

CAPÍTULO XIII

# La Cartografía Curricular Comunitaria. Aportes para una educación intercultural

---

Miguel Cornelio Cruz

Universidad La Salle Oaxaca

000001256@ulsaoaxaca.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0001-7353-0956>

Cecilia Erna Gutiérrez González

Investigadora Independiente

ceciliaerna.g@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-7861-6620>

*“Canek dijo: – Los hombres blancos no saben de la tierra ni del mar ni del viento de estos lugares. ¿Qué saben ellos si noviembre es bueno para quebrar los maizales? ¿Qué saben si los peces ovan en octubre y las tortugas en marzo? ¿Qué saben si en febrero hay que librar a los hijos y a las cosas buenas de los vientos del sur? Ellos gozan, sin embargo, de todo lo que producen la tierra, el mar y el viento de estos lugares. Ahora nos toca entender cómo y en qué tiempo debemos de librarnos de este mal” (Abreu, 2019, pp. 22- 23).*

## Introducción

Partiendo del reconocimiento de la gran diversidad de Oaxaca y a la vez la invisibilización de sus pueblos reflejada en un sistema educativo poco inclusivo; la Cartografía Curricular Comunitaria (CCC, de aquí en adelante) es una propuesta educativa-metodológica

de cuño intercultural y alternativo, para la construcción de *otras formas* de hacer escuela, de hacer educación y de afianzar procesos de aprendizaje escolar y comunitario a partir del territorio<sup>8</sup> (fotografía 1).

Esta propuesta metodológica tienen como finalidades: 1) construir y fortalecer, junto con educadores y actores comunitarios, una educación situada en/desde/para el territorio, para la defensa del mismo y de la vida colectiva que ahí se expresa y se construye desde diferentes haceres, haberes, pensares y sentires; 2) abonar al fortalecimiento de los sentidos de pertenencia territorial y la relevancia del conocimiento histórico, biocultural y lingüístico en los procesos formativos de la niñez y la adolescencia que habita en contextos de diversidad sociocultural; y 3) contribuir al diálogo de saberes, las prácticas del *buen vivir* y la justicia epistémica, tan necesarios en estos momentos de crisis socioambiental planetaria.

#### Fotografía 1

*Mapa pictográfico de Santa María Zoogochi (Sierra Norte, Oaxaca)*



*Nota.* Quinto taller de Cartografía Curricular Comunitaria. Profesorado de la zona escolar de Yagila. (Miguel Cornelio, 2019)

8 Entendido como espacio de vida material y simbólico, de carácter sociocultural y biológico, colectiva e históricamente construido, portador de memorias, experiencias, conocimientos bioculturales, haceres y relaciones socioambientales.

A nivel teórico, la CCC se corresponde con los planteamientos de la interculturalidad crítica latinoamericana, la educación comunitaria y la pedagogía fundada en el diálogo territorial y la vida cotidiana. Por su carácter participativo y colaborativo, su hacer metodológico se inspira y sustenta en los enfoques de la etnografía aplicada a la educación, la investigación acción-participativa y la cartografía social,<sup>9</sup> desde los cuales se promueven la investigación comunitaria, los recorridos territoriales, el diálogo horizontal y la construcción de *mapas pictográficos* (que representan las mallas curriculares-comunitarias de donde nacen las *cartas de navegación didáctica*<sup>10</sup>); todas ellas, actividades permanentes y colectivas donde participan sujetos poseedores de saberes-haceres territoriales: niñas, niños, adolescentes, madres, padres docentes y pobladores.

Con base en lo anterior, desde la CCC se reconoce que el colonialismo y el ejercicio asimétrico del poder han caracterizado históricamente la relación intercultural de los pueblos originarios con el Estado y las sociedades no indígenas. Condición de violencia que sigue reproduciéndose actualmente, y que se expresa en lo educativo, en los modelos de desarrollo y de consumo capitalista impuesto a nivel planetario, en el extractivismo; y, en la usurpación de bienes territoriales (biológicos, culturales y cognitivos), por señalar algunos ejemplos.

