

COORDINADORES

FRANCISCO URRUTIA DE LA TORRE • FRANCISCO MORFÍN OTERO • AARÓN SANTIAGO LEÓN • GIANNINA OLIVIERI DE BLANK

Educación intercultural

desde el corazón de docentes que
mejoran su práctica pedagógica



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara



UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA
CIUDAD DE MÉXICO

Educación intercultural

desde el corazón de docentes que
mejoran su práctica pedagógica

COORDINADORES

FRANCISCO URRUTIA DE LA TORRE • FRANCISCO MORFÍN OTERO • AARÓN SANTIAGO LEÓN • GIANNINA OLIVIERI DE BLANK

Educación intercultural

desde el corazón de docentes que
mejoran su práctica pedagógica



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara



UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA
CIUDAD DE MEXICO



ISIA
Instituto Superior
Intercultural Ayuuk



COECYTJAL
Consejo Estatal de Ciencia
y Tecnología de Jalisco



Innovación, Ciencia
y Tecnología



Jalisco
GOBIERNO DEL ESTADO

Educación intercultural desde el corazón de docentes que mejoran su práctica pedagógica / Coord. de F. Urrutia de la Torre, F. Morfín Otero, A. Santiago León, G. Olivieri de Blank ; presen. de L. Arriaga Valenzuela ; prol. de S. Schmelkes. -- Guadalajara, México : ITESO, 2022.
396 p.

ISBN 978-607-8768-93-6 ITESO

ISBN 978-607-417-925-5 Universidad Iberoamericana

1. Instituto Superior Intercultural Ayuuk. 2. Docencia. 3. Práctica Educativa – Tema Principal. 4. Comunidades de Aprendizaje. 5. Estrategias de Aprendizaje. 6. Competencias (Educación). 7. Metodología Educativa. 8. Proceso Educativo. 9. Educación Intercultural – Tema Principal. 10. Educación Intercultural – Oaxaca. 11. Educación – Oaxaca. 12. Educación – México. I. Urrutia de La Torre, Francisco (coordinación). II. Morfín Otero, Francisco (coordinación). III. Santiago León, Aarón (coordinación). IV. Olivieri de Blank, Gianina (coordinación). V. Arriaga Valenzuela, Luis (presentación). VI. Schmelkes, Sylvia (prólogo). VII. t.

[LC]

370. 19342 [Dewey]

Diseño original: Danilo Design
Diseño de portada: Ricardo Romo
Diagramación: Rocío Calderón Prado

Este libro es producto del proyecto “Educación intercultural: aportaciones desde la gestión del conocimiento” con clave 9328-2021 apoyado a través del Programa de Difusión y Divulgación de la Ciencia, Tecnología e Innovación (D y D) 2021, financiado por la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología (SICYT) del Gobierno del Estado de Jalisco y el Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Jalisco (COECYTJAL).

1a. edición, Guadalajara, 2022

DR © Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585, Col. ITESO
Tlaquepaque, Jalisco, México, CP 45604
publicaciones.iteso.mx

DR © Universidad Iberoamericana
Prol. Paseo de la Reforma 880, Col. Lomas de Santa Fe
Ciudad de México, CP 01219
<https://publicacionesibero.ibero.mx>

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de la Ley Federal del Derecho de Autor, y en su caso, de los tratados internacionales aplicables.

ISBN 978-607-8768-93-6 ITESO

ISBN 978-607-417-925-5 Universidad Iberoamericana

Hecho en México.
Made in Mexico.

Queremos comunicar la profunda gratitud que los autores de este libro nos han expresado para quienes hicieron posible su formación en el nivel de posgrado, en una región donde hace 12 años no había estudios superiores. Por ello, agradecemos a la comunidad de Jaltepec de Candayoc, Oaxaca, al personal del Instituto Superior Intercultural Ayuuk y al profesorado y autoridades del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), por hacer posible la maestría en Educación y Gestión del Conocimiento para docentes indígenas interculturales del estado de Oaxaca.

Al ITESO y a la Universidad Católica Andrés Bello, por la edición de esta publicación; a las autoridades de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, por su presentación y prólogo.

A los pueblos indígenas que nos educan, de forma cotidiana, en la comunalidad como fundamento del buen vivir.

Francisco Urrutia de la Torre
Francisco Morfín Otero
Gianina Olivieri de Blank
Aarón Santiago León

Índice

PRESENTACIÓN / <i>Luis Arriaga Valenzuela, S.J.</i>	9
PRÓLOGO / <i>Sylvia Schmelkes</i>	13
INTRODUCCIÓN / <i>Francisco Urrutia de la Torre</i>	19
ENRIQUECER LA PRÁCTICA: RESPUESTAS EDUCATIVAS A LA INTERCULTURALIDAD / <i>Giannina Olivieri de Blank</i>	31
PRIMERA PARTE: EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN MEDIA	
ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN BACHILLERES DE UNA COMUNIDAD INDÍGENA EN OAXACA / <i>Rosa Alicia Cruz Villalobos</i>	35
CONFIGURACIÓN DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL EN SANTA MARÍA CHIMALAPA, OAXACA / <i>Anee Pedro Estudillo</i>	67
GENERAR CONCIENCIA AMBIENTAL EN JÓVENES DE SAN JUAN GUICHICOVI, OAXACA / <i>Astrid Mumenthey Jacinto</i>	99

APRENDIZAJE DEL LENGUAJE MATEMÁTICO A TRAVÉS DEL CONTEXTO COMUNITARIO DE SAN MIGUEL LACHIXOLA, OAXACA / <i>Gabriel González Pedro</i>	127
CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS A TRAVÉS DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO / <i>Maritza Cruz Sánchez</i>	161
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CIENCIAS SOCIALES EN SAN MIGUEL LACHIXOLA, OAXACA / <i>Deysi Cruz Rodríguez</i>	187
FORMACIÓN EMOCIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL DE SECTORES URBANOS EMPOBRECIDOS EN LEÓN, GUANAJUATO / <i>Itzel Barajas Muñoz</i>	221
SEGUNDA PARTE: EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR	
LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL: UNA PROPUESTA CURRICULAR PARA EL INSTITUTO SUPERIOR INTERCULTURAL AYUUK / <i>Edilberto Cardoso Vásquez</i>	263
INVESTIGACIÓN COMUNITARIA: SORPRENDERNOS DE NUESTRO MODO DE VIVIR / <i>Aarón Santiago León</i>	301
LA VINCULACIÓN COMUNITARIA Y LA PROPUESTA METODOLÓGICA DEL INSTITUTO SUPERIOR INTERCULTURAL AYUUK / <i>Rutilo Ocaña Joaquín</i>	337
PARA CONCLUIR: LA COMUNALIDAD EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS / <i>Francisco Morfín Otero</i>	377
ACERCA DE LOS COORDINADORES	395

Presentación

LUIS ARRIAGA VALENZUELA, S.J.*

Este libro recoge los principales aprendizajes desarrollados por parte de docentes de educación media y superior en la maestría en Educación y Gestión del Conocimiento del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ITESO, adaptada al Instituto Superior Intercultural Ayuuk. Ambos institutos han colaborado, como consta en estas páginas, para formar expertos en la generación y comunicación de saberes en organizaciones educativas, con base en su contexto comunitario e intercultural. Se trata de una destacable colaboración entre miembros de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, AUSJAL, sumada a una contribución por parte de la Universidad Católica Andrés Bello y la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Los trabajos compilados en esta publicación fueron realizados por diez personas en paridad de género, que trabajan en distintas comunidades de México, particularmente en el estado de Oaxaca, como lo son Santa María Chimalapa, Plan de San Luis, San Juan Guichicovi, San Miguel Lachixola, y Jaltepec de Candayoc. También se recoge el testimonio de un sector marginado de Guanajuato. Se trata de contextos atravesados por múltiples problemáticas que dificultan el acceso a una educación de calidad pertinente a la vida comunitaria.

La educación intercultural en América Latina se ha nutrido, según María Ferrão Candau (2013), de cuatro vetas pedagógicas. Primero, la educación escolar indígena. Impulsada por liderazgos universitarios

* Presidente de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL). Rector de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

y sectores progresistas de la iglesia católica, contribuyó al fortalecimiento de la cultura de los pueblos, así como al desarrollo de modelos y materiales educativos para el aprendizaje en sus lenguas originarias. Segundo, las culturas afro en Latinoamérica. Reconocidas en nuestra geografía intercultural, participaron en proyectos educativos y de denuncia ante episodios de discriminación, e impulsaron propuestas de inclusión escolar y valorización de sus identidades en los currículos y recursos educativos.

Posteriormente, los desarrollos de Paulo Freire inspiraron espacios de educación no formal que influyeron los sistemas escolarizados, con un enfoque intercultural bilingüe. Aproximación que nutre las experiencias sistematizadas en la presente publicación, con un énfasis en quienes se preparan como sujetos formativos, puestos al centro de la actividad pedagógica. Finalmente, el autorreconocimiento de países multiétnicos, plurilingües y multiculturales en América Latina ha contribuido al impulso de reformas educativas con la interculturalidad como uno de sus ejes (Corbeta, Bonetti, Bustamante y Vergara Parra, 2018).

En México, la reforma educativa de 2019 acentuó la interculturalidad como relación equitativa y respetuosa entre los pueblos y culturas que conviven en el territorio nacional, y como enfoque pedagógico transversal. Sin embargo, esta nueva aproximación constitucional a la educación no ha sido suficientemente acompañada por la gestión educacional, formación docente y recursos didácticos necesarios para su implementación eficaz. Asistimos a una fragilidad institucional y educativa que otorga particular relevancia a la formación académica del profesorado y administrativa de las escuelas interculturales, como la que se reporta en este libro.

Los aprendizajes relatados aquí son reflejo del vasto trabajo realizado con base en el principio de comunalidad, de su profunda conexión con la tierra, las dificultades que presenta cada contexto y las personas como colectividad intercultural. La mayoría de quienes aquí escriben iniciaron su vida con carencias materiales. Testificar sus trayectorias de desarrollo profesional, con base en su convicción por mejorar su vida comunitaria, resulta inspirador. Lo que se merece narrar son las historias cercanas al profesorado indígena y rural de

nuestro país, y lo que sus aportes pedagógicos pueden contribuir con especial pertinencia al enriquecimiento de su práctica educativa.

El corazón de los trabajos presentados en este libro está en la comunalidad, concepción construida por el antropólogo *ayuuk* Floriberto Díaz. Se trata de una noción que recoge la cultura viva del pueblo de Díaz, progresivamente adoptada y enriquecida por otros pueblos originarios de América. En sus bases está la relación de nutrición recíproca entre cultura y territorio; el poder depositado en la asamblea y las autoridades comunales, el trabajo compartido —o *tequio*— como fuente de riqueza colectiva; y la celebración como actualización simbólica de la vida compartida en comunidad (Martínez, 2010). Mi experiencia con los pueblos tzeltal y tzotzil en Chiapas, México, coincide con esta síntesis cultural interpretada por Díaz.

El método para construir los trabajos de esta obra, y la formación de la maestría que les dio cobijo, implicó un acompañamiento cercano al alumnado, que analizó su práctica educativa y procesos de gestión del aprendizaje, con orientación a su mejora. El proceso cooperativo entre estudiantes, así como con el cuerpo docente también fue crucial para implementar una gestión del conocimiento efectiva.

La investigación se llevó a cabo a partir de un *triple autodiagnóstico*, con base en “la concepción metodológica dialéctica” desarrollada por Carlos Nuñez Hurtado de acuerdo con la pedagogía dialéctica de Paulo Freire. El triple autodiagnóstico se utiliza para realizar un análisis crítico de la realidad, formulando una comparación entre el contexto, las prácticas y concepciones que se tienen respecto a alguna situación. Implica un juicio participativo, un ir y venir entre la praxis, la teorización de las problemáticas y sus contrastes, para luego decodificar y devolver lo encontrado, con la finalidad de discernir una mejora, una congruencia (Nuñez, 1996).

Cabe mencionar que el programa aprovechó el enfoque pedagógico ignaciano como mapa para orientar el proceso formativo a partir de su contexto educativo, así como la experiencia directa, la reflexión, la acción y la evaluación a partir de referentes objetivos y subjetivos. Por su parte, el planteamiento filosófico en el cual se basó este proceso fue la *Filosofía de la inteligencia* de Xavier Zubiri puesta en diálogo la

concepción metodológica dialéctica y la pedagogía ignaciana (véase en Schulz, 2020).

A través de las siguientes páginas se da cuenta del modo en que los elementos articuladores de la maestría se hacen presentes en cada uno de los trabajos de las y los autores, bajo el eje de la comunalidad. Es un modo que invita a enriquecer las prácticas universitarias y posicionamiento político que sustentan la construcción de conocimiento en las universidades asociadas a AUSJAL, con miras a contribuir a la reconciliación de nuestras sociedades en la justicia y la paz sustentable. Es un libro para ser leído con el corazón.

REFERENCIAS

- Corbeta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Santiago de Chile, Cepal / Unicef.
- Ferrão Candau, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh (ed). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (tomo I, pp. 145-161). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Martínez, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Recuperado de: <https://vanguardia.com.mx/circulo/2708930-la-comunalidad-como-forma-de-vida-y-resistencia-COVG2708930>
- Núñez, C. (1996). *Educación para transformar, transformar para educar*, México: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario.
- Schulz, M. (2020). La filosofía de la liberación de Ignacio Ellacuría y la historización de los derechos humanos. *Wirapuru Revista Latinoamericana de Estudios de las Ideas*, No. 1, 64-75. Ariadna Ediciones.

Prólogo

SYLVIA SCHMELKES*

El valor de este libro es cuádruple. En primer lugar, muestra que la educación con enfoque intercultural en poblaciones indígenas es posible, al menos en la educación media superior y superior. En segundo lugar, muestra que son los propios docentes quienes pueden hacer posible la educación intercultural al recurrir a procesos sencillos, pero rigurosos, de investigación local. En tercer lugar, pone de manifiesto que la educación intercultural resulta más relevante para los estudiantes de estos niveles educativos que la que con normalidad se les ofrece, diseñada desde un contexto lejano a sus culturas. Y en cuarto lugar, plantea una propuesta de una universidad radicalmente intercultural que, desde sus trece años de existencia, de forma crítica, revisa su quehacer y se replantea el fortalecimiento de su presencia regional transformadora.

La primera parte del libro consta de diversos capítulos, varios de ellos productos de trabajos de una maestría en Educación y Gestión del Conocimiento, adaptada de una homónima impartida en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y coordinada por uno de los organizadores de este libro, Francisco Urrutia de la Torre, en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). Esta maestría estuvo destinada, de manera fundamental, a docentes del nivel medio superior que laboran en comunidades indígenas de Oaxaca. Con estructuras muy similares, los capítulos del libro relatan con claridad

*/ Socióloga y maestra en Investigación y Desarrollo Educativo por la Universidad Iberoamericana. Es Investigadora de la Educación desde 1970. Sus múltiples libros y artículos versan sobre la calidad de la educación, educación de adultos, formación en valores y educación intercultural. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores, nivel III.

un problema detectado, que en general se refiere a la falta de interés de los estudiantes en las materias cursadas, en la ausencia de contenidos locales y cultural, y contextualmente relevantes en tales materias.

Entre los autores hay docentes de matemáticas, de comprensión lectora, de ciencias sociales, de ciencias naturales, de medio ambiente y de investigación. Enseguida, los capítulos tratan acerca del diseño de una pequeña investigación local que busca obtener la información necesaria para enfrentar estos problemas, que en todos los casos se lleva a cabo de manera empírica en las localidades donde trabajan los docentes. Se relata cómo se recoge la información y cómo se analiza, así como sus resultados.

Lo más interesante es la manera en que los autores traducen estos hallazgos en innovadores diseños de sus clases, las cuales ofrecen un mayor protagonismo a sus estudiantes, entregan contenidos aplicables al contexto e introducen conocimientos y valores propios de las localidades y de las culturas de los estudiantes a los que atienden. De esta manera, se sientan las bases para que las clases sean escenarios del diálogo epistemológico entre los conocimientos y las formas de conocer de dos o más culturas. Los diálogos son la base de la educación intercultural y fuente potencial de construcción de nuevos conocimientos y de nuevas herramientas para transformar nuestra realidad y para cuidar el medio ambiente, nuestra casa común. Esto se logra en las asignaturas que imparten los autores de estos capítulos, quienes muestran cómo es posible lograr este diálogo en el plan de estudios de las diferentes modalidades de bachillerato.

La posibilidad del diálogo epistemológico está ausente en la educación tradicional, por lo que se pierde la posibilidad de recrear la cultura propia y la riqueza que permite eso nuevo que se deriva del encuentro respetuoso entre conocimientos culturales diversos y entre diferentes formas de conocer. Las experiencias relatadas en estos capítulos sí lo logran, y con ello se reivindica la injusticia que representa el que los conocimientos no tengan el lugar que merecen en el diseño de nuestros sistemas educativos, sobre todo los propios de contextos multiculturales como el de México.

Aunque en ningún caso se hace un estudio de los resultados de estos innovadores diseños pedagógicos en el aprendizaje de los estudian-

tes —puesto que no era el propósito de lo referido en estas páginas—, los capítulos ofrecen muchos indicios acerca de estudiantes que se mostraban desmotivados e inatentos en sus estudios, quienes ahora encuentran más interesantes sus clases y se involucran más activamente en ellas. Ya señalaba Carlos Muñoz Izquierdo hace varios años que la relevancia es el componente más importante de la calidad de la educación, porque sin ella los demás componentes —la eficacia, la equidad y la eficiencia— difícilmente se logran. Los esfuerzos que estos capítulos relatan por ofrecer una educación intercultural son un ingrediente fundamental para mejorar la calidad de la educación que construyen en diálogo los docentes de educación media superior y los estudiantes indígenas.

Es interesante señalar que, si bien en un principio la propuesta educativa de la maestría en cuestión procedió de una universidad también jesuita, pero convencional y destinada principalmente al sector de la clase media urbana de Guadalajara, la experiencia de haberla desarrollado en una zona indígena y en un contexto multicultural tuvo repercusiones inversas y sirvió, junto con otras experiencias con otros pueblos indígenas, como insumo importante para la transformación de esta maestría en otra denominada Educación y Convivencia. Esto demuestra que la verdadera educación intercultural, la que se basa en el respeto y se da desde planos de igualdad, no puede ser unilateral y siempre resulta enriquecedora de manera mutua.

La segunda parte del libro relata, en cuatro capítulos, los esfuerzos colectivos realizados en el ISIA por diseñar una educación superior intercultural con relación a cada una de las funciones de la universidad: el currículo y, en consecuencia, la enseñanza, la investigación y la vinculación, articuladas en conjunto mediante una visión de la comunalidad en la vida universitaria, en la gestión del conocimiento. Así, los cuatro capítulos representan una propuesta radical de educación superior intercultural en una realidad universitaria multicultural como lo es el ISIA.

Todos los apartados comparten, como punto de partida, la filosofía ayuuk del *wëjen-käjen* que, como cita Cardoso en el primer capítulo de esta segunda parte, tomado del documento fundacional del ISIA, es

[...] un dualismo del ayuuk, que significa brotar, despertar, desarrollar, desatar, desamarrar de la persona-gente en el *tunk-pëjkk* (trabajo y apropiación del trabajo), en la vida y para la vida (*Tsënä'äyën-tanää'yën*) (Cardoso, 2008, p.10). *Yëjk'ëxpëjkepë* es quien invita a salir del ensueño al *jä'äy* (persona-gente), quien muestra la urdimbre y la trama de la vida que *jä'äy* deberá destejer, y a la vez irá incorporando al propio tejido del ser y estar en comunidad.

En el fondo de esta filosofía está el crecimiento en comunidad, solo logrado a través de la inserción transformadora en el mundo.

En el caso del currículo, en esta filosofía se manifiesta el enfoque de la carrera de Comunicación para el Cambio Social: la defensa comunal del territorio. El currículo y la enseñanza salen de las cuatro paredes del aula para involucrarse con las organizaciones sociales, las radios comunitarias, las luchas de los pueblos contra quienes afectan su territorio. Lo que hace de la universidad una institución para la transformación que se arraiga y cambia la región en la que trabaja.

La investigación que se ha venido realizando en el ISIA a lo largo de sus trece años de existencia es objeto de análisis y crítica, lo que conduce a un replanteamiento que propone que esta se oriente a fortalecer la relevancia de los programas educativos y la presencia de la institución en esta región altamente conflictiva debido, entre otras cosas, a la riqueza de sus recursos naturales, la presencia de megaproyectos de desarrollo y la incursión extractivista tanto del gobierno como de empresas nacionales e internacionales. Se trata de formar a los estudiantes como investigadores de esta realidad para que puedan incidir sobre ella con evidencias, involucrando a las comunidades en el proceso.

La filosofía de la *comunalidad* del intelectual ayuuk Floriberto Díaz es la base de esta propuesta. Se refiere a la forma de vida indígena que reconoce la igualdad de derechos de todos y todas, y basa su convivencia en la solidaridad, el compartir, el servir. Esta forma de vida está en la base del territorio, del trabajo, del poder y de las fiestas comunitarias y adquiere significados propios en función de la cultura y la cosmovisión de los diferentes pueblos. Como filosofía de vida se distingue con claridad de la de “occidente” que busca el beneficio individual por

sobre el colectivo. Su presencia, su ausencia, su existencia amenazada, su instauración y su fortalecimiento se convierten en orientación fundamental de la investigación que se realiza en el ISIA.

La investigación debe estar enfocada en lo comunitario, convirtiendo a las comunidades en sujetos de la misma mediante la investigación-acción participativa, en torno a sus dos líneas prioritarias: lengua y cultura, y desarrollo regional sustentable.

La investigación, así entendida, no puede distinguirse de la vinculación universitaria. El capítulo dedicado a esta función relata la investigación participativa realizada para evaluar de forma crítica lo que el ISIA ha venido haciendo en este sentido durante los últimos trece años mediante estancias comunitarias de trabajo y en otras universidades interculturales. Ello conduce a un replanteamiento de esta función en el que se privilegia el trabajo en el territorio del ISIA y se reconoce la necesidad de darle continuidad a los proyectos comunitarios y de fortalecer el seguimiento de los procesos formativos de los estudiantes. Se comienza a implementar en 2018, después de un semestre, se hace una evaluación. Se logra una mayor articulación de los procesos formativos a través de la enseñanza, la investigación y la vinculación.

El director general del ISIA, Francisco Morfín, cierra este planteamiento radical de una universidad intercultural al servicio de la defensa del territorio con un capítulo acerca de cómo la filosofía de la comunalidad se aplica en la vida universitaria en una situación de grandes limitaciones tecnológicas y económicas, y con un modelo educativo contrastante con el convencional que exige una continua lucha, una resistencia creativa para mantenerlo vivo y —como el *wëjen-käken*— en continuo “desenredamiento”.

Una línea de investigación y vinculación que el ISIA ha cultivado a lo largo de sus trece años de existencia es la influencia sobre las escuelas de la región en el sentido de la interculturalidad profunda que se expresa en este libro. La primera parte del mismo es justo la concreción de esta intención territorial lograda a través de los trabajos de los estudiantes de la maestría impartida por el ISIA. El planteamiento intercultural radical del ISIA, fundado en el *wëjen-käjen* ayuuk y en la filosofía de la comunalidad, así como el compromiso asumido con la revitalización de las culturas y las lenguas indígenas, la defensa del

territorio y la transformación socioambiental de la región se antoja, después de la lectura de este libro, como un proyecto anticipatorio sobre la función posible de las universidades como portadoras de un futuro necesario.

Introducción

FRANCISCO URRUTIA DE LA TORRE

Corría el año 2008 cuando —mientras era profesor y subdirector del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) (ISIA, 2021)¹ (Maldonado, 2021), situado en Jaltepec de Candayoc, en el Istmo de Oaxaca, México— fui a realizar algunos trámites al Instituto de Educación en la capital del estado. Platicando en la fila, lenta para mis parámetros de norteño, adulto joven, conocí a un primer indígena con posgrado que se me presentaba. Me noté sorprendido por sus oportunidades educativas, por cierto bien aprovechadas. Al platicar sobre mi sorpresa con Guillermo Estrada, S.J., director fundador del ISIA, tuve que considerar, con él, que se trataba de un prejuicio que los mestizos llevamos en el tuétano, aunque trabajemos aquí y procuremos aportar eso que llamamos *lo mejor de nosotros*.

Durante ese ciclo escolar, aprendí mucho de mis colegas profesores, casi todos originarios del pueblo ayuuk. Lethy Reyes me despidió diciendo, “yo sé que aunque te vayas nos vas a seguir ayudando”. De entonces a la fecha he procurado seguir ayudando, siempre que puedo, trabajando como interlocutor de algunos miembros de la comunidad del ISIA, y cuando he podido, más, como profesor semipresencial.

En 2017, el ISIA ofreció su hospitalidad a una adaptación de la maestría en Educación y Gestión del Conocimiento del Instituto

1. El Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), fundado en 2006, es un esfuerzo del pueblo ayuuk, apoyado por el Sistema Universitario Jesuita en México para formar profesionales interculturales que, desde el contexto y experiencia de las comunidades, impulsen el desarrollo integral sustentable y fortalezcan la libre determinación de los pueblos indígenas. Desde 2020, forma parte de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (ISIA, 2021).

Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO),² en modalidad virtual no escolarizada. El programa, diseñado para formar expertos en promover la generación y la comunicación de saberes en organizaciones educativas, se apoyó en la aportación pedagógica del ISIA para ofrecer una propuesta educativa pertinente al contexto comunitario intercultural de Oaxaca, y a su rica experiencia educativa intercultural bilingüe (Cardoso, 2020). Esta adaptación fue parte de un conjunto de esfuerzos educativos del Programa Indígena Intercultural, que, entre otras aportaciones, enriqueció a la maestría y aportó, desde las culturas indígenas con las cuales se relacionó a distancia, la semilla de su transformación en la maestría en Educación y Convivencia del ITESO. La universidad jesuita de Guadalajara demostró ser, conforme al enfoque de su anterior maestría, una “organización que aprende” (Senge, 1992).

Este libro recoge algunos de los aprendizajes construidos en la maestría en Educación y Gestión del Conocimiento del ITESO, en diálogo con el ISIA, desde la voz de sus autores. Casi todas y todos ellos son docentes de educación media y superior, en contextos indígenas de Oaxaca. Es imposible plasmar en un libro la riqueza de sus biografías —resilientes desde un punto de vista itesiano, pero educativamente privilegiadas, en 2022, entre el profesorado oaxaqueño—. También sería especialmente complicado reflejar aquí sus vocaciones expresadas en intenso trabajo frente a grupo y gestión educativa, o su compromiso comunitario puesto a prueba de manera cotidiana, y en especial, luego de los graves sismos que dañaron seriamente a sus comunidades en 2017. Es posible, sin embargo, recoger en las páginas siguientes lo que ellas y ellos han querido comunicarnos sobre los contextos donde educan, las propias oportunidades para mejorar su práctica, sus esfuerzos de intervención para formar de manera intercultural a los estudiantes a su cargo, y los resultados y reflexiones emergentes a partir de ellos. Mucho puede aprenderse al leerlas y reflexionar sobre ellas. Más pueden aprovecharse si se tiene además el privilegio de

2. Para mayor información acerca de la maestría en Educación y Gestión del Conocimiento del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), puede consultar el siguiente sitio: <https://posgrados.iteso.mx/maestria-educacion-gestion-conocimiento>

dialogar sobre ellas con profesores indígenas, en territorio indígena, o con enfoque intercultural, incluso si es en otros territorios.

La diversidad de culturas presentes en México justifica que nuestra educación deba formarnos para valorarlas, frente al racismo presente entre nosotros, que fundamenta de forma cultura las graves relaciones existentes en México entre los pueblos de origen y las condiciones materiales de vida —es decir, que el más acertado “indicador cultural” para pronosticar pobreza sea el pertenecer a un pueblo indígena—. Se requiere, por lo tanto, una educación respetuosa de todos, y en especial generosa con quienes más la requieren (Schmelkes, 2013). La maestría en Educación y Gestión del Conocimiento del ITESO, recibida en modalidad a distancia por el ISIA, ha sido un lugar adecuado para recordar, para volver a traer al corazón, este aprendizaje.

EL MÉTODO SEGUIDO PARA CONSTRUIR LOS TRABAJOS REPORTADOS EN ESTE LIBRO

El entramado de asignaturas “fundamentales” de la maestría: cultura; aprendizaje y diversidad; teorías del conocimiento; modelos de gestión del conocimiento; propuestas y programas para la gestión del aprendizaje y análisis de las organizaciones tuvo como hilo conductor el eje formativo de investigación, desarrollo e innovación (IDI), denominado de manera coloquial, “eje de proyectos”.

El eje de proyectos de investigación, desarrollo e innovación de la maestría, como el de cada posgrado del ITESO, está relacionado de manera estrecha con el acompañamiento a las y los estudiantes. Tiene el propósito de acompañar al estudiante en el proceso de definición, elaboración, redacción y presentación del trabajo para la obtención de grado. Por medio de los cursos del área de proyectos se aplican estos conocimientos al análisis y transformación de su práctica educativa, para mejorar procesos de gestión del aprendizaje y animar la gestión del conocimiento en torno a los procesos en la institución en la que se desempeña de manera profesional.

El trabajo cooperativo en el interior del grupo de estudiantes, el cuerpo docente y la posibilidad de explorar redes de colaboración más amplias, es otro componente de la metodología del programa. Esto es

coherente con su dimensión de “gestión del conocimiento” que, según Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi (1995, citados en Martínez León y Ruíz Mercader, 2012) implica el tránsito entre las dimensiones individual y colectiva de la construcción de conocimiento, por medio de la codificación del conocimiento tácito, lo que permite externalizarlo, comunicarlo, experimentarlo de manera colectiva, internalizarlo, y socializarlo, es decir, interactuar con él en un contexto determinado.

En las figuras A.1 y A.2 refiero con brevedad los modelos de gestión de conocimiento y pedagógico que subyacieron al planteamiento de la versión de la maestría en Educación y Gestión del Conocimiento del ITESO, a distancia, en el Instituto Ayuuk.

LA CONCEPCIÓN METODOLÓGICA DIALÉCTICA

El trabajo del área de proyectos partió con un triple autodiagnóstico basado en la “concepción metodológica dialéctica” que quien fuera fundador del Instituto Mexicano de Desarrollo Comunitario (IMDEC) y profesor del ITESO, Carlos Núñez Hurtado (1996), construyó con la inspiración de la dialéctica pedagogía de Paulo Freire. En esta propuesta se establece una unidad dinámica y contradictoria a partir de la aprehensión crítica de la realidad y de la práctica social. Su enfoque es complejo, procesual, holístico, contextual, histórico y dinámico (IMDEC / ITESO, 2007).

El punto de partida de la pedagogía que Paulo Freire propone desde su concepción metodológica dialéctica (CMD) son los aprendices mismos, su modo de “estar en la realidad”, el horizonte, la situación y el nivel en el que él se encuentra.

La formación se concibe como un hecho democrático y democratizador, en el que el formador forma y se forma en co-intención con los “sujetos en formación”. En este proceso, el diálogo y la participación son condiciones pedagógicas del acto cognoscitivo. Es decir, que el conocimiento se construye en un proceso de concientización, ubicación crítica y compromiso frente a la realidad (IMDEC / ITESO, 2007).

FIGURA A.1 MODELO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO, SEGÚN IKUJIRO NONAKA E HIROTAKE TAKEUCHI



Fuente: *Procesos de conversión del conocimiento* (Nonaka y Takeuchi, 1995, citados en Martínez León y Ruiz Mercader, 2012).

Los pasos de la metodología planteada son, de manera sucinta:

1. Punto de partida: se parte del autodiagnóstico de las nociones, el contexto y la práctica social de las personas o colectivos.
2. Confrontación y nudos: se aprehenden situaciones problemáticas a partir del ajuste o desajuste entre las nociones, el contexto y la práctica social de quienes se forman.
3. Teorización: se profundiza y construye teoría de manera participativa, con relación a los problemas que la comunidad en formación ha identificado.
4. Vuelta a la práctica: se diseña y pone en práctica una estrategia para mejorar la praxis personal y comunitaria de los sujetos.
5. Se asume un nuevo punto de partida: el autodiagnóstico de nociones, contexto y práctica social (Núñez, 1996).

EL ENFOQUE PEDAGÓGICO IGNACIANO

En la base pedagógica de la aproximación metodológica puesta en práctica para la construcción de los proyectos realizados por los pro-

fesores que estudiaron la maestría en Educación y Gestión del Conocimiento estuvo el enfoque pedagógico ignaciano. Por ignaciano, se entiende legado de Iñigo López de Loyola, autonombrado Ignacio de Loyola durante su vida adulta, que devino en su fundación de la Compañía de Jesús en 1540. La corriente espiritual denominada ignaciana está orientada a la realización de las personas, como influencia de su inteligencia, sensibilidad, voluntad y corporalidad.

Este enfoque ha inspirado muy diversas obras y proyectos religiosos, educativos, sociales, artísticos y científicos para contribuir a su propósito, entendido como la Compañía de Jesús en los términos que expresa su misión: la reconciliación de las personas entre sí, en la paz que nace de la justicia, y con el mundo, como Casa Común, desde el punto de vista ecológico. Un aporte destacado que se ha desarrollado para tales fines es la pedagogía ignaciana, construida a partir del camino metodológico de la espiritualidad fundada por Ignacio de Loyola.

La aportación pedagógica ignaciana se incorporó a la maestría para contribuir al diseño de las sesiones de trabajo que se inscriben en el marco general de la pedagogía construida desde la concepción metodológica dialéctica. Así, se aprovechó la aproximación pedagógica ignaciana —que contempla cinco dimensiones de formación— para inscribirla en el proceso dialéctico planteado desde Freire. Las cinco dimensiones que se exponen enseguida son una especie de mapa que facilita la organización del proceso de formación:

1. El contexto, es decir, la consideración del dónde, para qué, y para quién se vive la experiencia de formación. Implica considerar el ambiente comunitario, institucional, regional, nacional, mundial en el que se vive la experiencia de formación.
2. La experiencia directa de aquello en que los participantes de una propuesta se quieren formar. Experimentar implica aplicación de los sentidos, afectación de los sentimientos, intelección, movimiento de la voluntad. Implica experimentar lo otro, y experimentarse también a sí mismo.
3. La reflexión, o reconsideración seria y ponderada del tema de experiencia, a través de las operaciones de entender (descubrir significados y relaciones), juzgar (verificar la adecuación entre lo

experimentado y lo entendido) y decidir (construir una convicción personal sobre lo que es y no es verdad respecto a la experiencia en cuestión, para moverse desde el conocer al actuar).

4. La acción, o vivir oportunidades de vivir lo reflexionado y aprendido de la materia o el tema. Implica ejercitar la voluntad y manifestarla en acciones, posiciones y actitudes sobre lo que hacer con las verdades conquistadas en el proceso de aprendizaje, adhiriéndose con libertad a la alternativa de acción más consistente, coherente y consecuente con los valores y convicciones construidas.

5. La evaluación, o el acompañamiento del crecimiento propio, establecimiento de metas de “progreso” a partir de dos referentes: a) el objetivo: contenidos, metas de desarrollo a ser trabajada; y b) el subjetivo: límites y posibilidades individuales y comunitarias (Ramal, 2002, pp. 133-149).

Tanto la concepción metodológica dialéctica como la pedagogía ignaciana podrían ser criticadas por “poco originales” por partir, como otros métodos y enfoques educativos, del diagnóstico autocrítico de las propias concepciones y práctica, en su contexto (la primera), y de tal contexto, con las experiencias vivibles en él (la segunda). Ambas propuestas transcurren, desde tales puntos de partida, a través de la problematización y teorización (la primera), y la reflexión (la segunda), para volver a la práctica, repensarla o evaluarla, y volver al punto de partida desde una práctica renovada.

Así, quien lea estas líneas podría juzgar estos acercamientos metodológico y pedagógico, de manera respectiva, como similares a otras aproximaciones de educación comunitaria, popular o personalista. La razón es, según mi juicio, que tanto Freire como De Loyola construyeron planteamientos metodológicos radicalmente coherentes con la constitución humana, y con la estructura de nuestra inteligencia, como se explica al exponer el planteamiento filosófico en el cual se fundamentó su puesta en práctica en la maestría en Educación y Gestión del Conocimiento del ITESO, a distancia, alojada en el ISIA.

EL FUNDAMENTO FILOSÓFICO ZUBIRIANO

En la figura A.2 se muestra, de forma breve, la filosofía de la inteligencia con que el filósofo vasco Xavier Zubiri explica de manera fenomenológica la estructura de nuestra inteligencia, como base de la constitución humana (Zubiri, 1982, 1983 y 1984; Ellacuría, 1985), con los pasos de la concepción metodológica dialéctica (CMD), y de la pedagogía ignaciana (PI), explicadas de forma sucinta hasta aquí.

En esa misma figura se expone, con brevedad, la similitud entre la CMD y la PI, en los recuadros del lado izquierdo. En la columna principal, del lado derecho, se explica la estructura de la inteligencia humana, según Xavier Zubiri, en relación con los distintos pasos de la concepción metodológica y la pedagogía referidas en las columnas de la izquierda. Desde luego, las diferencias entre la concepción metodológica, pedagogía y filosofía de la inteligencia referidas podrían problematizarse enseguida, pero no es este el propósito del capítulo que aquí se presenta. La exposición anterior es la de abrir los acercamientos metodológico, pedagógico y filosófico subyacentes al programa educativo que posibilitó el desarrollo de los trabajos que se presentan en los capítulos de este libro. Con ellos expuestos, se hace necesario explicitar una concepción aportada de manera particular por las y los estudiantes del programa al autor de estas páginas, y facilitador de su versión a distancia en el ISIA: la de comunalidad.

LA COMUNALIDAD: UNA APORTACIÓN INDÍGENA MESOAMERICANA PARA REPENSAR EL MÉTODO

Los trabajos publicados tienen en común un fundamento cultural, una noción necesaria para comprender la originalidad del aporte contextual del ISIA como huésped de la maestría en Educación y Gestión del Conocimiento del ITESO: la de “comunalidad”. Acuñada por el antropólogo y filósofo Floriberto Díaz, se trata de la concepción con que los ayuuk se explican la “dinámica, energía subyacente y actuante” entre los humanos entre sí, y de ellos con cada elemento de la naturaleza, en una comunidad (Díaz, 2004, p.367) —energía que los ayuuk no encuentran en las culturas mestizas, urbanas, con las que se han

TABLA. A.1 ESTRUCTURA FENOMENOLÓGICA DE LA INTELIGENCIA SEGÚN LA FILOSOFÍA DE XAVIER ZUBIRI

	CDM	PI	Filosofía de la inteligencia de Xavier Zubiri
1	Punto de partida	Contexto / Experiencia	<i>Formación en la realidad</i> , puesto que es la realidad donde nuestra vida transcurre. Es entonces un proceso social que puede transformar nuestra manera de estar en la realidad y nuestra práctica transformadora de la naturaleza y de la historia.
2			<i>Primordialmente, aprehender realidades, es decir, experiencias</i> en que los participantes seamos afectados por realidades otras que se nos impongan con su fuerza.
3	Confrontación y nudos problemáticos	Reflexión	<i>Al aprehender realidades, quedar absortos en ellas como realidades vivas</i> (humanas, mundiales), e inteligir cómo hacer humanamente por la vida, “entre” y “por” las realidades.
4			En estas realidades vivas, asumir un lugar desde el cual aprehender las contradicciones de nuestra cultura histórica que nos lanzan: <ul style="list-style-type: none"> • A la logificación y al razonamiento de lo que son en realidad, mediante el conocimiento y la ampliación de nuestro campo. • A la reconfiguración de nuestra persona y nuestra realidad histórica. • A la participación en prácticas recreadoras de vida.
5	Teorización	Reflexión	<i>“Logificar” y razonar lo que las realidades aprehendidas son “en realidad”</i> (en un campo real y en el mundo, más allá de nuestra aprehensión) y <i>“en la realidad”</i> (en la insondable riqueza, profundidad y problematismo de lo real), según mentalidades diversas (científica, narrativa, poética, etcétera).
6			<i>Al logificar y razonar</i> , asumir la unidad de la razón como “nuestra”, y a la realidad como aquello que nos da qué pensar, y que nos da o quita la razón, en nuestra actividad de pensar que nos lleva hacia o nos desvía de la realidad de las cosas.
7			<i>Crear “esbozos” de explicaciones de las posibilidades</i> (modelos, hipótesis, postulados) que fundamenten estructuralmente lo inteligido, desde la radical libertad de nuestra razón. Cuando se da, esta creación es de limitada fecundidad y amplitud, y de construcción libre y abierta.
8	Vuelta a la práctica	Evaluación	<i>“Experienciar”</i> : si nuestros esbozos se insertan en lo real; “probar” físicamente y en discernimiento sentido, su obviada o viabilidad; “experimentar”, “compenetrar”, “comprobar” y “conformar” lo inteligido, atravesarlo como puerto a salvar.

Fuente: elaboración propia con base en Xavier Zubiri (1982, 1983 y 1984); Ignacio Ellacuría (1985); Carlos Núñez Hurtado (1996); IMDEC / ITESO (2007), y Andrea Cecilia Ramal (2002).

relacionado—. Esta noción ha sido trabajada por educadores y pensadores indígenas interculturales de otros pueblos, como el mixteco y el zapoteco a partir de la década de los setenta, y fundamentó la creación de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, de la que el ISIA forma parte (Maldonado, 2021).

La comunalidad es una concepción aún emergente para las ciencias sociales y la filosofía hegemónica en México y el mundo, si se consideran los largos ciclos paradigmáticos y de pensamiento de la ciencia y las humanidades. Sin embargo, parece recoger al menos elementos nucleares (si no es que el núcleo) de la vida comunitaria indígena mesoamericana —aun si se reconoce el pendiente de seguirla dialogando con no pocos pueblos indígenas de la región—. La referencia de estos trabajos en los capítulos siguientes a ella, de manera explícita, o bien implícita al tratar “el código ético e ideológico [a la] conducta política, social, jurídica, cultural, económica y civil” (Díaz, 2004, p.367) presentes en la organización, las reglas y los principios de sus comunidades solo pueden comprenderse a cabalidad a la luz de esta noción, que para Díaz está definida por: “la Tierra como madre y como territorio, el consenso en asamblea para la toma de decisiones, el servicio gratuito como ejercicio de autoridad, el trabajo colectivo como un acto de recreación, los ritos y ceremonias como expresión del don comunal” (Díaz, 2004, p.368).

Así, la concepción de comunalidad puede servirnos para comprender los originales y pertinentes acercamientos de Edilberto Cardoso Vázquez, Rutilo Ocaña Joaquín y Aarón Santiago León, profesores del ISIA, a la formación de comunicólogos sociales, la organización de la vinculación comunitaria y la gestión de la investigación en el instituto, de forma respectiva.

