

Entre la escuela y la comunidad: aprendizaje de saberes y prácticas comunitarias en el bachillerato CESIK de Huehuetla, México

Josefina Bautista Peña¹

Dolores Victoria Cano Cruz²

Atish Christopher Chakravarti³

Marcos Juárez De Gante⁴

Introducción

Quiénes somos y por qué escribimos

Escribimos colectivamente este texto como intento de compartir nuestra voz como colaboradoras y colaboradores del Centro de

1 Egresada, colaboradora y coordinadora del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (CESIK), Huehuetla, Puebla. Egresada de la Licenciatura en Antropología Social, de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) (contacto: josefina.bautista2001@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4853-4769>).

2 Colaboradora y coordinadora del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (CESIK), Huehuetla, Puebla. Egresada de la Licenciatura en Lengua y Cultura, de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) (contacto: 975vic@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0615-956X>).

3 Colaborador del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (CESIK), Huehuetla, Puebla. Maestro en Pedagogía del Sujeto, del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), Zautla, Puebla. Candidato doctoral en Ciencias Antropológicas, por la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa (UAM-I) (contacto: taku.chakra@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6913-4216>).

4 Egresado y colaborador del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (CESIK). Miembro de la Organización Independiente Totonaca (OIT) de Huehuetla, Puebla. Licenciado en Derecho (IEDEP), Maestro en Ambientes Interculturales de Aprendizaje de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) (contacto: juarezdegante@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3180-4691>).

Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (CESIK), proyecto educativo del pueblo totonaco de Huehuetla, en la Sierra Norte de Puebla, México, que brinda una preparación de nivel medio-superior a jóvenes totonacas/os y nahuas de la región desde un enfoque propio y comunitario. Las personas autoras somos cuatro, dos mujeres y dos hombres. Dos somos totonacas/os, una es nahua y uno extranjero. Todas/os servimos ahora o recientemente en el Consejo Directivo del CESIK; además, dos somos egresadas/os de la misma institución, por lo cual escribimos desde nuestras miradas actuales como educadores y coordinadores del proyecto educativo, así como desde nuestros recuerdos de ser estudiantes aquí, en tiempos recientes o años atrás.

Nuestras perspectivas se reúnen y se dialogan no solo dentro de estas páginas, sino en la cotidianidad de la colaboración en el proyecto, donde laboramos, enseñamos, aprendemos y nos organizamos juntos/as, al lado de estudiantes, padres y madres de familia y otros/as actores cercanos a la comunidad educativa. Escribimos desde nuestra diversidad, con una postura crítica y partiendo de nuestra realidad concreta. Sabemos que esto nos coloca en una posición muy distinta al punto de vista tradicional académico que busca conservar la neutralidad y mantiene distancia de la práctica. Por lo tanto, aunque empezamos por tratar de situar el proyecto CESIK frente a algunas corrientes pedagógicas, epistemológicas y procesos político-históricos relevantes, creemos que el diálogo con estos referentes no basta para comunicar el sentido de lo que hacemos.

Así que acudimos luego a la narración de nuestras propias experiencias, que tendrán un lugar central. En el recuento de estas experiencias nos expresamos desde los sentires y pensares del quehacer cotidiano, desde la implicación constante y el compromiso íntimo con el proyecto educativo. Con el resultado que aquí leerán, pretendemos testimoniar y reflexionar juntas/os algunos aportes de esta apuesta con trayecto de 30 años que, aunque hemos llegado a ella en diferentes momentos y por distintos caminos, hoy nos une, y a la cual esperamos seguir aportando hasta donde el futuro nos permita.

Estructura del texto

De acuerdo con lo anterior, el texto se divide en dos partes. En la primera, a manera de panorama teórico, señalamos algunas de las principales propuestas pedagógicas que han surgido como alternativas a la educación hegemónica, que se suelen clasificar bajo etiquetas de lo decolonial, intercultural, comunal, entre otras, para proponer los conceptos de “educación propia” y “educación comunitaria” como fundamentales para comprender el enfoque pedagógico del CESIK.

Además, contextualizamos las condiciones históricas que dieron la fundación del proyecto, el establecimiento de sus objetivos y el desarrollo de su modelo curricular, en un marco de la exigencia de derechos de las y los totonacos de Huehuetla frente a legados de dominación, despojo y fuerzas de asimilación a nivel material, cultural y educativo. Esto nos da pauta para plantearnos las preguntas de cómo se autodefine el CESIK, dónde se posiciona, cómo intenta impactar y qué problemáticas enfrenta actualmente dentro de estos escenarios.

De ahí pasamos a una segunda parte, enfocada en las experiencias pedagógicas recientes que se desprenden de los planteamientos anteriores, buscando llevarlos a la práctica y en algunos casos cuestionando los mismos. Estas experiencias van articulando el proceso formativo de los y las estudiantes con las dinámicas de la vida cotidiana de la comunidad y con los conocimientos propios de las culturas totonaca y náhuatl arraigadas en la región. En concreto, exponemos sobre los ejercicios para desarrollar e implementar una nueva propuesta curricular basada en “proyectos integradores”. Compartimos la experiencia de tres proyectos distintos que se llevaron a cabo entre los años 2017 y 2019. Dado que participamos personalmente en la planeación e implementación de estos, narramos en nuestras propias voces las motivaciones, desafíos y aportes que dejaron.

En estas experiencias se destacan la recuperación de saberes propios a través del estudio y la investigación de temas de relevancia comunitaria, y especialmente, desde la interacción con personas y actividades de la comunidad, donde los conocimientos totonacos y nahuas se conservan y reproducen por medio de la tradición oral, la

práctica de tradiciones, costumbres, dinámicas de trabajo, así como en la convivencia colectiva y cotidiana. Estos acercamientos pedagógicos manifiestan las posibilidades de aprendizaje teórico-práctico que hacen puente entre la escuela y la comunidad, entre las herramientas del conocimiento occidental y los mecanismos de transmisión del conocimiento propio, indígena y local. A manera de conclusión, resumimos los aportes del camino trazado, las problemáticas y las tareas que aún nos quedan en el intento de hacer realidad estos fines.

Construcción del proyecto educativo propio: panoramas pedagógicos, políticos y epistémicos

*Educación propia y educación comunitaria:
repensar los contenidos e interacciones escolares*

En el ámbito de la pedagogía existen perspectivas críticas que señalan la importancia de cuestionar los contenidos curriculares que se enseñan en las escuelas; las maneras en que se busca acercar a las y los educandos al conocimiento; cómo se construyen las relaciones humanas entre ellas/os, con otras/os y con su entorno. Las corrientes de la “educación popular latinoamericana” (Freire, 1997, 2005), la “pedagogía crítica norteamericana” (Giroux 1992; McLaren, 2005) y la “interculturalidad crítica latinoamericana” (Walsh, 2010; Gasché, 2005), desde distintos enfoques, han propuesto tomar en cuenta los contextos sociales, culturales y políticos alrededor de los procesos educativos, para que la educación pueda tener un efecto transformador de estos, a favor del reconocimiento de la dignidad y diversidad humana y la promoción de la justicia social. Estas corrientes pedagógicas responden a demandas surgidas desde grupos oprimidos y subalternizados por la educación occidental, además buscan potenciar las luchas de los mismos, ya sea en el norte o sur global.