Estas relaciones asimétricas y colonizadoras, también están presentes en los territorios escolares, al punto que, hay quienes se preguntan si la educación intercultural —promovida por el Estado— no es “un eufemismo para disimular lo que en realidad hacemos con ese dispositivo [llamado escuela]” (Esteva, 2019, p. 9). Al promover el Estado una educación-escolar homogeneizante, a partir de un cu-

---

9 Por cuestiones de espacio, no explicamos en este documento los enfoques teóricos y metodológicos. Esperamos que lo dicho en este documento favorezca una aproximación.

10 Las cartas de navegación didáctica son el fundamento de los proyectos educativos-comunitarios y de los aprendizajes situados que niñas y niños construyen de manera colectiva a partir de nuevos recorridos y de la investigación de un *haber*, un *hacer*, una *problemática*, un *centro* o un *lugar sagrado* de la comunidad.

rrículo único y abiertamente impositivo, durante años ha generado en “las diversas comunidades, pueblos y regiones un forzado desaprendizaje de su propia cultura y un abandono total o parcial de su lengua materna; [también,] un empobrecimiento cognitivo, cultural y simbólico” (Comboni y Juárez, 2020, p. 7).

Este modelo de escuela —disfrazado hoy día de “atención” a la diversidad cultural y lingüística— ha pretendido enseñar a los pueblos y comunidades originarias a despreciar *lo propio*, a avergonzarse de su lengua, de sus prácticas culturales y de sus saberes, por no llevar la etiqueta de “ciencia”. Aprender *lo propio*, entonces, pareciera ser un tabú, y que su conocimiento, estudio y análisis es competencia exclusiva de cuerpos de académicos, científicos y especialistas. Lo dicho hasta aquí constituye el contexto y fundamento en el que cobra sentido esta propuesta educativa-metodológica.

### Fotografía 2

*Presentación de trabajos desde la CCC*



*Nota.* Colectivo de docentes de educación preescolar de San Miguel Mixtepec (Valles Centrales, Oaxaca). Cecilia Erna Gutiérrez González, 2019.

Su práctica implica un trabajo escolar comprometido con los procesos formativos y la comunidad: un posicionamiento teórico-práctico diferente al de la educación convencional. Por tanto, entender que no es la escuela la que educa o forma, o al menos no es la única institución, la educación —en el sentido amplio del término— es un *hacer comunitario*: está en la comunidad, en sus actores, en lo que hay en el territorio, en lo que la gente hace, las problemáticas socio-ambientales que se enfrentan, en el conocimiento, los significados y los valores que le acompañan (fotografía 2). Hablamos, entonces, de sujetos, comunidades y territorios *enseñantes*, de quienes, y donde se aprende, a partir de procesos de diálogo e investigación participativa.

En este sentido, en la CCC hay un proceso metodológico que integra tres grandes momentos:

1. Reflexión crítica colectiva en torno a: escuela-docencia-comunidad y (¿educar para qué en contextos de diversidad cultural y lingüística?, ¿cuál es el compromiso social y comunitario del profesorado y de la escuela?, ¿cuál es el tipo de escuela y de educación que queremos?); territorio-cartografía-mapas-poder (pensar nuestra vida desde el lugar donde vivimos: ¿cómo es?, ¿quiénes vivimos en él?, ¿qué valor tienen para nosotros?, ¿qué nos gusta y qué no?, ¿por qué?, ¿a quiénes corresponde el derecho de mapear los territorios?); saberes históricos y bio-culturales; mapas pictográficos (¿por qué hacer mapas pictográficos?, ¿cuáles son sus características y componentes?, ¿qué procedimientos debemos considerar para su construcción?).
2. *Proyecto cero*, en él se inscriben los recorridos comunitarios y la elaboración de mapas pictográficos, desde diferentes visiones y vivencias.
3. Proceso didáctico: diseño de cartas de navegación didáctica (fundamento primordial que sustenta la elaboración de proyectos educativos-comunitarios) para la construcción de aprendizajes, nuevos recorridos comunitarios y procesos de investigación colectiva, a partir de un *hacer*, un *haber*, una *problemática*, un *centro* o un *sitio sagrado* del

territorio —elegido por los participantes en asambleas escolares—, confección de fichas de actividades y propuesta de lenguajes creativos para socializar y valorar los resultados de las investigaciones.

