y sacaron volumen, peso, capacidad y radio; crearon instructivos animados con dibujos; se volvieron expositores, redactores, relatores, escritores y lectores porque también investigaban en fuentes documentales sobre la historia del tema y sus usos en otros contextos.



fotografía n° 34. La historieta

Mis alumnos ya estaban preparados para compartir su experiencia en otros espacios de la vida escolar, el cual aproveché para trasladarlo al evento que se realiza a nivel zonal denominado “Guelaguetza Pedagógica infantil” con la finalidad de intercambiar estrategias didácticas entre alumnos, tanto en lengua ombeayiüts como en español. Ese es el espacio donde dan muestra de los aprendizajes que desarrollan y las formas en que lo viven en la escuela y en su comunidad, con sus compañeros y con las personas de la localidad.

En verdad esa es una experiencia interesante, porque participamos todos, formamos colectivos, partimos de un tema detonante, organizamos actividades, las desarrollamos colectivamente. Pienso que esta alternativa didáctica brinda autonomía tanto a alumnos como al profesor, cada uno hace su trabajo, existe disciplina y responsabilidad, lo que contribuye a crear conciencia sobre la importancia de una correspondencia cultural e intercultural.

6.2 Hacia un enfoque de currículum intercultural

El pueblo Ikoots concentra una riqueza de proyectos y acciones comunitarias que contribuyen al desarrollo colectivo y de formación docente, además de plantear factores que inciden en la práctica educativa y los enfoques en los que se

desarrolla la enseñanza/aprendizaje. De ahí, se construye la discusión de un enfoque de educación intercultural, basado en la praxis educativa.

Sobre esta discusión, debo manifestar una premisa fundamental que no puedo dejar de lado y la planteo a modo de pregunta: ¿Cómo preparar al sujeto en el reconocimiento del otro para fortalecer sus conocimientos que le ayuden al diálogo y al consenso de aquello que no está al alcance de su realidad contextual?.

Desde mi punto de vista, la base fundamental y la respuesta a esa pregunta radica en el diálogo intercultural tal como se observó en el apartado anterior, entendido como una forma de interactuar entre lo propio y lo no propio, entre nuestras producciones y las producciones del otro, según Blumer (1982) una relación intersubjetiva entre sujetos-sujetos, sujetos-objetos, objetos-sujetos, contribuyen a darle significado a esas acciones y reflexionar sobre la forma en que se da el entendimiento entre esas relaciones.

La interculturalidad no es privativa de la interacción entre los sujetos pertenecientes a una cultura y una lengua indígena o no, también se puede desarrollar en el reconocimiento de las producciones de los sujetos para conocer otras formas de entender el mundo. El diálogo intercultural contribuye al desarrollo de conocimientos y valores en el ámbito escolar, social y cultural; Por ello, se discute como perspectiva y enfoque en este análisis, debido a que en San Mateo del Mar, son visibles múltiples prácticas y muestra de ello es el proceso metodológico del testimonio anterior.

Hablar de pertinencia implica hablar de realidad, tiene sus acepciones en todas las realidades existentes, incluso aquellas que no son concebidas como realidades, y que sin embargo son emergentes (Santos, 2010) en nuestros pueblos originarios, donde se comprenden como formas de vida propia en convivencia con la naturaleza. Entonces, desde este punto de vista, hablar de pertinencia también implica hablar de diálogo y socialización para comprender esas realidades desde adentro hacia afuera o viceversa, como bien señala Tubino (2009) que “para poder

encontrar este tipo de equivalencias hay que haber penetrado empáticamente en ambos universos culturales” (p. 5).

El acercamiento a esos universos culturales, no implica la imposición de uno sobre otro, por el contrario implica diálogo y tolerancia mutua, la tolerancia evoca el reconocimiento del otro de forma potencialmente subjetiva, pues es una forma de aprender muy a pesar de que no existan acuerdos, la esencia misma de la tolerancia ayuda a los sujetos a descubrir errores en los que se intervienen.

Cuando las reglas del otro se impone sobre aquellos que considera subalternos, se propicia un conflicto epistémico y se crea una cortina que separa las dos visiones sin marcar la tregua entre una lucha de imposición y por otro lado de resistencia, ahí se genera un tipo de violencia que vulnera los derechos del otro, según Tubino (2009): “la violencia epistemológica tiene estrechas implicancias en la exclusión de aquellos saberes estigmatizados de los circuitos institucionales de transmisión y producción de conocimientos” (p. 9).

La correspondencia a esos conflictos, no es parcelando la cultura de los sujetos desde la escuela, por el contrario en el ámbito de la tolerancia, es fundamental recuperar el diálogo no como una forma de asumir las normas y reglas de los otros, sino como una forma sana de debatir epistemológicamente ambas posturas para reorientar aquello que contraviene a la cultura y deconstruir aquello que aporte al desarrollo de otros conocimientos.

“El antagonismo epistemológico [...] impide de raíz la posibilidad de generar espacios de diálogo y reconocimiento auténtico que haga posible el manejo racional de los conflictos políticos en los que hay antagonismos epistemológicos de base” (Tubino, 2009: 10). A ello debate el dialogo intercultural, que más allá del acercamiento busca “establecer un equilibrio epistemológico entre la diversidad de saberes [...] lo cual toca a fondo el problema, [...] pero para ello se requiere de la deconstrucción previa de las estructuras valorativas y simbólicas desde las que habitualmente se los menosprecia y/o excluye de la academia” (Tubino, 2009: 12).