Un eje de las luchas de los pueblos indígenas u originarios respecto a la educación en México y Latinoamérica ha sido el epistemológico, dando lugar a la preocupación por la incorporación de los conocimientos propios de las culturas originarias a los conte-

nidos curriculares, así como el desarrollo de metodologías propias para su impartición (López Bárcenas, 2019). Estas propuestas emergentes, retomadas bajo la perspectiva de la teoría decolonial, buscan combatir los efectos de la “colonialidad del saber” que, a través de la expansión e imposición del modelo occidental de la educación, ha contribuido a despojar a los pueblos y comunidades de sus saberes, a través de la inferiorización o invisibilización de sus conocimientos (Mignolo, 2001; Lander, 2000).

Tomando en cuenta estos aportes, para propósitos de este texto, definimos el “conocimiento propio” o “conocimiento indígena” como el conjunto de saberes, consejos, valores, formas de organización, tradiciones y costumbres que, explícita o implícitamente, da sentido a la vida de un pueblo, contando con su propia diversidad, acorde a cada localidad, y transmitiéndose de generación en generación por medio de la lengua y tradición oral, las artes indígenas o la enseñanza práctica para la vivencia cotidiana. Con ello, consideramos que revalorizar y potenciar este conjunto de conocimientos y prácticas debe ser uno de los propósitos de la educación propia.

Otro eje importante de cuestionamiento desde los pueblos indígenas que ha dado lugar a nuevas propuestas pedagógicas gira en torno al concepto de “lo comunitario”, que empieza por dar cuenta que la educación occidental promueve valores y formas de interacción individualistas, jerarquizadas y competitivas, ajenas a la ética y dinámica organizativa propias de las comunidades donde se ha intentado imponer. En su diseño y funcionamiento, la escuela “moderna” como institución que se ha universalizado bajo políticas educativas de los Estados-naciones rompe con tejidos sociales y comunitarios, acelerando procesos de fragmentación y desintegración comunitaria (Martínez Luna, 2010).

Para aclarar cuáles son las bases que permiten la permanencia de lo comunal o comunitario, los pensadores de la “comunalidad” de Oaxaca las dividen entre las principales, también conocidas como los “horcones del pueblo” —territorio, fiestas comunitarias, trabajo comunitario, y autogobierno (asambleas y cargos comunitarios)— y las complementarias —la cosmovisión, la lengua, entre

otras— (Rendón Monzón, 2011). Tomando en cuenta lo anterior, una educación comunitaria debe reforzar y no romper con las estructuras comunitarias.

Lograr una educación propia y comunitaria en la práctica requiere repensar no solo los contenidos de la enseñanza-aprendizaje, sino su forma. Esto, sin duda, implica replantear o diversificar los contenidos curriculares para incluir otros saberes que provienen de la comunidad y abrir espacios dentro de la escuela para reconocer las voces y aportes de diversos actores de la comunidad. Pero también requiere reestructurar la dinámica de aprendizaje escolar para salir del encierro del salón de clases y encontrarse con la comunidad en su dinámica cotidiana, reconociendo esta como fuente legítima de conocimientos y generando vínculos significativos con sus integrantes que permitan la continuidad y profundización de procesos de aprendizaje (Chakravarti, 2023a).

Si bien no creemos posible (o conveniente) deshacernos por completo de la enseñanza escolarizada, llevar a cabo una educación comunitaria y propia de los pueblos en el contexto actual sí implica dismantlar la idea tradicional de la escuela, tejer una fuerte articulación entre la escuela y la comunidad, y generar procesos de intercambio y retroalimentación entre ambas. En este sentido, en lo que sigue, retomaremos los planteamientos anteriores sobre *la relación entre el conocimiento propio y la educación propia, lo comunitario y la educación comunitaria*, como fundamentales para comprender el trayecto y modelo educativo del CESIK que expon-dremos a continuación.

Como hemos señalado en otros trabajos (Chakravarti, 2023a y b), aunque el proyecto educativo no se identifica en sí con el lenguaje teórico de la decolonialidad, interculturalidad o comunalidad, es significativo que en sus documentos fundacionales y en sus discursos cotidianos, se remarca mucho los términos de lo “propio” y lo “comunitario”. Por lo tanto, tomaremos estos conceptos como ejes rectores del proyecto y referentes para su autodefinición.

Conformación del proyecto educativo CESIK: origen, objetivos y modelo curricular

El CESIK, fundado por la Organización Independiente Totonaca (OIT) en el año de 1994, es uno de los resultados de la manifestación totonaca en el municipio de Huehuetla del estado de Puebla, para demandar el “reconocimiento de una serie de derechos” (Hernández Loeza, 2019, p. 155) que les habían sido negados a las y los totonacos con el ejercicio del poder político y dominación de ámbitos culturales por parte de caciques mestizos del centro del poblado, a través de ejercicios de “despojo, marginación y explotación” (Becerril Escamilla, 2014, p. 63).

Figura 1

Fachada antigua (izquierda) y nueva (derecha) del CESIK



Nota. Fotografías tomadas del archivo del CESIK (s. f.).

La irrupción colectiva de los totonacos de Huehuetla en la conformación del sujeto social con la fundación de la OIT, se llevó a cabo mediante un proceso que Hernández Aguilar (2010) señala como una:

Revaloración identitaria [...] que para los miembros de la organización totonaca implicó el establecimiento de espacios de reflexión [...] para buscar la apreciación y valoración de un conjunto de elementos culturales del pueblo totonaco, orientado a dotar de valía a la identidad y ser totonaco frente a la identidad social mestiza. (p. 141)

Este proceso se fundamenta en los principios de concientización señalados por Becerril Escamilla (2014, p. 49) como la creación

de las comunidades eclesiales de base (CEB), un espacio que estratégicamente sirvió a los y las totonacos que se congregaron en la OIT para el análisis de la realidad totonaca y la generación de “proyectos contestatarios” (Hernández Aguilar, 2010, p. 138) para emanciparse frente a la hegemonía política, social, cultural y económica.