Esta concepción también puede aportarnos luz para comprender la particular mirada de Rosa Alicia Cruz Villalobos a la mejora del proceso de aprendizaje de las habilidades verbales y de comprensión lectora; la de Astrid Mumenthey Jacinto a la conciencia ambiental en el Telebachillerato 17 de Plan de San Luis, en San Juan Guichicovi y la de Deysi Cruz Rodríguez a las estrategias de enseñanza aprendizaje en el área de ciencias sociales en el Bachillerato 49 de San Miguel Lachixola. De igual modo, el modelo de prácticas docentes para el diseño de ambientes

que favorezcan el aprendizaje en los estudiantes del Telebachillerato Comunitario 38, de Mancuernas, Santiago Pinotepa Nacional, y la de Itzel Barajas Muñoz a la formación emocional para el fortalecimiento de la educación infantil de sectores urbanos en situación de pobreza.

La mirada comunal es clara en la propuesta de configuración de una comunidad de aprendizaje profesional para el desarrollo de líneas de investigación en el Bachillerato Intercultural Comunitario de Santa María Chimalapa, por parte de Anee Pedro Estudillo; como lo es en la construcción de conocimientos que conlleven a un aprendizaje significativo a través del área de ciencias naturales, por Maritza Cruz Sánchez, y el acercamiento al aprendizaje del lenguaje matemático a través del contexto comunitario de San Miguel Lachixola, por Gabriel González Pedro.

La particularidad de los trabajos que se comparten a continuación invita al autor de estas páginas, que a su vez invita a sus lectores, a repensar las concepciones metodológicas, pedagógicas y las bases filosóficas con los cuales gestionamos nuestros saberes, y (nos) educamos. Formarnos, de forma intercultural, implica escuchar a los autores de los capítulos siguientes, y dejar que ellos nos digan cómo es que la comunalidad ha fundamentado sus acercamientos contextualizados a la propia práctica educativa para mejorarla. A ello se dedica el capítulo de conclusiones de este trabajo, que en lo particular coordinó Francisco Morfín Otero.

Abramos, entonces, nuestros corazones a la palabra de los autores de este tequio pedagógico.

REFERENCIAS

- Cardoso, E. (2020). Palabra que sana. Narrativas educativas para la vida. *Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. Recuperado el 10 de junio de 2022, de <http://www.isia.edu.mx/comunidadisia/vida-universitaria/123-cardoso>
- Díaz, F. (2004). Comunidad y comualidad. En *Culturas populares e indígenas. Cultura indígena, diálogos en la acción, Segunda etapa*. Ciudad de México: DGCPi.
- Ellacuría, I. (1985). *Función liberadora de la filosofía*. Recuperado el 14 de agosto de 2022, de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjX>

- 3a_objb_5AhWrIkQIHbhMAR8QFnoECA4QAQ&url=http%3A%2F%2Fbiblio3.url.edu.gt%2FRevistas%2FECA%2Fvol4oteoArc.pdf&usg=AOvVaw2HzUOSsDT3mnpmioguMq84
- IMDEC / ITESO (2007). *Diplomado en Educación Liberadora*. Guadalajara: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario A.C.
- ISIA (2021). Misión. *Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. Recuperado el 10 de junio de 2022, de <https://www.isia.edu.mx/acerca-del-isia/mision-y-vision>
- Maldonado, L. (2021). Hacia un nuevo horizonte de educación superior: la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. *Ichan Tecolotl*. Conacyt / Ciesas. Recuperado el 10 de junio, de <https://ichan.ciesas.edu.mx/hacia-un-nuevo-horizonte-de-educacion-superior-la-universidad-autonoma-comunal-de-oaxaca/>
- Martínez León, I. y Ruiz Mercader, J. (2012). *Los procesos de creación del conocimiento: el aprendizaje y la espiral de conversión del conocimiento* (XVI Congreso Nacional de AEDEM). Barcelona: Universidad Politécnica de Cartagena / Universidad de Murcia. Recuperado el 10 de junio de 2022, de <https://www.upct.es/~economia/PUBLI-INO/LOS%20PROCESOS%20DE%20CREACION%20DEL%20CONOCIMIENTO-%20EL%20APRENDIZA.PDF>
- Núñez Hurtado, C. (1996). *Educación para transformar, transformar para educar*. Guadalajara: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario A.C.
- Ramal, A.C. (2002). *Educación para transformar. Paradigma pedagógico ignaciano*. Sao Paulo: Ediciones Loyola.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, No.40 (enero-junio). Recuperado el 10 de junio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- Zubiri, X. (1982). *Inteligencia sentiente, Inteligencia y logos*. Madrid: Alianza Editorial / Sociedad de Estudios y Publicaciones.
- Zubiri, X. (1983). *Inteligencia sentiente, inteligencia y razón*. Madrid: Alianza Editorial / Sociedad de Estudios y Publicaciones.
- Zubiri, X. (1984). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad*. Madrid: Alianza Editorial / Sociedad de Estudios y Publicaciones.

Enriquecer la práctica: respuestas educativas a la interculturalidad

GIANNINA OLIVIERI DE BLANK

Desde el momento en que recibí la invitación para colaborar en la edición del libro que acá les entregamos, me pareció una propuesta difícil de rechazar, pues me tocaría involucrarme con un tema que me apasiona: la educación, el trabajo con y para el otro. Pero lo que me resultaba más interesante era que tendría que leer diversas propuestas de intervención de maestros y profesores en un contexto muy distinto al que conozco, por lo que sus trabajos me acercarían a temas como la interculturalidad, la comunalidad, los telebachilleratos, el manejo del contexto como constructor de realidades..., aspectos que señalan un camino que muchas veces no vislumbramos cuando nos movemos en realidades distintas a las que aquí se afrontan.

Cada uno de los capítulos aquí presentes representan el esfuerzo cotidiano de personas que se han levantado con mucho esfuerzo y para quienes ese trabajo interior de lucha y superación ha sido lo que los ha llevado día a día a tratar de impulsar un camino similar a quienes se acercan a diario a las aulas donde ellos trabajan. Es interesante ver cómo en su práctica educativa, ninguno de ellos desmaya ante las dificultades que encuentran sino que son ellas mismas las que los llevan a trazarse vías innovadoras para poder afrontar las particularidades de sus cursos.

El contexto en que se desarrollan estas propuestas representa las realidades de cada una de las zonas donde ellos trabajan, en las que se presentan obstáculos muy diversos: desde diferencias lingüísticas entre los maestros y los educandos hasta la ausencia de unas sedes apropiadas para poder enseñar, o necesidades en el ámbito de lo afec-

tivo, de lo humano, lo que conduce a que los maestros se ingenien estrategias que les permitan a todos superar los tropiezos con los que se cruzan en su devenir cotidiano.

Estas interesantes propuestas pretenden superar escollos en diversas áreas del conocimiento para que los estudiantes logren superar aspectos de lectura y escritura, matemáticas, ciencias de la naturaleza... Cada proyecto arranca de un diagnóstico colectivo de las necesidades de cada comunidad, por lo que la construcción del conocimiento en el aula parte de ese concepto tan natural para los participantes, como lo es el de la comunalidad, el de aceptar el trabajo colectivo con el otro. El salir de sí mismo y encontrar las verdades y necesidades en el conocimiento ancestral de la comunidad.

En el texto, además, encontramos trabajos que van más allá de la escuela o la educación media, pues se adentran en hacer diagnósticos y propuestas para el instituto donde se han formado los participantes de la maestría: el Instituto Intercultural Ayuuk, por lo que lo aprendido retorna a sus orígenes, se nutre de él y se multiplica a través de las herramientas adquiridas para trabajar lo comunitario e incidir en el cambio social.

De allí la riqueza de este compendio de trabajos: la posibilidad que brinda al lector, principalmente a quien se mueve en el ámbito educativo, de aprehender de las experiencias y propuestas presentadas por cada uno de los maestros que participan en este libro. Se trata de pequeños aportes, pero no por ello poco significativos, y lo más importante: pueden ser aplicados por otros maestros en contextos similares a los que ellos muestran.

Así pues, una vez concluido el trabajo de editar algunos de los capítulos aquí presentes, agradezco enormemente la posibilidad que he tenido junto al resto del equipo editor, de poder presentarles a ustedes los trabajos de unas mujeres y hombres valiosos que, en medio de circunstancias complejas, trabajan con pasión y dedican su día a día a imaginar nuevas herramientas y metodologías que faciliten el aprendizaje de niños y jóvenes de sus comunidades y que sirvan de ejemplo a otros que como ellos entregan su vida a la docencia en el afán de construir un mundo mejor.

***Primera parte: educación
intercultural en educación media***

Estrategias para la mejora de habilidades de comprensión lectora en bachilleres de una comunidad indígena en Oaxaca

ROSA ALICIA CRUZ VILLALOBOS



AUTOBIOGRAFÍA

Mi nombre es Rosa Alicia Cruz Villalobos, nací en 1981 en la ciudad de Tehuantepec, que es a la vez cabecera municipal y distrital. Santo Domingo, Tehuantepec se ubica en la región Istmo de Oaxaca. Su clima es cálido con lluvias en verano, predomina la vegetación baja con hojas caducifolias y se encuentra a 1,600 metros sobre el nivel del mar. Las actividades económicas en Tehuantepec son la agricultura, el comercio y la ganadería, en menor escala. Muchas personas se emplean en las empresas e instituciones situadas en la región. Tehuantepec pertenece a la etnia zapoteca, y la lengua madre es el zapoteco. La pasión por la vida, “vale la pena vivir”, se manifiesta en su música, donde los autores le cantan a la vida y a la muerte, al amor y al desamor; en sus pinturas, a través de sus expositores de talla mundial y aficionados, y en sus artesanías que destacan por sus vivos colores y motivos florales.

En el aspecto familiar, no formé una familia propia, vivo con mis padres; mi padre se llama Armando Cruz López, es albañil; mi madre se llama Alicia Villalobos Sánchez, es ama de casa. Soy la última de cuatro hermanos y dos hermanas.

Durante mi niñez, la situación económica en mi familia fue de pobreza extrema, puesto que mi padre era el único aporte

económico a la casa. Bajo estas condiciones, y ante la insistencia de mi madre en que sus hijos e hijas estudiaran, fue necesario formarnos un hábito de trabajo y estudio desde temprana edad.

Mi primera maestra fue mi madre, quien me instruyó en mi hogar en los conocimientos preescolares y me inculcó la disciplina y la responsabilidad. Otra figura significativa dentro de mi aprendizaje fue la directora de la primaria a la que acudía, la maestra Elsa Valdivieso Pérez, quien tenía gran vocación de servicio y amor a su profesión, y que acudía con regularidad a los salones a dialogar con los alumnos de los diferentes grados y que, de forma eventual, abordaba temáticas de conocimiento general. Fue también en mi educación primaria que conocí a una maestra de la cual omito el nombre porque lo que tengo que decir de ella no es agradable, su comportamiento conmigo fue agresivo y provocó que bajara, de forma significativa, mi rendimiento académico. Mucho tiempo me pregunté el motivo por el cual ella era agresiva conmigo, hace algunos años supe, a través de un noticiero local, que la maestra enfrentaba un proceso legal por violencia en contra de una niña, comprendí entonces que el mío no había sido un caso aislado.

Durante mi adolescencia, brindé mis servicios sociales en espacios educativos que motivaron mi respeto hacia la práctica docente y me permitieron conocer de manera incipiente el trabajo educativo. Al finalizar la licenciatura en informática e incursionar en el mundo laboral, descubrí que mi personalidad es demasiado idealista y no compaginaba con el mundo de las fianzas, motivo por el cual reorienté mi área de trabajo hacia la docencia, donde descubrí que me sentía a gusto, productiva, y desde entonces este es mi trabajo. Me agrada el hecho de que podemos influir en los jóvenes y aunque no podamos cambiar el mundo, podemos cambiar una idea para que esta contribuya a mejorar nuestro mundo.

Trabajo en el plantel 145 del Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca (IEBO), ubicado en la comunidad de Tierra Nueva, San Juan Mazatlán, Oaxaca, donde brindo servicio docente en el área de comunicación atendiendo las Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC) Taller de Lectura y Redacción I y II, Informática I y II, Literatura I y II, Diseño Gráfico, Diseño Interactivo, Diseño Web, Base de Datos, Inglés I, II, III y IV. Además, tengo a mi cargo la orientación de los jóvenes estudiantes y el Programa Institucional de Tutorías.

La práctica docente requiere mucha seriedad y compromiso porque trabajamos con personas, trabajamos con su formación académica la cual les provee las herramientas para reflexionar so-

bre su realidad e iniciar un nivel de estudios superior o incorporarse al mundo laboral; eso es algo importantísimo para el individuo y para la sociedad a la que pertenece. La forma de aprender de un adolescente es distinta de la forma de aprender de un niño o de la forma de aprender de un adulto, y de acuerdo a sus características e intereses debe ser atendido para desarrollar las competencias que le permitan influir en su contexto y modificarlo en su favor. En definitiva, la docencia es una actividad compleja que contiene una gran cantidad de temas para profundizar; al final, tan solo aspiro a una práctica docente consciente del contexto y sensible al mismo.

La diversidad cultural de nuestro país propicia una variedad de contextos a los cuales ha de ceñirse la práctica educativa para el logro de los objetivos planeados por las autoridades en el ramo. La indiferencia hacia las prácticas culturales de los pueblos rurales e indígenas acarrea consigo una red de bloqueos en la interacción educativa.

Oaxaca, con su riqueza cultural ligada a su variedad y abundancia de grupos étnicos, es uno de los estados que enfrentan mayor rezaigo educativo en México. Su vasto contexto rural, enclavado en una orografía caprichosa, es el marco en el cual se manifiestan serias dificultades de enseñanza-aprendizaje.

La educación media superior, al igual que los demás niveles educativos, enfrenta procesos de cambio que pretenden el incremento de la calidad educativa.

El Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca (IEBO) es un bachillerato que se desempeña en comunidades marginadas del estado. A partir de mi experiencia laboral como docente en este instituto, conozco los esfuerzos de los compañeros docentes y directivos por procurar servicios educativos dignos en los planteles en los cuales laboran; también conozco la problemática por la que atraviesa el bachillerato en cuanto a carencias de presupuesto, las cuales provocan limitantes en el desempeño del servicio en los planteles.

En particular, la comprensión lectora es una de las áreas de aprendizaje con marcado rezago, no solo en nuestro instituto sino en el sistema educativo nacional, lo cual resulta preocupante por ser esta

área fundamental en el desarrollo de otros aprendizajes académicos y de la vida en general.

Por todo lo anterior, surgió en mí la inquietud de implementar una práctica docente sensible a las prácticas sociales y culturales del contexto que habitan los estudiantes del plantel 145 “Tierra Nueva” del IEBO.

En el presente trabajo se expone el diseño e implementación de actividades de enseñanza aprendizaje que centran su atención en los aspectos socioculturales que acompañan al estudiante como parte de su identidad. Este proyecto de investigación —acción que se implementó durante un semestre y comprendió ocho etapas, agrupadas en cuatro momentos: diagnóstico, diseño de actividades, implementación de sesiones clase y etapa de evaluación.

La propuesta planteada contempla, por una parte, el desarrollo de habilidades para la lectura desde la perspectiva de literacidad, un enfoque que reconsidera las prácticas letradas escolares, basado en un enfoque sociocultural del aprendizaje, que asume el aprendizaje de la lectura como una práctica social, la cual se encuadra en un contexto y se determina a partir de los aspectos identitarios de quien la ejerce. La literacidad asume el aprendizaje de la lectura con una intencionalidad que despliega el uso de múltiples recursos como podrían ser lingüísticos, comunicativos, sintácticos, entre otros.

Por otra parte, la propuesta de este trabajo pone en práctica la modalidad de ayuda mutua y la de equipos cooperativos de trabajo en el aula, ambas son técnicas pedagógicas que se implementaron como coadyuvantes a la atención de elementos socioculturales en la estrategia diseñada. En la ejecución del proyecto, participaron los alumnos de segundo semestre como grupo atendido; aparte de mi participación como docente, se sumaron dos alumnos de sexto semestre y tres del cuarto como tutores del grupo. Las sesiones de clase fueron ocho con actividades de enseñanza, aprendizaje y una sesión final en la que se aplicó una evaluación y un cuestionario final para conocer los resultados de la intervención.

Con la implementación del proyecto se obtuvieron, como resultados, ligeros avances en el desempeño de las habilidades de comprensión lectora, expresión verbal y expresión oral, los cuales se comparten para que sirvan de guía para otros docentes interesados en el tema.

ALGUNOS DATOS SOBRE EL CONTEXTO EDUCATIVO MEXICANO Y DEL PLANTEL 145 DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO (IEBO) DE OAXACA

Los objetivos planteados por la Ley General de Educación del Sistema Educativo Mexicano involucran aspectos de calidad, cobertura y equidad (INEE, 2013a); los resultados obtenidos en crecimiento educativo, en el nivel de Educación Media Superior (EMS), se alejan del promedio propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que es un referente relevante en América Latina en cuanto a medición del desarrollo (OCDE, 2015a). En un comparativo con el mismo organismo, los resultados de las pruebas que buscan medir la calidad educativa en México se ubican por debajo de la media en lectura y matemáticas (OCDE, 2015b); podemos observar que los objetivos no se cumplen de manera satisfactoria en nuestro país y de forma más específica en Oaxaca, Chiapas y Guerrero, donde el rezago educativo se acentúa de manera significativa (INEE, 2014), manifestando una posible influencia en los niveles de desarrollo social y en la economía (INEE, 2013b).

En México, la población indígena se ubica, en su mayoría, en los estados antes mencionados (Inegi, 2015). En relación con el tema cultural, como ha propuesto Rebeca Mejía-Arauz, la educación formal en contextos rurales e indígenas debe de valorar los aspectos culturales que forman parte de la identidad de los pueblos y le forman aspectos cognitivos mediante la interacción social.

Tomando en cuenta las aportaciones mencionadas en líneas anteriores, es posible reconocer la necesidad vigente en la educación formal en nuestro país y en nuestro estado, la cual radica en lograr que se concrete de mejor manera la inclusión social. Para ello, como lo afirman Gunther Dietz y Laura Selene Mateos (2011), es preciso trasladar las competencias interculturales al ejercicio docente, ya que una práctica educativa sensible a las herencias culturales, en cuanto a tecnología, modo de aprendizaje y cosmovisión, puede contribuir a fomentar tanto el sentido de la identidad cultural como la reflexión crítica en los estudiantes, lo cual puede impactar de modo favorable y con ello propiciar la construcción de nuevos conocimientos. En el

mismo sentido, a continuación se presentan elementos que ayudan a comprender el escenario en el cual se desarrolla la investigación.

El plantel 145 del IEBO “Tierra Nueva”, se ubica en la comunidad de Tierra Nueva, Matías Romero, Oaxaca; el plantel se estableció en 2001 con la finalidad de atender a jóvenes de la comunidad donde se localiza, así como a comunidades vecinas.

Tierra Nueva es una localidad perteneciente, de forma territorial, al municipio de Matías Romero, y de forma administrativa, al municipio de San Juan Mazatlán —distrito integrado por población de origen Mixe, en el sur de Oaxaca—. Los datos contextuales que se presentan en este trabajo refieren al municipio de San Juan Mazatlán.

Los orígenes de San Juan Mazatlán se remontan a la época prehispánica, se atribuye a la incursión y conquista de territorio de las tribus olmeca y azteca en su travesía por el pacífico y en la búsqueda de una ruta para llegar al golfo de México; así, los primeros pobladores se asentaron en lo que hoy es el municipio de San Juan Mazatlán (Ayuntamiento de San Juan Mazatlán, 2013).

La población ha conservado su forma de organización tradicional, donde la mayoría de los conflictos se resuelven de manera interna por usos y costumbres; aunque en caso de delitos —en materia penal y del fuero común— es necesario acudir a María Lombardo de Caso, o bien, a Tuxtepec (Ayuntamiento de San Juan Mazatlán, 2005).

De acuerdo con datos obtenidos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2010), los habitantes del municipio fueron 17,100 personas, 85% de los habitantes se ubicaron en nivel de pobreza, clasificándose 43.4% en nivel de pobreza moderada y 41.6% en nivel extremo de pobreza; 35.1% de los pobladores viven en hogares con malas condiciones en construcción y amplitud, mientras que 85% de los pobladores no cuenta con los servicios elementales; 35% de las personas de este municipio han tenido una o más veces privaciones de alimentos.

En el aspecto educativo, el promedio de escolaridad para las personas de 15 años en adelante era de 5 para este municipio, aun menor que en el estado cuyo promedio fue de 6.9; las instituciones educativas con las que el municipio contaba eran 26 preescolares, 30 primarias,

14 primarias indígenas, 17 secundarias, siete bachilleratos y carecía de institución que brindara formación para el trabajo.

Para 2021, 79% de la población del municipio se reconoce como indígena, de la cual la mayoría son mixes, no obstante, coexisten grupos de chinantecos, mazatecos, zapotecos, mixtecos y nahuas. En números, la primera lengua hablada por los habitantes del municipio es el mixe y la segunda es el chinanteco. Los valores humanos que caracterizan a la población son la solidaridad, el sentido de pertenencia, la responsabilidad, el encuentro espiritual, el trabajo, el amor a la tierra, el empeño por conservar la unidad, y la afición a la música, estos se dejan ver mejor en los eventos sociales como las fiestas, el tequio y los servicios de autoridad (Ayuntamiento de San Juan Mazatlán, 2005).

Aun cuando la Dirección General de Población del Estado de Oaxaca (Digepo) (2010) cataloga al municipio de San Juan Mazatlán con un nivel de migración alto, el bajo índice de desarrollo humano que enfrenta el municipio es un factor importante en el incremento de la emigración —entre otros destinos, hacia Estados Unidos de América— (Ayuntamiento de San Juan Mazatlán, 2005).

El IEBO es un organismo público descentralizado de carácter estatal creado en 2007 para sustituir en sus funciones al Telebachillerato del Estado de Oaxaca (Congreso del Estado de Oaxaca, 2007). Este subsistema de educación media superior es un bachillerato de carácter general, opera en Oaxaca brindando sus servicios en comunidades rurales de alta y muy alta marginación.

El mapa curricular del IEBO se integra por cinco campos disciplinares: comunicación, ciencias experimentales, matemáticas, sociales y humanidades; las habilidades de expresión verbal y comprensión lectora se abordan a través del área de Comunicación en las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción I, Taller de Lectura y Redacción II, Literatural, Literatura II, Ciencias de la comunicación I y Ciencias de la comunicación II, entre otras, que atienden el idioma inglés como lengua extranjera, y las relacionadas a programas informáticos de aplicación que atienden la comunicación mediada.

De acuerdo con los modos de operación de este instituto y de los planteles que pertenecen al subsistema, existe una correspondencia entre el número de docentes y el número de grupos existentes. En

caso de que en el horario de un grupo haya alguna hora libre, se asigna de manera adicional una “hora de fomento a las habilidades de comprensión lectora o matemáticas”, que impartirá el docente que se encuentre libre. Tanto las horas de fomento a la habilidad matemática como las horas de fomento a la habilidad de comprensión lectora, no se encuentran estructuradas conforme a un plan o programa específico; la dirección general, a través de los supervisores, proporciona orientaciones para el desarrollo de estas actividades, pero queda en la responsabilidad de cada docente la planeación respectiva.

Las orientaciones que proporciona el instituto para la implementación de las “horas de fomento a las habilidades de comprensión lectora” consisten en recomendaciones generales y ejercicios propuestos, de manera que el docente las adecúa a las necesidades de su grupo.

Las actividades correspondientes al fomento de la habilidad lectora, algunas veces no se imparten, otras veces carecen de una continuidad y una medición a mediano y largo plazo; apesar de ello, los docentes que imparten “horas de fomento a la habilidad lectora” califican la implementación como muy buena, en la mayoría de los casos.

A partir de mi experiencia y con la intención de mejorar la práctica docente y hacer el aprendizaje más significativo para los estudiantes en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, me surgió la inquietud por relacionar las actividades de enseñanza-aprendizaje con el contexto de los estudiantes; en este caso consideré de particular interés atender las actividades de fomento a la habilidad lectora, por ser esta última un componente clave en el desarrollo de otras habilidades cognitivas (Unesco, 2016) y porque esta es un área desde la cual es factible incidir en la mejora de los procesos educativos. De este modo, el propósito general de mi investigación consiste en “Generar una estrategia de intervención para la mejora del proceso de aprendizaje de las habilidades de comprensión lectora y expresión verbal, a través de actividades que se centren en la atención de aspectos socioculturales”, para así, favorecer el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares establecidas en el perfil de egreso del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), en especial en aquellas relacionadas con el uso del lenguaje para la expresión y la comunicación, además de

favorecer también la identidad y la reflexión crítica en los estudiantes del plantel 145 del Instituto de Estudios de Bachillerato de Oaxaca.

Como he mencionado, esta propuesta plantea atender aspectos particulares del grupo atendido como los relacionados con los gustos en cuanto a pasatiempos e intereses de los alumnos, el grupo cultural dentro del cual se reconoce cada uno de ellos, y la percepción que tienen los mismos de la atención recibida en el instituto. Entre dichos aspectos, algunos se consideran rasgos socioculturales del alumnado. Para la implementación de esta estrategia de investigación e intervención, se proyectan cuatro fases, la primera consiste en un diagnóstico, la segunda está centrada en el diseño de actividades de enseñanza —aprendizaje; luego, como tercera fase, la implementación de las actividades diseñadas en la fase anterior, para culminar con una cuarta fase enfocada en la evaluación y exposición de resultados.

UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTOESCRITURA CENTRADA EN EL ALUMNO Y SU CONTEXTO

Muchas instituciones educativas, gubernamentales y organizaciones civiles han dedicado esfuerzos al fomento de las habilidades relacionadas con la comprensión lectora y el manejo del lenguaje. Por ejemplo, en América Latina podemos mencionar instituciones como La Cátedra Unesco que fue creada en 1996 por la Universidad del Valle (Cali, Colombia), el Instituto Caro y Cuervo (Bogotá, Colombia), la Universidad Católica de Valparaíso (Chile) y la Universidad de Buenos Aires (Argentina) (Navarro, Ávila, Tapia-Ladino, Cristovão, Moritz, Narváez y Bazerman, 2016).

De entre estas iniciativas, es posible destacar un caso innovador en Perú, publicado en el documento “Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina” producido por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC / Unesco) (Red Innovemos, 2008), que realiza una exposición sobre el reto que enfrentan los sistemas educativos de las naciones de América Latina y El Caribe en cuanto a “una renovación constante para dar respuesta a las demandas y necesidades de las per-

sonas y de las sociedades” (Hirnas y Blanco, 2008, p.7). El proyecto retoma el saber andino a través de narrativas de las vivencias de la comunidad, de acuerdo con el grado escolar de los niños estudiantes. Los padres de familia y comuneros participan en el aula de clases explicando a los alumnos las actividades relacionadas con su trabajo u oficio que realizan; además, la enseñanza incorpora la lengua madre, que para este caso es el quechua.

El caso “Aprendiendo a leer y escribir desde el saber andino”, explica de manera detallada la forma en la que el profesor ha innovado en la práctica educativa al relacionar e involucrar a la comunidad en las actividades y los alumnos en la vida de la comunidad de tal manera que los temas de aprendizaje ya no son cosas aisladas o separadas sino que los estudiantes aprenden a partir de la vida de su comunidad y la escuela les provee herramientas para expresar, ampliar, enriquecer, contrastar o transmitir lo que viven, generando un sistema dinámico en el cual los adultos que participan se insertan y reafirman lo que saben al transmitirlo, revalorando sus orígenes y aprendiendo a su vez en la interacción con los estudiantes.

El proyecto antes mencionado guarda cierta semejanza con la propuesta que se desarrolla en este trabajo, en cuanto a que se hace énfasis en la valoración de aspectos identitarios de la comunidad, aunque, dada la edad de los estudiantes participantes, difiere en la forma de realización, puesto que este proyecto plantea una relación con la comunidad al momento de leer, escribir y de hablar, es decir, las actividades cotidianas que realizan los estudiantes de bachillerato, la religión que profesan, los sitios que frecuentan, la lengua madre de su comunidad, las costumbres y tradiciones, así como sus gustos por la música y los deportes; todos estos, elementos que se convierten en temáticas susceptibles de ser abordadas con enfoque académico a través de la lectura, la escritura y la oralidad, al momento de emitir una reflexión u opinión al respecto.

PREPARAR EL DIAGNÓSTICO PARA LA INTERVENCIÓN: DETECCIÓN DE BARRERAS SOCIOCULTURALES Y DEL DESARROLLO EN LAS HABILIDADES DE EXPRESIÓN VERBAL Y COMPRENSIÓN LECTORA

En el sistema educativo mexicano, al igual que en muchos otros países, existen sectores de población estudiantil que presentan características particulares como pertenecer a un origen étnico diferente al de la mayoría, hablar una lengua madre distinta a la predominante en el contexto nacional (como ocurre en México con el español), padecer condiciones económicas y sociales desfavorables que, en un contexto de discriminación, van tejiendo una red de desventajas para el estudiante en la adquisición de conocimientos académicos. Cuando las diferencias son ignoradas, las desventajas de los estudiantes se convierten en barreras que dificultan el aprendizaje y pueden convertirse en barreras socioculturales —a pesar de la buena voluntad del docente— si no se les presta suficiente atención a las características del grupo atendido.

Para detectar algunos aspectos sociales y culturales aptos para trabajarse mediante temáticas de lectura y expresión verbal, presentes en el grupo 201 del plantel 145 del IEBO, se aplicaron cuatro cuestionarios a 18 estudiantes, y un cuestionario a tres docentes. Los cuestionarios aplicados a los estudiantes fueron:

- Cuestionario para detectar barreras socioculturales en alumnos.
- Test de estilos de aprendizaje.
- Cuestionario de intereses.
- Cuestionario para conocer aspectos de la vida en comunidad.

A los docentes también se les aplicó un cuestionario similar. El cuestionario para detectar barreras socioculturales que limitan el aprendizaje en alumnos se realizó como una adaptación de la dimensión A y la dimensión C del “Índice de Inclusión” desarrollado por Tony Booth y Mel Ainscow —publicado en 2000 en Reino Unido por el Centro de Estudios Para la Educación Inclusiva (CSIE), que por impulso de la OREALC / Unesco desde marzo de 2000 está disponible en español y otros idiomas (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw, 2000).

La prueba de estilos de aprendizaje fue aplicada de acuerdo a la perspectiva neurolingüística propuesta por Richard Bandler y John Grinder (1978), adaptado por Eric de la Parra Paz (2004), que incluye una hoja para análisis de resultados. A los docentes se les aplicó este mismo cuestionario, con ciertas adaptaciones, pero al final hubo que invalidarlo debido al bajo número de maestros y las actividades tan variadas.

En cuanto al cuestionario de intereses, este fue construido en específico para el presente proyecto y en él se preguntó a los estudiantes por intereses personales en cuanto a gustos musicales, programas televisivos, deportes, aspiraciones profesionales y de residencia, con la finalidad de definir temáticas de estudio adaptables a las actividades del proyecto.

El cuestionario para conocer aspectos de la vida en comunidad se enfocó en obtener información relativa a las actividades artísticas, laborales, organizacionales, religiosas, festivas, lugares significativos y aspectos representativos de la comunidad de origen de los estudiantes, como elementos factibles para relacionar con las actividades de enseñanza aprendizaje de las sesiones de clase.

Para determinar el nivel de dominio en la habilidad de expresión verbal y comprensión lectora, se utilizó el instrumento que aparece dentro del área de lectura del Diagnóstico General de Ingreso (DGI) en su versión 2017, propuesto por el Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca (IEBO, 2007), el cual tiene la intención de medir los conocimientos previos de los estudiantes de nuevo ingreso en las áreas de lectura y matemáticas.

ENGRANAR LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA

A pesar de la importancia que tienen la comprensión lectora y la expresión verbal dentro de las prácticas académicas, los estudiantes de nivel bachillerato enfrentan dificultades en el desarrollo de estas habilidades.

Dentro de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación media superior, la comunicación y el lenguaje representan una práctica constante y necesaria en la adquisición de conocimientos,

puesto que son empleados como instrumento tanto para interiorizar nuevos saberes como para exteriorizar sus aprendizajes, ideas, pensamientos y opiniones. En este sentido, Luis B. Peña señala:

La lectura, la escritura y la expresión oral son manifestaciones concretas del lenguaje que atraviesan todas las prácticas discursivas propias de la cultura académica: la investigación, las conferencias, los coloquios, los diálogos entre pares, los exámenes, las tesis de grado, los ensayos y artículos científicos. [...] lo importante no es la lectura o la escritura *per se*, sino lo que los profesores y estudiantes hagan con ellas, la forma como se apropian y utilizan los textos de lectura o sus producciones escritas para pensar y aprender mejor (Peña, 2008, p.2).

En este trabajo se concibe la comprensión lectora con atención a la didáctica de la lengua, desde el enfoque de la literacidad, que “implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social por nosotros mismos, en algo material y articulado que puede ser gozado, contrastado, conceptualizado e integrado a nuestro conocimiento del mundo” (Colomer, 1997, p.2). Este término deriva del anglosajón *literacy* y hace referencia a la alfabetización, pero relacionada con el entorno sociocultural del sujeto (Riquelme y Quintero, 2017). Como lo afirman Ruben Merino y Gustavo Quichiz (2013, citados en Riquelme y Quintero, 2017, p.103), “los procesos de lectura y escritura involucran, necesariamente, tanto a las dimensiones contextuales y socioculturales del aprendizaje, como también a los procesos mentales de contexto y circunstancias sociales en que se adquieren”.

Así pues, desde esta perspectiva, se espera que “el individuo con un buen manejo de literacidad no solo sabría leer y escribir, sino desenvolverse en el mundo del trabajo de forma adecuada incorporándose de manera efectiva a los cambios tecnológicos que se experimentan en la esfera económica” (Riquelme y Quintero, 2017, 96). De ahí la importancia de asumir la comprensión lectora desde este enfoque.

Los docentes, en nuestras actividades cotidianas, nos enfrentamos al reto de andamiar procesos de aprendizaje. Para lograrlo de manera positiva nos valemos de distintas técnicas y estrategias, una de ellas es

el aprendizaje colaborativo que consiste en “un grupo de estrategias de enseñanza que compromete a los alumnos a trabajar en colaboración para lograr metas comunes” (Eggen y Kauchak, 2001, p.375).

El aprendizaje cooperativo incluye técnicas de trabajo en las cuales los estudiantes interactúan asumiendo roles, responsabilidades y participando de forma activa unos con otros en el logro de los objetivos individuales y de equipo. La participación de los estudiantes, dentro de un equipo, genera una relación de interdependencia que el docente debe gestionar para que sea positiva en la división del trabajo y responsabilidades (Pujolàs, 2002), motivando las participaciones a través de las recompensas, de acuerdo con el nivel de desempeño de cada individuo, tomando en cuenta su zona de desarrollo actual y su “zona de desarrollo próximo” lo que según Vigotsky permite que cualquier estudiante sienta que su participación es valorada.

La técnica de trabajo cooperativo utilizada en esta investigación fue una adaptación de la “tutoría entre iguales”; en nuestro caso, para implementarla, se conformaron equipos heterogéneos para así generar una motivación dinámica de acuerdo con los conocimientos, opiniones y puntos de vista de sus integrantes. Los equipos de base se alternaron con equipos esporádicos, según la estrategia utilizada.

Se manejó el método de “monitores entre iguales”, derivada de la propuesta por Joseph Lancaster, en el siglo XVIII, en Inglaterra, como una respuesta a las necesidades de la sociedad de esa época, caracterizada por una incipiente industrialización, plagada de carencias económicas y que además clamaba justicia. Lancaster utilizó este método en favor de los más necesitados para trabajar con grupos numerosos, apoyándose en alumnos con habilidades académicas destacadas, como monitores de sus compañeros. Su implementación dio resultados positivos y el método se replicó en varios países de Europa y América.

En la propuesta planteada en el presente proyecto, la intención fue realizar una adaptación del método de Lancaster para obtener la mediación entre docente y estudiante a través de los monitores, primordialmente en cuanto al uso del lenguaje —en el caso de los estudiantes que hablan la lengua madre mixe— y otros aspectos socioculturales que pudieran estar presentes en la interacción docen-

te-alumno o alumno-texto, además de compartir la experiencia académica y la forma de trabajo.

En cuanto a la selección de materiales didácticos, esta se realizó antes de seleccionar las estrategias y el diseño de las actividades de enseñanza aprendizaje. La selección de lecturas se hizo en función de que estas ayudaran a trabajar las barreras socioculturales, y se realizó teniendo en cuenta: el tema de lectura, el tipo de texto que se presenta; la extensión, la tipografía y presentación del texto; además, se tomó en cuenta la intención de la actividad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es decir, lo que harían con la lectura. Tanto para esta selección como para la de habilidad verbal, la temática y material detonante de la expresión (dibujo, objeto, etcétera) se tomaron a partir de los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico.

Se implementó el trabajo de temáticas a través de la lectura, donde los alumnos —agrupados de acuerdo a sus características culturales y de intereses— analizaron textos con un objetivo de trabajo oral o escrito para comunicarlo ante un público determinado, esto, a través de un diseño específico de actividades de enseñanza-aprendizaje.

Para la planeación de las sesiones, se tomaron en cuenta los resultados del diagnóstico, los materiales seleccionados y las estrategias didácticas seleccionadas. Se diseñaron ocho sesiones clase y una sesión para evaluación del progreso en las habilidades de comprensión lectora y de expresión verbal. Las sesiones clase 1, 4 y 7 se diseñaron para favorecer la comprensión lectora; las sesiones de clase 2, 5 y 8 se planearon para favorecer la expresión oral; y las sesiones 3 y 6 fueron pensadas para favorecer la expresión escrita. Al final del documento de plan clase para cada sesión, se incluyeron escalas estimativas para conocer la opinión de los estudiantes que se desempeñaron como tutores, así como otra para los tutorados, acerca de su propio progreso y también para conocer el grado de aceptación de las actividades propuestas.

Para poder llevar un seguimiento más claro, se utilizó el diario de campo, el cual permite un seguimiento constante del proceso de observación, y se constituye como una herramienta para captar la lógica implícita en los datos al relacionarse de esta manera con el contexto de la investigación. Para efectos del proyecto, el diario de campo se

elaboró en formato Word, atendiendo hallazgos, afirmaciones y novedades. El diario de campo acompañó de manera significativa el proceso de implementación del proyecto.

RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES DE EXPRESIÓN VERBAL Y COMPRENSIÓN LECTORA

Mediante la aplicación de los cuestionarios descritos con anterioridad, se obtuvieron los siguientes resultados que orientaron la práctica en el proyecto con los 18 alumnos del segundo (11 hombres y siete mujeres). La mayoría de los casos, opina estar de acuerdo en cuanto a la percepción del trabajo en el aula y la valoración que se tiene de ellos en el instituto. Señalaron como aspectos positivos de la escuela: horario de clases, maestros, compañeros, canchas, área escolar y actividades extraescolares; mencionaron como aspectos a mejorar: el uso de apodos o sobrenombres, el interés de los profesores por lo que ellos hacen en casa, incrementar la participación de los estudiantes en los procesos evaluativos, reducir la violencia en los espacios escolares, mejorar la atención de los adultos hacia los estudiantes y condiciones de infraestructura.

En cuanto a los resultados mencionados, fue interesante descubrir que a los estudiantes les agrada participar en los procesos evaluativos como una ayuda al maestro; antes de conocer sus respuestas, me encontraba convencida de que a ellos les preocupaba únicamente entregar sus trabajos, realizar las actividades y recibir calificaciones, sin más detalles. Otro hallazgo fueron los brotes de violencia en el plantel, pues tenía la convicción equivocada de que en el ambiente rural menguaba este problema; el uso de sobrenombres, con porcentaje por encima de la media, y la intimidación en el patio escolar con un porcentaje menor, son elementos suficientes para llamar la atención sobre esta problemática y considerarla en el desarrollo de las sesiones clase, además de retomarla en reunión con otros docentes para un mejor tratamiento.

Los grupos culturales que conviven en el instituto son mixte y mixteco, en los que predomina la población mixte; sin embargo, menos de 50% de los estudiantes pertenecientes a la cultura mixte hablan la

lengua madre, mientras que del grupo mixteco ninguno habla la lengua madre. Las principales actividades económicas de sus comunidades de origen son la ganadería y la agricultura. Se profesan por lo menos tres religiones entre los estudiantes: la mayoría profesa la religión católica, seguida de la de la Luz del Mundo, y de la iglesia Pentecostal. Las festividades más importantes para ellos son la de San Antonio Abad para los católicos y la de la Santa Cena para los de la Luz del Mundo.

Los espacios para la interacción que los estudiantes valoran como importantes son la iglesia, la escuela y la cancha de la agencia municipal. Los resultados obtenidos en este aspecto concuerdan con lo que en lo personal esperaba, pues son aspectos que se manifiestan de modo natural en la convivencia diaria. Lo más llamativo en este caso sería que la escuela figure dentro de los sitios importantes para los jóvenes, pues muchas veces se refieren a ella como un espacio donde las tareas asignadas son fatigosas.

Los estudiantes expresaron que prefieren como lugar de residencia Estados Unidos de América, como primer sitio (27.8%), y a su comunidad de origen como segundo lugar (22.2%). Encuanto a los gustos e intereses que los estudiantes enunciaron, los géneros musicales favoritos son el reggaetón (22.2%) y el regional mexicano (22.2%); los géneros televisivos favoritos son terror (33.3%) y acción (16.7%), mientras que el deporte más popular es el fútbol (66.7%), deporte que no es fácil de practicar dada la orografía de la región. El 27 % de los alumnos de segundo semestre son músicos, sus intereses profesionales son variados, pero destacan la medicina (22.2%) y la ganadería (22.2%). Los alumnos se describen como personas alegres en un 77.8%, y de acuerdo con las respuestas a la pregunta “¿Sobre qué tema te gustaría que te preguntaran para conocerte mejor?”, ellos respondieron, en su mayoría, que desearían que se les pregunte acerca de su vida personal (38.9%).

El resultado de los estilos de aprendizaje, muestra una mayoría de alumnos con aprendizaje cinestésico, seguida del estilo de aprendizaje visual y una minoría con aprendizaje auditivo. El nivel de desarrollo de las habilidades de expresión verbal y comprensión lectora, en etapa diagnóstica, se encontraron por debajo de la media; la comprensión lectora e interpretación (PLI) de textos alcanzó un promedio grupal de

3.6 en una escala de cero a diez; la producción de textos escritos (PTE) se situó en 3.1 puntos, mientras que la producción de textos orales alcanzó apenas los 1.8 puntos (PTO), como se muestra en la figura 1.1. Los resultados obtenidos en este diagnóstico coinciden de manera significativa con los resultados a nivel nacional, que se ubican por debajo de la media.