Nos centramos a continuación en el Proyecto Cero, proceso cartográfico en él se inscriben dos actividades fundamentales: los recorridos en el territorio y la construcción de mapas pictográficos.

## Proyecto cero

Los recorridos en el territorio comunitario son fuente primordial para el aprendizaje de los sistemas de conocimientos y prácticas locales. Se realizan con base en fichas de actividades, guías de acompañamiento para la observación-participante, el diálogo inter-actoral, el registro comunitario y la posterior construcción de los mapas pictográficos (figura 1).

Figura 1

*Ejemplo de ficha de actividades para los recorridos comunitarios*



**Recorrido comunitario**  
Ficha de actividad

**Realizar un ejercicio de mapeo en el lugar donde vives**

Organiza y planea tu recorrido.

Para realizar tu recorrido, invita al menos a una persona del lugar que pueda acompañarte. De preferencia una persona adulta que tenga la posibilidad de observar junto contigo los lugares que se recorran; también, de compartir experiencias y recuerdos en torno a esos lugares.

La idea es realizar un ejercicio sencillo, identificando:

- qué hay en el territorio,
- cuáles son los lugares más importantes (por qué),
- qué es lo que hace la gente, y
- qué significa para ellos el territorio.

**Recorrido comunitario**  
Ficha de actividad

Es importante tratar de recuperar la historia de los lugares (por ejemplo: del terreno donde se siembra, de la vereda para llegar al centro de la localidad...), hacerse preguntas y vislumbrar hasta dónde se puede rastrear esta historia, e identificar qué otros aspectos es posible de recuperar a través de la experiencia.

Es importante hacer un registro del recorrido. Registrar todo lo que sucede en la experiencia del recorrido en un cuaderno de notas y hacer fotografías cada vez que se pueda.

Posterior al recorrido, realiza un mapa pictográfico junto con la(s) personas que acompañe(n), esto con el propósito de incorporar su(s) mirada(s).

Finalmente, reflexiona e identifica lo que se puede aprender, tanto ustedes como las niñas y niños, con esta actividad.

Nota. Cecilia Erna Gutiérrez González y Miguel Cornelio, 2019.

Estos recorridos, permiten comprender que los conocimientos locales están articulados a la vida biocultural —para la reproducción y fortalecimiento de la misma— que son complejos y especializados<sup>11</sup> (Valladares y Olivé, 2015; Pérez y Argueta, 2019). Tienen carácter holístico (Toledo y Alarcón-Cháires, 2012), son sentipensantes (Fals Borda, 2015) y contemporáneos (Pérez y Argueta, 2019), por cuanto que en ellos se expresan las relaciones entre los sujetos y con el entorno socio-natural cotidiano, los sistemas de creencias, la historicidad del territorio y de la vida que se construye en él y los complejos axiológicos; asimismo, su construcción implica la dimensión subjetiva y el aprender-haciendo con los otros. A decir de Toledo y Alarcón-Cháires:

Las formas de conocimiento locales o tradicionales no existen (como es el caso de la ciencia) separados de otras dos dimensiones de la vida cotidiana: las creencias y las prácticas. Las sabidurías tradicionales se basan en las experiencias (sociales) que se tienen sobre el mundo (los mundos), sus hechos y significados y su valoración de acuerdo al contexto natural y cultural en donde se despliegan. (2012, p. 8)

Para ilustrar parte de lo que aquí se dice, compartimos un fragmento de la experiencia de recorrido de la profesora Digna Cruz y del señor Valeriano Angulo en la localidad La Josefina (Sierra Norte de Oaxaca). Experiencia dada a conocer en el evento pedagógico “Fortalecimiento de la educación comunitaria” (diciembre de 2020):

En mi recorrido, me acompañé del Señor Valerio Angulo, él es una persona ya de edad (80 años) con mucha experiencia. Iniciamos el recorrido a partir de la escuela primaria. Nos dirigimos al arroyo. Durante el recorrido él me iba explicando cómo es que ha cambiado el camino, ahorita ya existe una carretera pavimentada que va hacia el arroyo; anteriormente no era así, todo estaba poblado de árboles de diferentes especies. A medida que íbamos caminando, me iba contando qué casas había, quiénes vivían, más cuando él era niño. Llegamos al arroyo y él me contaba algo que yo desconocía.