El establecimiento de las CEB aportó espacios de formación y capacitación a las y los totonacos en áreas como la formación política y el conocimiento de los derechos humanos que, con base en la metodología “Ver-Pensar-Actuar” (Becerril Escamilla, 2014, p. 50), sirvieron para identificar las problemáticas cotidianas, así como el reconocimiento de las capacidades que tenían para enfrentar su cotidianidad. Esto a su vez contribuyó a la búsqueda de acciones concretas, no solo para el cambio de su realidad presente, sino el mejoramiento de las realidades futuras para las nuevas generaciones.

En el proceso de emancipación totonaca, uno de los derechos claramente exigibles fue en el ámbito educativo. Hoy, después de 34 años de existencia de la OIT, los miembros fundadores aún recuerdan que el acceso a la educación escolar estuvo condicionado por varios factores, entre ellos, Becerril Escamilla (2014) señala que en el periodo de surgimiento de la organización totonaca se permitía inscribir a la educación básica en el municipio de Huehuetla solo a niñas y niños cuyos padres mantuvieran una afiliación al partido tricolor.⁵

Por otro lado, la incorporación de estudiantes totonacos/as al “sistema educativo integracionista” (Becerril Escamilla, 2014, p. 88) en las comunidades totonacas generó un proceso de transformación de la identidad de los y las jóvenes. Con el paso del tiempo, se fueron

5 Hasta la llegada del llamado “ayuntamiento indígena” en 1990, bajo la coordinación de la OIT, con el partido de oposición, que en ese tiempo fue el Partido de la Revolución Democrática (PRD), el Partido Revolucionario Institucional (PRI) o el “tricolor”, había llevado durante décadas un control casi total de la política local en Huehuetla, manteniendo esta en las manos de caciques mestizos, profesionistas y terratenientes que dominaban los puestos políticos, y por medio del clientelismo manejaban los recursos estatales y federales destinados a beneficio propio y a favor de sus allegados, excluyendo y marginando a la población totonaca (Becerril Escamilla, 1994).

despojando de la vestimenta con el uso obligado y cotidiano de los uniformes escolares, así como del ejercicio de la lengua propia bajo la prohibición de hablarla en los espacios educativos. También se fueron impulsando las ideas de la modernidad, conjugadas con formas de discriminación, bajo las cuales mantener una identidad totonaca era símbolo de pobreza y atraso.

Es destacable que en las comunidades totonacas de Huehuetla se vio la necesidad de buscar un espacio educativo para que las y los jóvenes continuaran con procesos de revaloración identitaria a través de la consciencia y resistencia frente a las “políticas públicas y prácticas cotidianas que buscan transformar su forma de vida y concepciones del mundo para ‘integrarlos’ a la vida nacional” (Hernández Loeza, 2019, p. 155). En ese sentido, el CESIK, desde su fundación, tiene como propósito ser un espacio que busca el reconocimiento de los derechos colectivos, para desarrollar el aprendizaje de saberes que permitan la conservación y fortalecimiento de la cultura totonaca. Para ello, la OIT estableció que en su carácter sea una “institución educativa colectiva buscando realizar un estilo de vida comunitario” (OIT, s. f., art. 2).

Entre el sustento pedagógico y filosófico del CESIK se reconocen las exigencias de derechos y principios de emancipación frente a la hegemonía del poder que dicta la transformación de las identidades de las y los jóvenes totonacos, para ello, en su reglamento interno mantiene y promueve:

El respeto, el fomento y la valoración de las costumbres y tradiciones de nuestro pueblo, el pueblo Totonaco; también de la palabra y el pensamiento de las ancianas y los ancianos, porque ellas y ellos ya sufrieron y sirvieron al pueblo, ellas y ellos ya han vivido, han cargado primero al pueblo y saben lo que hablan. (art. 4)

Para dar continuidad a los principios emancipatorios de la OIT, en el CESIK, como un proyecto escolar de nivel medio-superior, actualmente se toman estrategias y acciones para incorporar saberes totonacos que han sido negados y excluidos por el Estado, teniendo presente que los planes y programas de estudio son oficiales

e implementados desde la Secretaría de Educación Pública. Con un señalamiento claro, se establece en el párrafo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que “corresponde al Estado la rectoría de la educación” (Cámara de Diputados, 2021, p. 5) y que bajo este principio es el Estado el que decide los contenidos que deben estudiarse y aprenderse en las aulas.

Como puede apreciarse, a partir de las manifestaciones que han realizado los pueblos originarios, actualmente se reflejan reformas mínimas en el propio art. 3 constitucional que se muestran en el párrafo once, cuyo señalamiento establece que en “los planes y programas de estudio [...] se incluirá [...] la enseñanza de [...] las lenguas indígenas de nuestro país” (p. 6). Adicionalmente, en este mismo apartado establece que “en los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural” (p. 7). Sin embargo, como señala Hernández Loeza (2019), “el contenido y alcance de estas reformas también se explican como parte de las políticas indigenistas neoliberales que buscan tomar para sí las demandas convirtiéndolas en parte de la normatividad estatal” (p. 156). Así, ante las evidencias que vemos y vivimos, en las comunidades totonacas el Estado no desarrolla estrategias y mecanismos para el ejercicio de las reformas normativas y tampoco se ocupa del fortalecimiento y la permanencia de la identidad del pueblo totonaco. Por el contrario, la tecnología que acelera la modernidad contribuye a procesos de configuración identitaria con el continuo aprendizaje de conocimientos occidentales y de las lenguas extranjeras en los espacios educativos, en lugar de fortalecer el aprendizaje de la lengua y conocimientos propios. Por su parte, el CESIK mantiene el compromiso y la claridad que “no solo se trata de demandar reconocimiento sino de eliminar las construcciones del Otro, hechas desde los espacios de poder” (p. 157), para lo cual su reglamento interno establece los siguientes ejes que guían el estudio y la enseñanza:

1. Recuperación y práctica de la etnoagricultura totonaca; valoración y veneración de nuestra Madre Tierra.
2. Capacitación y puesta en práctica de la economía indígena.
3. Concientización y participación en la vida ciudadana y política.
4. Conocimiento, promoción y defensa de los Derechos Indígenas y Derechos Humanos.
5. Capacitación y ejecución de la medicina tradicional y alternativa.
6. Apropiación y potenciación de la cosmovisión, filosofía y teología indígenas.
7. Impulso y revitalización de las artes indígenas tales como la música, la danza, la vestimenta, etc.
8. La lengua básica: la totonaca. (OIT, s. f., art. 7)

Basado en estos ejes de estudio, en el CESIK actualmente se imparten asignaturas como Etnoagricultura, Medicina Tradicional, Lengua Totonaca y Náhuatl, Filosofía Indígena, Organización y Acción Comunitaria, y Derecho Indígena. La creación e implementación de estas asignaturas son propias del proyecto escolar, a partir del modelo educativo basado en los principios de emancipación, exigencia de derechos, resistencia, fortalecimiento y revaloración identitaria. Con ellas se busca que las y los estudiantes conozcan y aprendan conocimientos de nuestros mayores que anteriormente se enseñaban en “espacios familiares y comunitarios de aprendizaje” (Juárez de Gante, 2023, p. 71).