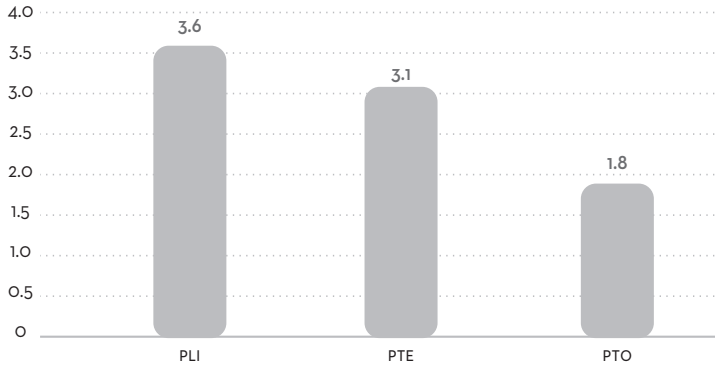
Es conveniente aclarar que las sesiones clase se diseñaron para implementarse de manera alternada según el tipo de habilidades, las cuales favorecieron el desarrollo de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita.

También es pertinente mencionar que el trabajo colaborativo, de forma más precisa las tareas relativas a las interdependencias, así como aquellas para fomentar el respeto —con atención especial al rechazo del uso de sobrenombres— tanto como la autoevaluación y coevaluación, fueron partes medulares del ambiente y los procesos durante las sesiones, por tanto, se encuentran presentes en mayor o menor medida en todas las sesiones, ya sea de manera explícita, es decir, visible a través de formatos u otro material, o bien, de forma implícita, en la interacción cotidiana.

Las sesiones clase 1, 4 y 7 se diseñaron con la intención de favorecer las habilidades de comprensión lectora. En la primera sesión se eligieron textos relacionados con las temáticas de música, agricultura, ganadería, cultura mixte, emociones, género de terror y fútbol. Estas temáticas se retomaron de los resultados de los cuestionarios de la vida en comunidad y de intereses.

En la sesión 4, se tomó en cuenta que —de acuerdo con los datos que arrojó el cuestionario de intereses aplicado a los estudiantes atendidos— el deporte favorito es el fútbol, por lo cual se trabajó con esta temática. A cada equipo se le proporcionaron hojas impresas con crónicas de un partido de fútbol, cuidando que a cada integrante se le asignara una crónica del mismo encuentro, pero de diferente autor; se les pidió que la leyeran para que con posterioridad, en diálogo, contrastaran la información entre los miembros del equipo y reflexionaran sobre las semejanzas y diferencias entre los textos del equipo, así como sobre la manera en que se modifica su opinión sobre el mismo hecho al conocer más información. También

FIGURA 1.1 RESULTADO DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE



PLI: Comprensión lectora e interpretación.

PTE: Producción de textos escritos.

PTO: Producción de textos orales.

dentro de la cuarta sesión, a los equipos se les proporcionó un texto de lectura sobre adolescencia y religión, de manera alternada; es decir, cada equipo eligió el tema de su preferencia entre los dos disponibles, con la finalidad de que los estudiantes leyeran y posteriormente esquematizaran lo comprendido.

En la sesión siete se retomaron algunos de los temas que, según los cuestionarios aplicados, se relacionan con los estudiantes atendidos, pero bajo una temática relativa a prejuicios y estereotipos. Así, a cada equipo se le proporcionaron textos sobre prejuicios y estereotipos relacionados con religión, origen étnico, apariencia, género y clase social, para finalizar con una puesta en común a través de rondas de preguntas y respuestas en torno a ejemplos de prejuicios y estereotipos que los estudiantes identificaron en su contexto social.

El material complementario empleado en estas sesiones fueron las preguntas guía para la lectura, elaboradas por cada estudiante, así como sugerencias propuestas para realizar esquemas a partir de lecturas, además de un diccionario.

En cuanto a la expresión oral, las sesiones clase 2, 5 y 8, fueron diseñadas para favorecer estas habilidades en los estudiantes. La segunda sesión se enlazó con la primera, pues esta consistió en exponer el

tema analizado durante la sesión anterior. Para ello, los estudiantes utilizaron como material de apoyo, tanto un objeto de su elección que resultara icónico para su tema, como un texto —publicado por la Universidad Politécnica de Cataluña (2006)— que ofrece consejos prácticos para conseguir una buena exposición oral.

La sesión cinco estuvo dedicada al tema del rol de la mujer en la sociedad, con la finalidad de que los estudiantes compararan lo expuesto en el texto con la vida en sus comunidades y reflexionaran al respecto; posteriormente tenían que construir un discurso por equipo, para lo que eligieron un integrante que expresara el discurso ante sus compañeros.

En la sesión 8 se trabajó el tema de validez y verdad. A los estudiantes se les proporcionó un texto relativo a las definiciones de validez y verdad, así como otro relacionado a las falacias. Los estudiantes se organizaron por equipos para su lectura y discusión; luego, buscaron ejemplos de falacias que tuvieran que ver con el contexto de sus comunidades; es decir, falacias utilizadas de manera habitual en su entorno. Se hace la aclaración que en esta sesión el vínculo de la temática con los intereses de los estudiantes lo construyen ellos mismos al buscar ejemplos pertinentes.

Para todas estas sesiones, los materiales complementarios fueron contruidos por la docente y se utilizó además el diccionario.

Por otra parte, las sesiones 3 y 6 fueron diseñadas para favorecer las habilidades de expresión escrita. Para la sesión 3 se retomaron los sitios que los estudiantes designaron como relevantes para ellos mediante la encuesta aplicada para conocer aspectos de su vida en comunidad. Los sitios mencionados fueron la iglesia, la escuela y la cancha de la agencia municipal; mientras que la actividad de escritura consistió en escribir acerca de alguno de estos sitios. Para favorecer los estilos de aprendizaje detectados mediante la prueba antes señalada —y cuyos resultados indicaban la presencia del aprendizaje cinestésico en primer lugar— se planteó como actividad inicial el dibujo del sitio acerca del cual deseaban escribir.

En la sesión 6 se utilizaron rompecabezas de dificultad media, elaborados con alambre que poseían formas llamativas como el símbolo musical de clave musical de Sol, un corazón, una casa, un pelícano,

entre otras; por equipos, los estudiantes eligieron un rompecabezas para darle solución y luego realizar de manera escrita la solución al rompecabezas.

Los materiales que apoyaron el ejercicio de escritura fueron, por una parte, un texto que extrae y adapta sugerencias para una buena redacción propuestas por Carmen Galindo, Magdalena Galindo y Armando Torres-Michúa (1997), para ambas sesiones, y un dibujo elaborado por el mismo estudiante para la sesión 3.

IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DISEÑADAS

Después de analizar las respuestas que dieron los estudiantes a las preguntas incluidas en el instrumento diseñado, los alumnos tutorados expresan el nivel deseado en dos aspectos: la actitud que adoptan ante las actividades, y procesos de conocimiento inmersos en el desempeño. Así, ellos definen la actitud deseada como aquella que involucra atención, participación y compromiso; y como desempeño deseado, aquel que identifica información en el texto, logra la comprensión, contrasta el texto con la realidad y exterioriza lo aprendido.

En este aspecto, resultó llamativo observar que ante la ausencia de una calificación numérica derivada de las actividades de enseñanza-aprendizaje realizadas, los estudiantes respondieron con sinceridad a las escalas estimativas, aceptando cuando su nivel de compromiso no era el esperado. En este mismo sentido, también determinaron con sinceridad su respectiva autoevaluación del nivel de desempeño en que se encontraban. Estas actitudes son deseables para una mejora continua, pues reconocieron sus aciertos, así como los aspectos a mejorar, además de identificar el nivel de desempeño al cual sería deseable llegar. El interés en las tareas se mantuvo por encima de la media durante las ocho sesiones, el cual llegó a su punto más alto en la cuarta sesión, donde los estudiantes calificaron su interés en las tareas como “bien” (36%) y como “muy bien” (56%).

La aceptación de las actividades también se mantuvo por encima de la media durante las ocho sesiones de implementación. La actividad que más agradó a los estudiantes fue la implementada durante la sesión tres, consistente en una redacción a partir de un dibujo de un lugar

significativo de su comunidad. Esta actividad recibió 73% de “bien” y 20% de apreciaciones como “muy bien”.

El interés y la aceptación de los estudiantes hacia las actividades planteadas son dos de los aspectos más exigentes en mi labor docente, pues no es fácil satisfacer a una población estudiantil con gustos variados. Afortunadamente, en su mayoría, los resultados fueron favorables.

En cuanto a la puesta en práctica de la estrategia de ayuda mutua, los estudiantes de segundo semestre trabajaron en el desarrollo de sus habilidades relacionadas con la lectura y la expresión oral, al tiempo que los otros afirmaron sus conocimientos y desarrollaron sus habilidades de convivencia.

A partir de las prácticas de observación etnográfica, de lo registrado en el diario de observación y las respuestas que dieron los estudiantes a las escalas estimativas aplicadas al final de cada sesión, puedo afirmar que los estudiantes encargados de brindar ayuda a los equipos en la ejecución de las tareas dejaron manifiesta su disposición de ayudar y motivar a su equipo, y en los casos que lo consideraron necesario, solicitaron ayuda a la asesora. Así lo afirmó el alumno monitor 2, cuando se le cuestionó acerca de lo que consideró que él hacía bien: “[me interesa] ayudar a mi equipo en lo que no entienden”, o como respondió la alumna monitor 3 al mismo cuestionamiento: “[trato de] motivarlos a que continúen cuando están por rendirse”.

En sus respuestas, los alumnos monitores reflejan el ánimo por auxiliar a su equipo tutorado, mediante la motivación y el acompañamiento hacia el logro de las tareas implementadas.

Referente a las habilidades académicas que desarrollan —de acuerdo a la evolución de las respuestas en la escala estimativa aplicada al final de cada sesión de implementación a los alumnos monitores— se aprecia que ellos aprenden a coordinar comentarios, ampliar sus explicaciones con ejemplos y sugerir el uso de los materiales de apoyo, habilidades fundamentales para el acompañamiento de los alumnos tutorados.

De la misma manera, a partir de las respuestas proporcionadas por los estudiantes monitores a los instrumentos aplicados, es posible deducir una notoria empatía generada en los acompañantes, como en el

caso de la respuesta que expresó la alumna monitor 5, cuando se le preguntó acerca de los aspectos que puede mejorar al brindar asistencia al equipo asignado, respondió: “[me gustaría] entenderlos aún más”.

Los alumnos que brindaron asistencia a los de menor grado, también enfrentaron dificultades, como es el caso del alumno monitor número 1, quien durante la sesión cinco se sintió frustrado a tal grado que se retiró de las actividades, o el caso de la alumna monitor 3, que enfrentó problemas de salud durante las sesiones 2 y 4. En el primer caso, la asistencia directa de la asesora para el equipo fue la solución, mientras que para el segundo caso, la reagrupación de los equipos fue el recurso adoptado.

En cuanto a los estudiantes tutorados, manifestaron a través de sus respuestas a los instrumentos aplicados al final de cada sesión clase, que su aprendizaje progresó de “bien” a “muy bien” en un porcentaje que fluctuó entre 76% y 93%, mientras que el porcentaje de estudiantes que consideran que el progreso de su aprendizaje puede mejorar osciló entre 7% y 24%, durante el periodo de implementación.

Asimismo, según los instrumentos referidos con anterioridad, los estudiantes tutorados calificaron la atención recibida de los estudiantes de semestres avanzados como “buena” y “muy buena” en porcentajes de 80% a 94%; en tanto que el porcentaje de tutorados que opinaron que la atención que brindan los alumnos monitores “debe mejorar” se ubicó entre 6% y 20%, a lo largo de las ocho sesiones de implementación.

Estos dos datos, progreso del aprendizaje de los estudiantes tutorados y la manera como califican estos la atención recibida de los alumnos tutores, brindan sustento para afirmar que la ayuda mutua fue bien aceptada por los participantes del proyecto. Sin embargo, es claro que existe un área de oportunidad para mejorar en los aspectos mencionados en futuras gestiones de esta naturaleza.

En lo referente al trabajo cooperativo, la técnica utilizada fue, como se señaló, una adaptación de la tutoría entre iguales recuperada de Pere Pujolàs Maset (2002), la cual permite a los miembros del equipo comparar y contrastar las distintas formas de ejecutar la tarea asignada.

A partir de lo referido en las escalas estimativas y en los cuestionarios aplicados al final de cada sesión clase, los estudiantes consideraron que participaron, se comunicaron y aportaron ideas; que trataron de respetar los tiempos y las opiniones de sus compañeros, además de que intentaron enfocarse en el tema de estudio. Asimismo, los estudiantes identificaron que necesitan mejorar aspectos del trabajo cooperativo como la organización, la convivencia y el diálogo, además de que procuraron trabajar más rápido y ser más responsables.

Las dificultades que enfrentamos los participantes del proyecto —al regular el ambiente de aprendizaje para la implementación de la técnica mencionada al principio del presente apartado— fueron: en primer lugar, el modo de trabajo al que estaban habituados los estudiantes del grupo tutorado, quienes con dificultad respetaban las interdependencias en grado positivo del equipo; y en segundo lugar, el empleo de un lenguaje inapropiado, con uso de sobrenombres, que al tener que estar señalándolo, y amonestando de manera continua resultaba desgastante. A pesar de esto, la experiencia nos deja un aprendizaje muy sustancioso que resultará de utilidad al trabajar con los estudiantes, al igual que con aquellos de las generaciones futuras.

Al final, se buscó determinar los aciertos y errores, así como dimensionar los hallazgos de una propuesta de intervención, de tal manera que se puedan suscitar nuevos proyectos a partir de las resultas obtenidas. Para ello, la evaluación se hizo en dos momentos: el primero fue considerado en las sesiones clase, donde se midió con instrumentos cualitativos la percepción que los estudiantes tuvieron de su propio desempeño; el segundo momento se realizó en la novena sesión, donde, al igual que en la etapa de diagnóstico, se volvió a aplicar el DGI para evitar variaciones en los niveles de medición y comprobar el grado de desarrollo de las habilidades fomentadas, además, se aplicó un cuestionario final para conocer la opinión de los estudiantes sobre el proyecto en un plano general.

De lo obtenido a partir del DGI se desprenden los siguientes resultados: el nivel de desarrollo de las habilidades de expresión verbal y el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, al finalizar el proyecto, siguen por debajo de la media o apenas por encima.

La comprensión lectora e interpretación de textos (PLI), alcanzó un promedio grupal de 5,5 en una escala de cero a diez; la producción de textos escritos (PTE) se situó en 4,8 puntos, mientras que la producción de textos orales (PTO) alcanzó los 3,6 puntos.

La comparación de resultados del DGI de la etapa diagnóstica con los resultados de la etapa de evaluación muestra un ligero progreso de los estudiantes en sus habilidades de comprensión lectora y expresión verbal, tal como se observa en las figuras 1.2 y 1.3.

El cuestionario final se aplicó al concluir las sesiones de implementación con la intención de conocer la percepción que los estudiantes tienen de las sesiones clase en su conjunto, es decir, una visión general del proyecto. En este cuestionario los estudiantes declaran que sus aprendizajes significativos fueron avances en la comprensión de las lecturas, en la identificación de la idea principal en un texto, en el reconocimiento y ampliación del vocabulario; mejoras en la expresión escrita, la ortografía, la elaboración de mapas conceptuales, así como en el ejercicio de la expresión oral, la escucha, el trabajo en equipo y la puesta en práctica de la responsabilidad.

A pesar de que todo el proyecto fue diseñado con la intención de obtener mejoras en los niveles de desarrollo de las habilidades que ya se han explicado con anterioridad, la dinámica de gestión del proyecto durante la implementación del mismo —que a veces presentaba dificultades de tiempo, de actividades, de materiales, o bien, de ausencia de estudiantes— obstaculizaba la consecución de los resultados deseados; finalmente, se manifiesta en los resultados, tanto del comparativo de DGI, como del cuestionario final, un progreso en las habilidades de los estudiantes tutorados.

Los resultados obtenidos tanto en DGI como en el cuestionario final se complementan, pues recogen información de una prueba objetiva que arroja datos cuantitativos y de un cuestionario que proporciona datos cualitativos. Ambos instrumentos, así como los resultados expuestos en este capítulo, dejan líneas muy claras para continuar trabajando en la mejora de los aprendizajes.

FIGURA 1.2 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO GENERAL DE INGRESO (DGI) OBTENIDOS EN ETAPA DIAGNÓSTICA

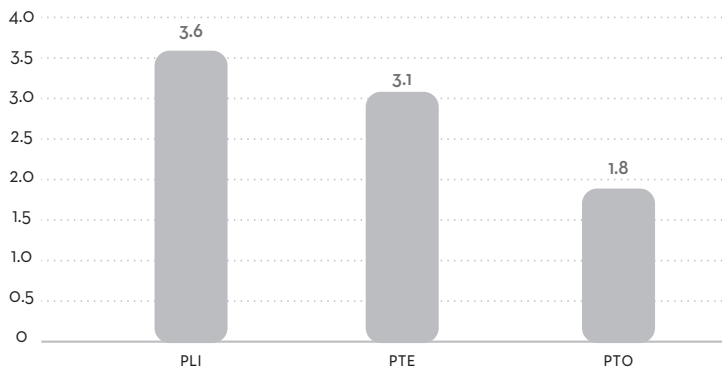
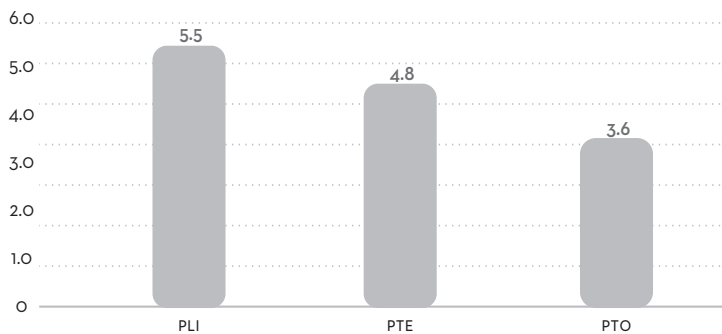


FIGURA 1.3 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO GENERAL DE INGRESO (DGI) OBTENIDOS EN ETAPA DE EVALUACIÓN



PLI: Comprensión lectora e interpretación.
PTE: Producción de textos escritos.
PTO: Producción de textos orales.

CONCLUSIONES

El quehacer docente es arduo: implica la búsqueda constante por lograr el aprendizaje de los estudiantes —la mejor manera de provocar el desarrollo de sus competencias, así como potenciar su capacidad de reflexión y metacognición.

Como ha sido posible apreciar en los resultados expuestos con anterioridad, la implementación de las actividades diseñadas de en-

señanza-aprendizaje permitió un progreso en el aprendizaje de los jóvenes estudiantes de este instituto.

La realización del presente proyecto de investigación e intervención fue posible gracias a la disposición de los distintos actores involucrados: director, maestros, padres de familia que avalaron la participación de sus hijos y autoridades educativas que autorizaron la organización de los horarios para la implementación del proyecto; los estudiantes-monitores que estuvieron dispuestos a brindar su ayuda a sus compañeros de menor grado y los estudiantes de segundo semestre que asistieron a las sesiones clase y se mostraron activos e interesados en colaborar.

Consideramos que la fase de diagnóstico con los estudiantes y la de diseño de actividades a partir de la búsqueda de materiales, fueron significativas para conocer cuáles son las más aceptadas por los estudiantes, y cuáles pueden sustituirse y / o mejorarse. Asimismo, la fase de implementación de las actividades en las sesiones de clase permitió trabajar con cada estudiante en el nivel de desarrollo de acuerdo a sus habilidades, permitiéndoles mejorar en sus prácticas.

El enfoque de lectura, desde la perspectiva de la literacidad, permitió la libertad de intervenir diferentes aspectos inmersos en el proceso de comprensión lectora, como la identificación de los tipos de texto, la intencionalidad del mismo, identificación de ideas principales, uso de marcadores discursivos, búsqueda de palabras desconocidas, entre otros, para de esta manera procurar la incorporación de las estrategias de lectura abordadas al acervo de habilidades de los estudiantes participantes. El sentido de lectura que propone este enfoque, derivado del ejercicio de la misma, brindó la orientación para establecer el rumbo de las actividades en atención a las características particulares que definen el contexto social y cultural de los estudiantes, los cuales se desenvuelven en un entorno rural.

El trabajo cooperativo representó un reto en las actividades de enseñanza-aprendizaje porque los estudiantes no están habituados a una participación equitativa en la distribución del trabajo, sin embargo, se han sentado las bases para seguir fomentando esta forma de organización del trabajo en el aula.

La implementación de la estrategia de ayuda mutua favoreció la mejora continua de los trabajos y los desempeños de cada sesión mediante la identificación de errores y la corrección de estos, con la asistencia de los compañeros de equipo.

Entre la técnica pedagógica de la ayuda mutua y la estrategia del trabajo cooperativo, existe una afinidad por la característica compartida de propiciar el trabajo conjunto de los estudiantes. La primera me brindó el soporte emocional, académico, procedimental y contextual, mientras que la otra me proveyó la herramienta de fomento a la responsabilidad individual en pro del bien común en el equipo. La combinación del abordaje de la lectura —desde la perspectiva de la literacidad combinada con la técnica de ayuda mutua y la estrategia de trabajo cooperativo— potenció el logro de los aprendizajes: de forma indudable, sin el apoyo de estas técnicas y de la disposición de los estudiantes, los resultados obtenidos habrían menguado.

En las distintas fases del proyecto se presentaron dificultades, ya sea ocasionadas por el traslape de actividades surgidas de manera inesperada con las sesiones de implementación o bien por las ausencias de los estudiantes, tanto monitores como monitoreados, en algunos casos ocasionadas por enfermedad, en otros, por problemas familiares o económicos.

Ante la amplitud del proyecto —en cuanto a los aspectos diagnosticados, trabajados y medidos— quedan dos áreas de oportunidad, y que por su importancia es preciso mencionar. La primera de ellas es en cuanto a los brotes de violencia detectados mediante el cuestionario de barreras socioculturales en alumnos, tema que requiere un tratamiento cuidadoso y específico. La segunda es la detección de barreras socioculturales en docentes, la cual se omitió para el presente proyecto ante dificultades halladas en la aplicación del instrumento correspondiente, y persiste como un aspecto a mejorar en implementaciones posteriores.

A pesar de las dificultades acontecidas, los estudiantes mantuvieron el interés en las actividades de aprendizaje: demostraron que es posible leer y escribir acerca de algo que se conoce y que nos interesa porque tenemos una relación con ello en la vida diaria.

Los aprendizajes más relevantes que me deja la experiencia están relacionados con la forma en como percibo a mis estudiantes; redescubrir la importancia que este espacio educativo tiene para ellos resulta sorprendente, percibir sus progresos plasmados en estadísticas y gráficas deja constancia de su compromiso.

La satisfacción de haber concluido el proyecto con resultados positivos, aunque moderados, me demuestra que es posible disminuir el rezago educativo que viven nuestras comunidades indígenas. La posibilidad de enriquecer la propuesta para futuras implementaciones deja un panorama optimista en cuanto a la mejora de la calidad de la educación en nuestro plantel y la posibilidad de compartir la experiencia con otros centros de trabajo de nuestro instituto.

REFERENCIAS

- Ayuntamiento de San Juan Mazatlán (2005). *Plan para el desarrollo integral, sustentable y pluricultural*. Oaxaca: Ayuntamiento de San Juan Mazatlán.
- Ayuntamiento de San Juan Mazatlán (2013). *Plan municipal de desarrollo*. Oaxaca: Ayuntamiento de San Juan Mazatlán.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC / Unesco.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, No.20 (enero-marzo), 6-15.
- Coneval (2010). *Informe anual sobre lasituación de pobreza y rezago social*. Coneval. Recuperado el 15 de junio de 2022, de http://www.dof.gob.mx/sedesol/Oaxaca_207.pdf
- Congreso del Estado de Oaxaca (2007). Decreto 477. *Periódico Oficial del Estado de Oaxaca*, Oaxaca, México, 26 de junio de 2007.
- De la Parra Paz, E. (2004). *Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con técnicas PNL*. México: Grijalbo.

- Dietz, G. y Cortés, M. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- Digepo (2010). *Total de viviendas, indicadores sobre migración a estados unidos, índice y grado de intensidad migratoria, y lugar que ocupa en los contextos estatal y nacional, por municipio, 2010*. Digepo. Recuperado el 15 de junio de 2022, de: http://www.digepo.oaxaca.gob.mx/recursos/banco_info/Indice_de_Intensidad_Migratoria.pdf
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2001). *Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: FCE.
- Galindo, C., Galindo, M. y Torres-Michúa, A. (1997). *Manual de redacción e investigación: guía para el estudiante y el profesionalista*. México: Grijalbo.
- Hirmas, C. y Blanco, R. (2008). *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Unesco.
- IEBO (2007). *Diagnóstico General de Ingreso*. Oaxaca: IEBO.
- IEBO (2009). *Programa de estudio 2º semestre comunicación taller de lectura y redacción II: un enfoque basado en competencias*. Oaxaca: IEBO.
- IEBO (2016). *Conócenos*. IEBO. Recuperado el 14 de agosto de 2022, de https://www.iebo.edu.mx/?page_id=69
- INEE (2013a). *Avances, logros y desafíos*. México: INEE. Recuperado el 14 de agosto de 2022, de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D206.pdf>
- INEE (2013b). *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE. Recuperado el 15 de junio de 2022, de https://www.researchgate.net/publication/311734630_Panorama_Educativo_de_Mexico_2012_Indicadores_del_Sistema_Educativo_Nacional_Educacion_Basica_y_Media_Superior
- INEE (2014). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE. Recuperado el 15 de junio de 2022, de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1B112.pdf>

- Inegi (2015). *Encuesta intercensal 2015. Principales resultados Oaxaca*. Inegi. Recuperado el 15 de junio de 2022, de <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Navarro, F., Ávila, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, L., Moritz, M., Narváez, E. y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista signos*, 49(1), 78-99. Recuperado el 15 de junio de 2022, de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- OCDE (2015a). *Panorama de la educación 2015*. México: OCDE. Recuperado el 15 de junio de 2022, de <https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>
- OCDE (2015b). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA): PISA 2015 – Resultados*. México: OCDE. Recuperado el 15 de junio de 2022, de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Parada, E. (2006). La historia de la lectura como laberinto y desmesura. *Revista de lenguaje, edición y cultura escrita*, No.1, 89-100.
- Peña, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Recuperado el 15 de junio de 2022, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf
- Pujolàs, P. (2002). *El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. Documento de trabajo. Universidad de Vic: Laboratorio de psicopedagogía. Recuperado el 14 de agosto de 2022, de <https://www.ugr.es/~fjrrios/pce/media/7a-AprendizajeCooperativoAula.pdf>
- Red Innovemos (2008). *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC / Unesco. Recuperado el 15 de junio de 2022, de <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=704>
- Riquelme, A. Quintero, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Reflexiones*, 96(2), 93-105.
- Unesco (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: OREALC / Unesco. Recuperado el 15 de junio de 2022, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>

Universidad Politécnica de Cataluña (2006). *50 consejos prácticos para conseguir una buena exposición oral*. Universidad Politécnica de Cataluña. Recuperado el 15 de junio de 2022, de <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/18385/50-consejos-practicos-para-conseguir-una-buena-exposicion-oral>

Configuración de una comunidad de aprendizaje profesional en Santa María Chimalapa, Oaxaca

ANEE PEDRO ESTUDILLO



AUTOBIOGRAFÍA

Mi nombre es Anee Pedro Estudillo y soy de Guichicovi, comunidad indígena ubicada en la región norte del Istmo de Tehuantepec. Aquí, la mayoría domina la lengua ayuuk y se fomenta en sus habitantes el respeto al prójimo, a lo ajeno y a las costumbres, aunque estas estén pasando por un proceso de deterioro. Esto ha marcado mi vida.

Mi padre, Albino Pedro Jacinto, es originario de Guachovi, y mi madre, Jovita Estudillo Viel, es de Santo Domingo Petapa, y hablante de la lengua zapoteca. De tres hermanos, yo ocupo el segundo lugar, el hermano mayor es Vladimir Pedro Estudillo, y Amílcar Pedro Estudillo, el menor.

Mi padre sustentaba los gastos económicos para las necesidades básicas en el hogar, como promotor cultural que dependía de Culturas Populares. Aunque era un trabajo que no generaba grandes cantidades de ingresos económicos, mi padre nos pudo ofrecer estudios de nivel superior a cada uno de nosotros. Existieron carencias, como en la mayoría de las familias que se ubican en comunidades rurales, pero siempre buscamos la oportunidad de poder generar ingresos aportando con trabajos extras de cultivo en familia.

Una de las experiencias significativas que marcó mi vida fue que desde edad temprana, mis abuelos paternos nos inculcaron

el valor del trabajo honesto, por lo que a los 10 años, durante los periodos de vacaciones escolares, nos trasladábamos a la finca de café de mis abuelos para realizar el corte de la fruta de café y el procesamiento para obtener el café en polvo de manera artesanal. Esos años de trabajo me permitieron valorar el esfuerzo que hacen los padres por dar a los hijos lo mejor, experiencia que comparto con los estudiantes.

El nivel escolar básico y medio superior lo concluí en la Comunidad de San Juan Guichicovi; el nivel superior, en la Universidad Veracruzana con el perfil de Ingeniero en Sistemas de Producción Agropecuarias. Cuento con la certificación en el programa de formación docente en educación media superior impartido por la Universidad Popular Autónoma de Puebla. Sin duda, el trabajo en el aula del ingeniero Raúl Carro García, mi maestro en la secundaria técnica en San Juan Guichicovi, me permitió visualizar ese perfil que hoy en día tengo y al que le tengo un gran afecto.

Cuando terminé el nivel superior, durante tres años me dediqué a la gestión y operación de proyectos, y ofrecí capacitaciones a grupos de productores en especial a ganaderos, quienes, en ocasiones, se negaban a cumplir con lo establecido en los programas de asistencia; entonces pensé que sería mejor trabajar y capacitar a personas menores o a jóvenes de nivel secundaria y preparatoria, tal como lo hacía el profesor Raúl Carro con nosotros en los tiempos de la secundaria. Desde ese momento, me di a la tarea de buscar varios sistemas y subsistemas educativos que ofrecieran este tipo de área de conocimiento y encontré respuesta en el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). Hasta el día de hoy, llevo un poco más de cuatro años desempeñándome como asesor en Bachillerato Integral Comunitario.

Desde mi particular punto de vista, existen muchos factores que determinaron el camino a seguir para llegar a ser lo que hoy en día soy; desde el gusto que tengo por el ámbito agropecuario, por influencia de mi pasado y la influencia de mis familiares hacia la actividad agrícola, las ganas de superarme profesionalmente, el compromiso con la cultura y la educación.

Laboro como docente en el Bachillerato Integral Comunitario de Santa María Chimalapa, perteneciente al CSEIIO. Atiendo el área de conocimiento Escuela y Comunidad, que articula el conocimiento científico y los saberes locales a partir de la reflexión y análisis del contexto social, cultural, lingüístico y comunitario, con la finalidad de identificar y reconocer los escenarios de intervención

para generar el diseño, la planeación, la implementación y evaluación de proyectos de diversa índole que permitan el desarrollo integral de la comunidad. Dentro de esta área de conocimiento imparto las siguientes unidades de aprendizaje: Formación para el desarrollo comunitario 1, 2, 3 y 4; Proyecto 1 y 2; Administración para la producción rural; Organización para la producción rural, sistemas de producción comunitarias, alternativas sustentables; entre otras.

Los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) dan atención a las demandas más sentidas de las comunidades y organizaciones indígenas, ya que además del conocimiento científico, incorpora los saberes y valores de las culturas y los pueblos indígenas en los programas educativos, siempre en un marco de respeto con la idea de fomentar una educación comunitaria desde una perspectiva intercultural. El planteamiento pedagógico de este modelo educativo fomenta y valora las prácticas sociales de la comunalidad.

Los BIC se rigen bajo los principios del Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) y se basan en la teoría del conocimiento para desarrollar procesos sistemáticos de formación social, la conciencia del individuo sobre la historia, origen, cultura, cosmovisión y el entorno. Con ello se orienta a la educación hacia la vinculación entre escuela y comunidad, al otorgar a los estudiantes una educación integral, que valore la identidad individual y grupal, que responda al respeto, a sus formas de pensamiento y al uso de la lengua y su práctica.

Por ende, se busca el saber conocer, saber hacer, saber ser, saber convivir, para garantizar la construcción individual y colectiva del conocimiento. De allí que la participación docente planteé la necesidad de proporcionar al estudiante las herramientas necesarias que le permitan ser consciente, crítico, autodidacta en la búsqueda y construcción del conocimiento para beneficio propio y de la comunidad, pero aprendiendo de la sociedad, interactuando con ella y a ser aprendiendo a valorar.

Para lograr las metas que me propongo como docente —que consisten en crear conciencia del aprendizaje significativo en el estudiante, que se apropie de los conocimientos técnicos en las diversas actividades productivas que se realizan en el bachillerato, que aplique esos conocimientos en su vida y su contexto— necesito, en primer lugar, contar con las herramientas conceptuales de la construcción del conocimiento, por ello decidí ampliar mi visión con la Maestría de Gestión del Conocimiento que he concluido con el deseo de poder realizar mi labor bajo el enfoque del constructivismo.

De aquí en adelante, me queda mejorar en mi práctica docente, en la planificación o construcción de materiales para evaluar las habilidades y conocimientos que el estudiante adquiere, así como en el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje bajo ese enfoque constructivista.

El proyecto que aquí se presenta se contextualiza desde la perspectiva de la colectividad, del esfuerzo sumado de todos los maestros, de la cooperación humana, del trabajo distribuido y desde el liderazgo compartido para encaminar procesos de investigación con los estudiantes del Bachillerato Integral Comunitario de Santa María Chimalapa, Oaxaca. Estas características definen al colectivo referido como una comunidad de aprendizaje profesional (CAP).

El propósito de este trabajo es mostrar las descripciones, reflexiones, acuerdos y mejoras que se plantearon en la comunidad de aprendizaje profesional entre los docentes y administrativos que conforman el plantel escolar, se considera que el trabajo conjunto da resultados satisfactorios para lograr “la escuela que queremos”.

María R. Bolívar (2017) plantea que hacer de las escuelas comunidades de aprendizaje representa una nueva forma de hacer el cambio educativo. Los cambios que vienen “de arriba” —de manera vertical— muchas veces se quedan simplemente en el discurso o en la teoría; el cambio verdadero surge cuando la transformación se da “desde abajo”, cuando los maestros asumen el papel de protagonistas y en conjunto con los estudiantes se plantean maneras de mejorar la práctica de la enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo la técnica de investigación directa a través de la observación participante, a continuación se describen todas las actividades vitales que se desarrollaron en el proyecto de mejora, es decir, se narran todas las actividades en donde los docentes, en interacción como comunidad de aprendizaje, proponían mejoras para el desarrollo de las líneas de investigación que, en cada módulo, los estudiantes desarrollaron. Esta metodología de observación participante permitió no solo explicar las actividades más reveladoras sino interactuar y participar en las actividades que se desarrollaban en la CAP.

En este trabajo comenzaremos por describir el contexto comunitario y escolar donde se encuentra inmerso el Bachillerato Integral Comunitario (BIC), a partir de una explicación sobre el Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) y las prescripciones para los bachilleratos integrales comunitarios, así como la justificación del proyecto y sus objetivos fundamentales.

Con posterioridad, se incluirán algunos conceptos y referencias sobre las comunidades de aprendizaje profesional, las características que las definen, así como el enfoque de investigación directa y la técnica de observación participante.

Al final, se detallan todas las intervenciones realizadas en el proyecto y se narran los acontecimientos más significativos que se vivieron en la CAP, con la finalidad de identificar las fortalezas, oportunidades y retos que en esta comunidad de aprendizaje profesional se presentan. Por último, se plantean las reflexiones finales sobre la intervención realizada.

El enfoque de enseñanza modular en el BIC requiere de la colaboración de todos los actores. Así pues, las líneas de investigación que se desarrollan en el Bachillerato Integral Comunitario de Santa María Chimalapa surgen a partir de entender la realidad comunitaria para buscar alternativas ante las problemáticas. Por ello se requiere de una metodología como la CAP que integre a todos los actores de la institución educativa, así como de los pobladores de la comunidad para que faciliten la información. De esta manera, se asegura que las líneas de investigación atenderán situaciones reales de la comunidad, tal como lo plantea una de las premisas del MEII (CSEIIO, 2005) “la vinculación de la institución y su programa académico con la comunidad y el trabajo productivo para su desarrollo autónomo” (p.7).

CONTEXTO COMUNITARIO Y ESCOLAR

El Bachillerato Integral Comunitario 4, dependiente del CSEIIO se ubica en la comunidad conocida como Santa María Chimalapa, municipio del mismo nombre, en la región del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca.

Santa María Chimalapa es una población, en su mayoría, de etnia zoque y hablante de la lengua materna zoque, aunque la población infantil no hace uso de ella.

Se encuentra en el extremo sureste de Oaxaca, cercano a los límites de Chiapas. La zona es conflictiva debido a la indefinición en los límites territoriales entre Chiapas y Oaxaca, los cuales conllevan conflictos territoriales y agrarios. Santa María Chimalapa tiene una población total de 2,253 habitantes y 541 viviendas (censo aplicado en junio de 2017 por la comunidad estudiantil del BIC como parte de un diagnóstico comunitario).

La actividad económica que produce ingresos para los habitantes es la agricultura; a la que le sigue la ganadería y actividades forestales, y en menor grado, la pesca y la caza de animales silvestres, actividad seguida del comercio y algunos servicios de comunicación y transporte.

El área de los chimalapas se considera una de las superficies más importante de selvas tropicales húmedas conservadas en el sureste mexicano, la región se extiende más allá de los límites de Chimalapa, hacia el norte, hacia la región de Uxpanapa, Veracruz, y hacia el este, a la reserva de la Biosfera el Ocote, Chiapas. En su conjunto, esta región es conocida como la selva zoque.

En cuanto a acceso a niveles de educación, la comunidad cuenta con una escuela de nivel preescolar, una escuela primaria, una escuela secundaria, y un BIC. En el caso de los jóvenes que egresan de la educación media superior y cuentan con oportunidades principalmente económicas para seguir con estudios superiores, estos acuden a las ciudades de Juchitán de Zaragoza, Tehuantepec, Salina Cruz, u otras ciudades en otros estados. Se sabe que de cada 30 estudiantes que egresan del BIC solo de tres a cinco continúan con estudios de nivel superior, mientras el resto de los jóvenes tienden a emigrar en búsqueda de empleo principalmente a la Ciudad de México.

Por otra parte, en lo referente al contexto escolar del BIC, el equipo de trabajo que integra el BIC 4 está conformado por ocho docentes y tres administrativos; la matrícula de alumnos es de 143 estudiantes. El plantel cuenta con seis aulas en condiciones regulares, una bodega para resguardar herramientas y materiales diversos, un aula de medios con 11 computadoras y un inmueble para la atención de asuntos

administrativos y de dirección. La extensión territorial total del bachillerato es de tres hectáreas, y solo en media hectárea se concentra la mayor parte de la infraestructura escolar, el resto de la extensión es vegetación virgen (zona de reserva ecológica).

EL MODELO EDUCATIVO DEL BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO (BIC)

El modelo educativo integral indígena es el modelo que rige el tipo de enseñanza en los BIC, y es el único subsistema con este tipo de modalidad en Oaxaca. El Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), 2005, menciona que el modelo plantea sus principios basándose en el tipo de enseñanza modular, y que recupera la experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana, impulsando la integración de la docencia, la investigación, la interdisciplinariedad para transformar la realidad social, el aprendizaje autogestivo y el trabajo colaborativo.

El sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana es retomado por el MEII, pero tiene sus particularidades, ya que se adoptó como modelo de enseñanza en el nivel medio superior y, en específico, para los bachilleratos integrales comunitarios. Además, lo específico de este sistema ha sido lo referente al fomento y fortalecimiento de la identidad étnica, lingüística y cultural en la armonía con el conocimiento local y el universal, el trabajo interdisciplinario y el servicio como vía para transformar la realidad social (CSEIIO, 2005).

La base fundamental para la operatividad del MEII es la enseñanza modular, donde los estudiantes participan de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el asesor es quien planifica, dirige, coordina y programa, en principio, el desarrollo de actividades. Algunos de los elementos que inciden caracterizando el proceso de enseñanza en el modelo son: asesores investigadores (docentes); módulos semestrales —que integran conocimientos de distintas disciplinas para explorar, describir, correlacionar y resolver problemas de la realidad, a partir de una planeación modular—; estudiantes con inclinaciones a la investigación y propósitos modulares ligados a plantear propuestas de solución a problemas originados en

los ámbitos culturales, económicos, sociales, políticos y / o ambientales de su comunidad (CSEIIO, 2015).

JUSTIFICACIÓN

Las prescripciones sobre los métodos de trabajo para el subsistema del BIC son claros, sin embargo, dadas las condiciones escolares y comunitarias, cada plantel ha readaptado el trabajo modular a las exigencias y necesidades que se presentan en cada contexto. En este sentido, el trabajo que se realiza en el BIC 4 está basado en la cultura del individualismo, en donde cada profesor realiza planificaciones y enseña solo en ambientes aislados; no se comparte información y no hay un aprendizaje entre los profesores. Además, muy pocas veces se hacen actividades en las que la comunidad estudiantil interactúe o comparta saberes entre pares; los canales de comunicación para la toma de acuerdos solo son posibles cuando existen asuntos de interés grupal o en casos donde el CSEIIO exige un trabajo colaborativo; a este tipo de cultura de trabajo, Andy Hargreaves (1991) la denomina Colegialidad Artificial.

Ahora bien, en el caso de los administradores del plantel, prefieren este tipo de trabajo porque requiere una carga menor de actividades, sin tener que pasar por los procesos complejos que una misma realidad colaborativa espontánea, natural y nacida de los profesores demanda. Tampoco hay trabajos colegiados cuando de líneas de investigación se trata ni en todas las etapas que conforman el proceso de enseñanza modular —planeación, desarrollo y resultados de las investigaciones—. Con esta forma de trabajo no se garantiza el cumplimiento de las premisas del modelo educativo y, por otro lado, la multidisciplinariedad tampoco está presente.

La función directiva juega un papel elemental en la vida escolar, pues parte de las actividades que se realizan, o no depende de la forma de dirigir el centro educativo desde cuestiones básicas como las asistencias, y las cuestiones académicas más complejas como el desarrollo de la investigación. En este sentido, los directivos deben estar informados y facilitar los accesos a los recursos educativos, así como gestionar los permisos necesarios, ante las autoridades comunitarias,

para realizar consultas con los pobladores a fin de garantizar el éxito de las actividades académicas que los docentes y estudiantes desarrollan.