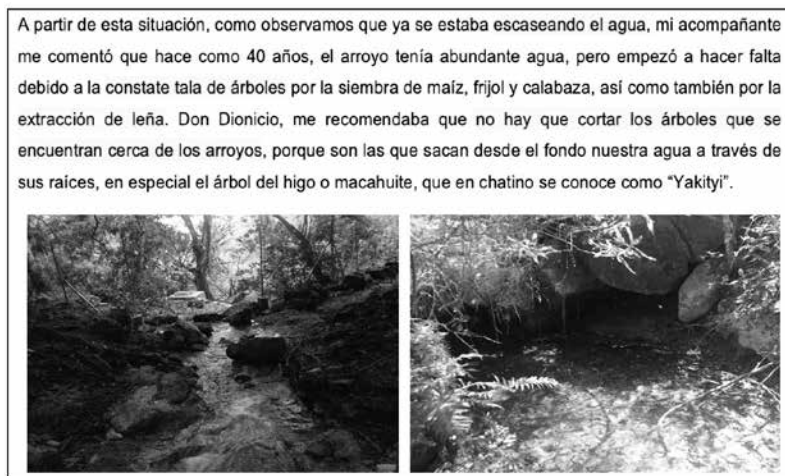
---

11 Hay saberes en torno a la tierra, el agua, el cielo, las plantas y los animales, etcétera.

Me habló de la pepesca. Me dijo que la pepesca es un tipo de pescadito, muy pequeño, que solamente hay en una temporada durante el año, que suben por el río. Y entonces le digo: “¿y cómo nosotros nos vamos a dar cuenta cuando esos animalitos sí va haber? Entonces me dice: “diez o quince días antes pasa arriba una parvada de pájaros que se llaman gambao. Cuando la gente mira esos pájaros, dice: ‘va a subir la pepesca’. Cuando no suben es que no va haber pepesca”. Entonces, es algo muy interesante, porque ahí está el saber de la comunidad, el saber de la gente.

### Figura 2

*Fragmento de registro de recorrido. Comunidad chatina El carrizal, Santa Cruz Zenzontepec (Sierra Sur, Oaxaca)*



*Nota.* Yolanda Martínez, 2020.

La actividad de los recorridos implica aprender “de primera mano”, siempre de las personas, de sus pláticas, sus saberes, lo que hacen, sus vivencias; la historia socio-natural del territorio, los bienes naturales que hay; las relaciones bioculturales que establecen con otras personas, plantas, espacios, animales y seres sobrenaturales. Asimismo, promueven el conocimiento del territorio en el territorio —estando allí—, de manera conjunta y dialógica- participativa. Este



conocimiento trae consigo la recuperación de la memoria individual y colectiva,<sup>12</sup> la socialización de relatos de tradición oral y narrativas de fundación de pueblos o lugares específicos;<sup>13</sup> también, el reconocimiento de las condiciones de vida y de cómo ésta se construye en el territorio. No menos importantes son los usos y significados que para los pobladores tienen los diferentes lugares que conforman su territorialidad, reconociendo los *centros* o lugares importantes, como los sitios sagrados (espacios de ofrenda y petición donde habitan entidades sobrenaturales).<sup>14</sup>

Los recorridos y su proceso reflexivo abonan a la construcción de una mirada crítica de lo que acontece en el territorio; por ejemplo, el modo en que el paisaje natural se ha transformado, la pérdida de especies de plantas y animales por efecto de la intervención humana: la actividad ganadera, el incremento de la urbanización y la agricultura intensiva basada en el monocultivo, la deforestación, por mencionar algunas (figura 2).