Un enfoque intercultural como el que se plantea en la praxis educativa de los docentes Ikoots, busca erradicar la segmentación y privilegia el diálogo crítico, aquel que considera las formas o modos de vida propios y no propios, a fin de comprender y socializar ambas realidades como condición para el fortalecimiento del conocimiento, “al respecto [...] la educación intercultural que hace de la afirmación intracultural medio y fin del proceso educativo, conduce con frecuencia a la naturalización de las identidades y conlleva a un ancestralismo que niega las dinámicas interculturales como parte esencial de las culturas como procesos abiertos” (Tubino, 2009: 15).

Sartori (2001) hace mención que una sociedad inflamada de pasiones y demasiado emotiva tiende más a encerrarse que abrirse, entender esta postura nos sujeta a reflexionar ¿hasta qué punto es viable sostener como bandera de resistencia una educación de apertura cultural e intercultural como bien lo reafirma Tubino (2009)?, la lógica de las acciones en la praxis educativa responden a mostrar cómo se posibilita una educación diferenciada, pues en esta dinámica de desarrollar la enseñanza tampoco se busca la parcelación intracultural pues implica el riesgo de someter a nuestros pueblos y culturas a un aberrante comunitarismo que al igual que la religión y el nacionalismo generan violencia como un modo de resolver las diferencias (Touraine, 1997), lo cual está muy claro para el proyecto pedagógico de los docentes Ikoots.

De este análisis parte este enfoque, de romper con esos prejuicios y mostrar condiciones de diálogo que contribuyan a generar escenarios de reivindicación de los sujetos, para despojarse de las ideas coloniales de inferioridad y se asuman como sujetos interactuantes en una sociedad concreta para proyectar hacia afuera los conocimientos otros que tienen como parte fundamental su valor histórico, ancestral, cultural y social como lo reflejan los docentes Ikoots.

Lo anterior implica un reto, compromete la deconstrucción de un orden establecido. Una lógica emancipatoria no es posible sin el diálogo intercultural, pues da la pauta de una relación dialógica entre los sujetos, estas relaciones duales permiten comprender distintas realidades, cuya proyección se orienta a una

complementariedad del conocimiento, aquello que pueda erradicar los antagonismos epistémicos entre lo que occidente señala como lo válido y como lo no válido.

La decolonialidad en este ámbito consiste en aperturar los supuestos epistemológicos sin limitarse al conocimiento de una sociedad cerrada, consiste en debatir, consensar, analizar y diferenciar aquello que propicia el conflicto epistémico que gran parte llega a la escuela sin diferenciar los contextos. Walsh (2012) señala que la decolonialidad en el sentido más extenso de la palabra busca desafiar la colonialidad del saber en la búsqueda de decolonización epistémica.

En este sentido, este enfoque busca articular lo propio y lo no propio, no como un puente para el desarrollo de la enseñanza, sino como una forma de complementariedad para el desarrollo de conocimientos, recuperando los saberes y conocimientos comunitarios como un medio para cuestionar aquello que el currículum invisibiliza desde sus lógicas del conocimiento.

Para los docentes Ikoots la praxis pedagógica, más allá de ser una simple práctica educativa representa un quehacer social que trasciende a reivindicar la cultura, las tradiciones, y sobre todo recupera esas formas de vida y sistemas de pensamiento y conocimiento que marcan la pauta hacia su propia autodeterminación lingüística y cultural.

En este contexto, ese análisis sobre el cual se orienta ésta reflexión, parte de la importancia del quehacer social del pueblo Ikoots, desde sus prácticas hasta su propia concepción del mundo, esa ventana que representa el motor de la acción comunitaria, se convierte en la escuela como la clave del desarrollo, pues la tarea del maestro no solo está basada en su quehacer pedagógico, sino también aspira a transformarse en una entidad social que estudia y comprende la cultura, capaz de crear y construir un estilo propio de educación.

Esta perspectiva busca un diálogo entre diferentes formas de ver y pensar el mundo en condiciones de igualdad y de diferencia. Establecer “la relación entre creencias e ideas con respecto a la ciencia, ya no es una relación entre dos

entidades distintas, sino que es una relación entre dos modos de experimentar social entre la ciencia. Esta dualidad significa el reconocimiento de la diversidad epistemológica en el mundo” (Santos, 2010: 51)

Esa interacción más allá de entenderse como solo una forma de reconocimiento del otro, contribuye a que los sujetos como actores de la praxis educativa le atribuyan significado a lo que practican e investigan y con lo cual interactúan. Blumer (1981) considera que el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que estos interactúan. Por ende, estos significados serían los elementos sustanciales para la reflexión de la forma en que se entiende el fenómeno de la práctica educativa y su orientación en un contexto concreto.

La interacción de los sujetos como el caso de la enseñanza en la escuela Ikoots reflejada mediante el diálogo, no sólo consiste en la recreación de lo propio, sino constituye un elemento para interactuar con los otros. De ahí, la importancia del diálogo intercultural como mecanismo para el acceso a un conocimiento socialmente compartido, investigado y consensado.

La consistencia en los planteamientos decoloniales aportan elementos para reinventar otras formas de darle sentido a la práctica educativa, sobre todo en el medio rural e indígena, donde se plantean alternativas educativas basados en el saber propio, aquello donde se presupone “la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico” (Santos, 2010: 50).