Con el proyecto de intervención se pretenden incluir principalmente aspectos de organización, integración y comunicación entre docentes, para tomar acuerdos sobre los avances y logros alcanzados en las líneas de investigación de cada uno de los módulos, así como lo referente a la planificación de los objetos de transformación y los problemas eje. Así pues, se trata de integrar una comunidad de aprendizaje profesional para coordinar las actividades y líneas de investigación en el Bachillerato Integral Comunitario de Santa María Chimalapa, con la idea de que pueda ser aplicado en planteles de otras regiones. La propuesta parece ser sencilla, pero asume una poderosa adaptabilidad en las actividades académicas del Bachillerato.

HACIA UNA DEFINICIÓN DE ESCUELA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL

En el ámbito educativo mexicano se han desarrollado un sinnúmero de planes y programas que guían los estudios en los diversos niveles educativos, tan solo por mencionar alguno, el MEII —donde se encuentra fundamentado el programa académico de los Bachilleratos Integrales Comunitarios de Oaxaca.

Desde su creación, en junio del 2005, hasta la fecha, ha habido una serie de cambios bajo los estrictos apegos a la reforma integral de educación media superior, que han hecho modificaciones a los contenidos temáticos de las distintas asignaturas de todas las áreas de conocimiento: la reestructuración del mapa curricular, los perfiles de los estudiantes, el perfil de docentes y directivos, así como los sistemas de evaluación del plan. En junio del 2015, se realizó la última modificación al MEII, modelo con el que se trabaja. Sin embargo, tal como lo mencionan (Krichesky y Murillo, 2011, p.66):

La mayoría de estas propuestas no han conseguido, desde una u otra vertiente, alcanzar mejoras sustanciales en la calidad de los centros y, con ello, en el aprendizaje de los estudiantes, por tal motivo, es importante señalar una condición elemental para el proceso de

cambio escolar a través de favorecer el diseño de nuevos modelos de formación profesional al interior de las escuelas que impacten en la práctica de la enseñanza y en los procesos de aprendizaje.

En este sentido, el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional en las escuelas consiste en una estrategia de mejora que, por su propia naturaleza, incorpora a toda la escuela en su conjunto, pero desde una estructura interna, es decir, desde las necesidades que surgen en el contexto escolar, por lo que una propuesta con esta característica busca la mejora sustancial en los modos de práctica educativa. En una comunidad de aprendizaje se pretende que los docentes o profesionales compartan una visión única sobre la “escuela que se quiere”, pero a la vez el liderazgo debe ser distribuido entre todos y no como una manera de liderazgo prescriptivo. Una CAP se desarrolla para intercambiar experiencias y saberes sobre los temas que son de interés dentro del área escolar, y por supuesto, al mismo tiempo en que se va desarrollando la confianza mutua y el consenso.

Hablamos entonces de una organización donde se involucran todos los actores que conforman la escuela, de esta manera son partícipes: los docentes, los administrativos, el comité de padres, los estudiantes, incluso los padres de familia, y la sociedad en general. En un sentido amplio, la estrategia CAP tiene el propósito de organizar a los agentes involucrados en la generación de aprendizajes de manera conjunta —respetando ideas, asumiendo roles y responsabilidades, generando los compromisos con el fin de aprender y compartiendo el liderazgo—. Los tres rasgos que según Stoll (2010) citado por Bolívar (2017, p.80), caracterizan a las comunidades de aprendizaje profesional son:

- Comunidad: desde una concepción sociocultural importa el aprendizaje colectivo en una comunidad de práctica con unos valores compartidos, interacción, participación, colaboración, cuidado interpersonal y apoyo mutuo.
- Profesional: se enfatiza que el trabajo se sustenta en una base de conocimientos profesionales, especializados y técnicos. Además, hay una ética de servicio, al tiempo que una autonomía profesional a través del control colegiado.

- Aprendizaje: el objetivo de la mejora es el aprendizaje de los estudiantes. Se establece una conexión crítica entre el aprendizaje del profesorado y la mejora de los resultados de los alumnos.

Así pues, según lo propuesto por Louis y Kruse (1995) citado por Bolívar (2017) las CAP se caracterizan por ser una comunidad de aprendices en la que los profesores buscan, de forma continua, compartir el aprendizaje y actuar sobre lo que aprenden con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Para su logro, los participantes deben de contar con una visión y valores compartidos centrados en el aprendizaje; deben trabajar en el intercambio del buen saber y prácticas que incrementen el aprendizaje docente para conseguir el cambio, y deben sentirse responsables, de manera colectiva, por el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, debe haber procesos de indagación reflexiva basados en la confianza mutua, el manejo del conflicto y el consenso, así como estar dispuestos a crear alianzas y redes que amplíen la comunidad e incrementen el capital social de la escuela, pues ella sola no basta.

Con el fin de sistematizar lo que ocurrió dentro de las CAP en el plantel, se empleó un enfoque de investigación directa y participante (IDyP) —en el que la comunidad deja de ser la cosa estudiada para convertirse en el actor que estudia y se transforma, y el investigador es a la vez el estudioso; se trata de un enfoque basado en métodos cualitativos, aplicados mediante la observación de las prácticas y la aplicación de algunas encuestas adaptadas de Bolívar (2017).

Así, al diseñar el proyecto, se asignó 50% del tiempo a la observación participante, para observar los procesos ocurridos durante las sesiones de trabajo en las CAP mientras se ponía especial atención a cuando los docentes tomaban acuerdos para la mejora de las líneas de investigación (L.I.), de igual manera para cuando los estudiantes presentaban los avances de esas líneas. Asimismo, se asignó 25% del tiempo a registrar todos los sucesos relevantes que ocurrían en las sesiones de trabajo colegiado entre los docentes, 25% del tiempo restante se dedicó al análisis de la información para convertirla en datos analizables. Vale la pena señalar que para lograr este plan, se realizaron, dentro de las observaciones participantes de las CAP, entrevistas

con los estudiantes y una encuesta de autovaloración que realizaron los docentes —aunque no nos detendremos a explicar más sobre el aspecto metodológico, pues nos interesa sobre todo mostrar el trabajo realizado.

DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN REALIZADA

Las actividades que se señalan a continuación describen lo que ocurrió durante la implementación del proyecto en el Bachillerato Integral Comunitario de Santa María Chimalapa.

Establecimiento del grupo de profesionales

Esta fue la etapa primordial para la configuración de la comunidad profesional de aprendizaje entro del centro educativo. Esta etapa se inició con el diálogo con el director del plantel para sumarlo a la propuesta; se dio a conocer la idea central del proyecto, así como sus propósitos, alcances y pertinencia para la práctica académica.

En esta primera etapa se explicó a los docentes y administrativos la importancia de trabajar de manera colaborativa para el desarrollo de líneas de investigación, además de mencionar que los principios del MEII se basan en la colaboración, el trabajo multidisciplinario, la interdiscipliniedad, y la vinculación de la escuela con la comunidad para que los estudiantes, a través de las líneas de investigación, identifiquen potencialidades, debilidades, necesidades de su comunidad, y se reconozcan como miembros de la cultura zoque —es decir, que a partir de las investigaciones se revaloren y den sentido de identidad individual y colectiva sobre su cultura, y que a través de los proyectos propongan estrategias y acciones que puedan contribuir al desarrollo de su comunidad.

En este sentido, se reconoció que desde hace tiempo se dejó de trabajar en colaboración en el BIC de Santa María Chimalapa. Todas las actividades que se desarrollaban, para realizar líneas de investigación, se hacían de manera individual, es decir, era un docente el responsable de realizar líneas de investigación con un determinado módulo, no existía la multidiscipliniedad y, en consecuencia, la planeación de

las investigaciones carecía de aportes de otras áreas de conocimiento y disciplinas. Uno de los docentes, al escuchar la propuesta, aseveró:

Hace más de cinco años se realizaban muchas actividades que tenían que ver con las líneas de investigación con los estudiantes y entre nosotros los docentes. Es necesario revitalizar estas prácticas para beneficio de la comunidad estudiantil, y para identificar las mejores estrategias en las líneas de investigación. Seguramente muchos de ustedes no lo saben porque son nuevos en este plantel (Docente 1. Dato del diario de campo, 30 de enero de 2018).

Otro docente participó al mencionar lo siguiente:

Me parece necesario someter a consenso la propuesta, de mi parte estoy de acuerdo, ya lo había trabajado en el BIC de Jaltepec de Candayoc y funcionaba para poder desarrollar líneas de investigación, pero creo que es necesario definir horas dentro del horario de clases para que todos los docentes podamos participar y aportar en cada investigación en los diferentes módulos (Docente 2. Dato del diario de campo, 30 de enero de 2018).

Al respecto del comentario anterior, otro docente opinó lo que sigue:

Yo estoy de acuerdo con la propuesta, para esto debemos definir a los responsables de líneas de investigación en cada uno de los diferentes módulos, además, definir qué maestros podrán participar y aportar temas para la construcción de las investigaciones, y antes de definir los horarios de clase, debemos definir en qué horas y días vamos a trabajar modularmente (Docente 6. Dato del diario de campo, 30 de enero de 2018).

Así pues, desde la fase del planteamiento del proyecto ante el grupo de profesores y administrativos del BIC, se pudo apreciar que los docentes se mostraban abiertos a las propuestas. Todos los docentes participaron, compartieron sus inquietudes —respecto a la forma de organizar el trabajo referente a las líneas de investigación— y, quienes traían

experiencias de otros planteles, expusieron que habían vivido esa experiencia y que había sido muy significativa en el plantel en el que habían trabajado, tal como se puede ver en la siguiente intervención:

Pienso que sí es necesario reorganizar ciertas actividades para que las líneas de investigación sean verdaderas investigaciones. Hace falta hacer mucha labor, yo he querido mencionarlo en las reuniones, pero por temor a ser rechazada, me he quedado callada. Por ejemplo, cuando yo trabajaba en el BIC de Tetépec, hacíamos algo que le llamábamos exposiciones de avances de investigación, se trataba de que los estudiantes, en plenaria, exponían los logros que habían alcanzado en un periodo de dos meses, y se hacía una especie de retroalimentación; esto es algo que podemos hacer nosotros aquí y que puede ayudar a mejorar (Docente 3. Dato diario de campo, 30 de enero de 2018).

Identificar las prioridades

Tal como se explicó con anterioridad, en el bachillerato integral comunitario de Santa María Chimalapa, de forma semestral, los estudiantes desarrollan diversas investigaciones a partir de objetos de transformación, por lo que en esta etapa se decidió incluir a todos los involucrados para la toma de decisiones. Los objetos de transformación se desarrollan a partir de problemas sociales identificados en la comunidad, sobre los cuales los estudiantes deben conocer e indagar para darles respuesta o proponer alternativas que permitan la solución sobre tales problemas, situaciones o fenómenos sociales. Así pues, de manera consensual, entre docentes y administrativos del plantel, se identificaron las prioridades inmediatas para coadyuvar al desarrollo de las investigaciones en cada módulo. Para definir las actividades y estrategias se logró que en subgrupos los docentes realizaran las planeaciones para cada línea de Investigación.

Con estas acciones que se desarrollaron, se logró que los docentes aportaran —desde las distintas disciplinas— estrategias y acciones que abonaron en la construcción de las líneas de investigación y con ello se vio favorecida la transversalidad, la multidisciplinariedad y la coo-

peración entre los docentes. La asignación de responsabilidades se realizó de acuerdo con los perfiles de los docentes y la relación con las temáticas centrales de cada módulo. Escuchemos en la voz de un docente cómo se llevó a cabo este proceso:

Considero que también el docente del área de ciencias experimentales debe ser parte del equipo de trabajo para este módulo, recordemos que lo que se pretende en este módulo, de acuerdo a los propósitos del mismo módulo, según el Modelo Educativo Integral Indígena [MEII], se trata de que los estudiantes reconozcan su identidad individual y colectiva, y considero que la selva forma parte de la interacción cultural del individuo y la cultura, por lo tanto, es importante que los estudiantes indaguen sobre la biodiversidad de flora y fauna existente en la comunidad (Docente 1. Dato de diario de campo, 30 de enero de 2018).

De esta manera, la responsabilidad se volvió colectiva, al centrarla en la atención de las necesidades de cada módulo y en los conocimientos que cada uno podía aportar.

Participación en la toma de decisiones

En este punto del proyecto, empezó a cobrar aún más sentido la comunidad de aprendizaje profesional, pues fue aquí donde el consenso y la toma de decisiones jugaron un papel elemental. Se inició así la asignación de responsabilidades con respecto a los docentes encargados de coordinar las investigaciones en cada uno de los módulos de acuerdo al consenso logrado y los perfiles profesionales de los docentes. Además, en cada unidad se asignaron responsabilidades compartidas a docentes de otras áreas de conocimiento que asumieron relación directa con el objeto de investigación.

Un reto importante que surgió durante la etapa de planeación fue realizar la articulación de los temas que se abordan en cada línea de investigación con los contenidos temáticos que abordan los docentes en las diferentes asignaturas. De tal manera que, en colectivo, se propuso la matriz que se presenta a continuación y que ayudó a articular

las líneas, ámbitos, subámbitos y actividades de cada línea de investigación, tal como se muestra en la siguiente tabla (véase la tabla 2.1).

En la tabla 2.2 se muestran las asignaturas que se relacionaron de forma directa con la línea de investigación del cuarto módulo, así como las asignaturas complementarias que fortalecieron el desarrollo de línea de investigación, lo que evidencia la integración entre las diversas asignaturas y sus respectivos docentes.

Una iniciativa que se planteó dentro del colectivo, pero que generó mucha polémica fue asignar una sesión de 50 minutos por semana al horario escolar para trabajar de manera colaborativa, entre docentes y estudiantes, los temas que se desarrollaron en cada línea de investigación, con la intención de fortalecer, entre las distintas disciplinas, el trabajo modular. Al respecto uno de los docentes señaló:

Esto precisamente atiende la necesidad de los módulos, con la idea habrá mayor responsabilidad y mayor productividad en cuanto a las investigaciones. Además, que ya no se cargará de tanto trabajo el responsable de cada línea de investigación sino que será un trabajo conjunto de todos los maestros (Docente 4. Diario de campo, 30 de enero de 2018).

Después del diálogo, se llegó al consenso en el que quedó aprobado el acuerdo de sesionar de manera modular por lo menos 50 minutos por semana, estos 50 minutos se distribuyeron en el horario escolar de cada módulo.

El hecho de que los docentes unan sus capacidades y colaboren de manera conjunta, implica una acción esencial en la práctica docente para desarrollar líneas de investigación a través de la multidisciplinariedad, la responsabilidad, la visión compartida y el trabajo comunitario. Como lo menciona Bolívar (2017) hacer de las escuelas una comunidad de aprendizaje es un cambio que involucra a la escuela en su conjunto, porque buenos maestros hacen buenos estudiantes, pero buenos maestros que trabajan en colaboración permiten un cambio en toda la escuela.

TABLA 2.1 ARTICULACIÓN DE TEMAS Y ASIGNATURAS

Ámbito	Subámbito	Área de conocimiento	Unidad de contenido	Objeto de aprendizaje	Producto	Responsable
Conceptos generales	¿Qué son los recursos?	Lenguaje y Comunicación	Lengua indígena	Definición de recursos	Clasificación de conceptos sobre recursos	Docente 1
	Recursos humanos	Sociales y Humanidades	Orientación y tutorías	Definición y clasificación de recursos humanos	Mapa mental sobre definición y clasificación de recursos humanos	Docente 3
	Recursos materiales	Escuela y comunidad	Formación para el desarrollo comunitario	Definición de recursos materiales	Matriz de clasificación de recursos materiales	Docente 2
	Recursos económicos	Sociales y Humanidades	Introducción a las Ciencias sociales 2	Definición de recursos económicos	Organizador gráfico	Docente 1
	Recursos naturales	Ciencias naturales	Biología 2	Recursos naturales	Mapa mental digital	Docente 4

Fuente: retomado de la planeación modular, elaborado en enero de 2018 en el BIC 4.

TABLA 2.2 ASIGNATURAS QUE SE RELACIONAN DE FORMA DIRECTA E INDIRECTA CON LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Unidades de contenido del módulo 4 que se articulan con la línea de investigación		
Afines	Complementarias	Actividades
Filosofía	Orientación y Tutorías IV	Fomenta el trabajo colaborativo
Formación para el Desarrollo Comunitario IV	Literatura	Revisión ortográfica y redacción coherente de los avances de línea de investigación
Introducción a las Ciencias sociales 2	Inglés IV	Elaboración de <i>abstract</i>
Lengua indígena IV	Expresiones culturales	Captura, sistematización, diseño, formato y creación de tablas, gráficas y cédulas para la investigación
Matemáticas IV		
Biología II		
Orientación y Tutorías		

Fuente: retomado de la planeación modular, elaborado en enero del 2018 en el BIC 4.

Revisión de las estrategias para la mejora de las líneas de investigación

Otro aspecto observado como una mejora en esta comunidad de aprendizaje fue la idea de que los estudiantes deberían presentar, de forma bimestral, avances de los proyectos de investigación. Esto sin duda fue un cambio significativo en la práctica educativa de toda la escuela, pues implicó que todos los estudiantes, docentes y administrativos se reunieran en un espacio físico para que compartieran los avances alcanzados de las investigaciones en un periodo de dos meses, con la finalidad de retroalimentar los trabajos de los docentes y de los alumnos.

Participaron un total de 140 personas, previamente se eligió al docente que moderaría las participaciones. Aquí presentaremos cómo se llevó una de las exposiciones, “Etnogastronomía de la comunidad de Santa María Chimalapa”, y el trabajo que se logró en conjunto.

El objetivo de este proyecto de investigación fue dar a conocer cuáles son los alimentos y bebidas típicas de la comunidad que dan sentido de pertenencia a la identidad zoque. La exposición estuvo a cargo de tres estudiantes para presentar su avance de investigación:

Vamos a dar a conocer algunos alimentos y bebidas que son tradicionales de nuestra comunidad y esperamos que ustedes también puedan sugerir otros alimentos típicos [...] También expondremos los modos de preparación de los alimentos típicos, así como las bebidas que se consumen comúnmente en la localidad (Estudiante 1. Diario de campo. 15 de marzo de 2018).

Al término de la exposición —que tuvo una duración de 11 minutos—, el docente moderador abrió los espacios para que todos los docentes y estudiantes presentes realizarán comentarios, sugerencias y retroalimentación sobre los avances que presentaron los estudiantes del segundo módulo.

El docente responsable del área de conocimiento Escuela y Comunidad mencionó:

Es importante que los estudiantes reconozcan los elementos que les dan identidad como miembros de una comunidad indígena. Pareciera que esta investigación es solamente algo muy sencillo, sin embargo, acarrea mucha reflexión, por ejemplo: cuando hablamos de un platillo que ya se está perdiendo, o en el peor del caso ya no se realiza, seguramente con ello algunos cultivos también están desapareciendo, pues el uso de un cultivo pierde su valor en el momento que se dejan de utilizar como un insumo en la cocina tradicional. Ciertos frutos que se están extinguiendo por falta de uso, es el caso de la anona y el capulín, árboles frutales que se han dejado de utilizar y han sido desplazados por otros alimentos de origen industrial (Docente 5. Diario de campo, 15 de marzo de 2018).

Se observa que con la aportación de este asesor se abre un espacio para la reflexión; todos los presentes pudieron interiorizar la idea, pues se habló de algo que es de conocimiento común de todos los presentes y es, además, una realidad comunitaria.

Entonces, estos espacios para compartir experiencias y saberes se vuelven espacios para compartir el conocimiento en comunidad, no es un conocimiento que solo queda en un pequeño grupo. De esta forma se fue desarrollando el trabajo, con aportes de otros docentes y de estudiantes que fortalecieron con sus comentarios a los estudiantes expositores, tal como se muestra en estos ejemplos de un docente y un estudiante:

Jóvenes, deben mencionar claramente cuáles son las técnicas e instrumentos que utilizaron para recoger toda la información que ustedes presentan. De esta manera, darán sustento a su trabajo (Docente 2. Diario de campo, 15 de marzo de 2018).

Creemos que es importante que ustedes tomen evidencias de todo lo que están presentando; lo que podrían hacer es tomar algunas videograbaciones al momento de entrevistar a las personas que dan información. Pero cuidado, sabemos que hay personas que muy pocas veces quieren que las graben o que les tomen fotografías, por

tal motivo ustedes deberán preguntar antes de hacerlo (Docente 6. Diario de campo, 15 de marzo de 2018).

El maestro tiene mucha razón en su comentario, creo que todos conocemos el ojo de venado, ese tomatillo que anteriormente nuestros abuelos sembraban en la milpa y que se observa muy poco e incluso creo que ya no se utiliza en la cocina.

Yo recuerdo que mis abuelos hacían los alimentos con ese tomatillo, hacían caldos de huevo, salsas, moles, y muchas cosas.

Y yo pienso que todos estos cultivos se están perdiendo porque ya no los utilizamos en la cocina.

Por eso, el asesor mencionó que al no hacer uso de los productos no se les da el valor adecuado y se van olvidando hasta perderse por completo. También eso está pasando con nuestra lengua zoque, nosotros ya no lo utilizamos, y pues claro que se perderá (Estudiante 2. Diario de campo, 15 de marzo de 2018).

Los temas de las líneas de investigación fueron de interés común para todos los estudiantes por tratarse de temas relacionados con su entorno comunitario, con lo que se logró uno de los objetivos: estudiantes que aprenden de sus pares, docentes que hacen lo propio, profesores que aprenden del alumnado, y este que aprende del profesorado, cuando se trabaja bajo la lógica de compartir el conocimiento en comunidad de aprendizaje.

Esta afirmación se sustenta a partir de los resultados de una entrevista que se aplicó a 27 estudiantes a quienes se les preguntó si las exposiciones de avances de líneas de investigación ayudaban a generar nuevos conocimientos, a lo cual 92% del alumnado respondió que sí se generan nuevos conocimientos al momento de escuchar las participaciones de los estudiantes expositores.

Responsabilidad colectiva para dar seguimiento al desarrollo de las líneas de investigación

Pasado el bimestre, llegó la oportunidad para que los estudiantes presentaran los resultados finales de las líneas de investigación a toda la

comunidad escolar, y de forma adicional a los padres de familia. La idea de incluir a los padres de los estudiantes en las exposiciones finales de investigación fue un acuerdo tomado en la CAP entre todos los docentes de manera consensuada. Esta innovación se planteó para que los padres compartieran conocimientos, saberes y experiencias en relación con las distintas temáticas que se abordaron en las líneas de investigación, con esto fortalecemos la comunidad de aprendizaje y al mismo tiempo fomentamos una educación comunitaria pues ella “permite asumir decisiones y responsabilidades entre todos los actores, sobre asuntos educativos en espacios específicos” (Huanacuni, 2015).

Con lo anterior se entiende que el profesor juega un papel importante en la educación, pero que además la comunidad aporta en la construcción del conocimiento, y que la educación principal está en cada uno de los hogares con las familias. Durante la sesión una madre de familia comentó:

Consideramos que es importante que los padres de familia se involucren en estas actividades y que también los maestros sigan invitando a todos los padres, creo que nosotras podemos participar elaborando y enseñando a los estudiantes los diferentes remedios caseros, las comidas tradicionales, y muchas cosas más para que los estudiantes se vayan preparando y conociendo cuáles son las cosas que en nuestra comunidad ya se están perdiendo, como la legua zoque también se está perdiendo (Madre de familia 1. Diario de campo, 13 de junio de 2018).

Con estas experiencias y comentarios de los involucrados, se puede apreciar la existencia de un trabajo colaborativo, en específico para atender las necesidades de las líneas de investigación, sin embargo, consideramos que aún hace falta un camino largo por recorrer a través del diálogo y el consenso.

De acuerdo con lo expuesto en las narraciones anteriores es importante señalar que los docentes y estudiantes del BIC 4 colaboraron bajo los criterios de una CAP, donde las siguientes características se desarrollaron y permitieron mejoras en las líneas de investigación:

- Creencias, valores y visiones compartidas.
- Liderazgo compartido.
- Aprendizaje colectivo y su aplicación.

Condiciones que favorecen: elementos estructurales como los tiempos para el trabajo y la práctica de la CAP, así como la participación de todos los docentes y administrativos, y factores relacionales como actitudes de respeto, apertura, apoyo mutuo entre los docentes, administrativos y estudiantes.

- Práctica personal compartida a partir de apoyo y formación impartida.

FORTALEZAS, OPORTUNIDADES Y RETOS DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL

Las narraciones descritas en el apartado anterior aseguran que, en gran medida, se trabaja como una comunidad de aprendizaje, pues están presentes algunos elementos característicos que lo definen, tales como: gestión de la organización, trabajo colaborativo, una visión compartida para desarrollar las líneas de investigación, interdisciplinariedad y multidisciplinariedad, así como la responsabilidad compartida. Sin embargo, es importante seguir fortaleciendo a la CAP desde las propuestas que los miembros que la conforman establezcan y que den como resultado la mejora en la práctica educativa.

Lo anterior requiere de una visión compartida de la escuela en su conjunto, de construir canales de comunicación a través de reuniones periódicas, promover ambientes de confianza, construir desde una postura crítica, mantener la vinculación de la escuela con la comunidad y aprender desde la comunidad.

El modelo CAP es una manera práctica de fomentar y fortalecer a las organizaciones, pues las mejores estrategias y propuestas que nacen a partir de la colectividad son aquellas que están situadas a partir de la realidad inmediata y que, en gran medida, atienden las problemáticas que se viven en contextos de acción determinados, sin embargo, las CAP presentan limitaciones que impiden el éxito de ellas.

LIMITACIONES ENCONTRADAS EN LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL DEL BIC DE SANTA MARÍA CHIMALAPA

Como se señaló con anterioridad, para el levantamiento de la información se aplicó una encuesta que ayudara a la reflexión sobre cómo la organización apoya y utiliza el aprendizaje en el desarrollo de las líneas de Investigación, a nivel individual, de equipo y organizacional. A partir de estos datos se identificaron las fortalezas, las debilidades y áreas de mayor impacto estratégico que permitirán evolucionar hacia una organización con cultura de aprendizaje enfocado a las líneas de investigación. Esta encuesta se aplicó a seis docentes y a un administrativo, fue una adaptación del cuestionario que Bolívar (2017) diseñó para su tesis doctoral. Sin embargo, este cuestionario se adaptó al contexto escolar del BIC de Santa María Chimalapa.

La encuesta aplicada busca la reflexión sobre cómo la organización apoya y utiliza el aprendizaje en el desarrollo de las líneas de investigación —en lo individual, en equipo y de manera organizacional—, de estos datos se identificaron las fortalezas, las debilidades y áreas de mayor impacto estratégico, las cuales permitirán evolucionar hacia una organización con cultura de aprendizaje enfocado a las líneas de investigación.

Con la aplicación del cuestionario encontramos las siguientes limitaciones:

- Los seis docentes encuestados y un administrativo afirmaron que pocas veces discuten, de forma abierta, sus errores para así aprender de ellos. Lo cual sugiere fortalecer los vínculos organizativos y generar ambientes de confianza entre el grupo de profesores.
- Otra de las preguntas consistió en saber qué tanto los docentes identifican las habilidades de otros docentes para realizar tareas en el futuro, a lo que cinco profesores mencionaron que muy pocas veces se identifican las habilidades, y dos docentes afirmaron que la mayor parte del tiempo se identifican estas habilidades.
- En una de las preguntas, se consultó en qué medida los docentes se ayudan de forma mutua a aprender, a lo que cuatro

docentes respondieron que pocas veces apoyan, mientras el resto mencionó que la mayor parte del tiempo se ayudan a aprender.

- Asimismo, se consultó si había retroalimentación mutua de manera abierta y honesta, a lo que seis encuestados del BIC 4 respondieron que ello no ocurría nunca o muy pocas veces y solo uno respondió que ocurría de vez en cuando. De igual manera se les preguntó a los docentes si la organización escolar trabaja unida con la comunidad exterior para resolver necesidades en función a las temáticas de las líneas de investigación, las respuestas son las siguientes: cuatro de los seis docentes afirmaron que no se realizaban trabajos en conjunto con la comunidad y los dos restantes, por consiguiente, afirmaron que la mayor parte del tiempo se realizan este tipo de actividades con la comunidad.

Las respuestas de los docentes del BIC 4 muestran las limitaciones que se identifican en el colectivo, a través de este cuestionario de autovaloración se diagnosticaron estas limitaciones que en consecuencia sugieren retomar acciones para fortalecer los aspectos negativos en la CAP.

FORTALEZAS Y OPORTUNIDADES DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL

A partir de la encuesta ya mencionada, se obtuvieron los siguientes resultados. Al preguntar: “¿En mi escuela, se les da tiempo a los docentes para apoyar sus aprendizajes?”, tres docentes afirmaron que muy pocas veces se les asignan tiempos para apoyar sus propios aprendizajes, mientras que cuatro respondieron que en la mayoría de las ocasiones, sí se les asigna este tiempo.

Se les consultó si en su escuela los docentes ven los problemas académicos como una oportunidad para aprender, a lo que cuatro de los docentes responden que sí, mientras que tres docentes mencionan que pocas veces se ven los problemas como una oportunidad para aprender.

Asimismo según los docentes del BIC, en el plantel, la mayoría expone sus puntos de vista y preguntan la opinión de otros. También

se preguntó a los docentes si existen ambientes de respeto, a lo que todos respondieron que la mayor parte del tiempo la gente se trata con respeto. Otra de las afirmaciones que los docentes manifestaron tuvo que ver con la construcción de ambientes de confianza, de donde se obtuvo que la mayoría respondió de forma afirmativa. Asimismo, los docentes afirmaron que en el plantel los equipos / grupos tienen la libertad de adaptar los objetivos según sea necesario en las L.I., y solo uno de los encuestados respondió que esto ocurre muy pocas veces.

Otro de los temas indagados fue si los docentes se concentran en la tarea de dar seguimiento a los objetivos de las líneas de investigación; de acuerdo a esto, tres docentes manifestaron que muy pocas veces se da seguimiento a los objetivos, y cuatro manifestaron que siempre existe seguimiento. Al consultar si en la escuela los equipos / grupos de profesores revisan sus ideas como resultado de discusiones de grupo o de la información recogida en cada línea de investigación, tres docentes mencionaron que muy pocas veces se revisan las ideas como resultado de discusiones de grupo, y el resto afirmó que siempre existe revisión de ideas como resultado de discusiones de grupo. Por último, los docentes manifestaron tener confianza en que el grupo actuará de acuerdo con sus recomendaciones para desarrollar líneas de investigación.

Por último, las siguientes afirmaciones tienen que ver con el nivel de organización del colectivo de docentes para desarrollar líneas de investigación en el BIC 4. Una de las afirmaciones que hacen los docentes se relaciona con el establecimiento de canales de comunicación para la resolución de asuntos que tienen que ver con la línea de investigación, ante esto, tres profesores mencionaron que muy pocas veces existen canales de comunicación bidireccionales, mientras el resto afirma que siempre se dan los canales de comunicación a través de reuniones de tipo académicos.

Otra pregunta que se aplicó al colectivo fue “¿Mi organización posibilita a las personas obtener información sobre las líneas de investigación que necesite en cualquier momento de manera rápida y fácil?” Las respuestas de los maestros fueron: tres respondieron que muy pocas veces existe la posibilidad de obtener información sobre las

líneas de investigación de manera rápida y fácil, y el resto respondió que siempre existe la posibilidad.

En otra pregunta, cinco docentes respondieron que a nivel organizacional siempre se evalúan los resultados de los avances de las líneas de investigación, y el resto mencionó que muy pocas veces se evalúan los avances de las líneas de investigación.

Al final se aplicó la pregunta “¿Mi organización alienta al profesorado a que resuelva los problemas de las líneas de investigación teniendo en cuenta el punto de vista de toda la organización?” A esto, cinco profesores afirmaron que la mayor parte del tiempo, los problemas se resuelven tomando en cuenta los puntos de vista de todos los miembros de la organización.

Como se puede observar, las preguntas tuvieron que ver con las prácticas de identificar en qué medida los docentes de la CAP aprenden a partir del dialogo, en qué medida se identifican habilidades, aprenden a partir de los problemas que surgen en la escuela, y qué tanto dan retroalimentación, de manera abierta, los profesores de la CAP. Las respuestas obtenidas muestran en mayor medida que debemos trabajar con mayor énfasis en las prácticas para fortalecer la CAP en el BIC 4.

Por otra parte, las respuestas obtenidas señalan que los maestros de la CAP muestran apoyo mutuo para aprender, buscar los tiempos para apoyar el aprendizaje, dar puntos de vista y escuchar las opiniones de los demás, el respeto y ambientes de confianza.

Con respecto a la manera de planear y coordinar las actividades para las líneas de investigación, de acuerdo con las afirmaciones de los docentes y administrativos, estas indicaron que la mayor parte del tiempo se trabajó para adaptar los objetivos de las líneas de investigación según se consideraba la pertinencia para el grupo; dieron seguimiento puntual a los objetivos de las líneas de investigación; se revisaron las ideas que resultaron a partir de discusiones; se aseguró que se cumplieran los acuerdos para el desarrollo de las líneas de investigación, y el trato igualitario entre el grupo de profesionales. Algo que aparece en las respuestas del profesorado es que pocas veces se utilizan medios de comunicación bidireccional para resolver asuntos de las líneas de investigación, y que pocas veces se hacen acercamientos con la comunidad exterior.

Por el contrario, las respuestas obtenidas muestran que en la organización de la CAP, la mayor parte del tiempo se realizan las siguientes acciones: posibilitar a las personas para obtener información sobre las líneas de investigación; evaluar los avances de las distintas líneas de investigación, y alentar a los docentes a resolver los problemas de las líneas de investigación teniendo en cuenta puntos de vista de toda la organización.

Así pues, las afirmaciones obtenidas aseguran que en la CAP del BIC de Santa María Chimalapa, el colectivo ha evolucionado a una organización que permite, en específico, lograr resultados que benefician el desarrollo de las líneas de investigación.

¿QUÉ NOS DEJA LA APLICACIÓN DE LA CAP EN BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO DE SANTA MARÍA CHIMALAPA?

A lo largo de este trabajo se hizo evidente lo esencial que resulta trazar metas en comunidad de aprendizaje para desarrollar actividades. En este sentido, el trabajo colaborativo, colegiado, en conjunto, y multidisciplinar, ha sido clave para el desarrollo de las líneas de investigación en el plantel. La práctica de este modelo en el BIC 4 permite pensar que esta metodología puede ser utilizada en otros contextos educativos, por supuesto, con sus modificaciones pertinentes de acuerdo con las demandas de determinados contextos educativos o de otras organizaciones que aprenden.

Algo esencial que se pudo apreciar en este trabajo de colaboración en el grupo de profesores fue el reconocimiento y el sentido de pertenencia hacia el MEII, ya que el modelo CAP tiene como elementos característicos el trabajo multidisciplinar, colaborativo, participativo al servicio de las líneas de investigación, elementos que el MEII los reconoce como premisas. De igual manera lo afirma Bolívar (2017, p.6).

Pensar la escuela como CAP es convertirla en el lugar donde se analiza, se discute y reflexiona conjuntamente sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr, se participa y se trabaja juntos, todos pueden aprender de todos, compartir logros profesionales y personales, y también las dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza.

Los resultados que se mencionan en los apartados describen los beneficios y retos de trabajar bajo la lógica del modelo CAP, y la importancia de seguir con este proyecto para la mejora educativa en el Bachillerato Integral Comunitario de Santa María Chimalapa. De acuerdo con esto, se requiere que la CAP continúe desarrollando la práctica del esfuerzo conjunto, sumando cada vez más a los actores que se desenvuelven en torno al centro educativo.

Dado que los retos que enfrenta la educación apuntan a un trabajo más individual por la excesiva carga de trabajo y la falta de tiempo que exigen las actividades que el docente desempeña en su centro de trabajo, el modelo CAP responde a la interrogante “¿vale la pena seguir trabajando en comunidad de aprendizaje?” Considerando las características del modelo y los logros alcanzados en las investigaciones, asumimos que el modelo CAP es una metodología que permite lograr la colaboración entre maestros, y que esta colaboración permite que los docentes aprendan de las buenas prácticas que otros colegas sugieren, más aún, permite que los estudiantes aprendan entre pares.

Lo anterior se sustenta en los resultados ya comentados en la entrevista aplicada, en la que 27 estudiantes, al preguntarles si las exposiciones de avances de líneas de investigación ayudaban a generar nuevos conocimientos, 92% de los estudiantes respondieron que sí se generan nuevos conocimientos al momento de escuchar las participaciones de los estudiantes expositores. Algunas de las afirmaciones que hicieron los estudiantes con respecto a la entrevista fueron:

Aprendo algunas cosas nuevas, que no sabía, cuando los compañeros exponen sus temas, y pues me queda un poco de conocimiento, principalmente de mi comunidad [...]

[...] nos dan a conocer cosas de la comunidad que aún no sabemos; aprendo de los temas que se desarrollan [...]

[...] de los datos que se extraen de la comunidad; poniendo práctica los temas en la comunidad [...]

[...] me ayuda a conocer mejor los elementos culturales de nuestra comunidad [...]

Así pues, con estas prácticas aseguramos que los estudiantes y docentes aprendemos en comunidad, interactuando y compartiendo saberes, lo que para Bolívar (2017, p.3)

[...] se trata de que las escuelas tengan un aprendizaje organizacional, es decir, actividades y estrategias en que los miembros de una organización construyen nuevos conocimientos o reconstruyen los existentes en orden a mejorar el funcionamiento individual, de los equipos y de la organización como conjunto.

Aunado a esto, algunos elementos característicos propios de la cultura zoque permiten el desarrollo del modelo CAP, tales elementos se pueden relacionar con lo que la teoría de la comunalidad llama “Trabajo Comunal” con dos manifestaciones elementales: por un lado, lo que tiene que ver con la atención de asuntos públicos al que se le denomina *tequio*; y, por otro, la atención de necesidades personales o familiares al que se le denomina Ayuda mutua.

La cultura zoque manifiesta “Poder Político Comunal” para ejercer los diversos sistemas de cargos en diferentes niveles que van desde las autoridades, comisiones y comités. Todos los miembros de la comunidad tienen el derecho de participar en la elección de los miembros que ejercerán los cargos, asimismo, tienen la obligación de cumplir con los cargos encomendados por la comuna.

“La asamblea comunal” es otra manifestación cultural en la forma de vida del pueblo zoque, aquí se declaran por consenso la atención de los temas relativos a la dinámica comunitaria que se relacionan con el territorio, el poder político, el trabajo comunal, la fiesta.

Los componentes mencionados permiten definir que la comunidad de aprendizaje profesional en el plantel de Santa María Chimalapa presenta algunos rasgos distintivos que son propios del modelo CAP de acuerdo con las ideas de Hord y Sommers. Sin embargo, estas características solo se manifiestan al momento de trabajar los procesos

de las líneas de investigación, no de toda la escuela en su conjunto con sus múltiples y complejas situaciones.

Respondiendo a los planteamientos enmarcados en los objetivos del proyecto, la estrategia metodológica MEII se presenta como una propuesta viable que demuestra que la organización, la colaboración, el liderazgo compartido, la visión compartida y el aprendizaje colectivo son componentes pertinentes para la operación de un proyecto de mejora en la práctica educativa que busca el aprendizaje.

Para finalizar, en la entrevista aplicada se puede visibilizar que el aprendizaje en comunidad es posible cuando hay colaboración colectiva interna, es decir cuando los miembros de la comunidad suman sus esfuerzos para que en conjunto se logren metas en común. En este sentido, la colaboración y el apoyo mutuo en la CAP brindan una mejora escolar cuando los docentes trabajan de manera organizada para desarrollar las líneas de investigación. Como afirma Bolívar (2017), buenos docentes hacen buenos estudiantes, pero buenos docentes que trabajan de forma individual no marcan el cambio de la escuela. Esta idea de Bolívar nos impulsó a trabajar de manera colaborativa para alcanzar uno de los objetivos que el MEII persigue en cuanto a la enseñanza modular.

La CAP del BIC 4 no cierra un ciclo, más bien, la práctica de este modelo da apertura para seguir pensando en posibles mejoras que puedan favorecer el aprendizaje en comunidad. En este sentido, se ha pensado en apertura, redes y alianzas entre las distintas instituciones educativas que operan en la comunidad, y entre los Bachilleratos Integrales Comunitarios que se encuentran ubicados en la región del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca.

REFERENCIAS

- Bolívar, M. (2017). *Los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje. Adaptación, validación y descripción del PLCA-R*. Granada: Universidad de Granada.
- CSEIIO (2005). *Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) para los Bachilleratos Integrales Comunitarios*. Oaxaca: CSEIIO. Recuperado de <https://www.cseiio.edu.mx/>

- CSEIIO (2015). *Modelo Educativo Integral Indígena (MEII)*. Oaxaca: CSEIIO. Recuperado de <https://www.cseiio.edu.mx/>
- Hargreaves, A. (1991). *La modificación de las culturas de trabajo en la enseñanza*. Department of Educational Administration / The Ontario Institute for Studies in Education. Recuperado el 16 de junio de 2022, de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_94/a_1089/1089.htm
- Huanacuni, F. (2015). Educación comunitaria: complejos diálogos entre escuela y comunidad. *Revista Integra Educativa*, 8(1). Recuperado el 16 de junio de 2022, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432015000100008
- Krichesky, G. y Murillo F. (2011). Las Comunidades profesionales de aprendizajes. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 66-83.

Generar conciencia ambiental en jóvenes de San Juan Guichicovi, Oaxaca

ASTRID MUMENTHEY JACINTO



AUTOBIOGRAFÍA

Mi nombre es Astrid Mumenthey Jacinto y soy orgullosamente niltepecana. Nací en una comunidad muy bonita perteneciente al Istmo de Tehuantepec, Santiago Niltepec, fundada aproximadamente en 1713, bautizada así en honor a Santiago Apóstol, el otro nombre, Niltepec, significa “cerro del añil”, debido a que aquí se cosecha ese producto.

Amo mi comunidad porque es tranquila y muy alegre; a pesar de ser pequeña cuenta con lo necesario. Por desgracia, y a pesar de que la comunidad pertenece a la cultura zapoteca, aquí no se habla ninguna lengua indígena, lo que muchos lo atribuyen al mestizaje de sus primeros habitantes. Confieso me hubiera encantado saber hablar zapoteco o cualquier otra lengua indígena.

Crecí en mi hermoso Niltepec en el seno de la familia Mumenthey Jacinto, del matrimonio de Samuel Mumenthey y Livia Jacinto Cruz. Mi padre se dedicaba a conducir un taxi, y en sus ratos libres era aprendiz de electricista y fontanería; mi madre era ama de casa, y en sus ratos libres se dedicaba a vender chucherías en el kiosco del parque de mi comunidad. Ambos provenían de familias humildes y vivíamos en una pobreza multidimensional moderada. Amo a mi familia porque a pesar de nuestras diferencias siempre nos mantenemos unidos para enfrentar cualquier situación familiar que se nos presente.

