

Desarrollo del pensar epistémico y su puesta en marcha desde la comunalidad

*Mario Guzmán Guerrero¹
Fortunato Morales Pastelin²
Victorino González Nolasco³*

Introducción

El presente artículo es producto de la participación en el Seminario de Educación Intercultural en América Latina (SEIAL) en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de la presentación de ponencias en la mesa titulada “Infancias e interculturalidad: miradas desde tres experiencias pedagógicas” en el marco del este seminario y del trabajo efectuado en la Jefatura 21 (caso particular zona escolar 120 ubicada en San Jerónimo Tecóatl, Oaxaca, México).

Las preguntas que guían el escrito parten de efectuar una introspección en nuestra trayectoria político-pedagógica como Jefatu-

1 Subjefe académico en la Jefatura 21 Oaxaca (Plan Piloto-Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca), México (contacto: marioguzmangro@hotmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8405-5070>).

2 Director y docente del Centro de Educación Preescolar Indígena Vicente Guerrero, perteneciente a la zona escolar número 120, Oaxaca, México (contacto: moralespast@hotmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1016-4951>).

3 Director liberado del Centro de Educación Preescolar Indígena Juan Sarabia, perteneciente a la zona escolar número 120, Oaxaca, México (contacto: vic_gono25@hotmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2769-736X>).

ra 21 Oaxaca (Plan Piloto-CMPIO) y Movimiento Democrático de Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO), desarrollado a lo largo de más de cuatro décadas, esto lleva a cuestionarnos ¿Desarrollamos una educación comunal-intercultural?, ¿Cuáles son los argumentos que fundamentan la transición hacia una educación comunal?, ¿Cómo se materializa la comunalidad en la práctica docente? y ¿Qué dificultades encontramos los docentes en nuestro trabajo político-pedagógico como Jefatura 21 y MDTEO?

En nuestro caminar en el SEIAL hemos efectuado la revisión teórica de la interculturalidad, razón por la cual, desde el estado de Oaxaca, este trabajo plantea y argumenta sobre la categoría denominada “comunalidad”. Consideramos que esta categoría no es sinónimo de “interculturalidad”, pues es una propuesta retomada por el magisterio desde la forma de vida de los pueblos originarios, que se vivencia cotidianamente y hace realidad otro modelo civilizatorio. Asimismo, este texto establece el trabajo desde la comunalidad, que significa reforzar lo propio para adoptar un posicionamiento frente a otras culturas y generar el intercambio entre ellas para desarrollar la interculturalidad. Es por ello que planteamos el análisis de dos propuestas de trabajo, en donde se pone en marcha la filosofía comunal y se refleja la interculturalidad —visualizada desde las necesidades de los centros de educación preescolar indígena (CEPI) ubicados en la región mazateca del estado de Oaxaca—: el preescolar de organización completa Juan Sarabia y el preescolar unitario Vicente Guerrero.⁴

La práctica docente de las dos instituciones se apega a la filosofía comunal y la trayectoria político-pedagógica de la Jefatura 21 y del nivel de Educación Indígena, que involucra la participación del

4 Extendemos un agradecimiento especial al colectivo del CEPI Juan Sarabia, integrado por las profesoras Raquel Duarte García, Olivia González Nolasco, María Velasco Salinas y el profesor Manuel Figueroa Dávila, por compartir su labor, permitir reflexionar colectivamente su quehacer docente y comisionar al director de la escuela para realizar la sistematización y difusión del trabajo alternativo efectuado en el CEPI Juan Sarabia en favor de los pueblos originarios.

colectivo escolar (estudiantes, madres y padres de familia, maestras y maestros, autoridades educativas y municipales) con el objetivo de generar una educación propia, que responda a las necesidades y emergencias de los pueblos originarios

El nacimiento de la comunalidad: disputa por la vida, los cuerpos y el territorio

En las últimas décadas del siglo XX, el estado de Oaxaca y diversas regiones en Nuestra América se convirtieron en un espacio focalizado para establecer un orden económico y político caracterizado por proyectos de explotación y exportación, que generaron extractivismo, saqueo, genocidio cultural y lingüístico, y mercantilización de bienes naturales, al establecer lógicas mortales sin importar los cuerpos, las vidas y los territorios. Ante el avance de estos proyectos geopolíticos, los pueblos originarios, en la década de los 70, comenzaron a generar la disputa por el control y manejo de sus espacios, al identificar la crisis en el modelo civilizatorio implantado entre la población que generaba destrucción. Es así que plantean un “giro eco-territorial” (Svampa, 2012) para salvaguardarse y generar un equilibrio.

Este giro eco-territorial se fundamenta en la comunalidad en donde permite visualizar en su cotidianidad otra forma de vivir, sentir, pensar, organizar, compartir y gobernar que había sido negada durante más de 500 años y que permitía establecer armonía y articulación con la vida, los cuerpos y los territorios. Este modelo civilizatorio milenario se presenta como una “alter-nativa” y un camino de esperanza para resarcir el daño, establecer justicia, cuidar, compartir e identificarse.

Esta lucha comienza a interpelar a pensadores nativos y externos (*cf. supra*, cap. 11), mismos que, comienzan a trasladar el sentipensar de los pueblos originarios de Oaxaca a la educación de la población, las y los docentes y las infancias para transformar a la sociedad desde la forma de vida de los pueblos originarios que tienen como base la milpa y sus cuatro pilares el territorio, el poder políti-

co, el trabajo y la fiesta (Rendón, 2011), los cuales han permitido un equilibrio milenario entre los seres que cohabitan.

Esta forma de vida de los pueblos originarios comenzó a convertirse en un sendero de esperanza ante el caduco modelo civilizatorio occidental, como consecuencia, se inició el desarrollo y reflexión para conceptualizar el término comunalidad articulado a las luchas que se establecían y la forma de pisar el suelo, además de reflexionar sobre su vida en/dentro de la comunalidad al sentirla, vivirla y practicarla.