El reconocimiento de ésta existencia se reivindica mediante la visibilización de aquello que no ha sido tomado en cuenta, a través de los saberes y conocimientos comunitarios como lo hacen ver los docentes Ikoots al abordarlos como contenidos de aprendizaje en la escuela, mediante el cual aspiran a la transformación de la educación con un objetivo crítico, a partir de la necesidad de comprender, entender, practicar e investigar la cultura y conocer otras culturas con sus formas de pensamiento para el diálogo con los sujetos.

Un aporte a esta premisa, se desarrolla mediante la acción colectiva como acción social, donde el maestro funge no solo como investigador de la práctica educativa, sino como un investigador social que interactúa, cuestiona y busca respuestas a esos cuestionamientos, para convertir la educación en una praxis social como señala (Freire, 1960). Donde los sujetos de la acción educativa son investigadores de su propia cultura, lo cual representa los retos de los nuevos aprendizajes en la escuela, pues “no se trata de darle forma a un derecho educativo, sino ahora de darle forma educativa a un derecho colectivo” (Maldonado: 2003: 37). De ahí que la vida en la escuela basada en el plano de la identidad contribuye a promover nuevos valores, entre ellos, el de reivindicar la importancia de la educación comunitaria como la base de donde parte y se desarrolla todo aprendizaje para interactuar en otros contextos.

La vida comunitaria como tal, forma parte del desarrollo comunitario, porque aporta los elementos con los cuales los individuos son educados en sociedad. A esas prácticas propias tan llenas de valores, ahora, toca investigarlas, recuperarlas y documentarlas para poner en marcha esos valores y principios de ayuda mutua, solidaridad, organización, convivencia armónica como un nuevo enfoque de la educación propia donde se crean escenarios de interculturalidad crítica y emancipatoria.

La escuela Ikoots y sus prácticas educativas plantean la importancia de desarrollar esa vida colectiva, esto les ha permitido erradicar todo individualismo y los ha mantenido en la resistencia de aceptar normas que el Estado impone para romper con ese lazo de armonía y unidad que los caracteriza. Convertir esas acciones en un estilo de vida en la escuela implica reinventar otra forma de educación, conlleva hacia la construcción de nuevos conocimientos como la base para socializar la cultura en esos nuevos aprendizajes.

Una condición necesaria para desarrollar un estilo de educación como al que aspiramos, es vivir la cultura, estudiarla, entenderla, comprenderla, socializarla, practicarla, hacerla nuestra en el marco educativo, planteando otra alternativa de aprender en la escuela, aunque para ello implique una ardua tarea de

investigación y adentrarse e involucrarse en esa vida comunitaria para estudiar de cerca esos saberes y conocimientos propios de nuestros pueblos, implica abarcar otros contextos y a otros sujetos con los cuales se puede cuestionar y dialogar de forma intercultural a partir de proyectos y propósitos que giren en torno al cuestionamiento de la realidad, donde el docente como un investigador de la cultura, también sea parte de un proyecto de formación y transformación social y crítico.

6.3 La otra lucha desde las aulas

Otro de los aspectos que me llamó mucho la atención en las reuniones, en entrevistas y diálogos constantes con los docentes Ikoots fue una frase que pasó desapercibida hasta que me hice el cuestionamiento personal ¿a qué se refieren los docentes cuando aluden a una lucha desde las aulas?.

Las disciplinas no nos permiten dialogar con nuestras comunidades, por eso apostamos a una forma global de desarrollar la enseñanza, vamos a dar la lucha desde las aulas, desde nuestra cultura, desde nuestro pueblo, es otra lucha que vamos a librar para fortalecer nuestro proyecto. (Testimonio, 2015).

Durante mis transcripciones hice múltiples reflexiones sobre lo que implica este discurso, ya que en varias ocasiones escuché -“vamos a dar la lucha desde las aulas”- y al indagar sobre el significado de esta acepción comprendí que no sólo era una forma de resistir a la hegemonía del discurso oficial plasmado en los programas de estudio, ni mucho menos se trataba de una posición de distanciamiento o desvinculación de la lucha de protesta del sindicato de maestros.

Dar “la lucha desde las aulas” va más allá de las cuatro paredes, pues al indagar más profundamente sobre esa aseveración, observé que aludían a reivindicar el papel histórico del maestro con la comunidad, la cultura, el conocimiento, la sociedad y con el pueblo. Es otra lucha distinta, es aquella que busca el vínculo

directo con los niños, los padres de familia, las autoridades, con quienes consideran sus aliados naturales, es esa práctica que Freire (1980) refiere como una <<acción ética y política>>, aquella que concibe como una praxis revolucionaria.

Esta alternativa distinta que plantean con la “otra lucha”, busca articular nuevamente a la sociedad con el movimiento social oaxaqueño, pretende desde una “visión otra” recuperar el sentido de su posicionamiento político desde un ámbito pedagógico, para enfrentar los constantes acosos de los medios masivos de comunicación y la clave de su sentir se encuentra en el camino de reivindicar al sujeto colectivo como una apuesta a una alternativa de sociedad desde lo cultural y educativo. Díaz (2010) señala que:

Un reposicionamiento de estas prácticas educativas capitaliza el conocimiento generado desde la experiencia de aquellos colectivos que han descubierto una manera alternativa de educar y de producir saber, que puede propiciar en un contexto más amplio e interconectado, articulaciones y redes en torno a ideas, proyectos y experiencias de transformación social, con el suficiente alcance epistémico y político para cuestionar y contraponer el orden hegemónico establecido. (p. 225)

La “otra lucha” me llevo a comprender que aquello que mueve a la educación escolar que imparten los docentes Ikoots, está encaminada en “hacer más, para errar menos en el discurso”, en construir desde su proyecto un eje articulador de lo pedagógico con lo cultural, y desde ese flanco tejer el saber y el conocimiento desde su *pensar Ikoots*, en un plano identitario propio y hacer dialogar la cultura con otros contextos, culturas, conocimientos, saberes, formas otras de ver el mundo.