Soy la tercera de cuatro hermanos: Gisela, Samuel y Diego. Gracias a Dios, mis padres y abuelos nos han sacado adelante, lograron que mi hermano mayor, mi hermana y yo termináramos nuestros estudios superiores; mientras que mi hermano segundo se dedicó a trabajar al concluir la preparatoria. Con mis hermanos viviendo en la capital, uno estudiando y el otro trabajando, solo quedamos mi hermana y yo con mis papás. Para mí esta parte de mi vida fue muy importante porque aprendí que si quería seguir estudiando no iba a ser fácil.

Cursé mi educación preescolar en el jardín “Juan Luis Vives”, donde pasé momentos increíbles. Con posterioridad, pasé seis años en la primaria “Benito Juárez”. Recuerdo que en tercer grado mis compañeros Dalia y Pedro siempre pasaban por “algo” durante la ceremonia de clausura del año escolar. Ignoraba qué era hasta que me animé a preguntarle a la maestra, quien, con delicadeza, quizá para no herir mis sentimientos, me explicó que era un reconocimiento por su esfuerzo y dedicación al estudio, en pocas palabras, porque sacaban puros dieces. Recuerdo que sin pensarlo le dije: “el próximo año yo pasaré por el mío”; ella solo sonrió y me tocó la cabeza como diciendo: “sí, claro”. La verdad no era nada dedicada a estudiar ni tampoco me interesaba aparecer el famoso “cuadro de honor”. Sin embargo, cumplí lo dicho, y el año siguiente logré estar en él. Los tres años siguientes los cursé en la Escuela Secundaria Técnica 75 “Rafael Ramírez” donde conocí a muchos que serían mis amigos de toda la vida. Posteriormente, entré a la prepa, al Cobao plantel 20 de mi comunidad, ahí conocí nuevos amigos y nuevas pasiones como el voleibol y la danza.

Al terminar la preparatoria en el 2004, presenté el examen en la normal superior en Ciudad de Ixtepec. Recuerdo bien que me tocó hacer fila con más de 300 personas, pero no quedé dentro de los 60 lugares disponibles, por lo que perdí un semestre. Mientras decidía qué haría de mi vida, trabajé atendiendo una veterinaria en mi pueblo, y en mis ratos libres investigaba carreras y universidades sin poder decidirme por alguna. Mi papá quería que estudiara Derecho en la capital, lo que para mis padres representaba una ventaja, ya que estaría con mis hermanos mayores; sin embargo, a mí no me llamó la atención.

En las vacaciones siguientes, llegó mi prima Aidee, quien me habló de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), universidad en la que ella estudiaba; me comentó que había convocatoria dos veces al año, lo que representaba perder solo un semestre. Presenté examen, quedé y estudié la licenciatura en Idiomas. Al

principio me dio mucho miedo no poder con la carrera, puesto que veía a compañeros que ya tenían cursos en inglés y yo solo había estudiado lo elemental en una escuela del pueblo; en realidad, fue intimidante, pero me sirvió para redoblar esfuerzos y logré adelantar materias y salir antes de lo previsto. En el afán de superación personal, estudié la maestría en la Universidad Intercultural Ayuuk, que he culminado de manera satisfactoria.

Desde pequeña, siempre tuve claro que quería ser “maestra”, dar clases y enseñar a los niños; en la adolescencia, seguí en la misma necesidad y, ya en la carrera, tuve la oportunidad de trabajar medio tiempo en el colegio particular “Edouard Seguin” como auxiliar de la titular de inglés de segundo y tercer grado. A partir de este primer acercamiento a la docencia, supe que, sin importar nada, esto era a lo que me quería dedicar. Ahora ya no trabajo con niños de preescolar sino con adolescentes, y más que verlo como un trabajo, lo veo como una forma de vida.

Considero que me hice docente porque disfruté desde el primer momento hacer lo que hago: el hecho de compartir experiencias, conocimientos, servir de apoyo a los estudiantes resulta muy gratificante.

Apoyo a estudiantes de nivel preparatoria en el subsistema del Telebachillerato del modelo general, TBC 17, en la pequeña comunidad Plan de San Luis, perteneciente al municipio de San Juan Guichicovi, donde desempeño el rol de directivo con grupo.

Considero que para la mejora de mi práctica docente, necesito no dejar de actualizarme sobre procesos de aprendizajes; necesito también conocer técnicas, métodos de enseñanza nuevos, saber cuáles son funcionales para el contexto en el que me desenvuelvo, pero sobre todo saber cuándo y cómo aplicarlos.

En realidad disfruto mi experiencia de vida y si volviera a nacer volvería a elegir la misma sin importar las carencias y sacrificios que esto implica.

El presente proyecto pretende aportar conocimiento sobre las acciones que favorecen el cuidado del medio ambiente en los jóvenes del Telebachillerato Comunitario 17 (TBC 17).

Me incorporé al programa de Telebachilleratos Comunitarios de Oaxaca en 2014. Desde esa fecha trabajo en el Plantel 17 ubicado en la región Istmo, en la comunidad Plan de San Luis, San Juan Guichicovi. Al tiempo de realizar este proyecto (2017–2021) desempeño la función

de responsable de plantel y, a la vez, de docente del área de comunicación. En los dos últimos ciclos he impartido Desarrollo Comunitario II y III, Geografía y Ecología.

Durante mi corta experiencia como docente, siempre me ha interesado fomentar en los estudiantes el cuidado al medio ambiente, por lo que he agregado temáticas relacionadas con la naturaleza en trabajos de redacción o bien de difusión. Sin embargo, era notable que estos “trabajos” no representaban un significado real, es decir, los estudiantes los hacían por una sola razón: obtener una calificación.

Era normal revisar trabajos con discursos que mostraban apertura para abordar problemas ambientales, sin embargo, la realidad en el contexto escolar solía ser otra, pues los estudiantes mostraban poca o nula preocupación sobre el cuidado ambiental, ignoraban el uso de los cestos de basura dentro y fuera del salón de clases, u omitían el respeto y cuidado de los jardines escolares. Por ello, en ocasiones, como docentes nos sentimos impotentes e inútiles frente a este tipo de situaciones.

En el plantel 17, durante el desarrollo de actividades propias de la asignatura de ecología, en un pequeño arroyo cercano al plantel, al terminar la sesión, se indicó realizar el aseo y dejar limpio, ante lo que surgieron comentarios como: “¿qué tiene? Todo mundo tira basura”, “da flojera llevarlo al bote, profa”, “que lo levanten las señoras de Prospera”, “profesora, si en todos lados hay basura”; estos comentarios me hicieron pensar que hacer recomendaciones de limpieza no era suficiente y que mi actitud frente al problema de la basura pasaba desapercibida.

La comunidad cuenta con una reserva ecológica. Durante los trabajos de investigación, los estudiantes mostraban poco interés y disposición hacia temas relacionados con ella. Algunos admitieron no saber nada sobre la reserva ecológica, otros tenían alguna referencia por trabajos anteriores.

Como docente, me interesó saber cómo lograr que los jóvenes adquirieran hábitos que favorecieran el cuidado de su entorno, ¿qué estrategias funcionan en jóvenes para un cambio de actitud ante problema ambientales de su comunidad?, ¿qué pasaría si en el plantel se llevara a cabo un proyecto de intervención tomando como soporte las

asignaturas con mayor vinculación a temas del cuidado ambiental? y, finalmente, si podría permear a la comunidad.

Esta intervención, aparte de presentar aportes sobre el fomento de la conciencia ecológica, ha servido para motivar a los estudiantes del Telebachillerato como iniciadores de la creación de una nueva cultura ambiental y a tener conciencia de las consecuencias de sus acciones, elemento que se espera que influya en alimentar el interés y el compromiso de sus compañeros para que todos aporten a la comunidad.

EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

A lo largo de nuestra vida, hemos escuchado sobre todo tipo de problemas ambientales: efecto invernadero, deforestación, contaminación del agua, aire, suelo, cambio climático, etcétera. Estos son temas que no solo se abordan en la escuela sino que se oyen de forma constante en los medios de comunicación. Sin embargo, pocos parecieran estar conscientes de que los problemas ambientales son originados por acciones humanas: parecemos olvidar que formamos parte de un planeta común y no asumimos el daño que ejercemos sobre él y que luego recae sobre nosotros mismos.

El daño al medio ambiente está vinculado a intereses de lucro de los recursos naturales, y pone a todos los seres vivos en una situación vulnerable para la propia subsistencia, volviéndolo un problema, uno de responsabilidad ante la vida (Martínez, 2010, p.107).

En el caso de nuestro plantel, las asignaturas de Geografía, Biología y, principalmente, en Ecología del Medio Ambiente y Desarrollo Comunitario, se observan en los jóvenes hábitos y actitudes poco favorables hacia los temas relacionados con el cuidado ambiental en su comunidad. Ello es notorio cuando los jóvenes del TBC 17 arrojan basura dentro y fuera de las instalaciones de la institución, además de no mostrar interés por cuestiones ambientales en su comunidad: tala de árboles en exceso, contaminación de arroyos y lagunas, etcétera. Estos elementos muestran la poca valoración de los recursos naturales de su comunidad, la escasa formación de los adultos de la comunidad en temas relacionados al cuidado del medio ambiente, la debilidad en

la incorporación de proyectos educativos ambientales y la escasa o nula conciencia en el manejo de material reciclable.

Hechos como los mencionados provocan la contaminación paulatina del aire, el suelo y el agua de la comunidad de Plan de San Luis, el deterioro de la biodiversidad y de la reserva ecológica de la comunidad, así como el desaprovechamiento de material reciclable.

A partir de lo observado, surge la propuesta del presente proyecto de intervención educativa como apoyo para favorecer los hábitos y actitudes positivas hacia el cuidado del medio ambiente en los estudiantes, considerando que la enseñanza no se puede limitar a la transferencia de contenidos sino que es necesaria la adquisición de valores para poner en práctica en la vida cotidiana, en el contexto escolar, y continuando con ellos en su casa y comunidad.

LA COMUNIDAD DE PLAN DE SAN LUIS

La comunidad de Plan de San Luis fue fundada hace 56 años por aproximadamente 25 familias originarias del pueblo mixteco Santiago Nuyoo, liderados por el señor Lucio Timoteo Pérez Velasco. Con el decreto de expropiación en 1961 de los predios de Tutla y Sarabia de la región del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, por el entonces presidente licenciado Adolfo López Mateos; el señor Lucio Timoteo ayudó activamente al trámite necesario que les permitiera establecerse en nuevas tierras que, a diferencia de las de su querido pueblo Santiago Nuyoo, resultaban mucho más fértiles y les permitiría trabajar y alimentar a sus familias. Así, en 1963, bajo la administración del gobernador Rodolfo Brena Torres, se iniciaron los trámites legales de donación de tierras, como ejido Plan de San Luis, la cual fue aprobada en 1967 (García, Pérez y Velasco, 2009).

La comunidad pertenece al municipio de San Juan Guichicovi en la región del Istmo y, según el Certificado 224 / 2010 expedido por la Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas (Conanp), cuenta con un área total de 6,757 hectáreas, de las cuales fueron donadas para su preservación 1,402 (Conanp, 2010).

El área designada a la conservación presenta selva alta perennifolia, el estrato superior está compuesto por elementos de 30–40 metros como la *terminalia amazónica*, *cordia alliodora*, *dialium guianense*, *c. magalantha*, *colophyllum brasiliense*, *tapirira mexicana*, *elaegia uxpanapensis*, *dussia mexicana* y *pera burbellata*; en el estrato medio dominan árboles de 15 a 25 metros como *spodias radkolferi*, *cymbopetalum ablonga* y *picus insípida*; el estrato bajo contiene elementos de 3–10 metros, con dominancia de *pleuranthodendron lindenii*, *picus obtusifolia*, *guatteria galeottiana*, *cymbopetalum baillinii* y *miconia* sp. Otros elementos como las palmas *astrocaryum mexicanum*, *desmoncus chinantlensis*, *bactris mexicana*, *chamaedorea* sp; al igual que bejucos como *dioscorea composita* y una gran diversidad de epífitas de las familias *bromeliaceae* y *orquidaceae*. En relación a la fauna existen especies protegidas como el tucán negro real (*ramphastus sulfuratus*), loro (*amazona achrocephala*), búho (*otus asio*), pájaro bandera (*trogon collaris*), martucha (*potos flavus*), mazate (*mazama americana*), jabalí de collar (*pecari tajacu*), gavilán (*buteo albonotatus*), boa (*boa constrictor*), ocelote (*leopardus pardalis*), tigrillo (*leopardu swiedii*), entre otras (Conanp, 2010, pp. 3–4).

Es necesario que los estudiantes del TBC 17 se apropien de la diversidad con la que cuenta su comunidad, no solo como contenido temático de las asignaturas involucradas sino también desde la responsabilidad que representa, para generar las condiciones de conservación e implementación de proyectos escolares que fomenten valores a en el contexto escolar.

CARACTERÍSTICAS DEL TELEBACHILLERATO COMUNITARIO DE PLAN DE SAN LUIS

En 2013, en el marco de apertura de planteles de bachillerato general impulsado por el gobierno federal, la presidenta municipal de San Juan Guichicovi, cabecera municipal de la comunidad de Plan de San Luis, la profesora Francisca Pineda Vera, en coordinación con Artemio Coronel Rojas, agente en turno de la comunidad Plan de San Luis, solicitaron a la Coordinación General de Educación Media Supe-

rior y Superior Ciencia y Tecnología (CGEMSySCT) el servicio de educación media superior, con lo que lograron para Plan de San Luis uno de los dos planteles autorizados para el municipio antes mencionado.

El TBC 17 entró en función el día 2 de septiembre de 2014, con un total de 30 estudiantes y dos docentes. El TBC 17 inició sus actividades en el salón ejidal de la comunidad, en un espacio de aproximadamente 12 por 6 metros que estaba destinado a las asambleas de pueblo. En 2015, con el esfuerzo de autoridades ejidales, municipales y de padres de familia, se gestionó el apoyo para construir dos aulas provisionales, hechas principalmente de madera, techo de lámina y piso de cemento con una medida de 5 por 6 metros, y un espacio más, de 3 por 4 metros, para ser usado como dirección. Ambos están ubicados a un costado de la agencia municipal donde el TBC 17 continuó sus servicios de educación medio superior.

El terreno cuenta con alrededor de 300 metros cuadrados. De estos, la mitad está destinado a uso común: la cocina comunitaria, la agencia municipal, el salón ejidal y el salón de usos múltiples. Una tercera parte lo ocupan las aulas provisionales del TBC 17 y el resto son áreas verdes y árboles frutales, la mayoría naranjos, cedros y robles.

El plantel cuenta con 45 estudiantes y una plantilla de tres docentes encargados de las áreas de Matemáticas y Ciencias Experimentales, de Ciencias Sociales y Humanidades, y del área de Comunicación, de la cual soy responsable junto a las actividades administrativas y de gestión en el plantel. Es importante destacar la inexistencia de personal administrativo y, sobre todo, de intendencia, por lo que nos corresponde a los docentes la organización mínima del rol de aseo en los salones y el área escolar. Cada salón, cuenta con un bote para depositar la basura y fuera de los salones existen tres cajas de madera que cumplen la misma función.

Como se mencionó con anterioridad, el TBC 17 está rodeado de áreas verdes y árboles frutales, lo cual da un aspecto agradable al lugar. Sin embargo, se ve afectado cuando los estudiantes no depositan sus desechos en el lugar correspondiente, aun cuando existen recipientes destinados para ello y se ha insistido en que se haga como un primer gesto de cuidado ambiental.

Ahora bien, los telebachilleratos comunitarios están insertos en comunidades alejadas de las zonas urbanas. La mayoría de estas comunidades están catalogadas como de alta marginación. E. Freire (citado en Martínez, 2010) considera la posibilidad de que las personas que habitan en comunidades marginadas desarrollen una conciencia que sea capaz de afrontar situaciones relacionadas con el deterioro del planeta. Depende de una adecuada formación que puedan reconocerse como parte de la naturaleza para interpretar y transformar la realidad y, a su vez, buscar estrategias políticas y culturales que respeten el derecho de todo ser viviente.

La conciencia se ejerce cuando el ser humano no solo se da cuenta de que sus acciones cotidianas tienen efecto sobre otras especies o cuando se reconoce como un elemento más de la naturaleza sino cuando piensa y realiza acciones para mejorar la relación ser humano-naturaleza y no al revés (Martínez, 2010).

Ahora bien, el Telebachillerato Comunitario como institución educativa puede contribuir a la reproducción o transformación de actitudes y comportamientos del estudiantado. La educación ambiental en el aula debe ser una herramienta productora de conocimientos y hábitos, por lo que los jóvenes del TBC 17 deben ser parte de la mejora de su comunidad al practicar hábitos que permitan el cuidado de su entorno. No hay transformación posible sin la intervención de la educación; “la educación reproduce valores y técnicas sociales” (Martínez, 2010, p.100). Sirve como medio para rescatar opciones que permitan un cambio ambiental y social favorable a la comunidad.

EDUCACIÓN AMBIENTAL

La educación ambiental no debe ser una cuestión exclusiva de la escuela; debe ser parte de la cotidianidad de las personas, desarrollarse de manera natural en cualquier lugar con el objetivo de alcanzar un mejor resultado (Meseguer, Más, Gil, Hernández y Guilabert, 2009).

Ahora bien, es necesario definir qué se entiende por educación ambiental pues ello nos abre el panorama hacia una nueva pedagogía orientada a la resolución de problemas ambientales. La 2ª Conferen-

cia Mundial sobre Educación y Formación Ambiental realizada en 1987 en Moscú dice que

La educación ambiental es un proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su ambiente, aprenden los conocimientos, los valores, las destrezas, la experiencia y, también, la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros (Unesco / PNUMA, 1987, p.11).

José Luis Meseguer, David Más, José Luis Gil, José Hernández y Pedro Guilabert (2009) afirman que “un cambio de mentalidad es lento y difícil. Requiere afianzar nuevos valores. Para hacerlo, son de especial importancia los programas educativos y divulgativos” (p.15), pues la educación ambiental une a los seres humanos con su medio ambiente, con su hábitat y busca un cambio de actitud, una toma de conciencia sobre la importancia de cuidarla y respetarla, no solo para el futuro sino para tener una mejor calidad de vida.

La educación ambiental traspasa todas las áreas de conocimiento y establece el tipo de relación con el entorno. De acuerdo con el enfoque interdisciplinar en la educación ambiental de José de Felice, André Giordan y Christian Souchon, esta traspasa todas las áreas de conocimiento y establece el tipo de relación con el entorno.

LA EDUCACIÓN COMO MEDIO TRANSFORMADOR

Al final, conservaremos lo que amamos.

Amaremos lo que entendemos. Entenderemos lo que nos es enseñado.

BABA DIOUM, 1968.¹

El enfoque escolar tradicional provee información relacionada con el cuidado del medio ambiente como un tema aislado de la comunidad de

1. Palabras del discurso de Baba Dioum ante la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN) en Nueva Delhi (Dioum, 1968).

los estudiantes, lo que se asocia con la falta de compromiso estudiantil con la ecología. El conocimiento teórico no provoca el compromiso, el sentimiento del amor de los jóvenes hacia la naturaleza ni la comprensión de su importancia para la subsistencia humana.

Los seres humanos somos capaces de manipular y transformar las ciudades y poblados en los que vive y también es capaz de darse cuenta y controlar el daño al ambiente, ayudando a evitar un desequilibrio aún mayor (Semarnat, 2015).

En el caso de la educación ambiental, los cambios generados deben notarse en la vida de los estudiantes, dentro y fuera de la institución. Por ello se deben generar proyectos que sean de su interés y en los que apliquen los conocimientos a situaciones específicas de su medio ambiente, creando una conciencia crítica ante la problemática ambiental. Cuando el estudiante trabaja cuestiones propias, cercanas a su realidad, realiza un estudio de cuanto lo rodea y ejecuta acciones que detonan el cambio de actitudes, entonces habrán alcanzado una cultura ambiental (Meseguer et al., 2009, p.17). Por ello es fundamental contextualizar acciones indispensables que tengan como principal objetivo mejorar la calidad ecológica de la comunidad y, en algún punto, también mejorar los aspectos socioeconómicos.

En este proyecto se propone la implementación de acciones sencillas en el ambiente escolar del TBC 17 para promover hábitos y actitudes a favor del medio ambiente, darles a los estudiantes la experiencia a través de una serie de actividades enfocadas en la conservación de su entorno.

HÁBITO Y ACTITUD: HERRAMIENTAS ANTE LA PROTECCIÓN AL MEDIO AMBIENTE

Un hábito es una elección que depende de la actitud con que cada persona enfrenta la vida como parte del conjunto de creencias y valores adquiridos a lo largo de su vida. En los adolescentes, la formación de hábitos les servirá para mantener una relación más estrecha con su entorno, al darles mayor seguridad y confianza en sí mismos. Por su parte, podemos llamar actitud al estado de ánimo o el modo determinado de actuar de cada persona. Esta se va formando a lo largo

de la vida y la complementan tres partes importantes: la conducta, la emoción y el aspecto cognitivo. Lo que se hace, la sensación que provoca y lo que se piensa (Durante y Fábregas, 1998).

Fomentar buenos hábitos en combinación de una actitud positiva puede llegar a convertirse en una conducta (Durante y Fábregas, 1998). Así pues, replantear hábitos y actitudes favorables al medio ambiente ayuda, a corto plazo, a la mejora de la calidad de vida en contexto escolar.

PLAN DE TRABAJO DEL TELEBACHILLERATO COMUNITARIO 17

El proyecto planteado busca desarrollar una intervención mediante la investigación-acción orientada al desarrollo de hábitos y actitudes de la comunidad estudiantil a favor del medio ambiente y al cuidado del entorno del plantel.

Se indagó acerca del conocimiento de los estudiantes sobre temas relacionados con el medio ambiente, así como sus opiniones acerca de la situación de la comunidad, con el fin de establecer un plan de acción. Este trabajo se desarrolló en cinco semanas, atendiendo los siguientes pasos:

1. Diseño de los instrumentos de recopilación de información.
2. Construcción de grupos en tres bloques de estudiantes.
3. Realización de un grupo de enfoque.
4. Aplicación de dos cuestionarios.
5. Construcción de propuestas e hipótesis mediante pequeñas actividades que permitan adquirir nuevos hábitos y actitudes a favor del cuidado del medio ambiente.

¿Cuál es nuestra propuesta para el trabajo con los estudiantes?

Partiendo de lo anterior y en colaboración con los docentes y los estudiantes, se decidió realizar un taller de reciclaje, una campaña de siembra y un taller de concientización durante un periodo de seis meses.

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN PARA EL DISEÑO DEL PROYECTO

Para poder conocer los intereses, hábitos y conductas del grupo, se diseñaron tres actividades para obtener la información necesaria para el diseño del proyecto: un grupo de enfoque con el grupo, para conocer su visión respecto al medio ambiente; la aplicación de un cuestionario para conocer los hábitos y actitudes de los estudiantes a favor del cuidado del medio ambiente dentro del plantel; la respuesta a un cuestionario sobre el conocimiento de la reserva ecológica de Plan de San Luis. Los resultados, de forma resumida, se pueden ver en la tabla 3.1.

Este cuestionario fue importante para sondear de forma mínima la disposición de los estudiantes para la implementación del proyecto. Fue grato corroborar que, en mayor o menor medida, 100% de los estudiantes afirmaron tener disposición. Sirvió, también para explorar propuestas; las principales aplicables al plantel, fueron: el reciclaje y la siembra de plantas, mismas que se tomaron como base para la planeación del proyecto.

En cuanto al grupo de enfoque, todos los argumentos presentados por los estudiantes tuvieron relación con la definición de medio ambiente, lo que indica que cuentan con la idea general del tema, tal como se observa en los siguientes ejemplos:

El medio ambiente habla sobre la naturaleza: los árboles, el aire, los animales, todo tipo de plantas, una diversidad muy grande (Estudiante B).

Es la interacción de los ecosistemas con los seres humanos; cómo interactúan día a día (Estudiante V).

Para mí, es todo lo que nos rodea, donde nosotros obviamente vivimos, como ya dijo el compañero, los árboles, el suelo, la tierra, el agua y el aire (Estudiante C).

TABLA 3.1 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

Sección	Categoría	
Hábitos	Arrojar basura	66%
	Recoger y depositar en su lugar	57%
	Clasificar la basura en su hogar	48%
	Acción para disminuir la basura	Quemarla: 84% Fosa: 16%
Perspectiva del problema	Problema ambiental más evidente	1. Contaminación del suelo 2. Deforestación 3. Contaminación del agua 4. Contaminación del aire
	Acciones que empeoran el problema ambiental	Desechos inorgánicos: 89% Ignorancia: 42% Productos tóxicos: 34% Tala: 29%
Actitud	Acciones viables	Reciclaje: 97% Plantar: 74% No usar productos tóxicos: 42%
	Disposición	100%

Todos los estudiantes coinciden en la importancia de cuidar el medio ambiente y dan ejemplos sobre el mal manejo del mismo en la comunidad:

En la comunidad, tiran la basura, no tienen el cuidado de reciclar o de separar la basura (Estudiante P).

Hacen quema de potrero y llega a pasar a ese terreno (reserva) y se pierden varias plantas, ya los animales buscan otro lugar donde vivir (Estudiante R).

Con las aportaciones de los estudiantes se puede asumir que tienen conocimiento general de los problemas ambientales, sobre todo de aquellos que aquejan a su comunidad.

IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

En esta parte del proyecto fue de vital importancia buscar el apoyo del equipo docente y de los actores principales: los estudiantes. De esta manera, se aseguró un mayor porcentaje de éxito en su desarrollo. Así pues, para el avance del proyecto se llegó a acuerdos en la dinámica de trabajo y se diseñó un cronograma que abarcara los meses de febrero a julio del ciclo escolar 2018-A, el cual se prolongó hasta septiembre del ciclo 2018-B. Este pequeño retraso nos llevó a vislumbrar el avance del proyecto al replicarlo con los 13 estudiantes del primer semestre, lo que significó un nuevo reto.

A partir de un trabajo de investigación en la asignatura de Metodología de la investigación, se vio la oportunidad de implementar un mini taller de reciclaje al interior del grupo y, con posterioridad, con los estudiantes del sexto grado de la escuela primaria Rodolfo Brena Torre.

Retomando las actividades del proyecto, cada grupo se hizo responsable de un taller. En coordinación con los docentes, se analizó qué taller se acoplaba más a los temas de sus asignaturas, para quedar de la siguiente manera:

- Sexto semestre: Taller de reciclaje.
- Cuarto semestre: Campaña de siembra.
- Segundo semestre: Taller de concientización.

La vinculación del proyecto a las asignaturas ayudó a contextualizar los contenidos del programa de estudio en el contexto escolar y, en algunos casos, en el contexto de la comunidad. También permitió optimizar el tiempo, además evitó que el proyecto les resultara forzado, es decir, que lo vieran como una imposición, lo que para muchos estudiantes representaba trabajo extra.

Taller de reciclaje

Mediante la práctica del reciclaje se puede ayudar a educar a los jóvenes sobre el cuidado del medio ambiente. El reciclaje es darle una

vida útil a productos que ya cumplieron la función para la que fueron diseñados y que después sirven para elaborar un producto nuevo. Este proceso tiene una gran importancia en el mundo por sus ventajas económicas, ecológicas, sociales y sanitarias, al ser un complemento de otros métodos de manejo de residuos sólidos. Para el medio ambiente el reciclado de los residuos sólidos evita seguir agotando los recursos naturales, además de ahorrar agua y energía en su fabricación (Röben, 2003).

Implementar el reciclaje representa una acción a corto plazo que reduce el volumen de los residuos sólidos en el plantel. A diario, se puede observar basura sobre el área del plantel; 90% de la basura desechada es sólida y la vía rápida para su disminución siempre ha sido la incineración, lo que provoca la contaminación del aire. Por lo anterior, se propone el reciclaje como opción alterna a la combustión.

Para el logro del taller, se difundió información sobre el reciclaje y el uso de material reciclado en el plantel, se estableció contacto con la planta recicladora de la zona (Planta de Lagunas Matías Romero), se construyeron contenedores de basura para clasificar los residuos más frecuentes en el plantel: latas, vidrio y se elaboraron manualidades con material recolectado.

Los estudiantes del sexto semestre vincularon su taller a su proyecto de las materias de Ecología y Desarrollo Comunitario III. En Ecología, se abarcaron temas en pro del medio ambiente, mientras que en Desarrollo Comunitario tomaron el problema de la contaminación por basura sólida en el área del TBC 17. Para superar de forma organizada el problema, implementaron el taller de reciclaje mediante un pequeño proyecto comunitario.

Por equipos se realizó la investigación documental sobre el problema de la basura en y el reciclaje como una opción para disminuirla. Realizaron un recorrido por la comunidad donde pudieron ver una cantidad considerable de basura en la calle; la mayoría, botes de refresco. Realizaron una encuesta en las 22 tiendas de la comunidad (formales y no formales) para tener un aproximado de botes pet desechados en la comunidad. En su informe escolar, dieron a conocer que en la población se desechan de 100 a 300 botellas de plástico al

día y que estas podían observarse no solo en las calles sino también en arroyos, ríos y cultivos.

Para ayudar a la disminución de plástico en la calle, los estudiantes construyeron en equipo contenedores de basura, en su mayoría con plástico (pet) y varillas desechadas de viejas construcciones. Estos contenedores fueron de mucha utilidad, puesto que la basura que más se arroja en el plantel y, en general, en la comunidad, es de material sólido, principalmente pet. Con posterioridad, elaboraron pequeños carteles respecto al reciclaje y fueron colocados en lugares estratégicos de la escuela.

Para abonar a la clasificación de la basura, colocaron tres contenedores más, uno para latas, otro para vidrio y uno exclusivo para tapitas. De esta manera pudieron recolectar material reciclable, mismo que utilizaron en manualidades. Las manualidades con mayor impacto en el plantel fueron: la construcción de una malla con tapitas de refrescos, de aproximadamente 5 metros de largo por 4 de ancho que impide que los balones rueden hasta el área baldía de la cancha de básquet; y un letrero con botes pet pintados en la malla del contorno del salón ejidal (en el centro de la comunidad) con el nombre de la población “Plan de San Luis”. En este caso, los estudiantes se decepcionaron al ver que en menos de una semana, los botes habían sido removidos y tirados por niños traviosos de la comunidad. Los estudiantes mostraron frustración ante este hecho, sin embargo, también comprendieron que todo era parte del problema. Propusieron hablar con el director de la primaria para que apoyara y tomara medidas apropiadas a este comportamiento.

Campaña “Mi plantel, mi arbolito”

Esta campaña permite abonar al sentido de responsabilidad social y ambiental de los estudiantes al sembrar una planta, de preferencia, de la región, en jardines y terrenos de la institución educativa. El proyecto busca que los estudiantes cuiden sus recursos naturales y fomenten valores como la responsabilidad y el respeto dentro del trabajo en equipo.

De esta forma, los estudiantes aportan no solo al diseño y embellecimiento de su plantel sino a su responsabilidad como miembros de una comunidad, apoyando el cuidado al medio ambiente.

Sembrar un árbol es sinónimo de sembrar vida por todos los beneficios que brinda a la humanidad y a la naturaleza ya que, además de ofrecer sombra, purifica el aire, regala sus frutos, madera, medicina, absorbe el dióxido de carbono, pero también protege el suelo de la erosión [...] los árboles trabajan las 24 horas de día [...] para mejorar el ambiente y la calidad de vida del hombre (El Heraldo, 2011).

Para lograr esta campaña, se inició investigando acerca de la flora de la zona y la importancia de su conservación; se compartió la información recabada a través de exposiciones grupales, se colectaron plantas de ornato, frutales o maderables, por medio de una donación voluntaria de los estudiantes, al final, se establecieron áreas de siembra dentro del terreno del plantel y se procedió a la siembra de las plantas.

Los estudiantes del cuarto semestre, al igual que los del sexto semestre, vincularon la campaña de siembra a la asignatura de Desarrollo Comunitario I, la cual, además de tener un enfoque intercultural, busca que el estudiante reconozca “las características y necesidades específicas” de su contexto y, a partir de ello, genere “una actitud crítica, analítica y responsable con la comunidad” (Pimentel López, Lozano Santos, Huerta Cruz, Cuautle Reyes, Rodríguez Matamoros, 2015, p.7).

Los alumnos desarrollaron su propuesta de trabajo comunitario con el objetivo de embellecer la apariencia del nuevo plantel, rehabilitando y construyendo jardineras en el área del Telebachillerato, además de asignar un área para siembra de árboles maderables. Cabe mencionar que las instalaciones nuevas están en construcción y ubicadas en la entrada de la comunidad, donde le fue asignada un área extensa.

El grupo se organizó en tres equipos para pintar murales en lugares visibles de la comunidad y carteles en el plantel. Realizaron la investigación documental acerca de la flora de su comunidad y estrategias de siembra. Al finalizar el análisis de la información, se realizó un listado de las plantas halladas por los estudiantes como las más aptas de acuerdo al área del plantel; de ornato: izoras, dalias, tulipanes, bu-

ganvillas, gardenias, jazmín, anturios, hortensias, etcétera; maderables: cedro, caoba, nopo, roblecino, baril entre otros.

Con posterioridad, los estudiantes del cuarto semestre compartieron la información y planeación de su campaña con los semestres restantes. Para la recolección de plantas, los estudiantes pidieron ayuda al resto de sus compañeros de plantel, haciendo la invitación para donar plantas con su respectivo abono, además pidieron ideas para el diseño de jardineras. Al final, se establecieron tres semanas para la recolección, y una más para la siembra de estas. Sin embargo, se agregó una semana más para poder completar la cantidad de plantas.

En la semana de siembra, los estudiantes tuvieron que suspender la actividad debido a la construcción de las instalaciones, por lo que solo se continuó con la siembra de árboles maderables, aunque solo 5 de 26 arbolitos estaban en condiciones para ser trasplantados.

Se elaboró un calendario de riego durante el periodo vacacional para los arbolitos trasplantados y los que aún no estaban en condiciones de ser trasplantados, con el objetivo de conservar vivas las plantas y poder resembrarlas con éxito.

Al inicio del ciclo 2018-B los estudiantes retomaron la actividad de siembra pendiente, pero en el proceso, tres estudiantes externaron su molestia, ya que hubo estudiantes que no cumplieron al 100% con su rol de riego. Esta situación dejó claro el nivel de compromiso de cada estudiante, si bien 80% había cumplido con su responsabilidad, el 20% restante no lo hizo.

En una reunión extraordinaria se pidió sacar adelante el proyecto y en colegiado se realizó un nuevo calendario de trabajo para rehabilitar y construir el jardín pendiente.

Taller de concientización

Se planteó un taller con la intención de amalgamar los conocimientos adquiridos a través de la práctica. Para ese momento se esperaba que los estudiantes hubieran hecho suyos el reciclaje y la campaña de siembra.

De esta forma se pretende fomentar conciencia ciudadana mediante el desarrollo de una cultura de valores ambientalistas, en la que la

escuela y el docente están llamados a lograr que el estudiante conozca la realidad ambiental, identifique problemas, comprenda procesos sociales, históricos y ecológicos para lograr la sensibilidad ambiental y pueda buscar soluciones y / o acciones a su alcance (Pasek de Pindo, 2004).

La toma de conciencia no siempre es fácil, pues implica acciones autónomas que despiertan el conocimiento como valor fundamental. En el caso de los estudiantes, trabajar solo en horario escolar representa un gran reto para el proyecto, debido a que los estudiantes deberán desaprender, reaprender y reafirmar hábitos y actitudes a favor del medio ambiente fuera del aula.

En ese sentido, el lenguaje de los medios de comunicación, las redes y medios tecnológicos resultan muy útiles y complementarios al quehacer docente, pues los jóvenes están inmersos en el mundo visual y este les resulta de fácil comprensión (Adame, 2009).

Para este taller, se organizaron equipos de trabajo, se compartió material audiovisual, un mini foro sobre la problemática ambiental y se creó, de manera colegiada, un reglamento ambiental interno con medidas prioritarias para el plantel.

Este taller se vinculó con la asignatura Ética y Valores II, las cuales buscan promover el desarrollo del pensamiento crítico y la sensibilidad en la interacción con los demás, así como los procesos de razonamiento y capacidad de argumentación de temas que favorezcan su desarrollo como ciudadanos reflexivos y participativos en un marco de respeto a la multiculturalidad (Munguía, 2015).

El proyecto permitió abordar, principalmente, el bloque tres: Promover una educación ambiental para el desarrollo sostenible. Como su nombre lo indica, retoma temas relacionados con la biodiversidad y la conservación del medio ambiente.

Los estudiantes, integrados por equipos, eligieron uno de los temas siguientes:

- a. Relación hombre–naturaleza en distintos contextos culturales.
- b. Comportamientos humanos que han incidido en el cambio climático.
- c. Ecología y medio ambiente.

- d. Desarrollo sostenible y política de educación ambiental.
- e. Ciudadanía ambiental.

Cada equipo organizó una exposición para el resto de sus compañeros, monitoreado por el docente a cargo de la materia. A manera de retroalimentación, se les presentaron dos videos: “Día Internacional del Medio ambiente. Debemos cuidar el medio ambiente” y un pequeño documental que muestra consecuencias de la contaminación en el contexto mundial titulado “Antes que sea tarde”.

Por su parte, la asignatura de Taller de Lectura y Redacción II apoyó el proyecto para en la redacción de textos persuasivos y redacción de ensayos. Esto ayudó a que los estudiantes reflexionaran y expusieran sus puntos de vista sobre los temas tratados en el marco de su comunidad.

Finalmente, para profundizar el tema referente al cuidado del medio ambiente de la comunidad, se organizó un mini foro y, derivado del análisis de los discursos de los estudiantes que participaron, se puede concluir que los estudiantes identifican los problemas ambientales por las que pasa su comunidad. En los siguientes segmentos del discurso, se evidencian algunos ejemplos:

A veces, con la mayoría de los alumnos, pues por flojera o no sé, de levantarse a tirar su basura en el lugar correspondiente, pues lo tiran en el suelo, donde sea pues, y eso hace que cada vez más se vaya contaminando (Estudiante K).

Por ejemplo, las lagunas que se encuentran, como le han tumbado árboles que tiene alrededor ahora ya no están tan profundas y se secan (Estudiante J).

Como ya dijeron, la tala de árboles y quema ya es un problema porque dañamos el medio ambiente, se quema, cortamos árboles y los animales se van o algunos que se mueren, entonces yo digo que sería ese tipo de problemas (Estudiante P).

Como parte de la reflexión, los estudiantes también vislumbran las consecuencias que estos problemas provocan a su comunidad. A continuación, se comparten algunos fragmentos que dan ejemplo:

Cuando era tiempo de creciente, que yo me acuerdo cuando tenía 10 años, el río crecía mucho, se extendía hasta todo el bajarío (Estudiante O).

Si seguimos así, veremos al río convertido en un arroyito (Estudiante G).

Si no cuidamos el medio ambiente, el pueblo será como desierto. Una vez leí un artículo que decía que, a lo mejor, en el 2070 las mujeres van a estar rapadas porque ya no va a estar el agua para lavarse el cabello, y muchas cosas más (Estudiante D).

Dentro del foro hubo participaciones e incluso propuestas interesantes que se retomaron en la creación de su reglamento ambiental, producto principal de esta actividad.

Reciclar... principalmente los botes pet que son los que contaminan más al medio ambiente, son los que más se queman, a diario, ya que aquí se consume mucho refresco, y a diario sale una gran cantidad de botes pet, tal vez haciendo manualidades o macetitas, no sé algo. (Estudiante E).

De los papeles, como sabemos el papel proviene de los árboles, los talan y vemos que algunos, cuando ven que ya tiene una parte rayada, lo envuelven y lo tiran, y si sabemos, pues las hojas tienen una reutilización las dos caras, y ya pueden servir del otro lado, y así contaminamos menos (Estudiante H).

Podemos plantar más árboles para que no siga pasando lo mismo y no perdamos el río (Estudiante J).

Yo creo que lo mejor sería platicar con los niños, que son los más pequeños y a ellos son los que hay que meterles las ideas, a ellos, para cuando crezcan y tengan esa idea (Estudiante E).

Lo anterior tiene un peso importante en el proceso de concientización ya que es el detonante para la implementación de futuros proyectos. Las propuestas a favor muestran la disposición de los estudiantes por seguir trabajando para la conservación del ambiente dentro y fuera de la escuela.

En la lucha para ayudar a conservar el medio ambiente, los estudiantes juegan un importante papel ya que no solo son quienes vivirán el futuro de la comunidad sino que siempre tienen nuevas ideas para integrarse a los problemas de la humanidad.

Al final, para consolidar el objetivo del proyecto, en colegiado se formuló el siguiente reglamento ambiental, el cual abarca propuestas de estudiantes y docentes.

Reglamento ambiental del TBC 17

1. Depositar la basura en su lugar.
2. Realizar correctamente el rol de aseo en el salón y / o área escolar.
3. Ayudar clasificando la basura (pet, vidrio, latas, etc.) en los contenedores.
4. Utilizar de ambos lados las hojas blancas.
5. Usar material reciclable (cartón, envolturas, plástico, etcétera) en trabajos académicos.
6. Usar vasos o bote reusable para mis bebidas.
7. Cuidar las plantas y / o jardín escolar.
8. Ocupar solo el agua necesaria para el aseo de baños.

El proyecto presentado permitió trabajar desde el ámbito educativo, combinando contenido curricular con acciones que favorecieran el cuidado del medio ambiente.

Las acciones implementadas: el taller de reciclaje, la campaña de siembra y el taller de concientización no resultaron efectivas en su totalidad, pues no todos los estudiantes transformaron sus hábitos de

manera permanente, al menos no en el contexto escolar. Esta actitud es comprensible y, hasta cierto punto, esperada, pues no se puede pretender que en seis meses se reemplacen viejos hábitos de 12 años de práctica distinta dentro y fuera del plantel.

En lo que respecta al taller de reciclaje, fue retomado por los estudiantes del cuarto semestre del ciclo 2018-B, dentro de un mini taller de cuenta cuentos de la asignatura de Literatura, al proponer la elaboración de dulceros con pet para los niños de preescolar y primaria como agradecimiento por participar en su mini taller cuenta cuentos. Lo que da esperanzas de éxito del proyecto a largo plazo.

En la campaña de siembra de arbolitos, resultó más significativa la idea de dar un aspecto agradable a la nueva instalación educativa, por lo que se enfocaron más en la construcción del jardín que a la siembra de árboles maderables. Esto, de alguna manera, los acerca a la toma de responsabilidad del cuidado de áreas verdes del plantel, manteniendo con ello la esperanza de que en un futuro harán lo mismo con su reserva ecológica.