Por otro lado, el CESIK, siendo un espacio educativo del sistema escolarizado y teniendo presente que ninguna escuela funciona sin el reconocimiento del Estado o al amparo de otra institución educativa, para su funcionamiento tiene la celebración de un convenio de incorporación con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) desde el año 2002, para lo cual también se imparten asignaturas del plan y programa que establece la universidad. No obstante, hasta la fecha se tiene la autonomía para impartir al mismo tiempo las asignaturas propias, bajo estrategias pedagógicas que se van resolviendo de manera interna. Las calificaciones que obtienen las y los estudiantes en las materias propias y la oficiales se suman y

se promedian de acuerdo a criterios que relacionan conocimientos vinculados entre sí por áreas.

De esta manera, el proyecto educativo mantiene una relación que refleja los principios de la interculturalidad crítica que “busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes” (Walsh, 2005 citada en Juárez de Gante, 2023, p. 89). Esta propuesta la abrazamos a partir del entendido de que los tiempos no son estáticos y nuestros/as estudiantes deben aprender tanto los conocimientos occidentales y los conocimientos propios.

La vigencia de esta propuesta se ve confirmada por una Investigación Acción Participativa realizada por Juárez de Gante (2023) con miembros de la OIT, docentes del CESIK, tutores, estudiantes y miembros del Consejo de Ancianos de Huehuetla para identificar los conocimientos y saberes normativos que rigen la enseñanza en las comunidades indígenas, con la finalidad de proponer contenidos para la asignatura de Derecho Indígena. Entre las conclusiones, los y las participantes resolvieron que el aprendizaje debe regirse bajo los principios de “*takgalhtowakga xatipatuytakatsin* (estudio y aprendizaje de dos conocimientos) [...] o [...] aprendizaje de conocimientos totonacos y conocimientos escolares” (p. 158).

Asimismo, coincidimos con la propuesta de desarrollar una educación comunitaria para fortalecer y reafirmar la identidad de las y los jóvenes manteniendo el propósito de revalorizar lo propio en igualdad de condiciones con los conocimientos occidentales, en consonancia con lo que Maldonado Alvarado (2018 citado en Juárez de Gante, 2023) señala:

Que el ejercicio de la educación comunitaria se basa en la inclusión de elementos de la comunidad que la escuela ha excluido con la pedagogía hegemónica a través de la pedagogía escolar hecha a la escuela y no es una pedagogía para la familia, por lo tanto, su objetivo no es para recuperar lo que es propio, esto es para confrontar lo que no es nuestro, detener su carácter dañino para dar fuerza a lo comunitario. (p. 97)

A partir de lo anterior, en el centro educativo CESIK, en espacios de reflexión y de continuidad con el proyecto, los que hemos sido parte del proceso educativo nos hemos dado a la tarea de observar las necesidades actuales de los y las estudiantes, ante lo cual se han implementado estrategias para retomar lo propio como elementos de reflexión, análisis, apropiación y resignificación para la construcción del conocimiento. En dicha tarea se han implementado con puntualidad estrategias de enseñanza e interrelación de saberes que se detallan a continuación.

Experiencias pedagógicas: articulación del aprendizaje escolar con la comunidad y sus conocimientos

*Una nueva propuesta curricular para el CESIK:
los proyectos integradores*

Como hemos mencionado, para el funcionamiento académico del CESIK se ha identificado la necesidad de vincular las materias propias del proyecto educativo con las materias que marca el plan de estudios de la BUAP, sin embargo, nos autodefinimos como una escuela comunitaria por la relación que cultivamos con las comunidades indígenas totonacas y nahuas alrededor del proyecto, a través de actividades como la participación en fiestas, las prácticas en torno a enseñanza de las lenguas y la revalorización de conocimientos propios.

Es por ello que, en los años 2017 a 2019, a través de discusiones y acuerdos celebrados en el consejo técnico, se planeó y se puso en marcha un ejercicio de un nuevo modelo pedagógico a través de la enseñanza-aprendizaje por “proyecto integrador”. Esta propuesta, además de vincular las materias académicas de la BUAP con las materias propias de la escuela de maneras novedosas, permitió dar sentido al proyecto comunitario porque se vincularon saberes que en las asignaturas existentes no se lograban estudiar, así como se integraban actores comunitarios al proceso de aprendizaje, como padres y

madres de familia, estudiantes-docentes y autoridades comunitarias como fiscales, semaneros y artesanos.⁶

El proyecto integrador se ha usado en otros sistemas escolares para abordar diferentes temas, por ejemplo, Arias Rueda *et al.* (2021) señalan que el proyecto integrador es:

Una estrategia de aprendizaje que integra el conocimiento (científico y técnico) con el conocimiento axiológico, es decir permite establecer una conexión entre los contenidos que se estudian en el aula, la práctica en la ejecución de tareas y los componentes humanistas y socioculturales del estudiante. (p. 144)

Para Oliver Vera (2006), el proyecto integrador es una estrategia didáctica que: “Atañe a todo lo relacionado con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y que pone el énfasis en el alumno como protagonista de la acción educativa y en la experiencia de acompañamiento en la construcción del conocimiento” (p. 425).

De estos planteamientos, es importante rescatar que siempre se coloca en primer lugar la enseñanza-aprendizaje no solamente de las y los alumnos, sino de todas/os aquellas/os que llevan a cabo los proyectos, como es el caso de las y los docentes. Así, los proyectos integradores han estado funcionando con diferentes temas de acuerdo a las necesidades que establecen ambos a través de un diálogo.

En nuestro caso, en el CESIK, construimos una propuesta propia de proyectos integradores sin tener algún acercamiento formal al concepto y sin conocimiento de las otras experiencias que existían, es decir, primero fuimos acordando la manera de trabajar desde nuestros propios procesos de discusión y consenso, y finalmente lo llamamos proyecto integrador. Esto aparentemente no tiene sentido, si lo pensamos desde la mirada de pedagogías convencionales que buscan la aplicación sistemática de un modelo preestablecido,

6 En Huehuetla, los fiscales y semaneros son quienes de manera voluntaria realizan servicio comunitario en la iglesia, sin ninguna retribución, formando parte de la estructura organizativa comunitaria que es común en algunos pueblos indígenas de México.

sin embargo, fue un ejercicio pedagógico que surgió de la dinámica propia del proyecto mismo, de nuestra experiencia práctica y la inquietud común de darle sentido a lo comunitario.