Esto inició luego de que diversas organizaciones zapotecas y chinantecas en el Estado de Oaxaca comenzaron a pugnar contra las lógicas del Estado, de las cuales, podemos mencionar a la Organización por la Defensa de los Recursos Naturales de la Sierra Juárez (ODRENASIJ), el Comité de Organización y Consulta para la Unión de Pueblos de las Sierras del Norte de Oaxaca (CODECO), el Comité de Organización de los Recursos Humanos y Culturales Mixes (CODREMI) y la Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo (UCIRI) (Mejía y Sarmiento, 1987). Dichas organizaciones disputaron la economía, la educación, la gobernanza, la organización, el control de sus territorios, las instituciones, la alimentación, el empleo, la vida y las decisiones sobre su territorio.

Esta disputa y planteamiento de otro modelo civilizatorio desarrollado milenariamente por los pueblos originarios de Oaxaca permite retornar a lo propio y situarse desde el suelo que se pisa empoderando a la población, recuperando las formas de preservación, de cuidado y localizar que existe otra forma de vida que establece un equilibrio entre los cohabitantes de un territorio recuperado de la cotidianidad de los pueblos originarios, los cuales sobreviven mediante otra lógica, pensamiento y cosmovisión.

De la comunidad a la escuela: el proceso de apropiación de la escolarización

Las organizaciones comienzan a empoderarse y reconocer que en los pueblos originarios se localizaba otra forma de vida practicada

y ejecutada cotidianamente, la cual, se vislumbra como una posibilidad que permite establecer un equilibrio ante la amenaza externa. Derivado de ello, surge la necesidad de retornar al origen, esto quiere decir, desaprender el sentido común, el modelo civilizatorio y el contrato social implantado por el Estado y sus instituciones; contrario a ello, se traza la directriz de aprender la forma de vida milenaria de los pueblos originarios.

Como resultado del avance de los proyectos económicos extractivistas que generan la destrucción del territorio; las y los habitantes consideraron necesario establecer un giro en la educación al reconocerla como la columna vertebral para establecer un nuevo contrato social, modelo civilizatorio y sentido común (Guzmán, 2023). Es así que se plantea el reconocimiento, la enseñanza y el estudio de las formas propias de vida que satisfagan sus necesidades. Una educación que retome y fortalezca su lengua, comunalice las instituciones, genere mayor participación en las decisiones sobre sus territorios considerando su relación con la madre tierra, fortalezca los lazos y la compartencia entre las y los habitantes y se potencialice la organización política.

El primer paso se efectúa cuando los pensadores y la población participan en la materialización de esta forma de vida en los pueblos de la Sierra Juárez, pueblos chinantecos y en el Istmo en su educación, lengua, cultura, economía y organización política a partir de su formación y creación de conocimientos desde el suelo que se pisa que permite “reconocer-se”, “empoderar-se” y transformar las instituciones, las políticas y la sociedad. El segundo paso, se efectúa cuando diversos los pensadores articulan su labor con la Jefatura 21, que por sus características de composición, organización y horizontes de trabajo encuentran un espacio fértil para capacitar a sus bases docentes mediante diversos talleres, conferencias y generar un trabajo alternativo desde las escuelas.

Cabe mencionar que la Jefatura 21 (Plan Piloto-CMPIO) había establecido desde 1982 la lucha por otra profesionalización de sus bases docentes, lo que llevó a establecer un convenio con el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) para cursar la Licen-

ciatura en Antropología Social sistema abierto en Oaxaca (Maldonado, 2019), al considerar que el docente tenía que convertirse en investigador para poder transformar su contexto comprendiendo y adquiriendo la visión proporcionada desde la universidad.

El antecedente de formación de las y los docentes de CMPIO, su articulación con las comunidades y sus características, permitieron ser un espacio fértil para trasladar la comunalidad al aula. De manera que se comenzó a establecer el trabajo con los pensadores mediante los talleres de diálogo cultural desarrollados por Ballesteros Rojo y Rendón Monzón. Posteriormente, se comenzaron a desarrollar proyectos político-educativos como el Proyecto Educativo Comunitario, el Movimiento Pedagógico (MP), el Tequio Pedagógico y los Nidos de Lengua, con el objetivo de materializar la comunalidad, mismos que abonaron a la construcción del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca, en 2012 (*cf. supra*, cap. 11).

Desarrollo de un pensar epistémico: la comunalidad

Siguiendo la genealogía planteada por López (2009) sobre la interculturalidad como enfoque, esta surge en los años 80 como un planteamiento “desde abajo”, para transitar del trabajo efectuado con la lengua y la cultura, y generar el fortalecimiento en los programas denominados interculturales en el sur de Nuestra América en países como Perú, Brasil, Guatemala, Colombia, Ecuador, Chile, Argentina y Paraguay.

Por otro lado, a partir de la emisión del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se derivan una serie de recomendaciones que posibilitan a la categoría interculturalidad para ser apropiada por el Estado como política nacional y en el ámbito educativo surge la educación bilingüe intercultural, a fines de los 80 y principios de los 90 en Nuestra América. En el caso particular de México, la categoría interculturalidad tiene como antecedente la lucha del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) con los Acuerdos de San Andrés y en Oaxaca se desarrollaba la categoría comunalidad con la declaración de la lucha de los pueblos autóctonos,

su organización y las alternativas de alianza con los demás sectores sociales en 1982 (Mejía y Sarmiento, 1987).

Complementando y fortaleciendo el análisis, podemos entender que la interculturalidad es entendida, desde su formación, experiencia y trayectoria, por el profesor Fortunato desde dos aspectos, en primer lugar:

Como el intercambio de conocimientos y las formas de vida entre los estudiantes; además de considerar que la puesta en marcha del derecho a la educación establece relaciones interculturales que buscan reducir las desigualdades e impulsar la equidad entre los grupos sociales. (SEIAL, 2023)

Además, la interculturalidad se plantea como una “propuesta que busca la consolidación de procesos autonómico-territoriales, acceso al poder, igualdad, participación política activa y en la resolución de problemas; además de eliminar la desigualdad y el racismo” (López, 2009, p. 174).