Concluimos este apartado compartiendo algunos otros aspectos de los recorridos:

- Los recorridos son actividades permanentes, no basta con hacer uno solo. El territorio es fuente de aprendizajes permanentes.

---

12 En cada persona, en cada espacio o lugar del territorio, hay historia, hay memorias.

13 Una de las cualidades de estas narrativas, es su carácter abigarrado, por cuanto que hay una mezcla de tiempos, personajes y sucesos (Rivera, 1987). Es importante señalar que dichas narrativas son explicaciones sociales, validadas colectiva y generacionalmente por los propios pobladores para dar sentido al espacio habitado, para humanizar el entorno. Pretender hacer una lectura de ellas desde los parámetros de lo “verdadero” y “falso” de la ciencia positivista, representa una miopía epistémica.

14 Los *centros* son lugares con atributos que para los pobladores poseen un significado vital. No todo centro es necesariamente un sitio sagrado. Una vereda, la escuela o el molino, pueden ser ejemplos de centros.

- Aprender de los lugares y de las personas, es también aprender a observar y a escuchar con actitud respetuosa, sensible y abierta a conocimientos que no son los normados por la ciencia occidental.
- Los recorridos implican aprender el lenguaje comunitario: las formas de decir, de expresión corporal y de nombrar el mundo: qué palabras, qué discursos, qué gestos o expresiones se emplean para comunicar, para compartir, para hacer, para nombrar.
- El conocimiento del territorio —lo que hay, lo que se hace, sus epistemes, su historia y demás— no es exclusivamente actividad de científicos o académicos. Es un derecho de los pueblos originarios, y para el caso escolar: de la niñez y adolescencia. Para el profesorado es fundamento para hacer posible otra escuela, otra educación y otros aprendizajes.
- Los recorridos favorecen un reposicionamiento de los sujetos locales, a quienes se reconoce como: *hacedores* de la vida, poseedores de saberes históricos y actuales, culturales y lingüísticos, de estilos de vida propios, de narraciones, memorias y valores (Sesia y Cornelio, 2013). A ellos corresponde el derecho de cartografiar su territorio, pues como señalan Álvarez y Robayna (2014): “El geógrafo, [...], deja su rol de diseñador y este es asumido por los sujetos, que son los que traducen sus prácticas en el mapa [...]. En definitiva, se establece un reequilibrio en la mediación saber-poder” (p. 55).

## Construcción de mapas pictográficos

Desde la CCC, concebimos los mapas que se elaboran como dispositivos cartográficos y lenguajes visuales que expresan un saber-poder territorial contrahegemónico; un reconocimiento del “nosotros pueblo” y la manifestación de “lo propio” como parte del sentido de pertenencia comunitaria. Son, a su vez, una respuesta a la *cultura del silencio* (Freire, 2000), al *mal de ojo* (Martín-Barbero y Corona, 2017) y a las formas del *decir cartográfico* que se estable-

cen desde el poder. En este sentido, *mapear* el territorio es derecho innegable de los propios actores participantes y sus comunidades, a quienes también corresponde la autoría de estos lenguajes visuales.

En correspondencia con la cartografía social, los mapas que se construyen son *artesanales*, y en ellos, la representación gráfica por medio del dibujo es fundamental, porque se fortalece la horizontalidad de lo colaborativo-dialógico y se visibiliza la capacidad de todo participante para dibujar.<sup>15</sup> Por estas cualidades, dentro de la CCC hemos denominado a estos mapas como *mapas pictográficos*. El nombre también obedece a dos tradiciones cartográficas que forman parte de la matriz civilizatoria mesoamericana<sup>16</sup> (Bonfil, 2019; López, 2018) y que se expresan en esta propuesta; hablamos de la cartografía prehispánica (León-Portilla y Aguilera, 2021) —cuya influencia está presente en la cartografía colonial novohispana— y de los amates<sup>17</sup> que realizan los pueblos nahuas de la Región del Alto Balsas de Guerrero (México).