Arribar a este tipo de movilidad y compromiso político-social, necesariamente supone que crear nuevas experiencias en las que la imposiciones hegemónicas de la modernidad sean revertidas, al poner al sujeto pensante, crítico, creador, generador de cultura, como agente y protagonista de la justicia social, la equidad y el reconocimiento de la diferencia sin recurrir a la imposición sostenida sobre las jerarquías y categorías de raza, género y creencia. (Díaz, 2010, p. 226)

En este sentido, el hilo que teje la emancipación social desde entender la “otra lucha” que plantean los docentes lkoots, busca desmitificar que la única alternativa está en la protesta social que reconocen como legítima, pero que consideran insuficiente a la hora de pensarla y hacerla desde una praxis pedagógica distinta, más cercana a la sociedad y apegada a un fortalecimiento de la resistencia desde la proximidad cultural, es así como se concibe que es posible una verdadera praxis revolucionaria (Freire, 1980).

PALABRAS FINALES

La investigación educativa no consiste en el solo análisis de la información que se obtiene de los sujetos involucrados en esta práctica, es importante también recuperar sus voces y sus prácticas como otras formas de promover que los docentes en este caso Ikoots, puedan hacer su propia teoría desde una perspectiva epistémica distinta.

La investigación-acción posibilita trascender la vida escolar y comunitaria hacia otros contextos culturalmente diferenciados, y permite afianzar su identidad y el reconocimiento de sus propuestas educativas como alternativas pedagógicas que buscan el diálogo con los actores, documentos, saberes y conocimientos comunitarios, como otra forma de plantear la praxis educativa desde la visión cultural para acceder a otras formas de conocimientos que recupere la memoria y los proyectos históricos de nuestros pueblos originarios.

Una ventana al mundo alternativo de la praxis pedagógica se refleja en los elementos de la comunalidad con los sujetos en la acción y búsqueda de sus saberes haceres propios desde la escuela, lo que fundamenta el fortalecimiento de su identidad cultural y sus formas de dialogar con otras culturas.

La interculturalidad como un aporte fundamental y epistémico se articula con la investigación-acción y la conformación de comunidades de aprendizaje en la escuela desde un enfoque globalizador que reivindica los conocimientos como un universo social, donde todos los actores intervienen de forma directa y aprenden desde una visión común. Aquello que desde las falencias discursivas se plasma en los programas de estudio no es posible sin una perspectiva crítica de la realidad, la interculturalidad como acto y acción se construye desde abajo, desde los sujetos, de quienes en su vida cotidiana son capaces de tener otras miradas en la praxis, desde la cultura, la vida y la naturaleza.

La educación como un acto humano, social, cultural y político, convierte a la escuela en un espacio para reivindicar la cultura desde la *“pedagogía otra”*, desde esos planteamientos alternativos relegados y renegados por el pensamiento

homogeneizante de quienes piensan por los “*otros*”, cuando los “*otros*” son capaces de articularse y ver la realidad desde un punto de encuentro, desde ese espacio donde no ven los ojos del occidentalismo y la ciencia moderna, desde los límites y las fronteras sobre las cuales la ciencia moderna no ha sido capaz de cruzar para ver las “*realidades otras*”.

En muchas ocasiones hablar de currículum se vuelve una práctica muy compleja donde se mezclan visiones adversas para los docentes que constantemente se cuestionan ¿hacia dónde va la educación?, ¿qué nos plantea el sistema educativo?, ¿existe realmente pertinencia en los contenidos?, ¿somos capaces de aperturar otras posibilidades para la planeación curricular?.

El caso de los docentes Ikoots nos muestra en última instancia la legitimidad sobre la capacidad de los maestros y maestras de diseñar propuestas curriculares propias desde un plano cultural, una apuesta educativa de liberación desde “otra lucha” y desde una perspectiva nosótrica que nos lleva a reconocer que en la praxis pedagógica los mejores especialistas en planear un currículum educativo razonado son los docentes a quienes por desafiar al sistema político económico global los han responsabilizado del fracaso educativo.

Toda batalla se desarrolla, se da y se gana en el campo. Los docentes Ikoots han comprendido esta dinámica y en su andar han comenzado una batalla por la educación, no para disputar la hegemonía al sistema, sino para develar el potencial pedagógico, cultural y político que existe en su cultura como un medio para resistir y reexistir ante la voracidad del capitalismo y la globalización.

La insurgencia cultural, pedagógica, política e ideológica, está presente en una construcción propia de quienes desde sus acciones y sus testimonios apuestan a resignificar lo que el legado colonial les arrebató. Las “*voces otras*” no surgen para hacer visible lo evidente, sino para poner en marcha sus propios proyectos en la búsqueda de descolonizar el saber y el conocimiento fragmentado, y aperturar la discusión sobre la diversidad de conocimientos existentes.