Al final de los procesos de planeación, se estableció que cada proyecto se trabajaría durante un periodo de seis meses con un solo tema integrador, y su desarrollo estaría dividido por áreas como las de Ciencias Exactas, Ciencias Sociales, Saberes de la Tierra y Lenguas. Las y los docentes de cada área coordinarían un taller referente a ella con una duración de dos horas, una vez a la semana, además de las materias particulares del plan de estudios que les correspondían.

Tabla 1

Relación de áreas, materias y talleres para proyectos integradores en el CESIK

Área académica	Sociales	Saberes de la Tierra	Lenguas	Ciencias Exactas
Materias del CESIK relacionadas	Filosofía Indígena	Etnoagricultura	Totonaco	Economía comunitaria
	Organización y Acción Comunitaria	Medicina Tradicional	Náhuatl	Economía
	Derecho Indígena	Biología	Inglés	Matemáticas
	Filosofía Occidental	Química	Lenguaje (español)	Informática
	Historia Universal	Etnomatemáticas*	Literatura	Física
	Historia de México	--	--	Etnomatemáticas
Equipos coordinador del área	Colaboradores que imparten las materias del área	Colaboradores que imparten las materias del área	Colaboradores que imparten las materias del área	Colaboradores que imparten las materias del área

Taller interdisciplinario semanal	Seminario de Sociales	Prácticas de Saberes de la Tierra	Taller de Lenguas	Taller de Ciencias Exactas
-----------------------------------	-----------------------	-----------------------------------	-------------------	----------------------------

* La materia de Etnomatemáticas puede relacionarse al área de Saberes de la Tierra al igual que de Ciencias Exactas, dado que en las culturas originarias las matemáticas abarcan y relacionan cálculos y simbolismos derivados de fenómenos del mundo natural, humano y la concepción del universo.

Nota. Adaptado de Chakravarti (2023c, p. 325).

Comenzamos con el tema integrador sobre el Día de Muertos: “Santujni”. Después el tema de la alimentación tradicional bajo el nombre “El sabor del saber” y, por último, el de “Mayordomías”. Al abordar estos temas no solamente les dimos un enfoque cultural y social, sino que tratamos de vincularlos con las perspectivas de las demás áreas, como Ciencias Exactas y Saberes de la Tierra, ejercicios que resultaron un poco más complejos, por los conocimientos técnicos que implican. En lo que sigue, compartiremos narraciones de nuestras experiencias personales en torno al desarrollo de estos tres proyectos, con atención a los aportes y aprendizajes que dejaron tanto a estudiantes como colaboradores.

*Santujni-Día de Muertos*⁷

Etnoagricultura es una de las materias propias del CESIK donde se motiva a los jóvenes a apoyar en las actividades principales del campo (la siembra, el cuidado de las plantas, la cosecha, el cuidado del suelo, etc.), además de acercarnos a la agricultura, principal actividad productiva de nuestras comunidades. En el municipio de Huehuetla y sus alrededores hemos observado cómo los jóvenes salen a estudiar o trabajar a otros estados, sin embargo, se decide esto dejando de lado el trabajo de la tierra, la agricultura.

7 Primer proyecto integrador (2017): acercamientos desde el área Saberes de la Tierra a partir del relato textual de Josefina Bautista Peña.

Para enfrentar esta problemática la propuesta educativa del CESIK expone que mientras se cursa la preparatoria, nos permite acercarnos al campo mediante el cultivo de hortalizas como la cebollina, el cilantro y algunos quelites originarios de las comunidades. Es así como el esfuerzo que se dispone para esta actividad implica tener en cuenta varios factores. Con el inicio de semestre se comienzan actividades según el calendario agrícola de las comunidades totonasacas donde se contemplan elementos como el clima, por ejemplo, en los meses de enero-julio se siembran maíz o pequeñas hortalizas, en junio es el mes para sembrar cempasúchil (la flor de muertos), mientras que de agosto a diciembre se llega a disponer para crear compostas porque el clima ayuda mucho en su descomposición.

Figura 2

Prácticas de la materia de Etnoagricultura en el huerto escolar



Nota. Tomado del archivo del CESIK (2024).

En los semestres que estudié en esta preparatoria llegamos a cultivar varios productos, entre los que destacan el maíz y el cempasúchil. Quiero relatar sobre el cultivo del maíz, es la experiencia que más recuerdo, fue en el 2016. Empezaba a cursar el primer año del bachillerato cuando los estudiantes de tercero hicieron una ofrenda y nos llamaron a todos. Al principio no sabía el motivo de la actividad porque en esos momentos no se impartía la materia a los tres grupos. Ellos explicaron el motivo del altar: se comenzaría a sembrar en la parcela del albergue, espacio que pertenece a la escuela, para ello se

debe poner la ofrenda en el altar y realizar la oración a los cuatro rumbos, y así pedir para que la siembra crezca bien, pedir por lluvias.

En el segundo año, con mi grupo nos tocó realizar el ritual, pero ahora fuimos directamente a la parcela, donde hicimos la oración y se regó aguardiente en las cuatro esquinas del terreno, esto para que kuxiluwa (la serpiente del maíz) cuidara de nuestra siembra y pudiéramos cosechar bien nuestro maíz. Con esta experiencia me doy cuenta de la importancia que tiene lo ritual dentro de la materia y cómo está ligada a otras, en este caso a la Filosofía Indígena. Además, el trabajo que se realiza se hace de manera colectiva, para esto contaré la experiencia de la siembra de cempasúchil.

En las vacaciones de verano del 2018, los profesores del CESIK decidieron sembrar cempasúchil en la parcela para que se pudiera vender en Día de Muertos y se tuviera un pequeño ingreso. Cuando regresamos de ese receso escolar se nos dio la noticia de dicha siembra y que como estudiantes también debíamos ayudar, es así como desde el horario de la materia de Etnoagricultura, asumida en ese momento como Saberes de la Tierra acudimos a limpiar las plantas, trasplantarlas y fumigarlas. Para esta última actividad hicimos nuestro propio fertilizante orgánico a partir de los microorganismos que recolectamos en el monte, el profesor Mauro nos enseñó a hacerlo.

Conforme iba transcurriendo el tiempo nuestras plantas de cempasúchil iban creciendo, aunque una parte no pudo crecer, esto debido al clima y a que no logramos cuidarlas totalmente, pues solo se iba en los horarios de clase y se abandonaba a lo largo de la semana. Sin embargo, el cempasúchil que se pudo cosechar, lo cosechamos todos los que participamos, desde los maestros que sembraron, a los que nos enseñaron a cuidarlo. En el momento que se cosechó, ayudamos en la venta, y también en elaborar tinturas de la flor (esta tintura tiene funciones medicinales ya que alivia los dolores de estómago, cólicos, entre otros), de ahí el trabajo colectivo que se realiza entre estudiantes y profesores.