Por todo lo anterior, podemos considerar que la interculturalidad ha sido una respuesta ante las relaciones de alteridad históricas, las desigualdades que prevalecen entre la población y la disputa desde abajo por mejores condiciones de vida. Sin embargo, al ser apropiada desde el Estado, se convierte en:

Procesos políticos solamente en el plano de “las estrategias instrumentales” de los colectivos en cuestión, se otorga predominio a una supuesta decisión racional, ya sea de individuos o de la acción relacional o funcional de los grupos frente a otros; en consecuencia, esta forma de razonamiento conduce a establecer directamente que toda identidad es producto de relaciones estratégicas y por tanto relativas. (Medina Melgarejo, 2013, p. 159)

Así, la interculturalidad, al situarse desde una mirada ajena — la del Estado— se configura desde la mirada del otro y no reconoce las formas de nombrar el mundo, las prácticas ni el conocimiento que conforman las identidades, lo que lleva a establecer diferencias, dicotomías y exclusión (Medina Melgarejo, 2013), en busca de es-

tablecer un modelo hegemónico en todas las geografías. Se trata, por el contrario, de una estrategia para encubrir la explotación y las desigualdades por estar supeditada a los acuerdos internacionales (Bensasson, 2013).

Esta insatisfacción entre la población y el magisterio permite distanciarse de los constructos para generar el pensar epistémico (Medina, 2013) desde de lo propio, en caso particular a partir de la comunalidad. Dicho pensar se presenta en los dispositivos pedagógicos planteados por el Plan Piloto-CMPIO y el MDTEO, fundamentados en la comunalidad que cuentan con una experiencia de vida en los pueblos originarios, pues es un modelo que ha logrado mantener un equilibrio en el suelo que se pisa a diferencia de la interculturalidad institucional que es utilizada para implementar directrices planteadas por los organismos internacionales y nacionales.

Metodología de la Jefatura 21 Oaxaca: de la asamblea a la problematización

Como ya vimos (*cf. supra*, cap. 11), la Jefatura 21, con la colaboración de diversos investigadores e investigadoras, ha logrado constituir diferentes proyectos político-pedagógicos. Y de manera articulada con el MDTEO, se ha constituido la metodología de trabajo docente alternativo, con el objetivo de constituir los cimientos para una labor que brinde respuestas a las necesidades y emergencias de los pueblos originarios. Esta metodología se deriva de la forma de vida de nuestros pueblos, de manera que el magisterio la ha logrado “comunalizar” (Guzmán, 2023).

Así, la metodología se fortalece desde los seis principios del MP (*cf. supra*, cap. 11) que orientan el trabajo escolar y conlleva los siguientes pasos:

- Convocar para generar una asamblea con las y los integrantes del colectivo escolar (estudiantes, madres y padres de familia, comités, maestros y maestras, y población en general).

- Analizar el contexto comunitario.
- Generar la lista de temas comunitarios.
- Desarrollar el consenso y lograr acuerdos.
- Trasladar el trabajo al aula estableciendo preguntas y horizontes de investigación.
- Brindar acompañamiento y seguimiento por parte de los actores educativos.
- Valorar mediante compartencias, exposiciones y trabajo dentro del aula.

El primer paso incluye convocar e instalar una asamblea con el colectivo escolar (alumnos, padres de familia, docentes, autoridades y comunidad en general) para analizar el contexto comunitario. Como resultado de ello, es posible identificar las problemáticas de la comunidad y generar la lista de contenidos comunales. El tercer paso es elaborado por la o el docente cuando comienza a articular los contenidos a abordar considerando el desarrollo de las y los estudiantes, correlaciona el plan y programa correspondiente hasta concretar la planeación didáctica derivados de las reflexiones colectivas. Como siguiente paso se efectúa el trabajo de análisis, reflexión y acuerdos del contexto comunitario entre quienes integran el colectivo escolar. El quinto paso permite la construcción del objeto de estudio a partir del cual es necesario interrogar, articular, ordenar y planificar el trabajo, esta construcción supone la problematización de la totalidad construida como campo temático, desde un enfoque epistemológico claro y consistente, tendiente a definir y “re-construir” aspectos de la realidad social que le interesa conocer; la elaboración de preguntas tentativas como ejercicio de problematización es clave (Eguía y Piovani, 2003) para desarrollar un proyecto político-pedagógico acorde a las necesidades y emergencias de la población. El paso número seis consiste en la participación y acompañamiento de los actores educativos como portadores de conocimiento de algún tema de investigación y en el seguimiento de la educación de sus hijos. El último paso se efectúa con la presentación de los resultados de investigación donde el colectivo escolar se reúne para

visualizar el trabajo de investigación y las conclusiones generadas con el objetivo de generar compartencia y mejorar las condiciones de los pueblos y ciudades originarias.

Las metodologías de trabajo se derivan de las pedagogías activas que son el trabajo por proyectos, el centro de interés y una forma de trabajo constituida a partir de los hechos comunitarios que denominaremos trabajo por acontecimiento. Esta forma de trabajo se constituye por efectuar un trabajo de investigación colectiva que se fundamenta en la comunalidad entendida como la forma de vida de las comunidades. Por ello, el colectivo escolar trabaja las actividades, acontecimientos y vivencias de cada una de las comunidades jerarquizándolas y considerándolas como un contenido comunitario. Cabe mencionar que, el trabajo por acontecimiento se ha presentado como una propuesta que articula el contexto del estudiantado, los planes y programas, y una parte de las necesidades y emergencias de las comunidades. A continuación, visualizaremos la puesta en marcha de la metodología alternativa en dos experiencias en nivel de preescolar indígena.

El suelo que pisamos: contextualización y ubicación de las escuelas como punto de partida

Las dos instituciones que se retoman en este escrito se encuentran ubicadas en el municipio de Eloxochitlán de Flores Magón, Oaxaca.