La ruptura ante lo ya establecido, no es un acto de rebeldía, más que eso, se convierte en un acto emancipatorio y liberador, aquel donde tanto docentes como alumnos son capaces de hacer creativo el aprendizaje y el conocimiento de forma permanente, como tal, la educación es un acto ético y estético, exige del sujeto creador un acercamiento a lo real, a lo vivido, al sentimiento, a la proximidad, al mundo del otro, a la sensibilidad epistémica.

La praxis testimonial desde esta perspectiva convierte al sujeto en un verdadero transformador de la educación, en tanto sus acciones, en teoría y práctica son próximas y coherentes con la realidad epistemológica en la que interactúan, no estamos hablando desde este momento de una teoría de “gabinete” (Freire, 1996) de aquellos que obedecen a un sistema y piensan por los otros, sino de una teoría del sujeto colectivo, de una didáctica cultural e intercultural que interpela lo metódico y revitaliza la existencia de un mundo de alternativas con sujetos potencialmente alternativos. Freire (1996) advierte que:

La práctica educativa tiene que ser, en sí, un testimonio riguroso de decencia y de pureza, [...] mujeres y hombres, seres histórico sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso nos hacemos seres éticos. Solo somos porque estamos siendo. Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser. (p. 34).

El desprendimiento del que habla Mignolo (2005) implica un acto de desaprender de la colonización para reaprender en el acto de aprender. En esta encrucijada camina *la pedagogía otra* que plantean los docentes Ikoots desde el plano nosótrico, en buscar un nuevo comienzo, en crear esas aperturas a posibilidades alternativas de desarrollar una praxis educativa más humana y apegada a lo sensible.

Si las nuevas reglas que se imponen desde los medios exigen “calidad”, sería esencial que sus críticas se fundamentaran en investigaciones reales y concretas, no es posible una educación donde el estado se convierte tras las pantallas en carcelario y verdugo de quienes en su tarea cotidiana se esfuerzan en forjar al nuevo sujeto, y más preocupante aun, que los responsabilicen del fracaso de

leyes y reformas, cuando su diseño dista de la realidades sociales, contextuales, culturales y lingüísticas, que enuncian en sus planes y programas de estudios, y que ellos mismos hacen fracasar con sus evaluaciones estandarizadas pues no corresponden a los sujetos y responden a los organismos financieros internacionales (OCDE, BM, FMI) mencionados a lo largo de este trabajo de investigación.

Para concluir, quizás este trabajo de investigación represente un pequeño aporte o en su caso sea simplemente una cuestión documental, lo que movieron mis intenciones en esencia fueron las ganas de un acercamiento directo a esas formas otras de hacer pedagogía, educación, currículum. Descubrí en este pequeño andar que una preocupación de los docentes no es el contenido en sí, sino la realidad y el sentimiento profundo que mueve a los sujetos por reaprender de lo propio para actuar en otros contextos con una base común desde una visión nosótrica y de conjunto, donde la vida colectiva signifique una unidad para resistir ante los procesos de destrucción cultural, lingüística y epistémica, que representan un valor milenario para quienes reivindican el poder de la identidad.

La experiencia histórica, política, cultural, y social de los hombres y de las mujeres nunca puede darse “virgen” del conflicto entre las fuerzas que obstaculizan la búsqueda de la asunción de sí por parte de los individuos y de los grupos y fuerzas que trabajan en aquella asunción. [...] La solidaridad social y política que necesitamos para construir una sociedad menos fea y menos agresiva, en la cual podamos ser más nosotros mismos, tiene una práctica de real importancia en la formación democrática. El aprendizaje de la *asunción* del sujeto es incompatible con el *adiestramiento pragmático* o con el *elitismo autoritario* de los que se creen dueños de la verdad y del *saber articulado*. (Freire, 1996: 43)

En este sentido, puedo decir que si es posible una educación diferenciada a partir de proyectos comunes interinstitucionales desde la perspectiva comunitaria, esto permite en gran medida desarrollar un escenario de interculturalidad crítica desde el derecho propio para posicionar los conocimientos y saberes comunitarios en un escenario de globalización y neoliberalismo, creando alternativas educativas en virtud de que la resistencia cultural, lingüística, territorial y política replantean el concepto de calidad por el concepto de comunalidad

Esta lógica de un currículum participativo, resignifica al sujeto colectivo y crea didácticas interculturales hacia la construcción de una educación diferenciada donde el territorio, la mitología y los sistemas de producción propios se convierten en los ejes articuladores de una educación propia, en y desde los principios de vida comunitaria.

Los alcances de este trabajo se pueden vislumbrar en dos dimensiones; la primera puede constituirse en los logros a partir de las evidencias y colaboración de los docentes mediante una muestra de su trabajo colaborativo y de conformación de colectividades, y además el ejercicio mismo de una fase del proyecto de la pesca que el docente Ikoots pone en marcha en su trabajo didáctico en el aula y fuera de ella. Esos hallazgos como espacios de observación y seguimiento me permitieron crear un entramado de ideas que contribuyeron a mis interpretaciones y lograr una vinculación teórica y práctica de la investigación.