En seis meses, el cambio en lo ambiental en el plantel fue adecuado. Hay menos basura tirada, los estudiantes se preocupan por utilizar más material reciclado en trabajos académicos, se sigue utilizando el contenedor de pet. La formulación del reglamento ambiental en el plantel les ayuda a recordar, de manera constante, sus responsabilidades, aunque no todos lo cumplen al 100%. La paciencia en el proceso que conlleva la toma de conciencia respecto al problema es esencial para guiar y corregir, de ser necesario. Lo anterior significa que los estudiantes sí son capaces de cambiar sus hábitos y reconocer que sus acciones tienen efectos directos en el medio ambiente. También indica que, con la continuidad en las acciones contempladas en el proyecto, los resultados de seis meses se pueden incrementar hasta que se logre involucrar al 100% de los estudiantes.

Este proyecto, además, nos mostró que para la implementación de acciones para el cuidado del ambiente en el plantel resulta de gran apoyo el trabajo del cuerpo docente: el trabajo en equipo es la base para sacar adelante toda clase de actividad que beneficie a los estudiantes, y al plantel en general. Si hubiera cambio en el personal docente, los nuevos tendrían que acoplarse a la dinámica de trabajo del resto del

equipo y, si el proyecto ha tenido éxito, será asumido por toda la comunidad como propio y, por tanto, por todos los que lleguen al plantel.

Otro elemento a tener en cuenta es la manera de involucrar al resto de la comunidad de Plan San Luis, de tal forma que se logre que la comunidad también preserve los proyectos y espacios del plantel y que no los maltraten o destruyan como ocurrió, en este caso, con algunos de ellos.

Tratándose de una comunidad pequeña, regida por usos y costumbres, una propuesta sería involucrar a las autoridades municipales y ejidales en este tipo de proyectos, quienes podrían respaldarlos en las asambleas o, de ser necesario, asignar sanciones a quienes atenten contra los proyectos si se asumen como comunitarios.

Otra propuesta es la implementación de este tipo de proyectos en otras instituciones educativas existentes en la comunidad, donde se pongan en marcha, poco a poco, acciones básicas a favor del medio ambiente de manera repetitiva, lo que permitirá, eventualmente, convertirlas en hábitos.

En general, este proyecto permitió generar un programa en el que los alumnos se involucraron de manera activa en la solución del problema; el cual tiene posibilidades de permanecer en el tiempo, y permitió la generación de un reglamento escolar que promueve otras prácticas en los estudiantes. Pese a que no todos los estudiantes se muestran comprometidos con las buenas prácticas en materia de medio ambiente, los resultados no son nulos y eso es suficiente para mantener un esfuerzo que siga situando al Telebachillerato como una institución comprometida con el reciclaje y el cuidado del medioambiente.

REFERENCIAS

Adame, A. (2009). Los medios audiovisuales en el aula. Una propuesta para su inclusión pedagógica. *IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*. Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación / Universidad Nacional de la Plata.

- Álvarez, J. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ciudad de México: Paidós.
- Conanp (2010). *Certificado Conanp -224 / 2010*. Ciudad de México: Conanp.
- Dioum, B. (1968). *Discurso* ante la Asamblea General de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza, Nueva Delhi, 1968. Nueva Delhi: IUCN.
- Durante, V. y Fábregas, M. (1998). *La formación de hábitos* (Comunicación presentada en el Congreso de Madrid, diciembre de 1998). Madrid: Asociación Mexicana de Estudios Internacionales. Recuperado el 18 de junio de 2022, de <http://www.waece.org/bibliowebo7/pdfs/do36.pdf>
- El Heraldo (2011). Plantar un árbol ayuda a conservar la naturaleza y a reducir el calentamiento global. *El Heraldo*, 5 de junio de 2011. Recuperado el 18 de junio de 2022, de <https://www.elheraldo.co/medio-ambiente/plantar-un-arbol-ayuda-conservar-la-naturaleza-y-reducir-el-calentamiento-global-2420>
- García, J. (2009). Breve historia sobre el Ejido Plan de San Luis. *Plan de San Luis avanzando y progresando*. Recuperado el 18 de junio de 2022, de <http://ejidoplanandesanluis.blogspot.com/2009/10/breve-historia-sobre-el-ejido-plan-de.html>
- Martínez, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 97-111.
- Meseguer, J.L., Más, D., Gil, J.L., Hernández, J., Guilabert, P. (2009). *Definición, principios e historia de la educación ambiental* (Asignatura: Didáctica de la educación medioambiental). Recuperado el 18 de junio de 2022, de <https://studylib.es/doc/7034997/definici%C3%B3n--principios-e-historia-de-la-educaci%C3%B3n-ambiental>
- Munguía, R. (2015). *Ética y valores II. Segundo semestre* (Telebachillerato Comunitario). Ciudad de México: SEP.
- Pasek de Pindo, E. (2004). Hacia una conciencia ambiental. *Educere*, 8(24), 34-40.
- Pimentel López, B., Lozano Santos, C.A., Huerta Cruz, M., Cuautle Reyes, O., Rodríguez Matamoros, P.L. (2015). *Desarrollo comunitario. Tercero y cuarto semestre*. Ciudad de México: SEP.

- Röben, E. (2003). *El reciclaje, oportunidades para reducir la generación de los desechos sólidos y reintegrar materiales recuperables en el círculo económico*. Loja: Municipio de Loja / DED.
- Semarnat (2016). *Informe de la situación del medio ambiente en México 2015*. Ciudad de México: Semarnat.
- Unesco / PNUMA (1987). 2ª Conferencia Internacional sobre Educación Ambiental, Moscú, 1987. Moscú: Unesco / PNUMA. Recuperado el 18 de junio de 2022, de <https://sites.google.com/site/historiaeducacionambiental/decada-de/1987>

Aprendizaje del lenguaje matemático a través del contexto comunitario de San Miguel Lachixola, Oaxaca

GABRIEL GONZÁLEZ PEDRO



AUTOBIOGRAFÍA

Mi nombre es Gabriel González Pedro, soy el menor de cinco hijos: cuatro mujeres y yo. Soy originario de la comunidad mazateca de San Felipe Zihualtepec, San Juan Cotzocon Mixe, Oaxaca. Hijo de padres mazatecos, hablantes de la lengua materna, mi padre es originario de la misma comunidad, y mi madre es originaria de Santa Julia Soyaltepec, Oaxaca. Mi difun-

ta madre, con un grado de estudios de segundo de primaria, se dedicó a diferentes oficios para solventar los gastos de la familia, lavando ropa ajena, costurando, vendiendo tamales y vendiendo pollo. Mi padre, con la primaria terminada, trabajó durante unos años como maestro rural, pero debido a la inseguridad en el lugar de trabajo, abandonó la labor, posteriormente se dedicó a trabajar de peón en el campo y ayudante de albañil, y algunos años como secretario de la agencia municipal.

La comunidad de San Felipe Zihualtepec ha presentado, a lo largo de los años, muchos problemas políticos, estas situaciones de conflicto nos obligaron a salir de nuestra comunidad cuando tenía seis años, con lo que empezó una travesía muy difícil por diferentes poblaciones; considero que esta salida, en parte, influyó para que no aprendiéramos la lengua materna, pues ya no era posible la convivencia con nuestros familiares.

El primer lugar al cual llegamos fue la comunidad de Nuevo Ixcatlan, Veracruz. Localidad donde la situación era muy complicada, pues mis padres no encontraban trabajo, por lo que nos dedicamos a la venta de leña, actividad con la que obteníamos, en aquel tiempo, un peso por tercio de leña, con lo obtenido se compraba maíz para el consumo, estábamos en la escala socioeconómica más baja posible: sin casa propia para poder vivir, sin tierra para sembrar y producir, y sin trabajo. Ante esto, mis hermanas realizaban diversas actividades como la venta de pan, tamales y naches, para solventar algunos gastos. Después de cuatro años, nos mudamos a la comunidad de Suchilapan, Veracruz, donde mis padres, poco a poco, encontraron trabajos más estables, mi madre con la venta de pollos y mi padre con el trabajo en la fábrica de triplay del pueblo, después de algunos años lograron empezar la construcción de una casa propia.

Para poder seguir estudiando en el nivel medio superior, se contó con el apoyo de la congregación de los hermanos maristas, quienes tenían un internado y un bachillerato en la comunidad de Asunción Ixtaltepec, Oaxaca, al cual mis hermanas y yo asistimos. El proyecto de los maristas nos permitió poder seguir con los estudios de bachillerato ya que brindaban el apoyo económico para familias de escasos recursos. La formación en la escuela marista ha sido un referente importante en mi labor docente, ya que en esa etapa conviví con grandes maestros de quienes aprendí, principalmente, que la educación debe ser ante todo una educación humana, y aunque ser docente no figuraba en mis planes durante el estudio del bachillerato, las experiencias educativas en él marcaron mucho de lo que hoy soy.

Después de terminado el bachillerato, estuve tentado a viajar a Estados Unidos de América en busca de aquel sueño americano, pero las palabras de mi madre me hicieron entender que no era necesario irse tan lejos, así que después de esto, se presentaron diferentes escenarios en la formación universitaria, pues ingresé a la carrera de Ingeniería Civil, de la cual deserté y me vi en necesidad de juntar el recurso para seguir estudiando, por lo que viajé a Michoacán para trabajar, hacer unos ahorros y pagar las inscripciones para ingresar a una nueva carrera, en ese momento no sabía qué estudiar ni dónde y fue ahí que se me invitó a estudiar la Licenciatura en Educación con los hermanos maristas, con lo que empezó este caminar en el campo educativo.

Busqué en mi pueblo natal la oportunidad de ejercer mi labor docente, así, ingresé a la plantilla de colaboradores en el proyec-

to del bachillerato marista que ahí se encuentra. En un principio, como asesor de algunas asignaturas y con posterioridad como responsable del área de matemáticas, las actividades deportivas, el taller artístico, la administración de la escuela y del internado. En la dinámica tan peculiar de los bachilleratos maristas encontré el gusto y disfrute de la labor docente, lo que algunos llaman encontrar la vocación. Lamentablemente la economía familiar no andaba bien y la salud de mi madre no era la mejor, por lo que busqué otros espacios de trabajo donde pudiese seguir ejerciendo, pero con un mejor pago para poder solventar algunas carencias económicas. Así es como ingresé a los Bachillerato Integrales Comunitarios, donde la dinámica era muy diferente a la de mi experiencia anterior; me enfocaba en realizar la dinámica que me hizo descubrir que ser docente es lo que me agrada, principalmente porque en el compartir encontraba la posibilidad de propiciar nuevas oportunidades de formación a los estudiantes.

En los años que llevo laborando en los Bachillerato Integrales Comunitarios, he recorrido algunas de las zonas más marginadas de Oaxaca, lugares donde la alimentación es carente, las vías de comunicación accidentadas, los espacios para vivir escasos y la dinámica de la población conflictiva y peligrosa, sin embargo, en todos tienen mucha esperanza en lo que uno como docente puede ayudar a transformar con los estudiantes.

Puedo decir que las experiencias significativas más relevantes dentro de mi formación, tanto personal y académica, son las que me han condicionado a buscar alternativas para solucionar las situaciones que me aquejan, desde la búsqueda de un trabajo para solventar los estudios, el rediseño de las actividades según las características de mis estudiantes, hasta la de reinventar la forma de hacer música cuando no tengo ningún conocimiento sobre la materia. Estas experiencias son las que me han permitido también reinventarme para redescubrir la vocación en cada uno de los espacios en los que me encuentro.

El presente capítulo contiene los resultados de una investigación que tuvo como objetivo fortalecer los procesos cognitivos en la enseñanza de las matemáticas mediante la utilización de elementos culturales dentro de la comunidad de San Miguel Lachixola, Oaxaca para mejorar el aprendizaje del lenguaje matemático en los estudiantes del Bachillerato Intercultural 49. Para la consecución del propósito, primero

se identificaron las actividades culturales que los jóvenes integran y practican en su vida cotidiana; también se observó en qué medida estas prácticas han sido modificadas o desplazadas por factores internos y externos. Después, se diseñaron prácticas educativas acordes al contexto, los habitantes de la comunidad y los mismos estudiantes fueron los partícipes de este proceso de formación.

La pertinencia del trabajo radica en que el proyecto de intervención rescata la posibilidad de situar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la realidad que viven los estudiantes. Se involucra la participación directa de la comunidad en el diseño y organización de las propuestas curriculares, y se promueve que los estudiantes gestionen, dialoguen y creen los conocimientos pertinentes a partir de su propia cultura. En la implementación de este proyecto, los jóvenes estudiaron y se involucraron con libertad y confianza en chinanteco, al ser la lengua materna un medio de comunicación elemental para el desarrollo de las actividades y para la identificación de fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

Sumado a ello, se retomaron elementos presentes en el contexto, como son las prácticas comunitarias que tienen una relación íntima con el desarrollo de un pensamiento matemático, como lo son la elaboración de comales, canastos, mecates, la construcción de viviendas, la participación en la filarmónica comunitaria, entre otras. También se hizo uso de las tecnologías de la información y la comunicación, que se han vuelto parte de la vida cotidiana de los estudiantes y que les han permitido tener una manera muy peculiar de ver el mundo.

En cuanto al detalle del proceso de intervención y los resultados, estos se presentan en el siguiente orden, en la primera parte se describe el planteamiento del problema, así como el contexto cultural y académico donde se desarrolló el proyecto. En la segunda, se describe la metodología utilizada. En la tercera, se presentan los resultados, integrados por el entorno cultural y social de los estudiantes, el diseño de la intervención pedagógica comunitaria, y la intervención de la propuesta. En la cuarta, se muestra la evaluación de las de las actividades de intervención y por último, se comparten las conclusiones.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Oaxaca es la tercera entidad con 42% de jóvenes de entre 15 y 18 años que no están cursando la Educación Media Superior (EMS) y que, además, cuentan con un nivel educativo inferior a la secundaria. Esta situación está presente en la gran mayoría de los pueblos originarios del estado, donde a las dificultades de aprendizaje, se añaden las del contexto, como las condiciones económicas y sociales, las cuales se suman a la falta de seguimiento en el nivel medio superior. En este panorama, también nos encontramos con el poco tránsito de la educación secundaria al nivel medio superior, con lo que se tiene a Oaxaca como el segundo estado con menor absorción de estudiantes de secundaria a la EMS (INEE, 2018a).

Otros datos relevantes de la situación del estado, los encontramos donde se observan las proporciones de la población indígena hablante de lengua materna en el estado. En 2015, 43.7% de la población del estado era indígena y 32.2% de la población, de entre tres años o más, era hablante de la lengua materna; también se identifica que en aproximación, medio millón de niños y jóvenes de entre tres y 24 años, se encuentran fuera de la escuela, de esta población 255,515 (49.2%), son indígenas de los cuales 174,586 (68.3%) son hablantes de la lengua materna. La población indígena con mayor porcentaje se encuentra principalmente en las regiones de Valles Centrales, Costa y Papaloapan, esta última región es donde se encuentra nuestro universo de trabajo y en la cual había 173,210 hablantes de lengua materna en 2015, de los cuales 91,911 eran chinantecos, lo que representa 53.1% de la población hablante de la región (INEE, 2018b).

En tanto que la comunidad de San Miguel Lachixola, Santiago Joco-tepec, Santiago Choapam, Oaxaca se encuentra clasificada como una población de muy alta marginación (Sedesol, 2013) ya que presenta carencias en ingresos, educación, salud, vivienda y grado de estudios. En este contexto, el Bachillerato Integral Comunitario colabora con la formación de los estudiantes, al buscar la consolidación de los aprendizajes desde los propios y auténticos conocimientos locales de la cultura, vinculándolos con los conocimientos globales previstos en los diversos planes de estudio de educación media superior. Por ello, el

bachillerato tiene dentro de su estructura dinámicas de transversalidad que integran la historia, origen, cultura, cosmovisión y el entorno en el que se orienta la educación, otorgando a los estudiantes una educación integral que valora la identidad individual y grupal, que respeta sus formas de pensamiento, del uso de la lengua y su práctica (CSEIIO, 2015).

El Bachillerato Intercultural (BIC) 49 de San Miguel Lachixola es un bachillerato general ubicado en la población de San Miguel Lachixola, el cual alberga a 71 estudiantes de cuatro comunidades chinantecas, hablantes de la lengua materna en sus distintas variantes. La mayoría de los estudiantes son provenientes de San Miguel Lachixola, y el resto, de las comunidades de Ignacio Zaragoza, Arroyo Blanco Petlapa y Santiago Jocotepec.

El BIC 49 trabaja, al igual que otros subsistemas de EMS, el área matemática, disciplina que representa un reto para los estudiantes, una disciplina de mucho trabajo, de mucho pensar, para algunos, incluso, aburrida y descontextualizada, ajena a lo que les motiva y llama la atención. Sumado a estas dificultades, se identificaron otras que influyen y son determinantes en los procesos de aprendizaje de los estudiantes:

- La dinámica que se implementaba en la educación secundaria para la construcción de esquemas de pensamiento matemático era por completo descontextualizada. Además de que se abarcaban muchos tópicos.
- Las dificultades que experimentan los estudiantes de las comunidades aledañas al tener que caminar, a diario, alrededor de dos horas para llegar al centro educativo, implican un cansancio extenso; así como la mala alimentación a causa de que no existen lugares ni personas quien les venda alimentos en la comunidad.
- La poca o nula participación de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento del BIC.
- La nula participación de los padres o tutores en los procesos de aprendizaje, delegando la responsabilidad de la formación en todos los aspectos a los asesores.

- La falta de infraestructura y mobiliario ha jugado un papel importante en el desarrollo de las actividades académicas del BIC de San Miguel Lachixola, ya que se tienen espacios improvisados, carentes de todos los servicios.

La situación estatal y local permite tener un panorama de la población con la que se trabaja en el nivel medio superior. Se observa que un porcentaje bastante alto de los estudiantes que ingresan a este nivel son indígenas, en su mayoría, hablantes de la lengua materna. Por esta razón, es importante considerar estos factores no solo en las evaluaciones sino también en la práctica educativa. Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben considerar aquellos aspectos inmersos en el contexto específico donde se actúa, ya que si las actividades implementadas en la construcción del conocimiento, se alejan demasiado de la realidad que viven los estudiantes, se pueden dificultar aún más los procesos de comprensión. Un ejemplo de ello es que para la mayoría de los pueblos originarios hablantes de la lengua materna, los conceptos matemáticos no tienen una traducción o interpretación literal, presentándose una discrepancia entre lo que el docente explica y lo que el estudiante comprende.

Es complejo establecer estructuras conceptuales de una lengua que se desconoce, en específico por la especialización de las instrucciones, pues si hacemos un recorrido por las diferentes escuelas inmersas en las comunidades oaxaqueñas con un porcentaje alto de hablantes de la lengua materna, encontraremos que las clases de matemáticas se imparten en español, que es la segunda lengua para los estudiantes. Entonces, al ser ajenos los conceptos tratados y distinto el medio de comunicación, se produce un conflicto debido a la complejidad que la disciplina representa, y a su interpretación, lo que desencadena en un desinterés y apatía hacia el estudio del área en los estudiantes; el conflicto también es influenciado por el ambiente de aprendizaje que el docente propicie, y por la innovación en la práctica educativa que promueva y motive al aprendizaje.

Es por estas razones que dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas —en medios culturalmente ricos como es el caso de Oaxaca—, los factores que propicien una diversidad de

saberes deben ser considerados dentro de las actividades primordiales de la enseñanza, ya que así como diverso es nuestro mundo, diversos son los procesos ligados con las experiencias vividas en el entorno —el cual cambia y condiciona de manera apresurada las adecuaciones de la enseñanza—; esto nos da cuenta que los elementos culturales aportan de forma significativa al aprendizaje, pues no es posible construir un conocimiento matemático si no se consideran los elementos que han coexistido con la matemática a lo largo de la historia.

Este escenario del encuentro de diversas culturas, lo encontramos en la mayoría de las aulas oaxaqueñas de enseñanza matemática, en las cuales se reúnen estudiantes de diversos grupos étnicos, con características y formaciones distintas, lo que exige reajustar o rediseñar las propuestas curriculares, de manera que las experiencias y conocimientos de cada uno de los individuos sea tomadas en cuenta, vinculando su realidad con la realidad de los demás. Este encuentro da la posibilidad de generar diálogos interculturales entre estudiantes, docentes y miembros de la comunidad, donde los saberes propios de cada cultura, como la siembra, la producción, la música, la lengua y la escritura, por mencionar algunos, sean los detonadores de las nuevas estructuras de aprendizaje.

Es de relevancia hablar también de los otros actores involucrados en los procesos de aprendizaje, como los padres y miembros de la población, quienes aportan elementos significativos en la construcción de nuevos aprendizajes. Gran parte del conocimiento significativo para el estudiante es aquel que adquiere fuera del espacio educativo formal, como aprender a producir los alimentos del sustento familiar, participar en la construcción de las viviendas, en la crianza de los animales, el comercio y el aprendizaje y práctica de los juegos tradicionales, entre otros.

Por otra parte, en los planes de estudio que rigen la enseñanza matemática de Oaxaca, donde la diversidad cultural es grande, los elementos culturales no figuran como una vía para la enseñanza de las matemáticas sino como un pretexto para la aplicación de dinámicas institucionales. La aplicación de la matemática se ha quedado simulada en papel, ya que a través de la reproducción de prácticas

educativas añejas, se ha venido construyendo una cadena de estrategias didácticas que han dejado de ser funcionales, pues las generaciones y demandas de la enseñanza cambian, por lo que no es posible reproducir de manera idéntica las prácticas educativas con las cuales fuimos formados. Otro aspecto del por qué las matemáticas se alejan de la utilidad práctica es que a muchos de los docentes les es más cómodo recitar fórmulas y responder lo que marca el plan de estudios que intentar, junto con los estudiantes, matematizar las situaciones estudiadas propiciando la comprensión. Así que retomar, como mecanismo constructor de conocimiento, el tequio, la vestimenta, la producción y la lengua —que son algunos elementos culturales— implica respetarlos, sin querer encuadrar estas prácticas en dinámicas tradicionales de matemáticas, donde solo sean pretexto para justificar acciones escolares.

Claro está que, para poder generar una nueva dinámica de aprendizaje a partir de las aportaciones contextuales, se requiere la apertura del docente a nuevas formas de aprender, como se mencionaba con anterioridad. Las clases de matemáticas se imparten en español, incluso en las escuelas bilingües, se tienen diversas razones para esto, como el que algunos maestros prohíben de manera directa o indirecta que se hable la lengua materna en los salones de clase, o porque laboran en una región de la cual no son originarios. Incluso si son originarios de la región, es común que hablen otra variante dialéctica o simplemente no hablen la lengua materna, e impartan las sesiones de clase en español, con lo que el estudiante queda desprovisto de la herramienta comunicativa oral y escrita que ha utilizado a lo largo de su crecimiento y con lo que ha aprendido y desarrollado un pensamiento matemático.

A través de este tipo de situaciones se abona aún más al rechazo que se presenta por el área, la cual es enseñada desde una figura impositora (el maestro) y un canal de diálogo ajeno (la segunda lengua, en este caso el español), con lo que se termina en un disgusto por el estudio de las matemáticas. Es importante aclarar que el punto no es solicitar que el docente tenga que aprender la lengua originaria del contexto sino que debe permitir e incentivar el uso de la lengua materna y las prácticas comunitarias en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para lograr la construcción de nuevas estructuras de aprendizaje —a través de los elementos culturales— también se debe considerar el trabajo colectivo por parte de los estudiantes, en el que dialoguen y respeten la colaboración de todos. Puede suceder que algunos integrantes de los equipos de trabajo asuman, como lo mencionan Berger, Luckman, Campbell y LeViene (citados en Rogoff, 1993), que la perspectiva de la realidad que les aporta su propia comunidad es la única adecuada o razonable y que por lo tanto se tienda a considerar primitiva la de otras culturas, lo que propicia una enajenación a la hora de las actividades o que se desprecien las aportaciones de los demás.

Es aquí donde el papel del docente como mediador, pero más como motivador, es indispensable para generar un ambiente de participación donde los estudiantes expresen sus dudas, descubrimientos e inquietudes. Se incluye también en esta dinámica la participación directa en el contexto, ya que el trabajo con elementos culturales no solo incluye “los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance consistente en participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades con relación a estas comunidades” (Wenger, 2001, p.22). Entonces, la elección de las prácticas culturales vinculadas con el aprendizaje de las matemáticas debe conllevar un proceso en el que se identifique la participación directa o indirecta de los estudiantes, pues el poder reconocerlas le dará un mayor peso de significación a la actividad.

Como se ha expuesto en este capítulo, tener grupos multiculturales da la posibilidad de abordar diversas maneras de concebir y aprender matemáticas desde la cultura, la cual provee de significados matemáticos específicos según el contexto, por lo que las interpretaciones serán diferentes para los estudiantes de diversas poblaciones. Un ejemplo, no solo de la diferencia de significados e interpretación a partir de la cultura sino de la riqueza matemática que nos podemos encontrar en las culturas originarias, la identificamos en un estudio sobre la propuesta didáctica de la numeración del *tu'un savi* (o mixteco), donde se identifican dos bases aditivas, el 10 (*uxi*) y el 15 (*xe'o*), así como el 20 (*oko*) como base multiplicativa y otras dos bases para expresar nú-

meros grandes, las cuales corresponden a potencias de 20: *tuvi* (400 o 202) y *titni* (8000 o 203).

A partir de esta realidad que se vive en las comunidades indígenas de México y en Oaxaca, se requiere, como ya se ha mencionado, una propuesta que tenga a los elementos culturales como directriz principal, para generar una apropiación de los conocimientos matemáticos; la etnomatemática y la etnoeducación se encontraron como propuestas en este sentido. El lenguaje matemático, y por consiguiente las matemáticas, se pueden aprender desde los procesos culturales. Para que esto sea así, el proceso de aprendizaje debe ser guiado por la etnoeducación y la etnomatemática, propuestas que se pueden vincular a través del constructivismo, y ubicando la práctica, lo menos posible, dentro de la educación tradicional.

METODOLOGÍA

El proyecto de intervención fue de tipo social y educativo, ya que se situaron las prácticas educativas en un contexto social y comunitario específico, con el cual se desarrollaron prácticas educativas desde la dinámica cultural de la comunidad. En este sentido, el proyecto de investigación por las características mencionadas, contempló el respeto a las cosmovisiones de aprendizaje comunitario, abordando el proyecto desde la perspectiva cualitativa. Para el proceso de investigación se utilizó el siguiente esquema:

1. *Construcción del objeto de investigación.* En este apartado, se analizó la situación que se vive en el contexto institucional (la dinámica de participación estudiantil, situaciones de aprovechamiento académico, espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula), así como en el contexto de la comunidad, al identificar cuáles aspectos permitirían su análisis y sistematización para el aprendizaje del lenguaje matemático. Con esta información se definió un proyecto que lograra inferir de forma directa en la práctica docente y aprendizaje de las matemáticas. Parte del análisis se realizó con las aportaciones del proyecto de investigación escolar titulado “Diagnostico comunitario de la situación actual de San Miguel Lachixola” en el cual

participé como responsable de la investigación, durante el periodo del semestre febrero–julio del 2019.

2. *Diseño del proyecto de investigación.* En la construcción y delimitación del objeto de estudio se consideró la viabilidad de la implementación, los actores, el tiempo, el espacio y los materiales. Las siguientes preguntas sirvieron de guía para este apartado:

- ¿Qué se quiere hacer?
- ¿Por qué se quiere hacer?
- ¿Para qué se quiere hacer?
- ¿Cuáles son las metas?
- ¿Dónde se quiere hacer?
- ¿Cómo se realizarán las actividades?
- ¿A quiénes estará dirigido el proyecto?
- ¿Con quiénes se realizará?
- ¿Con qué recursos se cuenta para la realización?

3. *Investigación y redacción del estado del arte.* Para la fundamentación del proyecto se realizó la búsqueda de información en fuentes electrónicas que tuviesen referencia con el tema de investigación.

4. *Definición de los actores a participar.* Se consideró a estudiantes, docentes y personas de la comunidad.

5. *Diseño de fuentes de investigación creadas.* Se diseñaron herramientas que permitieron recabar experiencias, conocimientos y formas de aprendizaje de los actores directos dentro del proyecto, estas herramientas fueron diseñadas principalmente para sistematizar procesos matemáticos dentro de la comunidad.

6. *Estructura de las actividades a realizar.* Se diseñó un cronograma de actividades en donde se establecieron las actividades desarrolladas durante el ciclo escolar 2018–2019, así como la determinación del tiempo de ejecución de cada una de ellas.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El entorno cultural y social de los estudiantes

En el presente apartado se muestran los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a los 30 estudiantes del segundo módulo del Bachillerato Intercultural 49 de San Miguel Lachixola. Este grupo fue elegido principalmente por estar integrado por estudiantes de cuatro comunidades diferentes (Ignacio Zaragoza, San Miguel Lachixola, Arroyo Blanco Petlapa y Santiago Jocotepec) lo que permitió recabar experiencias a partir de sus contextos; aunque los estudiantes pertenecen a la misma región, sus formaciones han sido distintas; aunque pertenecen a la misma región, sus formaciones han sido distintas; el haber cursado el nivel secundaria en modelos de Telesecundaria o Secundaria Comunitaria, posibilitó la obtención de información fructífera que permitió ver las diferentes actividades desarrolladas en sus contextos.

Las primeras cuatro preguntas tienen que ver con el conocimiento que tiene el estudiante de su entorno en referencia a las actividades que se desarrollan en él, la pregunta cinco y seis rescatan aquellas actividades en las cuales el estudiante se involucra de alguna manera, las preguntas siete y ocho pretenden que el estudiante identifique actividades que se han dejado de practicar por diversas razones, para que, con posterioridad, con el resto de las preguntas, se pueda cuestionar al estudiante acerca de su participación en la promoción del desarrollo de actividades, a través de compartir el proceso que sigue en la ejecución.

Con las respuestas obtenidas, se ubicaron aquellas actividades que se involucraron en la dinámica de las sesiones de matemáticas; se reprodujeron las que eran viables en los espacios de clase o en el contexto mismo donde se realizó la actividad; con esto se identificó el lenguaje que se requiere para generar un aprendizaje del lenguaje matemático, y con ello reconocer la importancia de este para la realización de actividades culturales comunitarias. Así pues, con los resultados obtenidos, se trazaron líneas de acción para aportar al objetivo principal de la investigación.

Cabe mencionar que existen preguntas donde el estudiante tenía la posibilidad de proporcionar más de una respuesta, por lo que en algunos casos las respuestas rebasan al número total de encuestados.

El estudiante y su entorno

Para la pregunta 1, sobre las principales actividades económicas que se desarrollan dentro de la comunidad, se encontró que la venta de productos alimenticios abarca 27%, alimentos representados por aquellos que se consumen dentro de la población y que, por consiguiente, su venta representa una actividad económica considerable; seguida con 24% por la venta de productos varios a través de las tiendas, ya que dentro de la comunidad existe una gran cantidad de comercios (tiendas), en donde la población surte lo necesario para sus hogares. En tercer lugar, se encuentra la práctica de la ganadería con 17%, esto debido a las características de la región donde la ganadería es una actividad económica practicada en casi todas las comunidades de la zona, y en cuarto lugar se encuentra la venta de la fibra del ixtle con 12%, ya que en la población se siembra y procesa el ixtle para su venta, esta es una actividad económica primordial para el sustento de los hogares.

En la segunda pregunta, se encontró que las principales actividades que realizan los estudiantes son: agricultura (siembra de maíz, frijol, chile, ixtle), producción de pan, crianza de animales (pollos, cerdos, vacas), carpintería y la producción artesanal. Esto tiene su razón de ser en la dinámica de la población, ya que estos productos son los que, de forma cotidiana, se consumen y son la principal fuente de ingreso de las familias.

Por otro lado, los estudiantes mencionaron que las principales actividades recreativas que realizan dentro de sus comunidades son las deportivas (básquetbol, voleibol, futbol), las religiosas, las musicales (música con la banda filarmónica), y danza y juegos tradicionales (papalote, canica).

Por último, los estudiantes reconocen que hay ciertas actividades que se pueden implementar como estrategias en las clases de matemáticas. La mayoría mencionó que es posible vincular las matemáticas con los ensayos de la banda filarmónica, esto porque la mayoría de

los jóvenes forman parte de la banda de sus comunidades. También dijeron que se puede relacionar con la danza, la elaboración de artesanías y el dibujo.

El estudiante y su participación en las actividades comunitarias

En este apartado, los estudiantes mencionaron que participan de manera principal en tres actividades: las productivas (actividades agrícolas y pecuarias), las artísticas (música), las recreativas (deportes) y las económicas. La forma en que lo hacen es a través de la participación y la observación.

Actividades que se han dejado de practicar

Los estudiantes reconocen que hay ciertas actividades que han dejado de practicarse, en específico las artísticas, debido a que estas actividades no se promueven —y cuya responsabilidad se ha ido relegando a las escuelas—. También hay actividades agrícolas y pecuarias que han menguado; sumado a estas, se han dejado de practicar actividades deportivas y recreativas. Por otro lado, mencionaron que hay un desplazamiento lingüístico del chinanteco, con lo que se han afectado las costumbres y tradiciones de sus comunidades.

Las razones que dieron los jóvenes fueron: la dependencia de apoyos económicos (Prospera), la instalación de las tiendas Diconsa (antes Conasupo, ahora Segalmex), que han provocado, de cierta manera, un cambio en la dinámica de vida de las familias. También mencionaron que existe una pérdida porque a muchas personas ya no les gusta realizar ciertas actividades, como las del campo, en específico a la población joven, quienes ya no trabajan en el campo con sus familias y, muchos de ellos, han preferido migrar a las ciudades en busca de otro tipo de trabajo. Esta movilidad de las personas a las ciudades ha provocado que algunas de las actividades se hayan dejado de practicar y difundir, no solo el trabajo del campo sino otras actividades como la elaboración de artesanías (canastos de bejuco, elaboración de comales y ollas). Además, compartieron que el uso desmedido de la tecnología,

por parte de los jóvenes, ha alejado a estos de las actividades que con anterioridad se realizaban.

Disponibilidad para compartir los conocimientos y saberes

En la última parte del cuestionario, se les preguntó a los estudiantes si tienen la disposición de compartir sus conocimientos y saberes para la realización de alguna actividad —con lo que se podrán reforzar los procesos de aprendizaje de las matemáticas, pues esto implica que el estudiante desarrolle una serie de pasos y procesos para poder llegar a obtener un resultado final, que es la realización de la actividad— en este sentido, la mayoría de los estudiantes dijeron que estaban dispuestos. Debido a que muchos alumnos se involucran en las actividades de su comunidad, se hizo necesario preguntar en qué actividades les gustaría participar, mencionaron que en las artísticas, las recreativas, las productivas y en las económicas.

La encuesta termina con la pregunta sobre la disponibilidad que tienen los estudiantes para compartir el proceso de las actividades que saben realizar —ya que de esta manera se podrá establecer la participación directa de los estudiantes en las actividades que se desarrollarán como parte de la propuesta hacia un aprendizaje del lenguaje matemático a partir de las actividades que mencionan en las respuestas del cuestionario— la respuesta que se obtuvo fue favorable.

Después de concentrar las respuestas de los estudiantes y analizarlas, se retomaron algunos puntos importantes para la implementación de actividades en la unidad de contenido de matemáticas, como:

- En la población de San Miguel Lachixola se tiene el trabajo en el campo como actividad productiva y económica,
- Los productos elementales para la alimentación de la población, como el maíz y el frijol, en su mayoría, son comprados en la Conasupo y ya no son producidos en el campo.
- Existe un alto grado de migración por parte de los jóvenes.
- La promoción de actividades de rescate cultural, como la lengua, la vestimenta, la producción artesanal y la música, son nulas.

- Dentro de la población, no existe la promoción de actividades deportivas como medio de dispersión para los jóvenes.
- Existen estudiantes que saben realizar actividades tanto productivas, artísticas y deportivas, los cuales están en la disposición de enseñar a sus compañeros el proceso para su realización.

Ante este panorama, se consideraron algunas de las actividades culturales que aún se practican así como otras que se están perdiendo como estrategia para la enseñanza de las matemáticas, como es el caso de la producción artesanal de algunos tejidos, la producción de canastas de bejuco y el proceso de la extracción de la fibra del ixtle. De igual manera, se encontraron otras actividades que fueron más viables de utilizar, esto por las temáticas que se encontraban trabajando los estudiantes en el semestre de matemáticas. Una de las actividades es la elaboración de viviendas tradicionales, ya que en esta actividad se involucra, tanto el lenguaje matemático, como un lenguaje cultural que ha pasado de generación en generación.

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA COMUNITARIA

La intervención educativa que se realizó en el Bachillerato Intercultural 49 tuvo como objetivo retomar las actividades culturales que se practicaban así como aquellas que se han ido perdiendo a lo largo de las generaciones. Esto para poder situar el conocimiento considerando que los estudiantes tengan como punto de referencia su propia realidad, en donde identifiquen la importancia de las matemáticas para el desarrollo de las actividades y el lenguaje empleado para cada una de ellas, así como para reconocer el valor de las prácticas culturales como medio generador de procesos cognitivos nuevos. De esta manera, se aportó, a través de las actividades culturales, al aprendizaje del lenguaje de las matemáticas donde los estudiantes también desarrollaron habilidades de socialización.

Las actividades que se implementaron procuraron atender algunas habilidades matemáticas y, principalmente, acercar al estudiante al trabajo que utiliza un lenguaje que necesita codificarse para su comprensión —proceso que el estudiante ya hace en su vida cotidiana

a través de sus actividades, pero que ahora sistematizó y reconoció como medio para abrir nuevos procesos de aprendizaje—. Así pues, se muestran las competencias interculturales que se pretendieron desarrollar a través de la intervención diseñada.

1. Promover la creación de condiciones para la construcción de la interculturalidad en diversos espacios, como principio y tipo de relación igualitaria y respetuosa entre diferentes culturas para enfatizar la identidad étnica.
2. Valorar, fomentar y fortalecer los elementos culturales a través de su práctica, utilizando la lengua indígena y los saberes comunitarios en diferentes espacios de su vida cotidiana.
3. Relacionar los conocimientos científicos con los saberes locales para la formación integral a través de la implementación de diversos proyectos de investigación y / o comunitarios.
4. Aplicar, para la vida y el trabajo, los conocimientos adquiridos durante su formación académica, atendiendo necesidades de su comunidad, y a partir de la generación de estrategias y alternativas de solución sustentables.
5. Desarrollar habilidades investigativas a partir del análisis de objetos de transformación, los cuales problematiza para generar líneas de investigación mediante el diálogo de conocimientos locales y externos.

Teniendo en cuenta estas competencias interculturales y los resultados de la encuesta, se describen las actividades que fueron diseñadas y propuestas para el proyecto de intervención. No fue posible llevar a cabo todas las actividades diseñadas y propuestas durante el semestre de aplicación por cuestiones de tiempo, sin embargo se describen en su totalidad como referente de la importancia de considerar actividades culturales como medio para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Cabe mencionar que a la hora de compartir y describir el proceso de las prácticas culturales, estas tuvieron algunas características especiales como:

- En cada uno de los momentos de la actividad se promovió que el estudiante fuese responsable de su aprendizaje, con lo cual determinó sus propias líneas de acción para la comprensión de la actividad.
- Al realizar las actividades, el estudiante descubrió nuevas maneras de aprender, esto mediante la utilización de su lengua materna para comunicarse y establecer las explicaciones de los conceptos o pasos a seguir en la construcción del conocimiento de la práctica cultural.
- Se tuvo un apartado de explicación del concepto a utilizar, esto principalmente por parte de los estudiantes y en algunos casos por parte del docente.
- Para la determinación de los cálculos a realizar, los estudiantes realizaron una investigación teórica —de manera previa o posterior a la actividad—, de tal forma que se vinculó la teoría con la práctica.
- El conocimiento fue situado y desarrollado desde una práctica cultural.

ELABORACIÓN DE CANASTAS DE BEJUCO

La elaboración de canastas de bejuco es una actividad que se desarrolla cada vez con menos frecuencia en la comunidad de San Miguel Lachixola, y aunque este es un producto bastante útil para la población —pues en él se guardan diversos alimentos y es el utensilio con el que se lava el nixtamal— su elaboración es una actividad que ya pocas personas realizan, por lo que se desarrollaron actividades matemáticas con este producto.

PROMOCIÓN DE JUEGOS TRADICIONALES

Algo que no se promueve en la comunidad de San Miguel Lachixola son los espacios para el desarrollo de actividades recreativas y deportivas, por lo que, mediante la implementación de la siguiente propuesta, se dio pie al desarrollo de ambas, ya que se promueven los juegos tradicionales y se hace al mismo tiempo actividad física y recreativa. Para esta actividad, se retomaron las actividades de la elaboración de cometas (papelotes) y la práctica del trompo.

TABLA 4.1 ACTIVIDADES MATEMÁTICAS EN LA ELABORACIÓN DE CANASTAS DE BEJUCO

Actividad	Conocimiento matemático a desarrollar o reforzar	Metodología
<p>Reconocimiento de quiénes saben realizar esta actividad.</p> <p>Materiales necesarios para su elaboración.</p> <p>Descripción del proceso de elaboración.</p> <p>Sistematización del proceso de elaboración.</p>	<p>Operaciones fundamentales de la aritmética.</p> <p>Escalas y porcentajes.</p> <p>Proporcionalidad.</p> <p>Datos estadísticos (media, mediana, moda).</p> <p>Uso de nomenclatura algebraica.</p> <p>Elementos geométricos (punto, línea, volumen, figuras).</p> <p>Secciones cónicas (circunferencia, parábola, elipse).</p>	<p>Los estudiantes se integran en equipos de trabajo equitativo para poder socializar la información.</p> <p>A través de la descripción de cuántos estudiantes saben elaborar los canastos, se utilizan las operaciones básicas de la aritmética, permitiendo calcular la representatividad de estos valores en relación con el total de estudiantes y observar qué proporción del grupo sabe desarrollar el proceso para la obtención de canastas de bejuco. Con estos datos, se establecen las medidas de posición central (media, mediana y moda) para su representación e interpretación a través de gráficas.</p> <p>Al describir la actividad, se utiliza una nomenclatura para poder determinar ciertos valores de los materiales que se ocupan, con esto se refuerza el proceso de transformar un lenguaje común a un lenguaje matemático, en algunos casos, numérico, y en otros, algebraico.</p> <p>En el producto que se describe u obtiene, se encuentran elementos geométricos, con lo que se determinan algunas características de estos.</p>

ESTABLECIMIENTO DE ESPACIOS PARA EL DESARROLLO DEL DEPORTE

En las respuestas de los estudiantes se expresa que un gran porcentaje tiene como actividad recreativa la práctica del deporte —en donde el basquetbol figura como el principal, debido a las condiciones topográficas donde está ubicada la población—. Entonces, con la actividad se propuso establecer o adecuar nuevos espacios para la promoción del deporte mediante la aplicación de las matemáticas. Para el desarrollo de esta práctica, se consideró que no todos los estudiantes gustan del basquetbol, pues algunos prefieren el futbol o el voleibol, pero que a falta de espacios adecuados o la inexistencia de estos, no es posible su práctica. Mediante el establecimiento de nuevos espacios, podrán tener una nueva posibilidad de actividad recreativa y deportiva.