[Este municipio se] localiza en el extremo norte del estado de Oaxaca, sus coordenadas geográficas extremas son 18° 09' - 18° 15' de latitud norte y 96° 50' - 96° 55' de longitud oeste. La altitud va de 400 a 2 000 metros sobre el nivel del mar. Eloxochitlán significa lugar plano y Flores Magón se incorpora en honor al personaje ilustre Ricardo Flores Magón, nacido en este lugar en 1873. (Wikipedia, 2024)

El municipio se encuentra conformado por la cabecera municipal y varios barrios que lo componen. Las escuelas a las que nos referiremos se encuentran ubicadas, la primera de ellas Juan Sarabia,

en el centro del municipio, el cual se caracteriza por ser un lugar que cuenta con la mayor parte de los servicios; y el CEPI Vicente Guerrero se ubica en el barrio denominado Colonia Las Flores, este enfrenta características más adversas que el anterior preescolar. Así, la ubicación y las características socioeconómicas del lugar determinan distintas condiciones laborales y educativas.

El CEPI Juan Sarabia es una institución de organización completa integrada por un director liberado, cuatro docentes y un personal de educación física. Por su parte el CEPI Vicente Guerrero cuenta con una organización unitaria, esto quiere decir que un docente atiende los tres niveles educativos. La primera institución cuenta con 58 estudiantes distribuidos en los niveles escolares y la segunda cuenta con 14 estudiantes en un grupo multigrado.

Análisis del contexto de la comunidad de Eloxochitlán

Como resultado del proceso metodológico planteado anteriormente, situamos este trabajo de reflexión y análisis elaborado por el colectivo docente para abordar las problemáticas generadas. Así, identificamos que el municipio de Eloxochitlán de Flores Magón es un territorio colonizado como muchos de los pueblos de la región mazateca. En esta zona del estado de Oaxaca, la población fue focalizada por el Instituto Nacional Indigenista (INI), desde la cual se desplegó una gubernamentalidad integral hacia la población, el territorio y la vida (Guzmán, 2023). Actualmente, podemos ver materializado el proyecto de un siglo de escolarización hacia la gente, al apropiarse de un sentido común, una forma de vida y un modelo civilizatorio.

Como consecuencia de ello, al efectuar el análisis del contexto comunitario es posible visualizar que se ha generado un proceso de apropiación del modelo civilizatorio occidental implantado por el Estado desde la escolarización, pues la mayor parte de la población vive bajo estándares hegemónicos, se ha eliminado la capacidad de creación, sobrevivencia, curación, forma de habitar, lo que ha desplazado las formas propias y milenarias de vida.

Es por esta razón que, efectuamos el análisis del contexto comunitario del municipio con el objetivo de identificar las problemáticas que trastocan a la población y sus territorios. Sin embargo, partimos considerando el trabajo efectuado por el INI en la región mazateca, al visualizar que una de las principales actividades desplazadas fue la siembra de productos de temporada y el multicultivo, para implementar el monocultivo de café, la apropiación de otra forma de producción, vida e incorporación a la economía mundial (Guzmán, 2023), que aprovechaba las condiciones climatológicas de la región.

Como consecuencia, la masificación de la siembra de café demandó otros procesos de industrialización, contaminación, la generación de nuevas carreteras y el aumento de automóviles que paulatinamente han provocado el incremento de la temperatura, la alteración climatológica en la región, la apropiación de la economía y otra forma de vida. También, estos efectos son fortalecidos mediante la deforestación que ha generado una disminución de la flora, fauna y el agua.

Aunado a ello, los procesos de extracción de arena y grava han deteriorado los ríos, la eliminación del ciclo de filtración natural, la disminución de agua en los territorios y la desaparición de la fauna acuática. Respecto a la vida y alimentación de las personas en Eloxochitlán de Flores Magón podemos comprender que existen 25 misceláneas en el municipio (Colectivo Escolar Juan Sarabia, 2022), lo que permite comprender que la población consume muchos de los productos que en esos espacios se ofertan. Asimismo, identificamos que la gente se abastece de productos básicos en la tienda Diconsa, situación que preocupa al magisterio y que se coloca al centro de las problematizaciones, pues afecta directamente a la salud alimentaria de la población.⁵

5 La tienda Diconsa es un espacio del Estado para combatir la pobreza y se ubica en los pueblos originarios, sin embargo, promueve la descampesinización, el consumismo y la mala alimentación debido a los productos que ofrece, como los enlatados de bajo precio.

Por otro lado, se identifica como las viviendas han transitado de ser construidas con materiales de la región a elaborarse con cemento, block, tabique y concreto estandarizando la forma de vida y produciendo mayor contaminación (Guzmán Guerrero, 2023b). Finalmente, respecto al convite observamos que las fiestas tradicionales han disminuido en su impacto y el número de participantes debido a diversos factores entre los cuales podemos mencionar: lo religioso, lo económico y los conflictos políticos. Una vez efectuado el análisis del contexto comunitario, los integrantes del colectivo escolar identificamos la crisis del modelo civilizatorio, pues nuestro mundo cada vez es menos habitable y bajo estas condiciones es imposible contar con una vida digna, situación que conduce a una vida invivible (Festival El Aleph, 2020). Por esta razón, se busca generar opciones teórico-filosóficas desde el trabajo educativo para incidir en las formas de vida de los pueblos originarios como visualizaremos a continuación.

Fundamentos teórico-filosóficos del trabajo educativo en Oaxaca

El quehacer educativo efectuado en los CEPI Juan Sarabia y Vicente Guerrero se fundamenta en el Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios (DEI, 2011). Este trabajo busca considerar un enfoque histórico, social, cultural y totalizador de la vida comunitaria, que inicia con los saberes que posee la población desde su experiencia y forma de vida. De manera que, la educación está centrada en la vida, los seres humanos y los territorios.