La segunda dimensión consiste en pensar sobre lo que faltó en este trabajo de investigación, y quizás uno de los aspectos que no consideré fue analizar de cerca cuál es la relevancia del trabajo de los docentes Ikoots en la vida cotidiana de sus alumnos y hasta donde es trascendental el proyecto pedagógico de “la pesca” en el ámbito social de la comunidad, cuestión que quizás es posible investigar a futuro para conocer cómo se traduce el pensamiento crítico a partir de reconocer el territorio como fuente de conocimientos y de resistencia política y cultural.

El “pensar otro” en contextos diferenciados aporta formas de desarrollar la educación en distintas dinámicas, en este ámbito de aprender a aprender descubrimos y experimentamos la valiosa labor de los docentes y su vocación de servicio y entrega a una educación crítica y emancipadora, ante ello podemos decir que el diseño curricular es una responsabilidad no solo de aquellos que piensan desde el plano de la ciencia, la tecnología, la modernización, la globalización y el neoliberalismo, más bien, es una cuestión colectiva, participativa y de encuentro mutuo entre distintos pensamientos, tanto práctico como teórico, en ella pueden intervenir docentes, especialistas, Estado y comunidades, que de forma

participativa pueden evitar conflictos si existe el diálogo y son tomadas en cuenta las voces de los principales actores de la praxis educativa.

REFERENCIAS

Bibliográficas

- Althusser, L. (1968). «*Ideología y aparatos ideológicos del Estado*» en *La filosofía como arma de la revolución*. D.F., México: Siglo XXI.
- Aróstegui JL y Martínez JB (2008). «*Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*». Barcelona, España: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Bourdieu, Pierre (2005). «*HABITUS, ETHOS, HEXIS... Bourdieu*». En Gilberto Giménez Montiel (comp.), *Teoría y análisis de la cultura*. Volumen I. México, D.F.: Colección Intersecciones, Instituto Coahuilense de Cultura.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Campo de poder, campo intelectual*. Editorial Montessor.
- Blumer, Herber (1982). «*El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*». Barcelona, España: HORA S.A.
- Carbajal, Burbano Arizaldo (2011). *Apuntes sobre desarrollo comunitario*. Málaga, España: Eumed
- Castro G. S. y Grosfoguel R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. – Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Castro G., S. (2007). *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. En: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel*. – Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Cerda, Hugo (2001). «*El proyecto de aula: el aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*». Madrid, España: Magisterio.
- Durkheim, Émile (1975). *Educación y sociología*. Prefacio, por Maurice Debesse. Barcelona, España: Península
- Flecha, Ramón (2008). «*Comunidades locales en una época globalizada*». En Aróstegui JL y Martínez JB (2008). *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*, Madrid, España: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.

- Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Paz e terra.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía de la esperanza*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Hernández Oliva, Citlalli (2011), “¿Es la educación superior una mercancía? La globalización y su dinámica privatizadora”. en G. Olivier Téllez (Coordinadora), *Privatización, cambios y resistencias en la educación*. México, D. F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- León-Portilla, Miguel (1997). *Pueblos originarios y globalización*. México, D.F. : EL COLEGIO NACIONAL.
- Maldonado-Torres, N. (2007). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. En: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores y Ramón Grosfoguel*. – Bogotá. Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar,
- Maldonado, B. (2003). *La comunalidad indígena*. 2da edición cibernética. Oaxaca, México: CNI
- Martínez L., J. (2003). *Comunalidad y Desarrollo*. México, D.F: CONACULTA/CAMPO
- McLaren, Peter (2000). *Paulo Freire, el Che Guevara y la pedagogía de la revolución*. Buenos Aires, Argentina: SIGLO XXI.
- Millán, S. y García, P. (2003). *Lagunas del tiempo. Representaciones del agua entre los huaves de San Mateo del Mar*. México, D. F.: INAH.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.
- Olivier Téllez, Guadalupe (2011). “Reconfiguración del escenario educativo mundial: ¿se puede hablar de tendencias hacia la privatización?”. En G. Olivier Téllez (coordinadora), *Privatización, cambios y resistencias en la educación*, Universidad Pedagógica Nacional, México, D. F., 2011, pp. 57-106.

- Pañuela C., Diana (2009). *“Pedagogía decolonial y educación comunitaria. Una posibilidad ético-política”*., Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de educación.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Ciudad Autónoma del Signo.
- Rendón M., Juan José (2003). *La comunalidad, modo de vida de los pueblos indios*. Oaxaca, México: Ce Acatl.
- Robles H., S. y Cardoso J., R. (2007) (comps.) *Floriberto Díaz Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe. Ayuujksénää́yën – ayuujkwënmää́ny – ayuujk mëk’äjtën*. Colección Voces Indígenas. México, D.F.: UNAM/Programa Universitario México Nación Multicultural.
- Sacristán, G. (1991). *Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Sanchez Delgado, Primitivo (2005). *“la dimensión sociológica de la educación: reproducción y resistencia”*. En Monclús Estella Antonio (Coordinador); Educación y Sistema Educativo. Madrid, España: Instituto de ciencias de la educación- Universidad Complutense.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder. Sociología de las ausencias*. Montevideo, Uruguay: TRILCE, Extensión Universidad de la Republica.
- Santos, B. (2000). *Critica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: La ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Sao Paulo, Brasil: Ed. DESCLEÉ DE BROWUER.
- Sartori, Giovanni (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. México, D.F.: Taurus.
- Signorini, Italo (1991). *Los huaves de San Mateo del Mar, Oaxaca*. México, D.F.: INI.
- Taba, H. (1974). *La elaboración del currículo*. Buenos Aires. Argentina: Troquel.
- Tenti Fanfani, Emilio (2007). *“La escuela y la cuestión social”*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Torres, Jurjo (1991). *El currículum oculto*. Madrid, España: Morata
- Torres, Jurjo (2000). *Globalización e interdisciplinariedad. El currículum integrado*. Barcelona, España: Morata
- Touraine, Alain (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. México, D.F.: FCE.

- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. México, D.F.: Trillas
- W. Eisner, Elliot (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Walsh, Catherine (2012). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Bogotá, Colombia: serie pensamiento decolonial.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.

Electrónicas

- Aquino M., A. (2013). *La comunalidad como epistemología del sur*. Aportes y retos. Cuadernos del sur. Revista de ciencias sociales. Año 18 N° 34. INAH-UABJO-CIESAS. Oaxaca, Mexico.
- Cassarini R., M. (2003). *Currículo formal, Real (o vivido) oculto*. [Recuperado de: <http://www.curriculo.up.pt/elaula/>].
- Díaz, C. (2010). *Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades*. Bogotá, Colombia: Tabula Rasa.
- Dietz I., Gunther (enero-abril, 2011). "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad". En: Revista de antropología iberoamericana. Madrid, España: AIBR; año 6, num. 1, pp.3-26
- Fernández Guz, Manuel (enero, 2004). "El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización". En : Revista del currículum y formación del profesorado. [tesis recuperada en: <http://www.ugr.es/local/rev81COL3.pdf>]
- Figueredo, Carla (septiembre, 2011). "Congreso internacional Galego-Portugues de Psiscopedagogia". [Recuperado de: <http://www.fpce.up.pt/contextualizar/>]
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Situated Learning. Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University
- Martínez Miguelez, Miguel (diciembre, 2005); "El método etnográfico de investigación"; [Recuperado de: <http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html>] (12-12-2005)]
- Mignolo, W. (1991). "Teorizar a través de fronteras culturales". En: Revista de Crítica Literaria Latinoamericana, Año XVII, N° 28: 103-112.

- Mignolo, W. (2008). *La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.8: 243-281.
- Palermo, Z. (2010). *Una violencia invisible: "la colonialidad del saber"*. CUADERNOS FHyCS, Núm. 38:79-88. Universidad Nacional de Salta. Salta- Argentina.
- Programa Universitario. *México Nación Multicultural*. Disponible en: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/>.
- Santos, B. (2011). *Las epistemologías del sur. Utopía y Praxis Latinoamericana/* Año 16. N° 54 (Julio-Septiembre, 2011) Pp. 17 – 39.
- Suarez, J. (2011). *En la realidad. Hacia metodologías de investigación decoloniales*. Revista tabula rasa. N° 14 (enero-junio 2011). Universidad colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá-Colombia.
- Walsh, C. (2007). *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*. Revista Nómadas. No. 26. Abril 2007. Universidad central – Colombia.

Hemerográficas

- El Despertar*. Willy Peña, corresponsal. *Los Ikoots marchan rumbo a San Cristóbal de las Casas. Tehuantepec. Año 2012.*
- La Jornada*. Mikel Ruiz, corresponsal. *A los Ikoots les roban el viento. Año 2012.*
- La jornada*. Rosa Rojas, corresponsal. *No instalará Mareña Renovables parque eólico en Dionisio del Mar. Año 2013.*

Tesis

- Quiroz E., E. M. (2010). *Desarrollo del currículum dentro del aula en la escuela primaria indígena niños héroes en la comunidad de agua dulce en el estado de Oaxaca*. México, D.F.: UPN, Ajusco.
- Vásquez P., L. (2005). *El currículum escolar y el saber comunitario indígena chol de los alumnos de educación primaria*. México, D. F.: UPN, Ajusco.

Documentos oficiales

- Plan y programas de estudios (1993). SEP, México.

Plan y programas de estudios (2011). SEP, México.

Propuestas de educación alternativa

Documento Base para la Educación de los Pueblos Originarios (2013). Dirección de Educación Indígena, Oaxaca, México.

Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (2013). Sección XXII, Oaxaca, México.