Los mapas pictográficos son resultado de los recorridos comunitarios, del diálogo y de los acuerdos entre participantes. Es decir, su construcción es de carácter colectiva y colaborativa, partiendo del hecho de que cada persona posee un mapa o una *representación mental* del territorio (Montoya, 2007; Álvarez y Robayna, 2014), producto de una experiencia espacial de los lugares habitados, de la

---

15 No se invalida el uso de herramientas tecnológicas-digitales como los GPS y SIG, siempre y cuando se tenga claridad en el por qué, para qué y cuándo; de lo contrario, podría convertirse en un obstáculo para el diálogo horizontal (véase Sletto *et al.*, 2013).

16 Junto con Toledo y Boada, entendemos por civilización: “una manera particular de concebir el mundo, de ensamblar a los seres humanos y de articular a éstos con la naturaleza” (2018, pp. 114-115).

17 El amate es un árbol, también el papel que se elabora de sus fibras. Aquí nos referimos al tipo de arte y producto artístico que expresa, a través del dibujo, lo múltiple que es la vida cotidiana en los territorios: sus haceres, haberes y significados de lugares de los pobladores. Coincidimos con Good y Barrientos al señalar que los amates “...son una especie de autorretrato cultural que realmente refleja con mucho detalle la vida de las comunidades” (2004, p.13).

herencia biocultural, del andar comunitario y de la vida cotidiana. Siendo así, previo a la elaboración de un mapa colectivo, se realizan diferentes versiones desde las miradas particulares de quienes participan, y en función, por ejemplo, de atributos como el género, la edad y las actividades que se desarrollan (no es lo mismo la mirada femenina a la masculina o la de un docente a la de una artesana). De este proceso se obtienen mapas construidos por niñas, niños, docentes, madres, padres, pobladores..., lo cual nos hace ver que, de un mismo territorio, pueden existir múltiples y variados portadores cartográficos, tantos como personas participen en su construcción (fotografía 1); también, que no existe un mapa de la “Verdad”,<sup>18</sup> sino mapas —todos ellos válidos— que ofrecen la inscripción de la mirada directa y compleja del mundo vivido (cuya forma y contenido están determinados por quienes participan en el proceso cartográfico).

Los mapas pictográficos son *mapas de hacer* por cuanto que en ellos se dibuja lo que las personas realizan en el territorio y en sus diferentes espacios. También, son *mapas culturales*, puesto que el territorio es espacio de vida e implica una dimensión material y otra intangible, ambas conforman el entramado de lo que llamamos: cultura. Siguiendo a Esteva (2017), la dimensión material se configura a partir de los aspectos visibles o semi- visibles de la cultura: “...las costumbres cotidianas, la lengua, las artes, la comida, la habitación, los comportamientos de un grupo [...], la estructura de la familia y de las organizaciones y prácticas sociales, las normas jurídicas y políticas...” (p. 2). Por su parte, la dimensión intangible representa lo simbólico o “lo profundo” de la cultura, y está referida al: “...plano del mito, de la cosmovisión, de la fuente del sentido, del horizonte de inteligibilidad, de lo que a veces llamamos espiritualidad o raíz del conocimiento” (Esteva, 2017, p. 2).

---

18 Martínez y Galimberti dicen lo siguiente: “Así como no existe una región como realidad objetiva previa al investigador, [...], tampoco existe un mapa como fiel representación del espacio, objetivo, verdadero y correcto; ya que este siempre se encuentra asociado a la mirada de quien lo realiza (de sus objetivos o intereses, de aquellas capas o estratos del territorio que elige analizar o representar)” (2012, p. 90).

### Fotografía 1

Construcción de mapa de haceres. Niñas y niños de San Pedro Yaneri (Sierra Norte, Oaxaca). Zona escolar de Yagila



Nota. Colectivo de Yaneri, 2019.