TABLA 4.2 ACTIVIDADES MATEMÁTICAS EN LA PROMOCIÓN DE JUEGOS TRADICIONALES

Actividades	Conocimiento matemático a desarrollar o reforzar	Metodología
Descripción de los juegos tradicionales que se practican o practicaban en la comunidad.	Elementos geométricos (líneas, figuras geométricas, áreas y perímetros). Fluidos	La actividad se desarrolla en equipos integrados de manera equitativa entre hombres y mujeres. Cada uno de los estudiantes describe los juegos tradicionales que se practican en sus comunidades y en cuáles de ellos son partícipes.
Sistematización del juego tradicional.	Movimiento circular Rectas tangentes Velocidad Aceleración Fuerza Gravedad Fricción Fuerza centrípeta y centrífuga Tensión	En una segunda etapa los estudiantes comparten el proceso para realizar la actividad, ya sea poder volar el cometa, o hacer bailar el trompo, de ser posible se hace una demostración. Una vez socializada la información y codificado el lenguaje utilizado para poder entender el proceso que se requiere, se utiliza la actividad para poder situar el aprendizaje y relacionarlo con la enseñanza de los temas descritos en esta tabla, con lo cual, además de promover la actividad cultural de recreación, se estudian temas del área de matemáticas y física, comprendiendo el comportamiento de los fenómenos que experimentan los juegos tradicionales. Se lleva a la práctica el juego tradicional y mediante su ejecución se explican los elementos teóricos que están involucrados en él.

Esta práctica se propuso a partir de que un estudiante ofreció —desde el inicio de semestre— un terreno ligeramente plano (uno de los pocos existentes en el pueblo) para realizar alguna otra actividad deportiva diferente al basquetbol, pero que por falta de acondicionamiento del lugar no se había utilizado.

CONSTRUCCIÓN DE CASAS TRADICIONALES

Una de las actividades culturales ancestrales practicadas por los pobladores de San Miguel Lachixola, es la construcción de sus viviendas tradicionales, las cuales proporcionan diversos beneficios por las características de los materiales y estructura de la construcción, pero aun así, es una de las prácticas que se ha ido perdiendo dentro de

TABLA 4.3 ACTIVIDADES MATEMÁTICAS EN EL ESTABLECIMIENTO DE ESPACIOS PARA EL DEPORTE

Actividades	Conocimiento matemático a desarrollar o reforzar	Metodología
Reconocimiento de espacios adecuados para el desarrollo del fútbol o voleibol.	Proporcionalidad	En primera instancia, los estudiantes determinan si el espacio correspondiente es adecuado para el desarrollo del deporte requerido. Esto se logró mediante la medición directa del espacio físico.
Diseño del trazado de los espacios correspondientes.	Magnitudes Instrumentos de medida	Una vez medido el espacio destinado para el deporte, los estudiantes establecen, a través del tema de proporcionalidad, las medidas que tendrá el espacio, de tal manera que sea un espacio semejante al real, guardando por tanto la proporción entre cada uno de los lados correspondientes.
Medición de los espacios para el desarrollo del basketbol o voleibol.	Mediciones Áreas Perímetros Coordenadas	Se hará un esquema del nuevo espacio diseñado ubicándolo en un espacio para el cálculo de sus coordenadas, y a su vez se podrán calcular áreas y perímetros de cada uno de los espacios.
	Conceptos de geometría plana	Una vez teniendo el plano del espacio para el deporte, se miden las canchas correspondientes.

la población, por lo que se estableció la siguiente actividad para ser utilizada como herramienta para el aprendizaje de las matemáticas.

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA COMUNITARIA

Una vez realizadas las propuestas de intervención a partir de la información recolectada sobre las prácticas culturales y considerando las características del curso de matemáticas correspondiente al área de geometría, se determinó implementar la actividad de construcción de las viviendas tradicionales de las comunidades chinantecas.

Cabe mencionar que el proceso de la construcción de la casa tradicional tiene tres momentos. En el primero, se establece socializar y compartir el conocimiento que poseen los estudiantes sobre la actividad, realizando una propuesta de casa tradicional a partir de lo observado y vivido en su contexto. Un segundo momento es aquel

TABLA 4.4 ACTIVIDADES MATEMÁTICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE CASAS TRADICIONALES

Actividades	Conocimiento matemático a desarrollar o reforzar	Metodología
Identificar cuántos de los estudiantes conocen sobre el tema.	Magnitudes Porcentajes Áreas Perímetro Figuras geométricas	En equipos de trabajo, los estudiantes hacen un reconocimiento del porcentaje de quienes conocen el proceso de la elaboración de las viviendas tradicionales de sus comunidades, describiendo estos datos de manera estadística.
Reconocimiento de los materiales o condiciones para su realización.	Plano cartesiano Congruencia Semejanza Pendiente de la recta Ecuaciones de la recta Densidad	Se realiza un listado de los materiales necesarios para la construcción de las viviendas tradicionales.
Diseño de la casa tradicional.	Capilaridad Fuerza Tensión	El equipo bosqueja un diseño de las viviendas tradicionales, vertiendo en él los conocimientos que se tienen sobre su construcción.
Exposición del trabajo final.	Gravedad Trabajo Medidas de posición central	Los estudiantes identifican y relacionan los conocimientos de matemáticas necesarios para el diseño de la casa tradicional. Cada uno de los equipos expone sus trabajos realizados.

en donde se promueve la participación de personas de la comunidad para compartir experiencias sobre la construcción de las casas tradicionales, teniendo así una participación directa de las personas de la comunidad, de igual manera se contempla, en este segundo momento, el trabajo con estudiantes de diversos semestres desde diversas unidades de contenido. Por último, en un tercer momento, se realiza una propuesta desde el área de matemáticas sobre la construcción de una casa tradicional, empleando los conocimientos matemáticos para su diseño, y así poder estudiar otros tipos de construcciones que se encuentren en su contexto.

Como se describe con anterioridad, la actividad constó de diversos momentos, este es el primero, que tuvo una duración de 5 sesiones distribuidas en diversos días, las actividades quedaron de la siguiente manera.

TABLA 4.5 SESIONES DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA COMUNITARIA

Sesión	Actividad
1	<p>En equipos de trabajo, se socializó la información sobre quiénes conocían el proceso de la construcción de las casas tradicionales, de qué manera se aprendió, las razones de por qué se hacen de esa forma, cuáles son los materiales y de qué manera participan las personas en la actividad. Lo vertido por parte de los estudiantes se anotó para tener evidencia y comparar estos conocimientos con el segundo momento cuando alguna persona de la población compartiera su experiencia.</p>
2 y 3	<p>Para esta segunda y tercera sesión de trabajo, se estableció una propuesta de casa tradicional, diseñada en papelógrafos, para esto, los estudiantes acordaron qué vivienda tradicional representarían, pues dentro de los equipos se concentraron estudiantes de las tres comunidades (San Miguel Lachixola, Arroyo Blanco e Ignacio Zaragoza). En este momento de la actividad, los estudiantes identificaron y utilizaron los conocimientos matemáticos previos que poseían para poder realizar su esquema de casa tradicional, por lo que se apoyaron como equipo para ir resolviendo sus dudas a partir de lo que necesitaban para la representación de la propuesta.</p>
4 y 5	<p>Para las últimas dos sesiones de trabajo, los estudiantes presentaron ante el grupo los resultados obtenidos, quedó a criterio de ellos si la exposición se realizaba en lengua materna o en español, para esto nos apoyamos en el asesor de lengua indígena, quien fungió como intérprete, promoviendo con esto la interdisciplinaridad.</p>

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se establecieron los equipos de manera que, en cada uno de ellos, hubiera estudiantes de las diversas comunidades, permitiendo así, la interculturalidad y promoviendo el trabajo igualitario. En esta primera sesión, los estudiantes pudieron dialogar sobre el conocimiento que tienen acerca de las casas tradicionales que se utilizan en sus pueblos. Uno de los testimonios es de un estudiante de la comunidad de Zaragoza.

Yo aprendí hacer casas observando, y mis familiares me enseñaron; mi padre construye casas de hojas porque dice que es más fresco, pero tiene la desventaja que en ella entra mucho ratón y cae polvo. En mi pueblo, las personas que construyen este tipo de casa son las personas mayores, las personas mayores siguen enseñando a los jóvenes para que aprendan, pero lo peor de la nueva generación es que casi ya no hay hojas, palos y majagua, los principales mate-

riales que se necesitan son: *voó*, *dsó*, *jmö*, tabla, majagua, machete, martillo, clavo, *xiá jmo' cán*. En mi comunidad en la construcción de la casa participan hombres, mujeres y niños. Los niños pasando las cosas, los jóvenes con más experiencia amarran la hoja y el *voó*, los adultos nos aconsejan cómo se hace la casa, donde va a ir cada elemento y las mujeres ayudan dando la comida, agua, pozole y refresco.

Con esto se determinó que los estudiantes conocen de la actividad gracias a que se involucran participando en la actividad, de alguna manera y desde diferentes edades, por lo que retomar la experiencia de ellos es indispensable para educar desde la interculturalidad, no solo para la construcción de la propuesta sino para poder establecer el canal de diálogo que lleve a una comprensión de conceptos matemáticos.

En algunos otros casos, los estudiantes carecen del conocimiento de la actividad en su comunidad, pero justo este desconocimiento sirvió para poder dialogar y generar nuevas concepciones sobre la actividad cultural y las matemáticas, permitiendo observar cómo el proceso de aprendizaje de nuevas experiencias y conceptos, se da de manera natural entre los estudiantes.

En las dos siguientes sesiones, los estudiantes diseñaron diversas propuestas de la construcción de las casas tradicionales, pues el diseño varía dependiendo de la población, así como de los materiales utilizados, los estudiantes eligieron una de estas propuestas con la que finalmente trabajaron.

Esta actividad permitió que aquellos estudiantes que se muestran más callados en las sesiones de matemáticas pudieran, con toda libertad, expresar sus puntos de vista, sugiriendo cómo debería ser el diseño de la estructura de la casa y compartiendo su experiencia, además, en sus diálogos lograban relacionar temas de matemáticas, con lo que se acercaban de cierta manera a su comprensión.

La actividad se desarrolló de manera natural, sin esperar que alguien les delegara o solicitara la palabra, respetando el espacio y momento de diálogo de su compañero o compañera; la palabra de cada uno u otro integrante era igual de valiosa y era escuchada con atención, sin despreciar cada uno de los puntos de vista.

En la última parte de esta actividad, los estudiantes socializaron la información sobre la construcción de las casas tradicionales de sus comunidades. Estas exposiciones las realizaron en lengua materna, ya que el desenvolvimiento de los estudiantes, a través del uso de este elemento cultural, es bastante más natural y cómodo, a diferencia de cuando tienen que exponer un tema de matemáticas en una lengua que no es la materna, de igual forma se expuso en español, ya que las variantes del chinanteco difieren en varios momentos.

De los temas que mencionaron los estudiantes en la exposición y que utilizaron para el diseño de la vivienda tradicional fueron:

- El cálculo del área para determinar la superficie que ocupó la casa.
- El perímetro para determinar la cantidad de tablas que se utilizarán.
- La utilización de los ángulos en la intersección de las maderas utilizadas en la casa.
- La construcción de los triángulos que corresponden al techo de la casa.
- Las figuras geométricas que se forman con la intersección de las maderas.
- Los teoremas de proporcionalidad que se encuentran en la estructura de la casa.

A la hora de describir la aproximación de los materiales que se necesitaban en la construcción, se utilizaron las diferentes magnitudes, magnitudes universales y locales.

En la exposición, uno de los equipos compartió la información en chinanteco y el otro en español, ya que este equipo decidió abordar la construcción tradicional del pueblo vecino (Ignacio Zaragoza), de esta manera, se promovió la interculturalidad y el respeto de los integrantes de los pueblos vecinos.

ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD

A través del trabajo individual y colaborativo durante el proceso de la actividad, se identificó el desarrollo de habilidades a través de la

práctica cultural, la cual sirvió no solo para rescatar o fortalecer un vínculo comunitario sino que permitió al estudiante comprender la importancia de los procesos y el lenguaje matemático desde lo local, desde vivencias propias que reconoce y forman parte de su proceso de crecimiento y aprendizaje.

Algunas de las características generales observadas a través de la actividad fueron:

- La actividad desarrolló una parte de la vida cotidiana de sus comunidades, por lo que no les fue ajena.
- Una de las dificultades principales en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas es la descontextualización de los temas con los que se enseña o aprende esta disciplina, por lo que, al ser esta una actividad cotidiana, observable y tangible dentro de su contexto, el estudiante fue capaz de situarlo y reconocerlo como parte importante de su aprendizaje.
- La participación de los estudiantes fue activa y no pasiva.
- Al ser una actividad contextualizada, el estudiante participó sin presión alguna en el desarrollo de la actividad, ya sea compartiendo sus conocimientos o conociendo nuevos procesos, pero en todo momento la realidad observable era su punto de partida, con lo que su participación fue dinámica.
- La responsabilidad de los momentos de la actividad fue compartida.
- En cada momento de la actividad, quien conocía un poco más del proceso, era quien dirigía ese momento, el cual se enriquecía a través de las aportaciones de los otros, por lo que no hubo actividades designadas sino elegidas por cada uno de los estudiantes a partir de sus conocimientos y habilidades, con lo que se promovió tanto el liderazgo como la responsabilidad compartida.
- Se establecieron canales de diálogo comunes.
- Los canales de diálogo establecidos para la enseñanza, no solo de las matemáticas sino de cualquier disciplina, son primordiales para lograr el desarrollo de las habilidades. Por lo que esta actividad, en cada uno de los momentos que la componen, se desarrolló en su lengua materna chinanteca, con lo que el estudiante se desenvolvió de forma más fluida a la hora de sus participaciones, buscó formas

de explicar conceptos y procedimientos a partir de su lengua materna y desarrolló un pensamiento matemático.

- La actividad sirvió para desarrollar habilidades matemáticas.
- Al momento que el estudiante reconoce la actividad como propia, participa por iniciativa, se comunica en forma libre en su lengua materna y reconoce, dentro de la actividad, la importancia de las matemáticas, entonces, la actividad tiene su importancia también como medio para fortalecer procesos del lenguaje matemático que, a su vez, fortalece habilidades correspondientes a la disciplina, funcionando como actividad concentradora de habilidades correspondientes a otras áreas.

A continuación, se presenta el segundo momento de la actividad, en el cual se recaba la experiencia de la práctica a través de las personas de la comunidad quienes aún realizan la construcción de las casas tradicionales de hojas y palma.

Para techar la casa, se utilizan hojas de *mee l tasi mee ia'*, las hojas grandes de 1.5 metros se utilizan para el centro en manojos de tres hojas y las hojas pequeñas para las esquinas en manojos de cinco hojas, si se colocan correctamente, logran durar entre 15 y 20 años, las hojas deben amarrarse de abajo hacia arriba para evitar que entre el agua. Para amarrar las hojas, se necesitan aproximadamente 80 tiras de majagua y 2 rollos de hilo de nailon. También utilizamos madera de *mó lí too*, que se consigue en el cafetal, esta madera nace ahí porque aventaron semillas en ese lugar, la madera se debe cortar en el mes de febrero y dejar secar por 2 meses, el palo es de color negro cuando ya está listo para cortar.

El tiempo que se requiere para hacer la casa depende de las personas que trabajen, aproximadamente se lleva cinco días en cortar las hojas, siete días para amarrar los palos y tres días poniendo las hojas, aquí están trabajando ocho personas. Todo esto lo aprendí de las personas mayores, ellos me enseñaron desde más joven (Habitante de la población de San Miguel Lachixola).

Como se puede observar, la información de los elementos y condiciones básicas expresadas en la plática con los habitantes de la población no está desfasada del conocimiento previo que los estudiantes tenían sobre esta actividad cultural.

EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN

La evaluación permitió identificar y reconocer aquellos aspectos que se deben y pueden mejorar, así como notar las fortalezas que favorecieron el logro de los objetivos planteados. Para esta actividad, se involucró a los estudiantes con la intención de que la valoración fuera más fructífera.

Para conocer las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad de las matemáticas, se evaluó la construcción de la “casa tradicional”. Una de las intenciones principales del proyecto es notar el impacto de la utilización de las matemáticas en los diferentes momentos de las actividades, por lo que en el primer enunciado se logra observar que los estudiantes, en su mayoría, son conscientes de la utilidad de las matemáticas.

En el segundo enunciado, se evaluaron las actividades cotidianas como detonadores en el proceso de aprendizaje de las matemáticas. En este caso, la mayoría de los estudiantes consideraron que siempre o casi siempre estas actividades ayudan en el proceso, mientras que algunos expresaron que solo a veces se propician escenarios para aprender.

En el tercer apartado, se evaluó el impacto que tiene la actividad en la vida cotidiana de los jóvenes; la mayoría de los estudiantes expresaron que este tipo de actividades siempre son un vínculo importante en la obtención de conocimientos para la vida diaria. Mientras tanto, una pequeña parte de ellos consideró que a veces o nunca estas actividades están ligadas a la vida cotidiana y por tanto no aportan conocimientos que se puedan utilizar en su vida diaria.

En una cuarta pregunta se les pidió su opinión acerca de la investigación ligada a las actividades cotidianas. 70% de los entrevistados considera que es viable la investigación del entorno para la construc-

ción de los aprendizajes, en tanto que el resto refirió que solo en ciertas actividades es propicia la investigación.

Siguiendo con la evaluación, se hizo una reflexión acerca de la transversalidad de las matemáticas. En este caso, los estudiantes consideran en su mayoría, que siempre o casi siempre se integran conocimientos de diversas áreas al desarrollo de este tipo de actividades como lo es la construcción de la casa tradicional, mientras que una pequeña parte expresa que solo a veces se integran otras áreas en la implementación de la actividad.

En el apartado seis se evaluó la actividad como medio para promover la participación de los estudiantes, en el cual, la mayoría de los estudiantes mencionó que siempre o casi siempre las actividades de este tipo propician que se detone la participación, mientras que una pequeña parte de ellos consideró que solo en ocasiones la participación es activada por medio de estas actividades. Este momento de la evaluación fue de suma importancia, pues los estudiantes identificaron la evaluación como parte de su proceso de aprendizaje.

En la pregunta siete, se evaluó la pertinencia del trabajo en equipo, ya que para la construcción de la casa se organizaron equipos en donde los estudiantes pudieran convivir y relacionarse con la mayoría de sus compañeros. En consecuencia, la mayoría de los jóvenes refirieron que el trabajo en equipo es pertinente porque trae muchas ventajas, en tanto que una pequeña parte consideró que es mejor trabajar de manera individual.

Una de las fortalezas de los estudiantes es el dominio de la lengua materna, por lo que en el octavo momento de la evaluación, se alude al proceso de comunicación en lengua materna en la realización de la actividad. En este caso, la mayoría de los estudiantes mencionó que hablar en chinanteco hace más sencillas las actividades matemáticas, mientras que solo uno de los jóvenes consideró que es mejor hablar en español.

En el momento nueve de la evaluación, se hace referencia a la distribución de las actividades, en donde la mayoría los estudiantes consideró que siempre o casi siempre se distribuyen de manera equitativa, mientras que una pequeña parte considera que solo a veces se presenta esta distribución.

En el décimo momento, se evaluó la importancia de los conocimientos previos por parte de los estudiantes. 57% de los estudiantes mencionó que sus conocimientos sobre el tema siempre fueron tomados en cuenta, 37% comentó que casi siempre, 3% que solo a veces y 3% que nunca fueron tomados en cuenta sus aportaciones.

Para el enunciado número 11, donde se les preguntó a los estudiantes si les fue permitido expresarse, comentaron que siempre se les permitió opinar sobre el desarrollo de la actividad, solo uno de los estudiantes dijo que su opinión no fue tomada en cuenta. Ligada a esta pregunta, también se les preguntó si sus opiniones fueron escuchadas y tomadas en cuenta, a lo que ellos respondieron que en todo momento se les había tomado en cuenta.

Las participaciones en la elaboración y ejecución de los proyectos siempre son de gran relevancia, más si estas participaciones son de manera voluntaria, por ello, en el apartado 13, los estudiantes evaluaron este aspecto. La mayoría de ellos consideraron que siempre o casi siempre participaron de manera voluntaria, un número menor de estudiantes consideró que solo a veces o nunca participaron de manera voluntaria.

En el apartado 14, los estudiantes evaluaron su participación en el desarrollo de la actividad. La mayoría consideró que su participación siempre fue activa, en tanto que un número menor expresó que solo en ocasiones se participó de manera activa.

En el último apartado de la evaluación, los estudiantes expresaron su interés por trabajar con actividades de la misma índole, la mayoría mencionó que están interesados en volver a trabajar con actividades con esta misma dinámica, mientras que un número menor de estudiantes expresó que solo a veces, o nunca, le interesaría trabajar de nueva cuenta con actividades diseñadas de esta manera.

CONCLUSIONES

El proyecto de intervención representó una experiencia significativa en los procesos de enseñanza aprendizaje del Bachillerato Integral Comunitario 49 de la comunidad Chinanteca de San Miguel Lachixola. Los estudiantes, desde su cosmovisión y vida comunitaria caminan

de la mano con las actividades encauzadas a la generación de nuevos espacios de aprendizaje y la participación activa de nuevos actores.

La intervención a través de los elementos culturales deja ver con mayor claridad aspectos relevantes en los procesos de gestión y desarrollo de las actividades, ya que en cada una de ellas se lograron establecer diálogos interculturales, donde el denominador común fue la lengua chinanteca. Este proceso de diálogo y las diferentes actividades permitieron también:

- La participación de los estudiantes en los diferentes momentos de las actividades, en los cuales el docente fungió como facilitador.
- La participación directa de las personas de la comunidad en los procesos educativos de los estudiantes.
- Un proceso de reconocimiento de los saberes propios de la cultura y el fortalecimiento de los vínculos entre la escuela y la comunidad.

Las actividades implementadas permitieron desarrollar y fortalecer el pensamiento matemático propio, ya que a través de las experiencias de la comunidad para desarrollar actividades —que contemplan de forma implícita o explícita el uso de las matemáticas— se fortalecen los vínculos del aprendizaje situado en el contexto cultural. Otro aspecto importante, al desarrollar actividades situadas, es generar un cambio en la percepción de la escuela en el medio cultural, ya que a través de las experiencias educativas realizadas, se da pie al reconocimiento de los procesos culturales como elementos de aprendizaje matemático.

En este sentido, la percepción que la comunidad tenía sobre la escuela como la portadora de conocimientos, y a los docentes como el medio para adquirirlos, cambió de forma gradual, pues la institución dejó de ser un lugar hermético y pasó a ser un espacio de la comunidad, ese espacio donde se aprende a través de la convivencia y vivencia de los pobladores. Así, se consideró relevante a cada una de las voces que convergen en los diálogos comunitarios, incentivando de esta manera la promoción y recuperación de las diferentes prácticas culturales como elementos indispensables en el proceso de construcción del conocimiento.

Las actividades culturalmente significativas implementadas en este proyecto dieron la posibilidad de fungir como puente entre los conocimientos propios y los disciplinares, revitalizaron los procesos comunitarios de aprendizaje, y los aprendizajes significativos fueron impulsados a través de la participación y la aplicación de los diferentes saberes ante las situaciones planteadas.

A través del proyecto implementado en la comunidad de San Miguel Lachixola con los estudiantes y docentes del Bachillerato Integral Comunitario 49 se logró:

- Reconocer los procesos matemáticos comunitarios como procesos que no solo incluyen conocimientos disciplinares sino que conllevan un proceso cultural y filosófico, pues en la implementación se contemplan elementos como el tiempo y el espacio.
- Considerar que los saberes, tanto disciplinares como propios, se dan en contextos diferentes, pero que a través de las prácticas culturales es posible la convivencia de ambos.
- Dar pie a la posibilidad de converger diferentes saberes sin menospreciar a ninguno, al tener una riqueza que genera nuevas dinámicas de convivencia y aprendizaje.
- Generar procesos de comprensión que permitieron ir más allá de solo memorizar o ejecutar.

Así como se generaron aprendizajes a través del proyecto, también es sano reconocer las dificultades que se presentaron al implementar actividades que rompen con la cotidianidad y que buscan revitalizar elementos culturales. Algunas de las dificultades que se presentaron durante el proyecto:

- Algunos estudiantes se negaban a realizar o dialogar de actividades que ya conocían, pero en las que no habían profundizado al inicio de las actividades.
- No todo el estudiantado estuvo dispuesto desde el inicio a trabajar en equipos diversos.

- La comunicación entre estudiantes que nunca se habían dirigido la palabra se tornaba compleja, ya que no se sentían con la confianza de dialogar.
- La percepción que tenían del docente cambió, pues solo fungió como acompañante del proceso y este cambio de roles donde el estudiantado tiene la posibilidad de construir su conocimiento fue un paso complicado para algunos.

En suma, puedo concluir que generar estrategias de enseñanza aprendizaje que contemplen los saberes comunitarios no es una tarea sencilla, pero vale la pena, pues se abre una infinidad de posibilidades para crear dinámicas que revitalicen la vida comunal y la identidad de los estudiantes.

REFERENCIAS

- CSEIIO (2015). *Modelo Educativo Integral Indígena*. CSEIIO. Recuperado de <http://www.cseiio.edu.mx>
- INEE (2018a). *Panorama educativo en México*. Ciudad de México: INEE.
- INEE (2018b). *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018*. Oaxaca: INEE.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós. Recuperado el 14 de agosto de 2022, de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Rogoff_Unidad_2.pdf
- Sedesol (2013). Catálogo de localidades. Sedesol. Recueprado el 20 de junio de 2022, de <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=204680008>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Construcción de conocimientos a través del área de ciencias naturales para un aprendizaje significativo

MARITZA CRUZ SÁNCHEZ



AUTOBIOGRAFÍA

Soy originaria de la localidad de San Miguel Chimalapa, Oaxaca. Mi lengua indígena es el zoque, no puedo hablarla, pero me gustaría aprenderla, entiendo algunas palabras cuando las personas mayores platican a través de ella. El motivo por el que considero que no aprendí hablarla es que la mayor parte de mi vida no la viví en mi comunidad; aunque mi madre y mi abuela sí lo practican de manera constante, tenían la idea de que esta era una forma de comunicarse para que los hijos no pudiesen escuchar lo que los adultos conversaban.

La historia de mi comunidad dice que somos migrantes de Chiapas, en específico, de la comunidad de Copainalá, Chiapas. De acuerdo a las creencias culturales de mis ancestros, se tiene conocimiento de que los primeros migrantes llegaron caminando hasta alcanzar el espacio en el que habitamos en la actualidad, traídos por la indicación del santo que es considerado el Santo Patrón de la Comunidad, San Miguel Arcángel.

En mi familia somos cinco integrantes, mi madre, Sebastiana Sánchez Pérez, que se dedica a las labores domésticas de la casa y dedica tiempo a una tienda de abarrotes; mi Padre Alberto Cruz Gutiérrez, que es profesor en el nivel básico y dedica su tiempo libre a la ganadería; mis hermanos, Huitzol, el más pequeño de la familia con 25 años de edad, que ha dejado de estudiar y ayuda a

mi padre en su oficio, vive en unión libre con su pareja y tiene una hija; mi hermana Itzel Cruz Sánchez, la segunda hija, tiene 28 años, es madre de dos niñas y vive con su pareja en unión libre, estudió la licenciatura en Psicopedagogía. Mi nombre es Maritza Cruz Sánchez, soy la mayor, tengo 31 años de edad, cursé la licenciatura de Químico Biólogo en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y estudio la maestría en Educación y Gestión del conocimiento por parte del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) a través de un convenio con el Instituto Superior Intercultural Ayuuk.

Estudié la primaria en “El Centenario”, ubicado en mi localidad de origen, en donde laboraba mi padre. Puedo mencionar que entonces, el nivel económico no era tan malo, mis papás podían ofrecernos lo necesario para estudiar, comer y vestir con dignidad.

Cuando cumplí los 11 años de edad, mis papás decidieron mandarme a estudiar la secundaria a la ciudad de Matías Romero Avendaño, Oaxaca, en la secundaria federal, ya que en la comunidad había una telesecundaria y por lo complicado que era el acceso en ese momento, los maestros solo daban clases dos o tres veces por semana. En Matías Romero Avendaño estudié dos años, vivía con unas primas que dejaron de estudiar y me quedé sola, así que mis papás me inscribieron a la Secundaria General “Constitución”, en Ciudad Ixtepec, Oaxaca, en donde me quedé viviendo con una pareja de profesores amigos de la familia; la mamá del maestro me daba de comer, motivo por el cual yo no tenía que cocinar y solo me dedicaba a estudiar.

Mi padre subsanaba los gastos generados con su salario de profesor y el oficio al que se ha dedicado desde que yo tenía siete años de edad, la ganadería, desde entonces, ha trabajado para mejorar genéticamente su hato productivo; esta ha sido una fuente económica importante ya que por este medio ha llegado a pagar los estudios de mis hermanos y míos; mi madre, por su parte, buscó otra fuente de ingresos por medio de una tienda de abarrotes en el pueblo para poder apoyar en los gastos de la casa.

Cursé el nivel medio superior en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis) 91 de Ciudad Ixtepec, Oaxaca, en la especialidad de técnico laboratorista clínico, porque fue el área que más llamó mi atención dentro de las áreas que ofrecía la institución, quise estudiar la licenciatura de Químico Biólogo, pues esta era la mejor opción para mi formación de entonces.

Presenté mi examen en la Normal Superior que se encuentra en Ciudad Ixtepec y en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), en la facultad de Ciencias Químicas, en realidad

este era mi objetivo, presentar examen en la normal fue solo para complacer a mi padre. Ingresé en 2007, realicé mi servicio en el cepario y micoteca de la facultad y mis prácticas profesionales en la Unidad de Medicina Familiar 39 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en la ciudad Oaxaca.

Cuando cursaba el séptimo semestre de la carrera, comencé mi proyecto de tesis con el doctor Jaime Vargas Arzola, quien fue mi asesor durante dos años consecutivos al impartirme las materias de Microbiología (Parasitología, Micología, Bacteriología) de donde surgió el interés por querer desarrollar la técnica del anzuelo queratínico para identificación de hongos dermatofitos en escuelas de nivel básico a través de muestras de suelo. De esta manera, me dediqué a recolectar 160 muestras de suelo en escuelas de nivel básico en diferentes regiones de Oaxaca –cabe mencionar que las escuelas participantes eran procedentes de comunidades rurales y urbanas– a partir de las muestras, se realizó una comparación de acuerdo al grado de contaminación y las probables afectaciones a la salud de los individuos comprometidos; este ejercicio me llevó bastante tiempo. Egresé en 2012 de la universidad; durante este periodo de tiempo, me quedé trabajando como prestador eventual en el IMSS, solo que el horario era diverso, pues nunca tuve un contrato fijo, motivo por el que tenía que acudir a trabajar, por lo general, en turnos nocturnos, y se me hacía muy pesado por lo que solo me mantuve unos meses ahí.

Dos años antes, mi padre había estado prestando un servicio para la comunidad en donde fungió como Comisariado de Bienes Comunales, cargo que tuvo que asumir durante tres años y por lo que tenía algunas relaciones con una asociación civil que estaba solicitando personal para la implementación de algunos proyectos de agricultura orgánica, decidí que esta era buena opción ya que el trabajo en el Seguro Social (IMSS), se me hacía muy pesado debido al turno en que trabajaba, sobre todo la hora del traslado a mi espacio laboral.

Ingresé a trabajar al Grupo de Apoyo para el Desarrollo Sustentable, Asociación Civil (GADES A.C.) en 2012. Las actividades que realizaba en este contexto eran más de tipo silvícola, pues también me dediqué a realizar algunos estudios de impacto ambiental; durante el periodo de tiempo que laboré en este trabajo, tuve relación con mi comunidad, pues algunos de los proyectos se llevaron a cabo en agencias de la misma, la realización de los proyectos presentaban complicaciones, pues estas comunidades tienen conflictos territoriales debido a que no se logran definir los límites entre Chia-

pas y Oaxaca, por lo que se encontraban en un conflicto constante. Sin embargo, logré establecer buena relación con los ciudadanos de la población así como una buena comunicación.

Un año después, me agregué al padrón de las Agencias de Desarrollo Rural por medio de la misma asociación civil, trabajando para el Proyecto Estratégico para la Seguridad Alimentaria, por lo que cambié la ruta de trabajo hacia la zona de Santa María Huamelula, Oaxaca. Durante este tiempo de trabajo, mantuve una relación de pareja con una persona de la oficina, los disgustos en esta situación me llevaron a querer buscar otra fuente de ingresos; fue entonces cuando los comuneros de la agencia de mi comunidad me propusieron trabajar para el Bachillerato Integral Comunitario (BIC) –que funcionaba como extensión de mi municipio– en el área de Ciencias Naturales; tomé la oferta, ya que era una buena opción para renunciar al que entonces era mi trabajo.

Ser docente no era algo que quise desde un primer momento, se dio conforme al tiempo, pues algunos momentos difíciles en la familia me orillaron a abandonar mi anterior trabajo para estar cerca de mis seres queridos; mi padre había sido víctima de un secuestro, situación que me motivó a querer establecer un vínculo más cercano con respecto a mi familia.

Así fue como ingresé a trabajar para el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural del Estado de Oaxaca (CSEIIO), en un Bachillerato Integral Comunitario (BIC), en la Comunidad de Benito Juárez, San Miguel Chimalapa, en donde, en apariencia, el trabajo parecía ser más ameno y “fácil” o “sencillo”. Una vez que entré en contexto, pude darme cuenta que el trabajo presentaba más dificultades de las que tal vez se hubieran podido presentar en mis trabajos anteriores, pues no es lo mismo hacer la labor que explicarla para que alguien más la lleve a cabo. Este fue el motivo que me llevó a cursar el diplomado Programa de Formación Docente para la Educación Media Superior (PROFORDEMS), en la búsqueda de alternativas que me permitieran conocer más formas de abordar mis contenidos.

Posteriormente, me dieron mi cambio como personal de contrato al BIC 7 de Santiago Nuyoo, en la región de La Mixteca, lugar en el que se me asignó el movimiento 95 con un contrato indefinido y, con posterioridad, mi traslado al BIC 20 de San Pedro Sochiapam, ubicado en el mismo municipio, en el distrito Cuicatlán, Oaxaca.

La dinámica estudiantil me ha llevado a querer buscar formas de erudición para fortalecer la transmisión y la comprensión en los estudiantes, ya que encuentro momentos en los que no sé cómo darme cuenta si los estudiantes se han apropiado en realidad de

los conocimientos impartidos, y por otro lado, saber si lo estoy haciendo de la manera correcta.

Después, realicé trámites para mi cambio al plantel 49 de San Miguel Lachixola, donde la situación educativa se torna, en su totalidad, diferente a lo que había compartido con los estudiantes en otros planteles. La comunicación entre docente y estudiante no es tan fluida, debido a que no hablamos la misma lengua indígena, y por otra parte, los estudiantes hablan poco español. Acompañé a los estudiantes, durante sus tiempos en la institución, en el área de Ciencias Naturales como su asesor al impartirles las unidades de contenido de Química, Geografía, Biología, Ecología.

En la comunidad en donde laboro, hay muchas formas de apoyar en su desarrollo académico a las estudiantes a través del entorno, ya que se practican actividades muy interesantes con la producción del ixtle y venta de pita, elaboración de comales de barro, construcción de casas con techos de hojas, oficios como la panadería y la carpintería; conocer el contexto ha sido de gran apoyo para poder dar seguimiento a las unidades de contenido a través de la relación con actividades cotidianas, incluyendo en estas la intervención de la población.

En el presente capítulo se comparte un proyecto de intervención que tuvo como objetivo construir conocimientos sobre las ciencias naturales mediante un proceso de aproximación al contexto comunitario de los estudiantes del Bachillerato Integral Comunitario 49, para que los conocimientos sean significativos y útiles para la vida. Para garantizar que el objetivo general de la investigación se cumpliera, se plantearon las siguientes acciones sustanciales:

- Relacionar los contenidos temáticos con las actividades significativas del contexto comunitario.
- Generar estrategias de aprendizaje en el salón de clases que conllevara un aprendizaje significativo.
- Generar espacios de colaboración entre los estudiantes.
- Sistematizar las estrategias de aprendizajes generadas.

El proyecto de investigación se planteó por la necesidad del docente, en este caso la mía, de mejorar mis estrategias pedagógicas para vincularlas con un contexto comunitario como el de los pueblos chinantecos, por lo que todo el trabajo se fue construyendo desde mi práctica docente, en una lógica de construcción, aplicación y evaluación. La importancia y pertinencia del estudio y la utilidad de los resultados están centrados en la búsqueda constante de mejorar la calidad educativa de las comunidades rurales e indígenas.

En la primera parte del documento se presenta el entorno comunitario del bachillerato, así como ciertos elementos culturales propios del pueblo chinanteco. En la segunda parte se presenta la realidad que se estudió. En la tercera se comparte la metodología empleada en el estudio. En el cuarto apartado se exponen los resultados de la intervención, organizados de la siguiente manera: el contexto comunitario y los contenidos temáticos y, las estrategias de aprendizaje y su intervención comunitaria. Por último, a modo de conclusiones, se comparten los hallazgos más relevantes y algunas recomendaciones.

ENTORNO COMUNITARIO DEL BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO 49

El Bachillerato Integral Comunitario 49 (BIC 49) está ubicado en la comunidad de San Miguel Lachixola, Jocotepec, distrito Choapam, en la región de la Cuenca del Papaloapan, Oaxaca, cuenta con vegetación selvática y húmeda, pasan dentro del territorio tres arroyos que corren todo el año en diferentes puntos de la comunidad, la topografía del suelo es accidentada.

Algunos oficios que se realizan son la extracción del ixtle, la elaboración de casas con techos de hojas de plantas endémicas de la población, la elaboración de pan para su venta en la comunidad, la carpintería y el comercio de productos agrícolas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El BIC 49 no cuenta con infraestructura propia, las clases se imparten en aulas provisionales que las autoridades gestionaron de manera tem-

poral. En este lugar, se atienden a 69 estudiantes provenientes de las comunidades de Ignacio Zaragoza, San Juan Lalana, Arroyo Blanco, San Juan Petlapa, y Lachixola, comunidad sede del bachillerato.

Para llegar al bachillerato los estudiantes foráneos caminan de dos a tres horas, debido a que no hay transporte y también porque la situación económica de sus padres es precaria. A esta realidad, se suman otras complicaciones como la falta de alimentación y la escases de recursos para los útiles escolares. Paralela a esta situación, se agrega la falta de sillas, mesas, pizarrones y lo reducido de los salones. Si bien es cierto que las condiciones del aula no determinan la capacidad cognitiva del estudiante, estas influyen en su proceso de aprendizaje.

Para atender a las realidades antes mencionadas, el BIC se plantea como una alternativa que da atención a las demandas más sentidas de las comunidades y organizaciones indígenas, ya que, además del conocimiento científico, incorpora los saberes y valores de las culturas y los pueblos indígenas en los programas educativos en un marco de respeto, por lo que son un eje para fomentar una educación comunitaria desde una perspectiva intercultural (CSEIIO, 2015). Por ello, cada unidad de contenido tiene como propósito fortalecer la cultura y la lengua indígena; para que esto se cumpla, el BIC cuenta con un técnico lingüista, sin embargo, este personal solo es de apoyo, por lo que la vinculación comunitaria se torna compleja.

Sumado a esta estrategia, los BIC también promueven las Líneas de Investigación, las cuales tienen como objetivo que el estudiante desempeñe una función importante dentro de su comunidad, apoyando en las necesidades que se encuentren a su alcance mediante la interacción con su medio, involucrando las diferentes unidades de contenido; además, de que estas líneas de investigación deberían de vincularse con las unidades de contenido para hacer de este proceso un espacio interdisciplinar en donde converjan todas las unidades de contenido y lleven a la práctica su aplicación.

Por otro lado, los estudiantes con los que convivimos a diario, poseen conocimientos que han adquirido a través de sus familias o por la dinámica comunitaria, aunque ellos mismos, en ocasiones, pueden sentir y decir que no han aprendido nada. También comentan entre ellos que de la parte académica no saben nada, empero, puede notarse

que muchos de estos estudiantes son muy buenos en la música, en el deporte, en las actividades familiares y comunitarias, conocimientos que resultan muy valiosos y útiles para la vida, pero que por el hecho de estar desvinculados uno del otro los estudiantes han llegado a creer que no son significativos.

La intencionalidad del modelo educativo del BIC no se refleja ni en el aprendizaje de los estudiantes ni en sus comunidades, por ello me propuse realizar esta investigación con el propósito de diagnosticar la realidad académica y comunitaria del estudiante mientras se construyen conocimientos sobre las ciencias naturales mediante un proceso de aproximación al contexto comunitario de los estudiantes.

METODOLOGÍA

La investigación fue de tipo exploratorio y descriptivo, ya que se implementaron procesos de exploración durante la observación y aplicación de las entrevistas y encuestas. También se utilizaron estrategias didácticas para el fortalecimiento de los conocimientos, y por último, se describieron las respuestas en torno a las formas de enseñanza-aprendizaje significativas.

La finalidad de las entrevistas y encuestas fue dar a conocer las actividades que los estudiantes realizan en sus comunidades y cuáles de estas les son emocional y culturalmente interesantes. Asimismo, sirvieron para identificar aquellas actividades del contexto escolar que les son significativas y relevantes. Sumado a ello, los estudiantes también realizaron entrevistas a sus compañeros, docentes y padres de familia para obtener información sobre el contexto comunitario.

Las etapas que siguió el proyecto de intervención fueron:

- Relacionar los contenidos temáticos con las actividades significativas del contexto comunitario.
- Generar estrategias de aprendizaje en aula que conlleven a un aprendizaje significativo.

- Generar espacios que involucren la interacción de los estudiantes para fomentar el trabajo cooperativo como una herramienta para la comprensión de los contenidos.
- Sistematizar las estrategias de aprendizajes significativos.

RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

El contexto comunitario y los contenidos temáticos

Durante el proceso de investigación, se realizaron cuestionarios para indagar sobre la situación académica e interinstitucional de los estudiantes, y de esta manera realizar mejoras a las estrategias de aprendizaje aplicadas. Las entrevistas se realizaron a los estudiantes que cursaban los módulos II, IV y VI, considerando algunas particularidades como género, aprovechamiento académico (promedio, materias aprobadas y reprobadas), escuelas y comunidades de procedencia.

MÓDULO II. UNIDAD DE CONTENIDO: QUÍMICA Y GEOGRAFÍA

En este módulo, se entrevistaron a 10 estudiantes de un total de 33. Para ello, se realizó una guía de 10 preguntas, que consideró las actividades que realizan con sus familiares, actividades que les agradan, actividades que realizan para distraerse, elementos culturales que más les gusta de sus comunidades, aquello que le gustaría mejorar de sus comunidades, entre otras, que a continuación se detallan.