El trabajo pedagógico parte de una asamblea escolar/comunitaria con participación del colectivo escolar (estudiantes, docentes, madres y padres de familia, y autoridades educativas y municipales), en dicho espacio, se analiza la importancia del quehacer educativo dentro del aula y en el contexto escolar. Considerando que hacer escuela desde esta visión “significa dialogar, investigar, reflexionar, argumentar, construir y socializar los conocimientos y experiencias en colectividad, aprovechando todos los espacios del contexto comunitario como recursos insoslayables para el reencuentro intelectual de nosotros mismos” (DEI, 2011, p. 29).

Desde la asamblea comunitaria, el colectivo escolar analiza los acontecimientos que en la comunidad se viven a diario. Para ello también se recuperan las actividades que realizan los niños y niñas en todos los espacios, además de identificar las problemáticas que evidencian los pueblos originarios en los aspectos político, social, económico y cultural, y examinar las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes para la vida en comunidad. Es así como el sistema alimentario, las costumbres y tradiciones, las formas de organización, las formas de vida, la estructura familiar, el tratamiento de enfermedades, el medio ambiente, entre otros, son las principales áreas de donde es posible recuperar temas que pueden convertirse en objeto de estudio dentro del aula a lo largo de un ciclo escolar.

Algunos temas comunitarios se han trabajado desde hace varios ciclos escolares en las instituciones de la zona escolar número 120 son: el cultivo del maíz como eje principal de la vida de las y los mazatecos, la medicina tradicional, las frutas y verduras en la alimentación, los animales domésticos, la organización familiar y comunitaria, el tequio, la fiesta de muertos, entre otros.

A partir del trabajo con los temas comunitarios, el colectivo escolar tiene la posibilidad de identificar las necesidades del estudiantado, los acontecimientos de la comunidad e inquietudes. Como producto de la reflexión es posible generar la calendarización escolar de temas a abordar según el periodo y temporada en el municipio de Eloxochitlán. Al plantear un trabajo alternativo, la construcción de conocimientos parte de temas contextuales y desarrollan formas vivenciales del saber al involucrarse en los procesos trasladándose a ellos y rompiendo la rutina escolar, comprendiendo que:

Para llegar a conceptualizar y entender lo que es la vida comunitaria se requiere primeramente vivirla, porque si solamente se observa y se quiere conceptualizar, se corre el riesgo de descontextualizar la esencia de lo colectivo, lo espiritual y la epistemología que encierra su práctica. (DEI, 2011, p. 33)

Puesta en marcha de la metodología en el CEPI Vicente Guerrero

El trabajo en el preescolar Vicente Guerrero partió de la aplicación de un diagnóstico pedagógico y lingüístico, que permite configurar una información integral, colectiva e individual del alumnado. Derivado de ello, localizamos que dentro del CEPI se contaba con siete alumnos que son bilingües (mazateco y el español), tres son monolingües en español y cuatro monolingües en mazateco (SEIAL, 2023).

Al contar con una diversidad lingüística a la que se enfrenta el docente, es necesaria la comunicación en ambas lenguas, es decir, en mazateco y español. También derivado de las entrevistas con madres y padres de familia, es posible identificar que estas características responden al lugar de residencia, la migración laboral temporal o por su retorno familiar a la comunidad. Una problemática que afecta al nivel de Pueblos Originarios es la falta de materiales didácticos monolingües o bilingües, la cual representa otra problemática central. Al no contar con ellos, se hace necesario diseñarlos y elaborarlos con los medios a nuestro alcance y aplicarlos con el estudiantado. Esto trae, consecuentemente, el diseño de actividades didácticas contextualizadas, tomando en cuenta la forma de vida de la comunidad y las familias.

Como resultado de la puesta en marcha de la metodología, se efectuó la asamblea con el colectivo escolar derivando de ello una serie de problemáticas enlistadas anteriormente sobre el contexto comunitario, además de una serie de intereses del estudiantado. Es mediante esto que se jerarquizaron y se organizaron los temas para trabajar a lo largo del ciclo escolar. En esta ocasión solamente abordaremos el desarrollo del tema titulado “Los animales domésticos”, el cual se abordó en un periodo del ciclo escolar.

Este tema se presentó como un centro de interés y acontecimiento comunitario, al reconocer la importancia que representa su preservación y el cuidado de la flora y la fauna ante la crisis civilizatoria. En primer lugar, por la importancia que tienen los animales para el ser humano. En segundo lugar, por las problemáticas comu-

nitarias como la necesidad de fortalecer la alimentación de la población y generar una actividad económica para contar con una fuente de ingreso familiar y convertirse en un sustento para la población. En tercer lugar, por la disminución de la crianza de animales de corral (la gallina, el guajolote, el pato, el marrano, la vaca, el toro, el borrego y el chivo). Por otro lado, identificamos el aumento de otros animales considerados no comestibles como el gato, el perro y algunas clases de aves que se han podido domesticar.

Otro aspecto fundamental fue recuperar la visión comunal en niños y niñas respecto a la adopción, cuidado, preservación, apego y consideración hacia los animales como seres importantes.⁶ Por otro lado, niños y niñas fueron partícipes activos en la crianza de animales y los quehaceres domésticos, aunque hay casos extremos en que no son tomados en cuenta para estas actividades, sobre todo en la actualidad. A partir de este trabajo fue posible desarrollar el pensar epistémico, al no solo observar el fenómeno, sino problematizar recuperando la participación de las y los estudiantes en las actividades comunitarias para identificar los usos de los animales, el desarrollo, su alimentación, la cosmovisión y su importancia en la preservación del territorio, las festividades y los rituales. Por otra parte, fue posible identificar que las nuevas generaciones cada vez se involucran menos en este tipo de tareas domésticas, con el aumento del comercio externo con bajos precios, pero sin calidad para consumo humano y la descampesinización.