De este territorio, y de este entramado cultural, desde luego que forma parte la naturaleza (vínculo biocultural); que para los pueblos originarios implica otras epistemes, otra valorización, apropiación, uso y humanización del entorno —distintas a las que establece el pensamiento occidental capitalista. En este sentido, hablamos de *mapas bioculturales*. La siguiente experiencia de recorrido y mapeo del profesorado de educación telesecundaria del municipio de San Martín Peras (Mixteca Baja de Oaxaca), nos permite aproximarnos a esta cuestión de los vínculos bioculturales:

A esta comunidad se le puso La Escopeta, porque cuando ellos llegaron encontraron una piedra que tenía forma de escopeta. [...] ellos tienen mucha conexión con el río. Por ejemplo, cuando no nacen los niños o hay niños que murieron y no fueron bautizados, en el río hay una piedra, a esa piedra la conocen como Piedra San Marcos, entonces, a esa piedra se puede entrar, y ahí colocan o entierran a

los niños. El río también es importante para su salud, hacen mucho la limpieza espiritual, ahí [...] hacen su limpieza con hierbas y con algunos otros animales. [...] dibujamos el río [en el mapa] un poco más grande de lo que en verdad pudiera ser. ¿Por qué?, porque representa [...] sustentabilidad, agua para consumo y siembra [...]; pero también representa mucho la parte de la cosmovisión, de los rituales que hacen...

A partir de todo lo dicho, los mapas pictográficos son portadores en los que se expresan: los *haber*es (lo que hay en el territorio), los *hacer*es (lo que las personas realizan en diferentes espacios y momentos: la fiesta del pueblo, la elaboración de canastos, la siembra de milpa, el bordado de servilletas, la pesca, el irse a bañar a las cascadas,...), los *centros*, los sitios sagrados, y las problemáticas de carácter socioambiental que existen;<sup>19</sup> teniéndose así, una mirada más amplia, compleja, aproximativa y procesual<sup>20</sup> del territorio comunitario (figura 3), pues como señalan Álvarez y Robayna: “los abordajes sobre la espacialidad, en los tiempos que corren, requieren dar cuenta de su naturaleza compleja, fruto de la relación rizomática entre lo físico, lo biológico y lo cultural” (2014, p. 49).

Finalmente, cabe decir que, en la CCC, los mapas pictográficos son el fundamento para un trabajo escolar-comunitario y una educación situada, pertinente para la niñez y la adolescencia que habita en contextos de diversidad cultural y lingüística. Son un currículo alternativo de educación a partir de los cuales se construyen las cartas de navegación didáctica y los proyectos educativos, ambos con base en un hacer, una problemática, un centro o sitio sagrado o un haber. En todo este

---

19 En el mapa, cada elemento gráfico posee un significado, un por qué, una narrativa (oral o escrita). Así por ejemplo, en un mapa de San Miguel del Valle (Región de Valles Centrales, Oaxaca), sobresaliente fue ver dibujadas personas sonrientes. Cuando se preguntó a los participantes el por qué, dijeron: “es que la gente de aquí es muy alegre”.

20 Lo procesual significa que en los mapas siempre hay algo más por incluir a partir del trabajo de investigación participativa en el territorio; en este sentido, son mapas inacabados, en movimiento, en permanente construcción.

proceso, la comunidad, las personas y el territorio, son de quienes/ donde se aprende a partir del diálogo y la investigación participativa.

### Figura 3

*Mapa pictográfico que expresa los haceres, haberes, problemáticas y centros. Comunidad La Mancornada (Valles Centrales, Oaxaca)*



*Nota.* Colectivo de docentes de educación indígena. Miguel Cornelio, 2019.

## Conclusiones

Han pasado poco más de cuatro años (julio de 2018) en que, por invitación del magisterio indígena de Oaxaca (México), dimos a conocer la propuesta educativa-metodológica de la Cartografía Curricular Comunitaria en los talleres estatales de educación alternativa, espacios de formación político-pedagógica que anualmente ofrece el magisterio al profesorado de educación inicial y básica.

Sin lugar a duda, 2018 es el año en que se gestó un trabajo mucho más amplio y continuo con colectivos de docentes (ya no solo de educación inicial y básica) que laboran en contextos de diversidad cultural y lingüística del estado de Oaxaca. De ese año al presente, hemos realizado talleres de formación docente y acompañamiento pedagógico en comunidad, también, hemos participado en foros

de educación estatal y en el Seminario Internacional Permanente: “Diálogo de saberes para la valoración del mundo pluricultural que nos habita”, organizado por la UAM-Xochimilco.