Figura 3

*Preparación de la cosecha de cempasúchil (flor de muertos)
para venta en la plaza local*



Nota. Tomado del archivo del CESIK (octubre, 2017).

Figura 4

Presentación sobre el cuidado de los altares totonacos de Santujni (Día de Muertos)



Nota. Tomado del archivo del CESIK (octubre 2024).

Debo remarcar que esta experiencia parte del proyecto integrador Santujni (Día de Muertos) en el semestre agosto-diciembre del 2018, además fue la primera vez donde se tuvo este modelo educativo, de tal manera que todas las materias impartidas en la escuela tuvieron un tema integrador. Ese periodo se destinó al área de Saberes de la Tierra, la cual fue base de vinculación de las demás asignaturas, donde el objetivo principal fue el cultivo de la flor de cempasúchil, teniendo en cuenta su venta y distribución en el municipio. Es así, como las asignaturas fueron relacionándose con esta área, ejemplo de ello fue medicina tradicional, donde se elaboraron tinturas, pomadas aprovechando la planta y su uso medicinal.

Actualmente considero que la materia tiene mayor importancia, estamos en momentos en donde los jóvenes ya no quieren trabajar en el campo, prefieren irse a trabajar a la ciudad. En las últimas generaciones, ha sido difícil involucrar a las y los jóvenes en estas

prácticas, pero no solo ellos, la continua migración de los papás ha llevado a que poco a poco se abandone el campo, lo que lleva consigo la pérdida de la visión comunitaria de trabajo, así como de los conocimientos de los abuelos. También es notorio ver la pérdida de la soberanía alimentaria, porque la gente va dejando de producir sus propios alimentos. Ahora se consumen más alimentos procesados que los que el mismo campo nos da, lo que a la larga ocasionará enfermedades relacionadas con la alimentación.

La importancia que tiene la materia de Etnoagricultura en el CESIK es que enseña a los jóvenes que la agricultura es un rasgo importante, primero, porque de ahí depende nuestra salud, y también, porque en ella hay muchos conocimientos de las comunidades. Si se pierde esta práctica, se va con ella esta cosmovisión.

*El sabor del saber*⁸

El segundo tema del proyecto integrador fue “El sabor del saber”, que trató de la comida tradicional de nuestra región. Se escogió este tema a partir de analizar la comida que consumimos hoy en día, ya que podemos darnos cuenta de que ahora hay muchas enfermedades que no sabemos de dónde vienen o a causa de qué aparecen y que son más constantes y resistentes. Nuestros jóvenes consumen más estos productos que ya vienen empaquetados o enlatados, por la falta de interés en los alimentos tradicionales o para ahorrar el tiempo que requieren para su preparación, pero no concientizamos las consecuencias que traen, y que los adultos mayores no tenían estos problemas cuando ellos eran más jóvenes. Así que este proyecto trata también de que los jóvenes escuchen de los mismos mayores qué hacían para estar fuertes y sanos por medio de los alimentos, y qué se puede hacer para que ellos sean más conscientes de lo que consumen.

En el taller del área de Ciencias Exactas se veían temas como la producción de alimentos que llevan las comidas tradicionales de nues-

8 Segundo proyecto integrador (2018): recuperación de la alimentación tradicional totonaca-náhuatl a partir del relato textual de Dolores Victoria Cano Cruz.

tro entorno en donde nos desarrollamos como seres humanos, y las cantidades de producción de las personas que trabajan en el campo. Estas actividades se vinculaban a prácticas de trabajo del campo en el área de Saberes de la Tierra, donde se llevaba a cabo el proceso de las siembras. Para ello, se tomaba en cuenta los consejos y opiniones de la gente grande, que daba recomendaciones partiendo de la experiencia de los señores campesinos al momento de trabajar la tierra.

En el área de Ciencias Sociales se realizaban investigaciones de campo con los abuelos preguntando acerca de las creencias que se tenían acerca de las comidas tradicionales de este lugar. Incluso se investigaban las creencias en torno a algunas plantas y comidas, así como historias con relación a las comidas. Además, los alumnos veían, aprendían y documentaban cómo se preparaban ciertos alimentos con sus mamás, tías o abuelas. En esta parte la lengua también era de suma importancia, ya que permite desenvolverse bien, las personas prefieren hablar en la lengua materna, así se sienten en confianza para expresarse y describir bien ciertas acciones. Esto se reforzaba desde el área de Lenguas, donde además se investigaba en las lenguas originarias los nombres de las comidas y de los ingredientes.

Además de los talleres, dentro de las materias particulares, cada colaborador tenía la tarea de integrar temas del Proyecto Integrador. Por ejemplo, en la materia de Organización y Acción Comunitaria debían ver, analizar y llevar a la práctica las formas de investigación que habían aprendido en la materia, como las entrevistas, tuvimos que visitar las mamás y preguntarles la forma de preparación de alimentos específicos como el *paxnikaka'* (barbarón). Otro ejemplo con la materia de Inglés es que en esta materia compartían las comidas típicas y la forma en la que en otros países conocían los nombres de los ingredientes que tenemos y que se dan en el lugar en donde viven los estudiantes, así como qué alimentos (quelites o verduras) tienen y qué no tienen en otros países.

Figura 5

Estudiantes documentan y aprenden el proceso de preparación de pulakglha (tamal de frijol con calabaza) con una madre de familia en su hogar



Nota. Tomado del archivo del CESIK (marzo 2018).

Figura 6

Preparación de quelite paxnikaka' (barbarón) para muestra estudiantil de platillos tradicionales



Nota. Tomado del archivo del CESIK (junio 2018).

Para llevar a cabo este proyecto se necesitó tiempo para planear las actividades, subtemas que se fueron viendo durante un semestre, y las tareas concretas que darían forma a los productos finales contemplados en el proyecto. El proyecto sirvió para recuperar e intercambiar conocimientos ya que los estudiantes eran de diferentes comunidades incluso de municipios diferentes. Por ejemplo, había estudiantes de Zacapoaxtla y Ahuacatlán, que son zonas nahuas, mientras que la mayoría, que era del municipio de Huehuetla, provenían de comunidades como Leacamán Loma, Cinco de Mayo, Xonalpú, Putlun, entre otras comunidades vecinas.

También los compañeros colaboradores venían de distintos pueblos, incluso países como Bolivia, Ecuador, Estados Unidos y de diferentes estados como Chiapas, o diversos municipios dentro del estado de Puebla como Zongozotla, Zoquiapan, Tuxtla, Zapotitlán de Méndez, entre otros. Al final de todo, aunque fuéramos de diferentes partes, seguíamos siendo humanos compartiendo experiencias dentro de una escuela y aquí, en base a ello, se demuestra que podemos trabajar en conjunto sin importar nuestras creencias, costumbres o tradiciones que en ocasiones para otros puede significar un impedimento de convivencia.