Derivado de ello, el objetivo central al estudiar a los animales domésticos tuvo que ver con la forma de vida de los pueblos originarios. Representó un centro de interés por parte de las y los estudiantes de preescolar y de la comunidad, pues lo vivencian cotidianamente, participan y comparten conocimientos significativos derivados del tema central, que permite identificar los seres vivos que

6 En la cosmovisión de los pueblos originarios los animales juegan un papel fundamental, pues son seres cuidadores de cerros, representan alguna deidad y son respetados, todo ello es transmitido por la familia de generación en generación.

complementan su entorno familiar. Así inició un trabajo de investigación con preguntas clave que desarrollaron algunos aprendizajes significativos: ¿qué comen?, ¿cómo viven?, ¿cómo se reproducen? De manera articulada, se recuperan conocimientos comunitarios y contextualizados, he aquí donde comenzamos a construir el pensamiento epistémico, darle contenido a través de la investigación y hacer ciencia en la escuela. Muestra de ello son preguntas: ¿cuál es la función de cada animal?, ¿diferencias entre el macho y la hembra? Esto al considerar que el perro representa el acompañante del jefe de la familia en el trabajo de campo y la cosmovisión que se genera alrededor de cada animal.

La Clase Paseo permitió identificar que existen hogares que cuentan con animales, pero también hacer visible el despojo de las capacidades que se ha generado, ya que algunas familias no cuentan con animales de corral. También se conversó con los adultos, desarrollando la compartencia para conocer acerca de los usos, su alimentación, su hogar, su cotidianidad y la cosmovisión que se tiene sobre ellos. En otros lugares fue posible visualizar animales de trabajo como la yunta o los caballos en los trapiches. De esta forma, puede recuperarse la vida animal en la comunidad y desarrollar un pensamiento epistémico que permite generar conciencia de la importancia de la crianza de animales para una vida saludable, autosustentabilidad y empleo.

Algunas actividades que permiten desarrollar el pensamiento epistémico recuperado de la Clase Paseo son: los sonidos de los animales, la elaboración de cantos, recorridos a las casas para conocer los animales domésticos, entrevistas y acompañamiento para identificar las funciones de algunos animales, clasificación de los animales, conocer los productos que se derivan de ciertos animales, la reproducción, el planteamiento de problemas matemáticos a partir de este tema, y la generación de actividades y materiales en lengua originaria.

Figura 1

Clase Paseo organizada para visitar los hogares de niños y niñas de la escuela



Una vez generado el trabajo con los conocimientos comunales, se generó el proceso intercultural al conocer, comparar y adoptar si es necesario otros contenidos marcados en el Plan y Programas de cada nivel educativo. A continuación, ejemplificamos algunos contenidos a trabajar para el nivel preescolar considerando las etapas según el grado. Por ello, las actividades relevantes se enfocan al coloreo, armar y desarmar rompecabezas contextualizados, efectuar ejercicios de numeración y relación, ejercicios de preescritura con el uso del silabario, identificar vocales, consonantes, ejercicios de caligrafía y trabajo con plastilina, comparar nombres de animales largos y cortos, etc.

Puesta en marcha de la metodología en el CEPI Juan Sarabia

En este caso se desarrollaron los siete pasos de la metodología descrita. Se inició con la convocatoria para efectuar la asamblea

escolar con participación del colectivo (estudiantes, docentes, padres de familia, autoridades y comunidad en general), para analizar el contexto comunitario e identificar diversas problemáticas, pero considerando y priorizando el interés del estudiantado articulado a las emergencias y acontecimientos comunitarios (temporalidad, las festividades, la vida comunitaria). A continuación, se generaron los temas comunitarios y se estipulan acuerdos que involucran a todos los participantes. Después se generaron los contenidos y se efectúa la articulación con otros conocimientos, cabe mencionar que la institución educativa el eje fundamental del proyecto se centra a partir de las actividades lúdicas con el objetivo de que la labor dentro de las aulas escolares para las y los estudiantes sea de gozo, significativa y responda a las necesidades del desarrollo infantil. Durante el proceso se generó acompañamiento y participación del colectivo escolar y al finalizar se efectuó una compartencia, en este espacio niños y niñas muestran lo estudiado, lo hallado y las dificultades con el colectivo escolar.

Una vez organizados y priorizados los temas de acuerdo a la metodología, se eligió el tema “La plaza en mi comunidad”, en primer lugar, porque se encontraba próxima la festividad de Todos los Santos, a finales de octubre, y en los mercados municipales se tiene gran concentración de productos regionales que serán usados en esas fechas. Por otro lado, este tema visibiliza la emergencia del cuidado del primer territorio: el cuerpo. Es por ello, que se comenzó a problematizar luego de identificar los productos de primera necesidad, considerando que ha incrementado el consumo de los productos industrializados entre la población. Así, se busca generar directrices a partir de reconocer los beneficios de una alimentación basada en los productos comunitarios para localizar las frutas y verduras locales y la importancia de fomentar una dieta con productos nativos.

Aquí también se usó la Clase Paseo y a partir de esta actividad empezaron a desarrollar un pensamiento epistémico, al recuperar, visualizar y participar en el intercambio y venta de productos, los valores de la población durante el desarrollo de la plaza, el trueque, la alimentación comunal, los oficios de la comunidad, el mercado

como un espacio común, los valores de convivencia, el intercambio y valor de monedas, las formas de traslado de personas y las mercancías actuales y tradicionales. El trabajo pedagógico no finaliza con los contenidos comunales, sino que fue articulado a los contenidos del Plan y Programas, muestra de ello, se abordan contenidos como los números, la seriación, compra de productos, días de la semana, las frutas y verduras.

Figura 2

*Clase Paseo por la plaza de la comunidad
de Eloxochitlán de Flores Magón*



Las y los docentes, siguiendo la pedagogía de Montessori (Dattari, 2017), plantearon la construcción de materiales, recorridos y actividades preparadas para las y los estudiantes acorde a su desarrollo, teniendo en cuenta que existe libertad dentro de ese ambiente creado. Las y los estudiantes, a partir del recorrido comunitario, aprendieron de la vida en comunalidad y la ponen en marcha al ser actividades retadoras que buscan la apropiación de prácticas comu-

nales mediante su inmersión en ellas, ya que, se pretende que aprendan del ejemplo de sus madres, padres, familiares u otros comuneros.