ANEXOS

ANEXO I

Fotografía n° 1. La fauna silvestre en la laguna inferior o mar muerto



Fuente: tomada por el colectivo interinstitucional

Fotografía n° 2. La laguna inferior o mar muerto



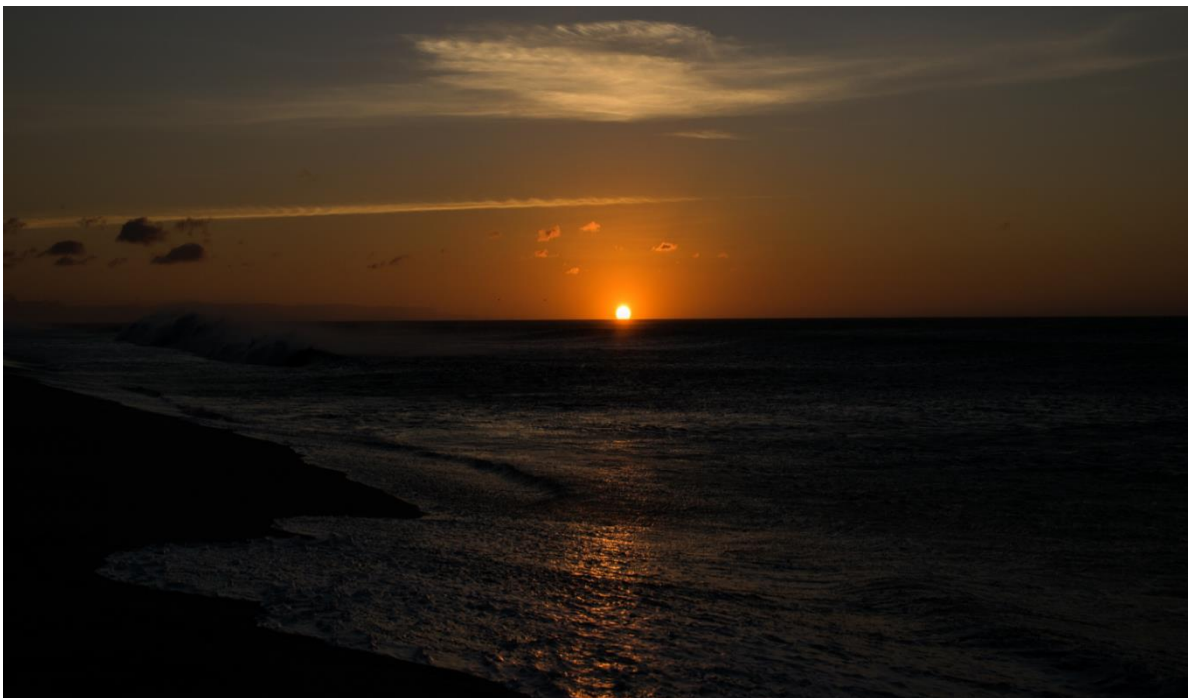
Fuente: elaboración propia

Fotografía n° 3. Fotografía de la entrada de la institución escolar



Fuente: elaboración propia

Fotografía n° 4. La puesta del sol en el mar de la comunidad



Fuente: elaboración propia

Fotografía n° 4. Amanecer en el mar



Fuente: elaboración propia

Fotografía n° 5. El parque eólico en la zona norte del Istmo de Tehuantepec



Fuente: elaboración propia

ANEXO II

Guía de entrevista para conocer los procesos que siguen los docente en la construcción de la planeación curricular en la escuela “Moisés Saénz” de san Mateo del Mar, Oaxaca.

¿Cómo eligen los contenidos a trabajar en la escuela?

¿Qué procesos o procedimientos siguen para la selección de los contenidos escolares?

¿Quiénes intervienen en la organización de los contenidos escolares?

¿Qué instrumentos o medios utilizan para organizar los contenidos de enseñanza en la escuela?

¿En qué otros espacios investigan para enriquecer el currículo educativo en la escuela?

¿Qué papel juega la comunidad en el diseño de la planeación?

¿Bajo qué enfoque se trabajan los contenidos en la escuela?

¿Cuál es la metodología de investigación que utilizan para plantear los contenidos escolares?

¿Cómo se aplican estos contenidos en el ámbito escolar?

¿Cómo asumen los niños estos contenidos escolares?

¿Cómo consideran ustedes en lo personal, los contenidos que se trabajan en la escuela? ¿Por qué?

¿Qué es lo que consideras de mayor relevancia dentro de tu práctica educativa?

¿Cuál es el objetivo central de trabajar con este tipo de contenidos en la escuela?

¿En qué medida estos contenidos aportan al mejoramiento de la educación en la comunidad?

¿Cuál es la importancia de trabajar con estos contenidos?

¿Hacia dónde quieren orientar la enseñanza en la escuela con el trabajo de estos contenidos escolares?

ANEXO III

1. Ejemplo de un cuadro de categorización de datos

Categoría	Significado	Relación	Discursos	Sentimiento
Ikoots	"nosotros"	<p>Naturaleza: mar, viento, sujetos, territorio, puntos cardinales, temporalidad</p> <p>Mitológico: rituales, danzas, religión, cosmovisión cultural.</p> <p>Economía: sistema de producción propio</p> <p>Político: resistencia cultural y territorial</p>	<p>"hay respeto para nuestro mar, los desconocidos no pueden entrar a ver nuestro encuentro, solo los originarios de aquí".</p> <p>"Después nomas toca esperar la lluvia del norte más o menos de junio a septiembre para la producción y de ahí el viento sur que ya no hay lluvia porque es temporada de seca".</p> <p>"hay un gran problema porque ahora el gobierno quiere que se siembren los ventiladores que llaman eólicos, para producir energía eléctrica con el viento. ¡Imagina!, qué va ser de nuestro mar con la contaminación de esos barcos y lanchas, qué va a ser de nuestro viento del norte y del sur si esos ventiladores detienen su fuerza, creo que ya no va ser igual, se va a cambiar nuestras aguas, nuestros rituales, nuestros vientos no serán los mismos".</p> <p>"queremos defender nuestras tierras, nuestro viento, nuestra cultura, nuestra lengua, nuestras costumbres, nuestra forma de vida, nuestra dignidad, porque como pueblo tenemos dignidad"</p>	<p>El sentir ser: (sentir nuestra existencia en el mundo).</p> <p>El sentir estar (sentir nuestra presencia en el mundo).</p> <p>El sentir pensar: (sentir nuestro conocimiento del mundo).</p> <p>el sentir actuar: (sentir nuestra interacción con el mundo)</p> <p>"un sentido de pertenencia e identidad muy peculiar"</p>

Fuente: elaboración propia