Todos tuvimos fe en que esta actividad dejara productos satisfactorios cuando hablamos del rescate de saberes y entendimiento de los trabajos comunitarios entre los estudiantes. En el proyecto la participación de las personas de las comunidades fue de suma importancia, ya que ellas fueron quienes aportaron sabiduría, y nosotros, los profesores de cada materia, entre ellos un equipo de prestadores de servicio social, estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), al cual me integraba yo, fuimos el instrumento para que los conocimientos tocaran la conciencia de los jóvenes. Como colaboradores conocimos las casas de los estudiantes del CESIK, las condiciones en las que viven, los caminos que atravesaban diariamente para llegar a la escuela.

De toda esta información que se recopiló, salieron recetarios, los cuales se realizaron a partir de distinguir el abandono de comidas tradicionales en jóvenes, por ello el trabajo se realiza desde la descripción de la elaboración de comidas tradicionales como el paxnikaka'

(barbarón), lhtukita' (atoles), xkijit (fruto de temporada utilizado para caldo), así como también adivinanzas en lengua totonaca y nahua que hacen referencia a condimentos y comidas tradicionales que investigaron los estudiantes.

*Mayordomía*⁹

Las fiestas comunitarias son importantes dentro de nuestras comunidades, forman parte de los horcones del pueblo.¹⁰ Lo esencial de este horcón es el disfrute, el festejo y la petición se unen para la tapaxuwan (felicidad-alegría) de cada uno de nosotros totonacos y nahuas,¹¹ que reflejamos en la mayordomía. Al hablar de la mayordomía en el CESIK, esta se retomó como tema del Proyecto Integrador que trabajamos en el semestre enero-julio 2019, tomando en cuenta que, en ese mismo año, en el mes de octubre, se realizaría una mayordomía (la mayordomía es una fiesta comunitaria donde involucran a la comunidad en general) para el aniversario de la escuela. Este vínculo que se hizo con la comunidad nos marca la importancia de que nosotros como jóvenes sepamos la forma de preparación de esta celebración relevante dentro de nuestras comunidades.

En enero del 2019, se empezó a trabajar este eje, en el cual, desde las materias, nos concentramos en recuperar los conocimientos de la comunidad totonaca. Un ejemplo de ello fue en el seminario de Ciencias Sociales, donde a través de lecturas etnográficas nos adentramos a conocer cómo se vivía la mayordomía en diversos lugares de México. Eso nos hizo dar cuenta que había cierta similitud de tradiciones en nuestras comunidades. Comenzamos a recabar algunas creencias de los abuelos, y con ayuda del profesor Taku logramos

9 Tercer proyecto integrador (2019): aprender a realizar una fiesta comunitaria a partir del relato textual de Josefina Bautista Peña.

10 Aquí hacemos referencia a las columnas que sostienen una casa, como metáfora que describe los pilares de la vida comunitaria. Bajo esta visión, las comunidades tienen cinco pilares importantes: el territorio, las asambleas comunitarias, las autoridades comunitarias, el trabajo comunitario y las fiestas (cf. Rendón Monzón, 2011).

11 La centralidad de este concepto en el pensamiento totonaco de Huehuetla como aspecto significativo de la vida comunitaria es interpretado por Torres Solís (2019).

escribir una recopilación de creencias. Una que llego a recordar es: “Dicen los abuelos que si la cera de la mayordomía pesa, es porque dentro de la casa del mayordomo hay problemas”.

También el seminario nos ayudó a reflexionar a quiénes debíamos acudir para pedir la mayordomía, eso nos hizo investigar al sistema de cargos de Huehuetla. Tuvimos que preguntar quién era el fiscal mayor, los fiscales y semaneros. Recuerdo mucho esto, porque cuando estudiaba la universidad, en el primer semestre, nos pidieron abordar el mismo tema y solo recuperé la información que meses atrás había construido.

Figura 7

Estudiantes participan en la elaboración de ceras tradicionales de fiesta, acorde al método artesanal



Nota. Tomado del archivo del CESIK (octubre 2019).

Figura 8

Recibimiento a la imagen de la Virgen de Guadalupe en la escuela, momento que marca el inicio de la fiesta comunitaria



Nota. Tomado del archivo del CESIK (octubre 2019).

En el área de Ciencias Exactas debíamos cotizar el presupuesto de la mayordomía, aunque también vimos otras formas en las que la gente de la comunidad ayuda, por ejemplo, el llevar productos como maíz, café, pan, eso ayuda mucho al mayordomo. En las plenarias (espacios de reunión estudiantil) abordamos mucho el tema, pues debíamos ir viendo cómo se lograría concretar la organización de la fiesta en el CESIK. Aunque solo me quedé en la planeación, pues justo en julio de ese año egresé de la preparatoria, me ayudó mucho a ver la mayordomía de otra manera.

Regresé en octubre cuando se llevó a cabo, y pude ver la realización y participación de profesores, estudiantes y padres de familia. Me enteré de que fueron los jóvenes quienes hicieron la cera con ayuda del papá de unas estudiantes de la escuela, eso fue impresionante porque todo lo que en su momento se había leído, investigado y platicado con los abuelos se puso en práctica en el aniversario 25 del CESIK.

Conclusión

El CESIK es una escuela de nivel medio-superior y un proyecto educativo en el municipio de Huehuetla, Puebla, que se vive y se explica desde la colectividad conforme a la experiencia de estudiantes, docentes y otros integrantes de la comunidad educativa. Quienes escribimos este texto, docentes de procedencia local, regional e internacional que hemos sido parte del proceso en algún momento de nuestras vidas, como sus portavoces testimoniamos el haber podido vivir su sentido alternativo en el ámbito de la educación formal.

El CESIK, como escuela, en su filosofía y práctica, encarna las propuestas de pedagogía que retoman lo propio y lo comunitario. En su origen histórico en el pueblo totonaco, surge en un contexto social de violencia, hecho que motivó a las y los totonacos procesos de concientización para buscar una revaloración identitaria a través de la conformación de la OIT, así como el impulso para lograr el derecho a la educación de nivel medio-superior.

Conforme a estas necesidades que vivieron los totonacos y totonacas, en el año 1994, la OIT buscó con la creación del CESIK que las y los jóvenes en ese contexto y en el contexto actual, respetemos, fomentemos y valoremos las costumbres y tradiciones de nuestro territorio a partir de la sabiduría de nuestras abuelas y abuelos, al ser ellos quienes han servido al pueblo a través de una estructura comunitaria basada en un pensamiento colectivo. Nuestra institución toma en cuenta este pensamiento en los principios de la filosofía indígena totonaca que forman la base de la enseñanza, considerando que la pedagogía necesaria en nuestra escuela debe surgir del conocimiento propio para fomentar en el CESIK una educación que es de los totonacos y totonacas.