La aceptación magisterial de la propuesta, su práctica a nivel local (vínculo escuela-comunidad), la apropiación por parte del profesorado, así como la emoción y la inquietud de quienes esto escribimos, nos condujo a compartir este acercamiento a la propuesta educativa-metodológica (de la cual hay mucho por contar). Todo esto, con la intención de abonar al campo de las educaciones *otras o alternativas*, que desde hace años se vienen construyendo *desde abajo*, y que nos recuerdan permanentemente que hay *otras formas* de hacer escuela, de hacer educación y de promover otros aprendizajes.

## Referencias bibliográficas

- Abreu Gómez, E. (2019). *Canek*. FCE.
- Álvarez Pedrosian, E. y Robayna, A. (2014). Capítulo 3. Desgeografizando mapas. Aportes de la cartografía social para interpretar la espacialidad y su necesaria incorporación a la planificación urbana. En Álvarez Pedrosian, E. (ed.), *Cartografías de territorios y territorialidades: un ejercicio de integralidad en el encuentro de la geografía humana y la antropología de la comunicación* (pp. 49-66). Universidad de la República.
- Bonfil Batalla, G. (2019). *México profundo. Una civilización negada*. FCE.
- Comboni, S. y Juárez Núñez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. UAM-Xochimilco.
- Esteva, G. (2017). *Desafíos de la interculturalidad*. PRATEC.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI Editores; CLACSO.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Gámez Espinosa, A. y López Austin, A. (2015). *Cosmovisión mesoamericana. Reflexiones, polémicas y etnografías*. FCE, Colmex, FHA, BUAP.
- Good Eshelman, C. y Barrientos López, G. (2004). *Nahuas del Alto Balsas*. CDI- PNUD.
- León-Portilla, M., y Aguilera, C. (2021). *Mapa de México Tenochtitlan y sus contornos hacia 1550*. Ediciones Era.



- Lewis-Jones, H. (Ed.). *Mapas literarios. Tierras imaginarias de los escritores*. Bulme.
- López Austin, A. (2018). *Las razones del mito. La cosmovisión mesoamericana*. Ediciones Era.
- Martín-Barbero, J. y Corona Berkin, S. (2017). *Ver con los otros. Comunicación intercultural*. FCE.
- Martínez de San Vicente, I., y Galimberti, C. (2012). ¿El territorio precede al mapa o el mapa precede al territorio? En Cicutti, Bibiana (ed.), *La cartografía como objeto de cultura: materiales para su discusión*. Editorial Nobuko.
- Montoya Arango, V. (2007). El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía. *Universitas Humanística*, 63(63). <https://bit.ly/3VrRLQG>
- Pérez Ruiz, M. L. y Argueta Villamar, A. (2019) *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento*. Juan Pablos Editor.
- Sesia, P. y Cornelio Cruz, M. (2013). *Manual de asambleas escolares*. CIESAS, UNICEF.
- Sletto, B., Bryan, J., Torrado, Marla., Hale, C., y Barry, D. (2013). Territorialidad, mapeo participativo y política sobre los recursos naturales: la experiencia de América Latina. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 22(2), 193-209. <https://bit.ly/3v13lm0>
- Toledo, V. M. y Alarcón-Cháires, P. E. (2012). La Etnoecología hoy: panorama, avances, desafíos. *Etnoecológica*, 9(1), 1-16.
- Toledo, V. M., Barrera-Bassols, N. y Boege, E. (2019). *¿Qué es la diversidad biocultural?* UNAM.
- Toledo, V. M., y Boada, M. (2018). *El plantea, nuestro cuerpo. La ecología, el ambientalismo y la crisis de la modernidad*. FCE, SEP, Conacyt.
- Valladares, L. y Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Revista Cultura y representaciones sociales*, 10(19), 61-101. <https://bit.ly/3TIIT9b>
- Vélez Torres, I., Tática Gaona, S. y Varela Corredor, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la Cuenca Alta del Río Cauca. *Cuadernos de geografía. Revista colombiana de geografía*, 21(2), 59-73. <https://bit.ly/3IKquRT>