La exploración comunal permitió a niños y niñas situarse en el proceso sociohistórico de las comunidades, para identificar las problemáticas, buscar soluciones, dialogar con adultos sobre su experiencia, compartir posibilidades y conocer las formas de vida, reconocer que estas actividades contribuyen a despertar la curiosidad u otras investigaciones del estudiantado. Además de la oportunidad de observar, moverse, explorar, intercambiar y proponer para mejorar su contexto (Hainstock, 1979). Con este trabajo se buscó generar un pensamiento epistémico desde el sentipensar comunal, donde se enseñe a pensar, a dialogar y a plantear otras formas de vida que respondan a las necesidades, emergencias y condiciones socio históricas.

Conclusiones

Efectuado el análisis del contexto comunitario en las dos experiencias educativas, se puede identificar que trabajando desde el enfoque comunal se recupera otra forma de vivir, sentir, pensar y actuar, desde el suelo que se pisa. También se puede articular la categoría de la comunalidad y la interculturalidad crítica, pues el magisterio oaxaqueño disputa el saber, el acceso al poder, la autonomía, la igualdad, la participación política activa, busca eliminar las desigualdades y resolver los problemas a partir de un pensar otro que se pone en diálogo con otras culturas.

El magisterio en Oaxaca opta por un pensar epistémico desde el cual pueda efectuar deconstrucciones de pensamiento, poder y discurso, a partir del contexto, involucrando a toda la población, recuperando la historicidad de larga trayectoria y generando opciones de futuro. Todo a partir de proyectos que vislumbren el ejercicio político con base en sus necesidades, sin descuidar e incluyendo las propuestas externas, una vez asentadas las bases propias. Como resultado, se plantea otra posibilidad denominada comunalidad desde el suelo que pisa al considerar que:

Los espacios de acción de los sujetos, los mundos de vida, son lugares de encuentro y construcción de sentidos; son ámbitos donde establecemos nuestras condiciones de comprensión al elaborar los esquemas de relación desde los cuales vivimos, actuamos; es decir producimos conocimiento para operar y construirnos a sí mismos en y sobre una noción básica de realidad, que edificamos con distintos trayectos espaciales y temporales. En este tránsito de indagación y configuración de la persona social, conocemos y nos reconocemos siempre a través de otros y junto con otros. Cuestión relevante ante la necesidad de comprensión de las formas de producción social del conocimiento, ya que son estas las que definen el actuar político, la configuración de las formas de nombrar el mundo y de reconocer otras maneras de mirarlo. (Medina Melgarejo, 2013, pp. 166-167)

Con la toma de la escolarización desde el trabajo generado por la trayectoria político-pedagógica de la Jefatura 21 y el PTEO, a partir del MDTEO, se busca situarse en el territorio para partir de lo propio, estimular y empoderar a las infancias desde un sentido comunal (García Torres *et al.*, 2023), generando una educación desde el suelo que se pisa. Sin embargo, existen dificultades al realizar el quehacer docente desde los fundamentos de la comunalidad pues hemos sido parte de un proceso de escolarización y para efectuar el giro es necesario desaprender para reaprender y poder trasladar la forma de vida de las comunidades a un espacio escolar. Estas dificultades las identificamos a través de la introspección en la práctica educativa en dos CEPI (Juan Sarabia y Vicente Guerrero) al mencionar que no hemos logrado la plenitud del trabajo que busca el MP y el PTEO. Sin embargo, identificamos avances considerables derivados del proceso de la trayectoria político-pedagógica, la cual ha generado un impacto fundamental en el quehacer educativo del magisterio oaxaqueño desde el Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios.

Las dificultades las identificamos al reconocer que hemos generado un trabajo dominado por el acontecimiento y que definimos de la siguiente manera: aquel que se deriva de las vivencias de los integrantes del colectivo escolar en su casa, escuela y comunidad se-

gún la época del año o alguna situación inesperada, misma que se convierte en el centro de interés de la población y la escuela; posteriormente, con la participación de la o el docente como mediador, es posible construir los temas en objeto de estudio. Cabe mencionar que la o el docente recupera las temporadas en las cuales el colectivo escolar está involucrado, al ser estos procesos cíclicos, pero es posible modificar si se presenta otro acontecimiento inesperado (huracán, temblor, eclipse, etc.).

Este trabajo desarrollado por el acontecimiento plantea una serie de temas articulados con las festividades comunales y se repiten cada ciclo escolar adecuando algunos elementos. Sin embargo, este trabajo ha llevado a folclorizar nuestro quehacer docente en la mayor parte de los compañeros que conforman la zona escolar número 120, derivado de la despedagogización generada desde el ciclo de reformas desde la década de los 90 hasta la fecha (Guzmán Guerrero, 2023a). Este trabajo ha consistido en la búsqueda por responder a los procesos de exclusión e inequidad social que existen en los pueblos originarios, de ahí que se constituye una práctica escolar articulada a los hechos comunitarios y acontecimientos, pero que hace falta dar el siguiente paso.