En el transcurso del funcionamiento del CESIK, pese a su carácter como institución educativo formal, se ha buscado a partir de estrategias diversas, fomentar en las y los estudiantes los principios comunitarios. Para ello, aunque institucionalmente el marco curricular se sostiene en las asignaturas de la BUAP a través de un convenio de colaboración con la OIT, estratégicamente y sin olvidar el

enfoque de revaloración identitaria, se han implementado también asignaturas propias con el fin de incluir conocimientos y saberes de las culturas totonaca y nahua.

Desde la autonomía particular del proyecto escolar, en los últimos años se ha experimentado con nuevas formas de enseñanza para que las y los estudiantes desarrollen una cercanía con los conocimientos propios, entre ellas la implementación de proyectos integradores, ejemplo de ello es “El sabor del saber”, donde se participó directamente con la comunidad, al asistir a las casas de las madres de familia a cocinar los platillos investigados y sistematizarlos en un recetario escolar. Estos sirvieron a estudiantes y docentes para reconocer los conocimientos de los abuelos y abuelas, además, promovió el contacto y el diálogo con actores comunitarios, con ello facilitando a las y los estudiantes vivir experiencias personales que les han sembrado la valoración de los orígenes y el reconocimiento de la identidad propia, así como la reflexión crítica sobre procesos de despojo y de integracionismo nacional presentes en las instituciones, cultura y política dominantes.

Las experiencias pedagógicas vividas en el CESIK durante casi treinta años nos llevan a identificar que, sin importar que el proyecto no haya nacido bajo conceptos de decolonialidad o interculturalidad, ha generado un proceso educativo que retoma el sentir y las necesidades del pueblo totonaco. Al mismo tiempo, reconoce que existen otros procesos homólogos que se han llevado en los diversos territorios y pueblos originarios, como la educación comunitaria de Oaxaca y aquellos movimientos teóricos e ideológicos, como la decolonialidad y la interculturalidad crítica, que han señalado los cuestionamientos que estos implican a los ejercicios hegemónicos en varios ámbitos.

Para concluir, consideramos importante mencionar algunos de los principales retos y problemáticas actuales a los que busca responder el CESIK. Una de ellas es la fragmentación del tejido cultural y comunitario, que se nota en el hecho de que, en años recientes, varios/as de los y las estudiantes que ingresan a nuestra escuela ya no hablan la lengua indígena, ya no realizan o inclusive desconocen

ciertas prácticas tradicionales y comunitarias. Asimismo, hay una baja participación e interés de la comunidad en el proyecto escolar, a raíz de la preferencia por las ideologías de asimilación, así como por la apropiación y vaciamiento de los discursos de reivindicación identitaria por el sistema hegemónico. De ahí que nuestras prioridades giran en torno a una sistematización de los contenidos de las materias propias y de un modelo pedagógico propio, además del fortalecimiento de la interacción e incidencia comunitaria.

Referencias bibliográficas

- Arias Rueda, J., Arias Rueda, M. y Arias Rueda, C. (2021). Desarrollo de competencias de ingenieros civiles en formación a través de proyectos integradores. *Opción*, 37(96), 142-164. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7470628>
- Becerril Escamilla, A. (2014). *El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom CESIK, una estrategia para la continuidad y autonomía totonaca* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana]. <https://bit.ly/4icdXGA>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Chakravarti, A. C. (2023a). Educación crítica y política en la preparatoria comunitaria indígena Cesik, Huehuetla, Puebla. *Mirada Antropológica*, 18(25), 122-147. <https://bit.ly/43f9ejm>
- Chakravarti, A. C. (2023b). Para seguir siendo indígenas “ahora y después”: la propuesta de educación originaria de la Preparatoria Totonaca CESIK en la Sierra Norte de Puebla, México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 461-500. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.588>
- Chakravarti, A. C. (2023c). *Un lugar donde hacer-nos sujetos: experiencias pedagógicas para la construcción de subjetividades emancipadas en la preparatoria indígena totonaca “CESIK”, Huehuetla, Puebla* [Tesis de maestría]. Centro de Estudios para el Desarrollo Rural.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (45ª ed.). Siglo XXI. (Original publicado en 1969).

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI. (Original publicado en 1970).
- Gasché, J. (2005). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 177-200. <https://bit.ly/41i1XfJ>
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Hernández Aguilar, L. (2010). “Si con el nombre de indios nos humillaron y explotaron, con el nombre de indios nos liberaremos”: el proceso de configuración de un sujeto político indígena, estudio de caso de la Organización Independiente Totonaca (OIT) [Tesis de maestría, FLACSO-México]. <https://bit.ly/4kiUXYG>
- Hernández Loeza, S. (2019). Organizaciones etnopolíticas y derechos indígenas en Puebla. En M. Ventura Patiño y J. Uzeta Iturbide (eds.), *Derechos indígenas en disputa: legislaciones estatales y tensiones locales en México* (pp. 155-180). El Colegio de Michoacán; El Colegio de San Luis. <https://bit.ly/4bplBLB>
- Juárez de Gante, M. (2023). *La educación media superior en el CESIK de Huehuetla, Puebla para enseñar y aprender sobre pluralismo jurídico* [Tesis de maestría, Universidad Intercultural del Estado de Puebla]. <https://bit.ly/4hSQNoN>
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- López Bárcenas, F. (2019). La descolonización del pensamiento en clave indígena. *El Cotidiano*, 34(213), 123-133. <https://bit.ly/4bjFB2e>
- Martínez Luna, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Culturas Populares; CONACULTA-Secretaría de Cultura; Gobierno de Oaxaca.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Mignolo, W. (2001). Descolonización epistémica y ética: la contribución de Xavier Albó y Silvia Rivera Cusicanqui a la reestructuración de las ciencias sociales desde los Andes. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 7(3), 175-195. <https://bit.ly/4hXteLU>
- OIT. (s. f.). *Reglamento del Centro de Estudios Superiores Indígenas “Kgoyom” de la Organización Independiente Totonaca S. de S. S.* (No publicado).
- Oliver Vera, C. (2006). Enseñar y aprender mediante proyectos integradores. *Borden*, 58(3), 423-436. <https://bit.ly/41jSHYL>

- Rendón Monzón, J. (2011). *La flor comunal: explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios* (2ª ed.). Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca.
- Torres Solís, M. E. (2019). *Buen vivir en el totonacapan poblano: estudio de caso en el municipio de Huehuetla, Puebla-México* [Tesis doctoral, Colegio de Postgraduados]. <https://bit.ly/4gWyHRF>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración; Convenio Andrés Bello.