También identificamos que la folclorización en la cual estamos inmersos está relacionada con el posicionamiento y la mirada que asumimos del otro y la esencialización de las prácticas culturales de nuestros pueblos originarios, sin comprender el ejercicio político que las acompaña, su necesidad y emergencia. De esta forma, integramos nuestra labor al mismo camino planteado desde las políticas educativas como se explica a continuación:

Desde el trabajo realizado en gran parte de las escuelas podemos decir, que se definen objetivos y se decretan prácticas educativas que reconocen procesos de exclusión e inequidad social. Pero sin problematizarlos, sin comprender y actuar sobre estas asimetrías, que no solo son culturales e individuales, sino que revestidas de discursividades sobre la diversidad; políticas y prácticas que además han impuesto condiciones de exclusión y desigualdad como producto de una historicidad colonial de racialización de las diferencias, que con-

figuran y nutren las relaciones sociales establecidas desde el sistema mundo moderno. (Medina Melgarejo *et al.*, 2022, p. 141)

Así, desde nuestro quehacer docente trazamos líneas de acción funcionales, por esta razón, es necesario fortalecer y comprender los planteamientos del PTEO y asumir la toma de lo político, que consiste en lograr la emancipación y liberación a partir de la escolarización, que requiere de “un lugar, un sujeto, un espacio y re-conocimiento de la diferencia y la alteridad histórica” (Medina Melgarejo *et al.*, 2022). La toma de lo político desde el PTEO busca que la y el comunero recuperen la capacidad de creación, de sustentabilidad, de soberanía alimenticia, de otras formas de sobrevivir, de curación, de habitar, de construir, de recuperación de sus formas propias y milenarias de vida, de organización, vestimenta, pensar, actuar y ser para implementar otro modelo civilizatorio que permita la armonía entre los seres que habitan un territorio en los pueblos y ciudades originarias.

Este proceso permitirá entrelazar y fortalecer el quehacer docente para responder a las históricas luchas de las y los mazatecos y oaxaqueños, por ello, es fundamental continuar con el estudio y fortalecimiento de la investigación del trabajo desde el PTEO con el objetivo de fortalecer nuestras prácticas educativas, mirar críticamente los planteamientos, articular un diálogo entre comunalidad e interculturalidad que permita identificar las grietas de oportunidad y las debilidades para enriquecer las propuestas generadas en el suelo que se pisa.

Referencias bibliográficas

- Bensasson, L. (2013). *Educación intercultural en México ¿por qué y para quién?* UNAM-CRIM.
- Colectivo Escolar Juan Sarabia. (2022, septiembre). Proyecto escolar “Las actividades lúdicas para fomentar el desarrollo integral del alumno”.
- Dattari, C. (2017). *El método Montesorri, teoría de la educación*. Universidad Gabriela Mistral.
- DEI. (2011). *Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios* (1ª ed.). Dirección de Educación Indígena del Estado de Oaxaca. <https://bit.ly/3Fn6qXu>

- Eguía, A. y Piovani, J. I. (2003). Metodología de investigación: algunas reflexiones y pautas para la elaboración de una tesis. *Trampas de la Comunicación y la Cultura*, 2(17). <https://bit.ly/4huO2sU>
- Festival El Aleph. (2020, 30 de mayo). *Judith Butler en El Aleph 2020, ¿qué hace que la vida sea vivible?* <https://bit.ly/4kOIJaz>
- García Torres, A. K., Muñoz Silva, I. y Guzmán Guerrero, M. (2023, agosto 10). *Infancias y juventudes: hacia la construcción de interculturalidad en México y Ecuador, tensiones entre políticas y pueblos indígenas* [Ponencia]. Panel de Educación e Interculturalidad en América Latina: Sujetos y Experiencias.
- Guzmán Guerrero, M. (2023a, 30 de noviembre). *El papel del docente en la educación, la comunalidad y su relación con el Estado: alianzas, giros, rupturas y reorientaciones de su función desde las prácticas comunitarias de los usos y costumbres*.
- Guzmán Guerrero, M. (2023b, 30 de noviembre). EL Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) como desarrollo de lo político desde la escuela: horizontes y directrices de vida. *Trenzar*, 5(10), 78-95. <https://bit.ly/3R5YhZX>
- Guzmán, M. (2023). *La trayectoria y configuración de la CNTE en Oaxaca y en la región mazateca: La contienda por la escolarización (1970-2020)* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://bit.ly/3XKVDGo>
- Hainstock, E. G. (1979). *Enseñanza Montessori en el hogar*. Diana.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas. En Autor, *Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur pistas para una investigación comprometida y dialogal* (pp. 129-220). FUNPROEIB; Plural. <https://bit.ly/3XQ2rZH>
- Maldonado, B. (2019). Movimiento social y apropiación indígena del conocimiento antropológico: la Escuela Nacional de Antropología e Historia en Oaxaca (1982-1993). *Revista de El Colegio de San Luis*, (9), 345-365. <https://bit.ly/3RcUr13>
- Medina Melgarejo, P. (2013). Palabras que hacen política: “interculturalidad”, contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad. En P. Medina, Baronnet, B. y M. Tapia (coords.), *Educación e interculturalidad: política y políticas* (pp. 151-176). UNAM-CRIM.
- Medina Melgarejo, P., Guzmán Guerrero, M. y Sánchez Linares. (2022). Emergencia y acontecimiento del pensamiento descolonizador la-

- tinoamericano: construcción de otros caminos en educación desde los movimientos sociales pedagógicos. En L. E. Primero Rivas (ed.), *Cartografía de las epistemologías del Sur: un bosquejo necesario*. Publicar al Sur.
- Medina, M. P. (ed.). (2013). *Maestros que hacen historia/tejedores de sentidos: entre voces, silencios y memorias*. Centro de Estudios Jurídicos y Sociales MISPAT; Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Mejía, M. C. y Sarmiento, S. S. (1987). *La lucha indígena: un reto a la ortodoxia*. Siglo XXI.
- Rendón, J. J. (2011). *La Flor Comunal: explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios*. CNEII; CMPIO; CEEESCI; CSEIIO.
- SEIAL. (2023, 14 de marzo). *Infancias e interculturalidad: miradas desde tres experiencias pedagógicas* [Facebook]. <https://n9.cl/fcweh>
- Svampa, M. (2012). Pensar el desarrollo desde América Latina. En G. Mas-suh (ed.), *Renunciar al bien común: extractivismo y posdesarrollo en América Latina*. Mardulce. <https://bit.ly/3FuJSnO>
- Wikipedia. (2024, 4 de febrero). *Eloxochitlán de Flores Magón, Oaxaca*. <https://bit.ly/3FCvd9Q>