¿Qué actividades familiares te agradan?

En orden de importancia, los estudiantes respondieron que les gusta ordenar la casa (limpiar, cocinar, lavar), realizar labores del campo (ir por leña, cuidar de los animales), cazar, reuniones familiares, salir de paseo, ver películas y apoyar en la albañilería. La totalidad de las mujeres entrevistadas respondieron que les agrada limpiar la casa, sin embargo, mencionaron que no se excluyen de las labores del campo y de otras que realizan sus familias.

¿Qué actividades recreativas realizas?

En orden de frecuencia los estudiantes respondieron que les gusta escuchar música, leer, practicar basquetbol, dibujar, limpiar, ver películas, pasear, caminar por la comunidad, platicar con los señores, ver novelas, estudiar, tocar un instrumento musical. Sin embargo, los estudiantes foráneos dieron como respuesta algunas de las actividades antes mencionadas, aunque en verdad les gusta otra, como tocar en la banda filarmónica de sus comunidades, pero debido a que se encuentran distantes, se conforman con las actividades que la comunidad sede del BIC 49 les ofrece. Algo interesante que observé en la comunidad de Lachixola es que, entre los habitantes, es costumbre que las mujeres permanezcan en sus casas y solo sean los varones los que puedan salir a distraerse. Entonces, al pedirles a los estudiantes que realizaran actividades extraescolares, como tareas en equipo, se crea cierto conflicto entre los familiares, ya que creen que con esto las mujeres se desinhiben.

¿Qué es lo que más te gusta de tu comunidad?

En orden de importancia, las respuestas que dieron los estudiantes fueron: el paisaje, los arroyos, las costumbres y tradiciones, la participación ciudadana y lo limpio de sus comunidades. Las respuestas que dieron tienen mucha relación con su entorno natural y cultural, el cual se volvió un área de oportunidad para el rediseño de estrategias de enseñanza en el área de las ciencias naturales. Por otro lado, algo que dijeron que no les agrada de Lachixola es que en los caminos y espacios abiertos de la comunidad hay mucha basura. En este sentido, se tendrían que mejorar los planes de acción y las estrategias de enseñanza para atender esta situación.

¿Qué actividades académicas te gusta realizar?

En este caso, las respuestas estuvieron cargadas hacia las matemáticas, esto porque cuando se aplicó esta pregunta, los estudiantes estaban cursando el módulo mencionado. En este sentido, los jóvenes

respondieron que les gustan las actividades que tienen que ver con operaciones matemáticas y el ensayo de fórmulas químicas y, sobre todo, que sean actividades que se realicen fuera del aula.

¿Qué te gustaría que se mejorara de las clases?

Para mejorar nuestra práctica docente, se les preguntó a los estudiantes sobre aquellas actividades que se tendrían que mejorar en el ámbito escolar, tanto dentro como fuera del aula. En este caso, los estudiantes respondieron que lo más importante es que los docentes mejoren sus explicaciones e indicaciones, procurando simplificar los tecnicismos. Esta petición está relacionada con que el español es su segunda lengua y hay palabras que desconocen por completo.

¿Qué te gustaría mejorar de tu comunidad?

Las respuestas que dieron los estudiantes fueron: cuidar de la naturaleza, mantener limpia la comunidad, darle mantenimiento a la carretera y promocionar la música. Otros refirieron a combatir la ignorancia y el egoísmo, aunque no quedó muy clara esta afirmación. En este sentido, se consideró pertinente sensibilizar a los jóvenes para aplicar estrategias que se relacionen con el trabajo cooperativo y fomentar el apoyo mutuo con las personas de la comunidad; así como implementar actividades que mejoren las condiciones de vida de la comunidad.

¿Cuál fue la actividad que realizaste en clases y que te gustó más?

Los estudiantes respondieron que fueron las operaciones matemáticas, ensayo de fórmulas químicas, balanceo de ecuaciones, elaboración de cuestionarios y los experimentos. El gusto de los estudiantes por estas clases tiene que ver con que son actividades lúdicas, dinámicas y prácticas, y al parecer, su aplicación práctica les resulta más sencilla.

¿Qué actividades que realizaste en clases no te agradaron?

Los estudiantes refirieron que les gusta la gran mayoría de las actividades, pero también dijeron que no les gustan los exámenes escritos, así como las pruebas objetivas, ya que esto les resulta frustrante. En este caso, lo que ocurre es que los estudiantes memorizan mucho de los contenidos, pero solo para obtener una calificación aprobatoria. Por otra parte, los jóvenes que tuvieron dificultades en el área de matemáticas mencionaron que lo que no les gustó fueron las operaciones de esta clase. En este sentido, se entiende que a la mayor parte de los estudiantes le desagradan los exámenes; por otra parte, los resultados obtenidos en la encuesta arrojan que hay un motivo por el que los exámenes no son de su agrado, pues si estos se aplican específicamente en el periodo de evaluaciones, por lógica, el joven ya está pensando que tendrá que pasar la prueba, por el contrario, se puede realizar la evaluación a diario a partir de la continuidad de instrumentos de evaluación ya existentes, como listas de cotejo, guías de observación, rubricas, escalas valorativas, y promediar estos registros para obtener un resultado final.

MÓDULO IV. UNIDAD DE CONTENIDO: BIOLOGÍA I

En este módulo se entrevistaron a 10 estudiantes de un total de 16, se consideró a los estudiantes con un promedio mayor a 9.0, otros con promedio de 7.5 y por último, a estudiantes reprobados en la asignatura. A diferencia del módulo anterior, este grupo tiene pocos estudiantes y todos son nativos de la comunidad de San Miguel Lachixola, egresados de la misma telesecundaria. Una característica relevante de este grupo es que para la mayoría de los jóvenes, la educación formal no es prioridad, acuden solo para preservar la Beca Benito Juárez. En consecuencia, trabajar con ellos resulta todo un reto.

¿Qué actividades familiares te agradan?

La mayoría de los estudiantes de este módulo respondieron que también les gusta apoyar en las actividades del hogar, como limpiar, ba-

rrer, trapear, cocinar, entre otras. Sumado a ello, dijeron que les gusta el trabajo cuando es colaborativo. Sin embargo, hubo dos que dijeron que no les gusta realizar actividades con sus familiares.

Un rasgo importante entre la población de varones de este grupo es el alcoholismo y la drogadicción, y quizá sea esto un factor que desencadena el poco gusto por la escuela y el no querer apoyar a sus familiares.

¿Qué actividades recreativas realizas?

En el caso de la pregunta dos, las respuestas respecto de las actividades recreativas o de interés para la aplicación de estrategias de enseñanza aprendizaje fueron varias, sin embargo, muchas de las respuestas que ellos describen en ocasiones son contradictorias, por ejemplo, mencionan que les gusta leer y hacer tareas, pero en clases tienen muchas dificultades de comprensión de textos y, en las clases de biología incumplen con sus tareas. En este caso, pensé que quizá solo era en mi asignatura, por lo que pregunté con los otros docentes si con ellos realizaban y entregaban las tareas, pero ellos dijeron que no, que incluso el grupo mostraba poco interés en sus clases.

Por otro lado, mencionaron que les gusta distraerse en Internet, que en su mayoría tiene que ver con chatear o pasar rato en las redes sociales. Este medio ha sido un factor distractor en el aula, por lo que se ha prohibido el uso de esta herramienta tan útil, solo se permite en los casos necesarios, aunque es difícil controlar esta rutina dentro del aula.

¿Qué es lo que más te gusta de tu comunidad?

Lo que les gusta a los estudiantes de su comunidad es el paisaje, seguido de las escuelas y los arroyos. En cuanto a las escuelas, hacen referencia al bachillerato, porque con anterioridad no había este nivel y tenían que trasladarse a otras comunidades que están a 30 minutos de distancia, como Arroyo Blanco o San Juan La Lana, se suma a ello el costo que representa el pasaje, hospedaje, alimentación y los gastos

académicos. Además, mencionan que les gusta el modelo educativo del BIC, el cual procura propiciarles autonomía y responsabilidad.

¿Qué actividades académicas te gusta realizar?

Las actividades que en su mayoría prefieren los estudiantes son dibujar, seguido de hacer tareas en equipo. Sin embargo, esta última respuesta es contradictoria, ya que cuando los jóvenes realizan tareas grupales siempre terminan en discusiones o conflictos, sin importar si fueron organizados por afinidad o de manera aleatoria. Por otra parte, dijeron que sienten cierto gusto por trabajar en proyectos, exposiciones grupales, exposiciones individuales, resolver cuestionarios, leer, explorar la naturaleza. En este caso, lo que más me llamó la atención es que sus respuestas contradictorias tienen que ver con mantener la beca.

¿Qué te gustaría que se mejorara de las clases?

Los estudiantes respondieron que les gustaría mejorar su actitud para poner atención a las clases y empezar a hacer las tareas lo cual resulta, de nueva cuenta, contradictorio, porque primero dijeron que les gusta hacer tareas en sus ratos libres. Por otro lado, hay estudiantes que dijeron que no quieren mejorar nada, que lo que se enseña en la institución les parece bien; sin embargo, su problema no es con la institución, simplemente no tienen interés en seguir estudiando, argumentan con muchos pretextos y ponen barreras para no continuar con su estancia educativa.

Por otra parte, un número reducido de estudiantes mencionó que le gustaría que las clases se expliquen con más detalles y que se permita realizar preguntas para resolver dudas. Esta petición tiene relación directa con el docente del módulo, ya que los estudiantes comentaron que el lenguaje que utiliza el docente es complejo. Es importante mencionar que los estudiantes que hacen esta petición son los que muestran mayor interés en seguir estudiando.

¿Qué te gustaría mejorar de tu comunidad?

En su mayoría, las respuestas de los estudiantes tienen que ver con la rehabilitación y pavimento del camino, ya que las condiciones del camino para trasladarse a otros lugares o pueblos cercanos son malas, hay partes deslavadas y otras donde se interrumpe el paso; por otra parte, refieren a la limpieza de la comunidad, ya que no solo da mal aspecto sino que afecta la salud de los habitantes de la comunidad. También es de su interés tratar el asunto de las adicciones al alcohol y las drogas, ya que el consumo de marihuana es frecuente entre los jóvenes; sin embargo, este patrón se repite en algunos adultos, lo que hace que se legitime como algo normal dentro de la comunidad.

¿Cuál fue la actividad que realizaste en clases y que te gustó más?

Algunas actividades que se realizaron durante el semestre febrero-julio de 2018 tuvieron un impacto favorable entre los gustos de los estudiantes, aunque hubo otras que si bien forman parte de los componentes modulares y son la base bajo la cual se rige este subsistema, no tuvieron gran relevancia entre los gustos de los jóvenes. En este sentido, las actividades, que fueron del agrado de los estudiantes, fueron la elaboración de jabones, dibujar y pintar. En menor porcentaje, destacan los cuestionarios y las investigaciones, por lo que se deduce que las clases teóricas no son lo más agradables para ellos; sin embargo, si esta teoría se vinculara con la práctica podría llamarles la atención. Cabe señalar que durante este semestre, las investigaciones fueron más teóricas debido a que no contaban con las bases para la redacción de su proyecto, situación que no motivó mucho a los estudiantes y se culminó como un seguimiento al tema del módulo anterior.

¿Qué actividades que realizaste en clases no te agradaron?

La mayoría de los jóvenes mencionaron que todas las actividades les gustaron, aunque recalcan que los términos utilizados no siempre son los más usuales para ellos, motivo por el que no entienden el tema,

y este desconocimiento genera más incógnitas, porque tampoco saben si la forma en que plantearán sus preguntas es la más adecuada. Un número menor de jóvenes mencionó que no le gustó trabajar con figuras de barro porque implicó esfuerzo físico y manchar su ropa.

MÓDULO VI. UNIDAD DE CONTENIDO: ECOLOGÍA Y DESARROLLO SUSTENTABLE

En este módulo se entrevistaron a 10 estudiantes de 21, considerando algunas particularidades, entre ellos, estudiantes con un promedio mayor a 9.0, otros con promedio de 7.5 y por último, estudiantes reprobados en la asignatura. Una particularidad de este grupo es que es la primera generación que egresó de este plantel educativo, todos los estudiantes de este módulo son pertenecientes a la comunidad de San Miguel Lachixola, razón por la que todos provienen de la telesecundaria de la misma comunidad.

¿Qué actividades familiares te agradan?

Los estudiantes de este módulo refirieron que las actividades que más les gusta realizar en familia son las labores domésticas, las del campo (conseguir leña, cazar, criar animales de traspatio), trabajar con la familia de manera conjunta, solo uno de ellos expresó que no le gusta realizar actividades en familia, el estudiante comentó que prefiere hacerlas solo.

¿Qué actividades recreativas realizas?

La mayoría de los estudiantes respondieron que les gusta realizar deporte, escuchar música y dibujar. El resto mencionó que les gusta ir al campo, navegar en las redes sociales, ver televisión, leer, dormir, tocar un instrumento musical y visitar a sus familiares.

Cabe mencionar que, aunque hay un espacio para Expresiones culturales y otro para Formación física dentro del horario escolar, el tiempo es limitado, por lo que los jóvenes realizan estas actividades por las

tardes. Si bien es cierto que el área de Ciencias Naturales no interviene de manera directa, sí puede influir en las actividades de fomento a la salud para mejorar estos espacios y de alguna manera proponer actividades en donde los estudiantes participen de forma activa.

Por otra parte, se hizo necesario retomar algunas estrategias como proyección de videos y documentales e identificación de sonidos, para vincular las respuestas de los estudiantes con las estrategias didácticas.

¿Qué es lo que más te gusta de tu comunidad?

La mayoría de los estudiantes mencionó que de su comunidad les gusta el paisaje y los arroyos, seguido de la cultura, las tradiciones y costumbres. Las respuestas de los estudiantes se tomaron como temáticas en el cuidado del entorno comunitario y los ecosistemas, y la relación que estos tienen con la cultura chinanteca. En este sentido, se encontró que los habitantes toman de la naturaleza hojas para los techos de las casas, extraen ixtle para la elaboración de mecates y otros derivados, con la arcilla construyen ollas y comales.

¿Qué actividades académicas te gusta realizar?

Los estudiantes mencionaron que les gustaron las dinámicas grupales, ya que de esta manera se les facilitó relacionarse y compartir experiencias y saberes. También agregaron que les gustó realizar experimentos, tareas, trabajos en equipos, leer y dibujar.

¿Qué te gustaría que se mejorara de las clases?

En este caso, los estudiantes solicitaron que los temas se expliquen con mayor detalle, ya que en algunas clases no entendían nada o poco. También pidieron que se omitan los dictados y que se elaboren diapositivas que expongan los temas de mejor manera. En tanto que otros alumnos dijeron que desean mejorar su escritura y fortalecer su exposición oral.

¿Qué te gustaría mejorar de tu comunidad?

Los estudiantes mencionaron que les gustaría mejorar los hábitos de limpieza de los habitantes de la comunidad, referidos a implementar algunas prácticas para mantener limpia la comunidad. En este caso, se trabajó con un proyecto titulado “Mejorando hábitos de limpieza en mi comunidad”, en donde se realizaron murales, rótulos, elaboración de contenedores; también se impartieron pláticas y talleres en coordinación con el personal de la Unidad Médica Rural. Al finalizar el módulo, los estudiantes realizaron una campaña de recolección de basura en diferentes puntos de la comunidad para llevar el mensaje a las personas cercanas de que es importante mantener los espacios compartidos limpios, así como sus hogares.

¿Cuál fue la actividad que realizaste en clases y que te gustó más?

Todos los estudiantes mencionaron que les gustó el proyecto “Mejorando hábitos de limpieza en mi comunidad”. Uno de los elementos más importantes que se rescatan de este aprendizaje significativo para los estudiantes es que el trabajo se realizó de forma coordinada con las instancias de salud correspondientes en la comunidad y en colaboración con los docentes del plantel, involucrando así varios mediadores durante su desarrollo. Tal fue el impacto que un estudiante que egresó de este módulo y, que es el Secretario de la agencia de San Miguel Lachixola, busca formas de mejorar los establecimientos de letrinas y cambiarlos por baños secos como muestra para que las personas de la comunidad puedan mejorar condiciones de higiene y seguridad propia en la comunidad.

¿Qué actividades que realizaste en clases no te agradaron?

Las actividades que reconocieron los estudiantes que no les gustaron fueron el dictado, los exámenes y pintar paredes. Las razones que expusieron es que les aburre o simplemente que no les gusta.

La información proporcionada por los estudiantes a través de las entrevistas permitió identificar las actividades de intervención pertinentes al contexto y al proceso de formación de los estudiantes. Sin embargo, un reto fue asignar un valor numérico a la participación de los jóvenes. Para ello, se realizaron evaluaciones continuas a través de instrumentos que consideraron las habilidades prácticas de los estudiantes, ya que a muchos se les complica explicar lo que realizaron.

La evaluación a las habilidades prácticas permitió que los estudiantes participaran con mayor ahínco y se despreocuparan por las calificaciones. Esto resultó muy interesante porque de alguna manera la asignación previa de los criterios de evaluación determina el desempeño de los estudiantes, pero no así cuando la participación es parte del proceso de aprendizaje y no una cuestión a evaluar.

Las estrategias de aprendizaje y su intervención comunitaria

En este apartado se presentan las actividades que se realizaron durante el periodo agosto-enero 2018, como parte de las propuestas a la mejora de la práctica educativa. Cabe mencionar que se retoman algunas propuestas antes aplicadas, porque han mejorado, de forma significativa, el aprendizaje de los estudiantes.

MÓDULO III. UNIDAD DE CONTENIDO: BIOLOGÍA I

Las actividades descritas a continuación se relacionaron con la investigación, algunas se contextualizaron con el entorno comunitario, considerando en todo momento el programa indicativo del CSEIIO.

El objetivo de esta actividad fue situar los contenidos de Biología en el contexto comunitario de los jóvenes. Para ello, los estudiantes se organizaron por equipos y fotografiaron lo que les pareció más importante del ecosistema de la comunidad; por ejemplo, la naturaleza, los arroyos, manantiales, plantas, casas, calles. Después de eso, se hizo una exposición fotográfica, donde todos pasaran a apreciar lo capturado por los otros equipos. Con posterioridad, se hicieron preguntas grupales: ¿Qué observaron? ¿Qué utilidad tiene lo que observaron?

¿Qué uso le dan en sus comunidades? ¿Quiénes dependen de él? ¿Qué pasaría si no existiera?

Por último, cada estudiante describió una característica que comparten los seres vivos que encontraron en sus fotografías, algunas visibles y otras que no se pueden observar a simple vista, pero que, por su comportamiento, se entiende que están presentes. Este ejercicio también permitió abordar temas como: niveles de organización biológica, características que comparten los seres vivos y composición química de los seres vivos. También se asociaron contenidos de química como los bioelementos que componen a los seres vivos. En este caso, se elaboraron portafolios e historietas a partir del origen de la vida.

Al finalizar, los estudiantes se tomaron una fotografía con la vestimenta típica del pueblo chinanteco, en un lugar representativo del pueblo de Lachixola.

Investigación sobre la elaboración de productos artesanales con la fibra del ixtle en la comunidad de San Miguel Lachixola

El objetivo de esta estrategia fue conocer el manejo, aprovechamiento y conservación del ixtle y su relación con la vida comunitaria de San Miguel Lachixola. Para este propósito, los estudiantes realizaron recorridos de campo, visitas a domicilio y entrevistas a los productores para conocer el procedimiento de extracción del ixtle.

Este trabajo nos permitió conocer el proceso completo para la extracción y transformación de la fibra vegetal. Por ejemplo, pudimos identificar el proceso en el siguiente orden:

1. Plantado y maduración del maguey.
2. Cortado y secado.
3. Tallado.
4. Lavado, secado y peinado.
5. Hilado.
6. Empaquetado.
7. Venta.

Posterior al trabajo de investigación, se realizaron cursos de tejido con ixtle con el apoyo de los productores de la comunidad.

Durante el transcurso de la investigación, participaron diversas personas de la comunidad para hacer posible la significación de los contenidos, entre ellos un ciudadano de la comunidad de San Miguel Lachixola, que nos apoyó en la enseñanza del tejido del ixtle a mano y con gacho.

MÓDULO V. UNIDAD DE CONTENIDO: BIOLOGÍA II

Durante el periodo agosto–enero de 2018 se impartieron las unidades de Higiene y Salud comunitaria, Botánica, Epidemiología y Salud, y Ecología, esta última es una materia de tronco común, las anteriores pertenecen de forma directa al componente de Promoción en Salud comunitaria. Para ello, se abordaron las unidades de contenido mediante el proyecto: “Elaboración de productos alimenticios como alternativa a la Introducción de componentes nutricionales en las familias de la comunidad de San Miguel Lachixola”.

El taller se realizó en la casa de una familia que se dedica a la elaboración de panes, y que cuenta con un horno. Para esta actividad, los estudiantes trabajaron por equipos, de esta manera se dividieron las tareas para elaborar panes, panques de plátano y zanahoria, empanaditas de lechecilla y mermelada. Durante el taller, se explicaron los beneficios de cada uno de los productos.

Construcción de un horno

En esta actividad, nos apoyamos de los docentes de las áreas de Escuela y Comunidad, Lengua indígena y Matemáticas. El apoyo del profesor de lengua fue fundamental, ya que todas las indicaciones fueron en chinanteco, esto con la finalidad de que los estudiantes se sintieran en confianza y realizaran de mejor manera la actividad. La parte teórica para la construcción se abordó en el aula. En el proceso de construcción, los estudiantes limpiaron el espacio y realizaron algunas actividades de albañilería, y para el acarreo de materiales, se solicitó el apoyo de estudiantes de otros módulos. En esta etapa, las

estudiantes hicieron equipos para proveer de algún refrigerio a sus compañeros.

Durante la realización del proyecto, surgieron muchas dudas por parte de los estudiantes, pero los docentes nos apoyamos para resolverlas.

La construcción del horno se dio a través del apoyo económico que gestionó la plantilla docente, en coordinación con la dirección de la escuela, ante el municipio, algunos materiales se reciclaron, como láminas, vidrio y fierro viejo; por otra parte, los estudiantes aportaron la mano de obra, de tal forma que este trabajo cooperativo se concluyó con un buen resultado al hacer partícipes a las autoridades, a las personas de la comunidad, a los docentes y estudiantes.

Elaboración de tamales

En esta actividad, los estudiantes fungieron como formadores, ya que fueron ellos quienes nos compartieron su experiencia en la elaboración de este alimento que forma parte de la dieta de sus familias y comunidades. En este caso, lo primero que hicieron fue estimar la cantidad de tamales, y a partir de ahí, la elaboración de una lista de los ingredientes necesarios. Por mi parte, como docente, me tocó compartir los beneficios nutrimentales del tamal.

Durante el proceso de implementación del proyecto, se abordaron temas como manejo y cuidado de alimentos, claves de inocuidad de alimentos, el plato del bien comer e higiene personal. Por su parte, el docente de la unidad de contenido Fundamentos de Epidemiología nos ayudó a identificar los focos de infección para poder evitar posibles amenazas en el trayecto del proyecto, y a identificar las posibles enfermedades que pudieran darse en caso de no cumplir con las buenas prácticas higiénicas.

En este módulo, también se realizaron otras actividades que no se contemplaron dentro del proyecto del semestre, sin embargo, reforzaron otros conocimientos. Las actividades fueron las siguientes:

- *Herbario*. Primero se construyó una prensa botánica con materiales de la región. Después se colectaron plantas nativas de la comunidad; con posterioridad, se realizaron algunas anotaciones sobre

el nombre común y científico de la planta, nombre en chinanteco, fecha de colecta y uso en la comunidad.

- *Elaboración de jabones.* Para esta actividad, se utilizaron plantas presentes dentro de la comunidad como sábila, árnica, romero y avena, esto con la finalidad de mostrar que estas plantas pueden tener diversos usos. La elaboración de jabones se realizó en el salón de clases y en dos sesiones de 50 minutos.
- *Elaboración de desodorantes* con plantas medicinales como ca-léndula, y esencias de cítricos.
- *Elaboración de pastas dentales* con plantas nativas y plantas medicinales como menta, hierba buena y estevia.

En la ejecución de estas actividades, el Centro de Salud de la comunidad brindó su apoyo para la realización de los cursos, talleres y prácticas. Además de brindar una plática sobre higiene personal, salud dental y lavado correcto de las manos.

Las estrategias de aprendizaje implementadas dentro de la comunidad propiciaron un aprendizaje significativo, ya que cada estudiante integró conocimientos de biología y química a través de las actividades familiares y comunitarias, además de propiciar el trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo fue significativo para la comunidad, ya que en las actividades de intervención participaron las familias de los estudiantes y algunos integrantes de la comunidad. Los estudiantes no solo elaboraron productos, sino que los resignificaron como parte de los conocimientos que preserva la comunidad.

Por otra parte, los estudiantes que no elaboraron un producto, se llevaron como aprendizaje la importancia y el valor que tiene el ecosistema de su comunidad y los beneficios que nos brinda a todos. También les quedó la preocupación que las actividades antropogénicas, agrícolas y pecuarias están fragmentando el ecosistema y que es urgente realizar actividades de intervención para mitigar este proceso.

CONCLUSIONES

El trabajo colaborativo fue una de las satisfacciones más grandes en este trabajo, debido a que en otras ocasiones, los padres de familia y

las comunidad no se habían involucrado en las actividades académicas y menos para enseñar lo que saben; entonces, este trabajo implicó la colaboración de los padres, los comuneros, los estudiantes, los docentes y los directivos. De esta experiencia, como docente, he aprendido que el trabajo en equipo es importante, ya que una de las diferencias más relevantes que se encontró entre los grupos de trabajo fue que en el tercer módulo solo se vieron involucrados dos docentes para la implementación de las prácticas para el aprendizaje significativo. Sin embargo, en el quinto módulo la experiencia mejoró de forma significativa, ya que participaron todos los docentes y el director en turno.

En lo que se refiere al personal docente y directivo que participó, poco se había trabajado, con anterioridad, con tanta colaboración como en este caso, pues la convivencia fue algo que marcó el trabajo. Desde mi perspectiva, puedo decir que cada docente puso mucho esfuerzo y sobre todo mucho carácter cuando había diferencias de opiniones, se respetaron las aportaciones y se trabajó en equipo. Durante este tiempo, los docentes nos coordinamos para cada una de las actividades, esto, al final, nos ayudó a crecer como profesionales, pero sobre todo como personas.

Los resultados de las estrategias de aprendizaje en el salón de clases fueron buenos, aunque no tan significativos como las actividades cotidianas que se realizaron. La comunicación sigue siendo complicada, pero más amena, pues con el material proporcionado y la interacción con el medio a través de materiales conocidos han aminorado las bajas notas y el desinterés, pues ahora los estudiantes se atreven a preguntar o por lo menos a realizar comentarios respecto a los temas vistos.

La vinculación de las actividades académicas con el contexto comunitario fue significativa porque también fue un esfuerzo por romper los paradigmas establecidos al trabajar en colaboración para reconocer que nuestro entorno nos puede enseñar mucho. También se trató de reconocer nuestra lengua, cultura, costumbres y tradiciones como parte de nuestro proceso de aprendizaje.

Por su parte, los estudiantes del módulo comentaron, al finalizar el semestre, que les agradó la forma en que los docentes nos coordinamos para trabajar en armonía con ellos, y con ello ser un ejemplo de trabajo colaborativo, ya que eso los motivó a realizar todas las actividades que

se les plantearon, también mencionaron que si en algún momento se habían sentido inconformes, siempre se les dio la posibilidad de elegir las actividades a realizar. Al final, todo este trabajo se tradujo en salirnos de la educación tradicional, convivir, compartir, colaborar y reír, pero también fue de dialogar nuestras diferencias.

REFERENCIAS

CSEIIO (2015). *Modelo Educativo Integral Indígena (MEII)*. Oaxaca: CSEIIO. Recuperado de <https://www.cseiio.edu.mx/>

Estrategias de enseñanza–aprendizaje en ciencias sociales en San Miguel Lachixola, Oaxaca

DEYSI CRUZ RODRÍGUEZ



AUTOBIOGRAFÍA

Mi nombre Deysi Cruz Rodríguez, nací el 9 de marzo de 1988, en la comunidad indígena de Constitución Mexicana, municipio de San Juan Mazatlán Mixe, Oaxaca. Mis progenitores son Nicasio Cruz Riaño (+) y Dionisia María Rodríguez Santiago; tengo un hermano de nombre Nicasio Armando Cruz Rodríguez.

Mi comunidad cuenta con aproximadamente 2,500 habitantes que provienen de diferentes comunidades de las regiones mixe, costa, istmo e incluso de diferentes estados del sureste del país. En cuanto a la religión, 90% de los habitantes profesan la religión católica y el resto son creyentes de la iglesia Adventista del Séptimo Día o Testigos de Jehová. En lo relativo a la organización social y política, la comunidad elige a sus autoridades a través de su Asamblea de Ciudadanos, máximo órgano de decisión, para que preste sus servicios de manera gratuita durante los 365 días al año. En lo relativo a la tenencia de la tierra, esta es del tipo ejidal, está regulada por un comisariado ejidal, electo por una asamblea de ejidatarios en la cual no pueden participar los avecindados de la comunidad.

Un hecho que cambió mi vida fue la muerte de mi padre cuando tenía dos años de edad. Su ausencia dejó un gran vacío en mí, un lugar irremplazable de algo que siempre me faltó. Pero, por fortu-

na, mi padre me dio a una gran mujer como madre, un ser maravilloso que siempre ha estado al pendiente de la familia que trató de que no faltara lo necesario en el hogar, inculcándonos siempre los principios y valores que uno debe tener. Además, tengo la fortuna de contar con mi abuela materna, un tío y dos tías, medios hermanos de mamá, seres que se caracterizan por el amor, la alegría, las buenas acciones y por ser personas muy trabajadoras y exitosas en la vida. Gracias al apoyo incondicional de cada uno de ellos, he podido ser alguien en la vida y no sentir tanto la pérdida de mi señor padre.

Unas de mis experiencias favoritas, en lo que respecta a mi educación, fue cursar mis estudios de educación media superior en el Instituto de Estudios de Bachillerato de Estado de Oaxaca (IEBO). En mi comunidad, fue determinante egresar de esta institución educativa, porque tenía claro qué carrera cursar; mi objetivo era enseñar en un salón de clases, y claro, la mejor opción era la de estudiar en una normal para cursar una licenciatura en Pedagogía y después conseguir algún trabajo en alguna escuela primaria en mi comunidad o en algún pueblo de la región Ayuuk, o de otros pueblos indígenas de Oaxaca.

Pero al salir de mi comunidad para tratar de cumplir con mis objetivos, me empecé a dar cuenta que todo lo que me había imaginado sería complicado, esto porque al llegar a una normal de Tamazulapan, en la región de La Mixteca, unos de los requisitos para poder estudiar o cursar la carrera era hablar alguna lengua indígena. Al no cumplir con este requisito, me tuve que quedar con las ganas de cursar y estudiar en esta institución educativa, por lo que debía decidir, lo más pronto posible, qué carrera cursar para no quedarme sin estudiar, la mejor opción que pude haber escogido fue cursar la licenciatura en Contaduría y Finanzas en el Instituto de Estudios Superiores del Estado de Puebla, en la ciudad de Tehuacán, Puebla.

Terminé la carrera en 2011 con el apoyo de mi familia, y obtuve mi cédula profesional. Después de esta maravillosa experiencia en mi vida como estudiante universitaria, era hora de regresar a casa de donde, por más de seis años, me había ausentado, Pero al llegar sentí la necesidad conseguir un trabajo para que pudiera apoyar a mi madre de forma económica, y sobre todo, para poner en práctica lo aprendido.

Mi primera experiencia laboral fue impartir clases en un IEBO en la comunidad de Yagila en Sierra Juárez de Oaxaca, en donde, después de un año, tuve la oportunidad de que me contratara como

personal docente del Colegio Superior para la Educación Integral e Intercultural de Oaxaca (CSEIIIO) para ser profesora-investigadora en la comunidad de Santiago Ixtayutla en la costa oaxaqueña. Después de un semestre, me incorporé al plantel de San José de las Flores; luego me mandaron a trabajar en la comunidad de Santa María Alotepec, también en la zona mixe media, a convivir y a conocer otras culturas diferentes a la de la costa, y algo similar, a la serranía zapoteca. Después de dos años de aprendizajes, el CSEIIIO me dio la oportunidad de traer mis conocimientos a la comunidad de San Miguel Lachixola, municipio de Santiago Jocotepec, en el rincón de la serranía chinanteca, en donde se vive de cerca la marginación y las carencias, y donde se mantiene una organización social y cultural similar a la de las demás comunidades en donde he trabajado.

Terminé la maestría en Educación y Gestión del Conocimiento que imparte el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) en coordinación con el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, para poder mejorar mi práctica docente y poder dar más a mis estudiantes cada día, para que ellos puedan relacionar la vivencia comunitaria con lo enseñado en las aulas.

Desde que estoy laborando como docente, en la medida de mis posibilidades, apoyo económicamente a mi mamá, para que nuestra situación económica, como familia, sea estable. Mis experiencias familiares son las mejores al momento ya que he tenido la fortuna de tener una familia en la que convivimos y compartimos ya sea en el trabajo o en las fiestas.

Si en un principio, no pude estudiar para docente, en el ámbito laboral, me he desarrollado como tal, por lo que pude dedicarme a la actividad que en realidad me había planteado en un principio, relacionando el conocimiento tradicional con el occidental, buscando que el alumno aprenda a articular y vincular los conocimientos adquiridos en el aula con aquel que han adquirido en su hogar y comunidad.

Lo que más deseo es acompañar y transmitir conocimientos que permitan al estudiante ser competente en los que respecta al conocimiento teórico-práctico a través de las estrategias de aprendizaje-enseñanza y la interacción alumno- maestro.

El presente escrito es un trabajo de intervención cualitativo enfocado a las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el área académica de Ciencias Sociales en el Bachillerato Intercultural 49 (BI 49) situado

en la comunidad de San Miguel Lachixola, municipio de Santiago Jocatepec, distrito Choapam, Oaxaca, de origen indígena chinanteco. El objetivo del proyecto está enfocado principalmente en conocer las estrategias de enseñanza aprendizaje más adecuadas para el aprendizaje significativo de los estudiantes, considerando el contexto del bachillerato. Dichas estrategias se seleccionaron con relación a la información proporcionada y valorada por los propios educandos, así como de los aportes de los asesores que forman la plantilla docente de la institución. El tema de investigación nace a raíz de la situación que se vive en la comunidad estudiantil, pues carecen de varios elementos imprescindibles para la construcción de conocimiento significativo.

Es el deber de todo docente buscar las formas pedagógicas para que los estudiantes mejoren su desempeño académico, y así, la educación pueda ser relevante en su vida, haciendo hincapié en que no son los únicos responsables, pues también juega un papel muy importante la participación de los estudiantes, del personal directivo, de los padres de familia, de las autoridades de la comunidad, los funcionarios de gobierno encargados de la educación, etcétera.

Los habitantes de Lachixola se caracterizan por ser de origen indígena chinanteco, hablantes de su lengua materna, comparten costumbres y tradiciones, portan la vestimenta que identifica a los chinantecos en Oaxaca, se encuentran en condiciones de muy alta marginación con muchísimas carencias económicas y en todos los aspectos. Además, es la comunidad más poblada del municipio y las condiciones sociales en las que se encuentran los aprendices se caracterizan por ser adversas y limitantes; los jóvenes habitan en hogares integrados por alrededor de siete a 10 personas, las casas son muy pequeñas y humildes; los padres reportan comportamientos violentos y altos niveles de consumo de alcohol; las madres de familia, por lo regular, viven sometidas a esta violencia, incluso sexual; por otro lado, no comprenden ni dialogan en castellano y, en su mayoría, no saben leer ni escribir. Por estas, entre otras razones, los estudiantes no tienen como prioridad la educación, ya que no existe motivación por parte de los padres hacia los hijos con respecto a su formación académica.

El bachillerato surge a partir de la gestión de la autoridad de la comunidad en compañía del director de la telesecundaria de la misma

comunidad, a quien le preocupaba que sus estudiantes, al ingresar, no continuaban con la educación media superior, principalmente por las condiciones económicas en que se encuentran los padres de familia a quienes se les hacía imposible inscribir a sus hijos en un bachillerato de alguna comunidad cercana, por lo que muchos de ellos no se interesaban en que sus hijos fueran a la escuela. La gestión para su apertura duró aproximadamente tres años, luego de un estudio por parte de la dirección general de los BI, y bajo sus lineamientos, se iniciaron labores en septiembre de 2015 con 21 alumnos, tres docentes y un directivo.

En 2018, egresó la primera generación, formada por 15 alumnos que terminaron el bachillerato, de tres a cuatro continúan sus estudios de nivel superior, lo que resulta prometedor para la comunidad porque en unos años contarán con profesionistas, lo que, con seguridad, será beneficioso para todos.

En el bachillerato, es frecuente que se presenten riñas entre estudiantes y algo similar sucede con los padres de familia; se observa una relación conflictiva entre los miembros de Lachixola, tanto por cuestiones políticas como de religión, hay alrededor de cinco templos religiosos en una comunidad de aproximadamente 1,800 habitantes, y las relaciones entre sus feligreses no son pacíficas. Este panorama demanda conocer más sobre la educación para la convivencia, de manera que se puedan superar las disputas entre ellos y puedan convivir como una sociedad más armoniosa.

La mayoría de las instituciones educativas que se encuentran en la comunidad reporta carencias en la infraestructura, como es el jardín de niños, la escuela primaria y la telesecundaria; en el caso del bachillerato es aún más preocupante, pues para empezar no se cuenta con instalaciones propias y dignas para que los estudiantes reciban clases. De forma adicional, los educandos llegan con un gran rezago en su formación académica, y los docentes —que atienden la educación básica— la mayoría se encuentra estudiando, están allí porque heredaron la plaza, pertenecen a la sección 22 y todos los años hacen su famoso paro laboral que dura aproximadamente un mes.

Con lo mencionado con anterioridad puede entenderse la situación los alumnos; esta situación conlleva a que las actividades académicas requieran de mayor tiempo para ser realizadas y que, algunas veces,

hasta se imposibilite lograrlas. A esto se suma la lengua materna de los estudiantes, el chinanteco, pues en el BI no se cuenta con asesores que la dominen, a excepción de uno de los siete trabajadores que forman la plantilla. Esto hace que la comunicación áulica en castellano pueda complicarse porque están los jóvenes que no logran comprender en su conjunto la explicación que dan los asesores. Además, los textos académicos que se proporcionan a los alumnos, desafortunadamente, no son en chinanteco, lo que se asocia con actitudes de poco entusiasmo por el aprendizaje por parte de los estudiantes. La principal causa de todo esto es que el estado mexicano no se ha preocupado por implementar las políticas y programas adecuados para que los estudiantes reciban una educación en su lengua materna, tal como lo menciona el artículo 14 de la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*:

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del estado sin discriminación.
3. Los estados adoptarán medidas eficaces, juntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma (CNDH México, 2018, p.10).

Como bien lo declaran el artículo anterior, los estudiantes indígenas tienen derecho a una educación en su lengua, lo que no se cumple en el bachillerato en estudio, lo que incide en los altos índices de reprobación y deserción escolar. Debido a ello es que hay que buscar elementos que abonen al desempeño académico, por lo que se planteó implementar estrategias de aprendizaje relacionadas con las habilidades particulares de los estudiantes del bachillerato, con el fin de lograr conocimientos significativos entre los aprendices.

La institución educativa en estudio se encuentra situada en el centro de la comunidad, a un lado del salón de usos múltiples donde se realizan reuniones de todo tipo —entrega de recursos económicos para apoyos sociales, reuniones comunitarias, reuniones con padres de familia de las diferentes instituciones educativas—, durante todo el día, el salón de uso múltiples es usado como cancha deportiva por las tres instituciones de la educación básica, lo que conlleva a que esta actividad sea un distractor gigantesco al ser una fuente de ruido constante para el BI. A ello se suma el ruido que se genera entre los mismos estudiantes del bachillerato, ya que las aulas están cercadas por tablo-nes de madera, y son muy pequeñas para la cantidad de alumnos que hay en ellas, no hay suficientes butacas, los pizarrones se encuentran en mal estado, solo hay cinco computadoras para 69 estudiantes, un solo proyector para tres grupos y no se cuenta con sanitarios ni tampoco con un patio escolar. Los estudiantes portan uniforme escolar cuatro días de la semana, los lunes llevan el traje típico de la comunidad y su calzado, por lo regular, son sandalias. Todos los alumnos hablan el chinanteco con diferentes variantes porque son de tres comunidades diferentes, pero logran comunicarse entre ellos y no se trabaja con libros o guías didácticas. El horario de clases es de 7:00 a.m. a 3:30 p.m., de lunes a viernes, y por las tardes se dan asesorías para quienes lo requieran, se cuenta con seis docentes y un directivo.

Entre los jóvenes que se encuentran inscritos en la institución educativa, una parte es originaria de San Miguel Lachixola, y otra pertenece a comunidades circunvecinas como Arrollo Blanco Pet-lapa e Ignacio Zaragoza la Lana. Son educandos que se caracterizan por conservar sus prácticas religiosas, vestimenta típica, tradiciones, costumbres y demás elementos culturales.

Los docentes tienen experiencia en el ámbito educativo, a excepción de la directora que ocupa su primer puesto laboral; entre los docen-tes, dos dominan una segunda lengua, pero solo uno habla la lengua propia de la comunidad: el resto habla exclusivamente el castellano. Tres son profesionales en la educación, pero la mayoría son docentes comprometidos que dan lo mejor de sí para generar el aprendizaje en los estudiantes. Además, realizan actualización continua cada seis meses en su área académica y, para el momento de realizar este trabajo,

tres docentes se encontraban cursando la maestría en Educación y Gestión del Conocimiento.

Por todo lo anterior, resulta interesante hacer un análisis acerca de la efectividad de los métodos y estrategias docentes con el objetivo de conocer las aportaciones y deficiencias en la pedagogía y la didáctica empleada. Para ello, se ha optado por que la información sea proporcionada por los estudiantes mediante la integración de dos grupos de enfoque, uno de ellos integrado por diez estudiantes de mayor rendimiento escolar, y otro más integrado por diez aprendices que presentan problemas de aprendizaje.

Se dialogó con el estudiantado para obtener sus respuestas acerca de: las razones por las que ingresaron a la institución, las causas que los motivan a participar en clases, las actividades académicas que consideran que contribuyen a su aprendizaje, de la misma manera se les preguntó acerca de su gusto o disgusto por ciertas dinámicas de trabajo y por las sugerencias para mejorar la práctica docente, entre otras. De igual modo, se aplicó un cuestionario a los docentes de la institución para conocer su opinión acerca de las características cognitivas de los alumnos, las estrategias que aplican cuando los estudiantes presentan problemas académicos, así como los métodos que ponen en marcha para que el estudiante sea receptor de conocimiento en las clases.

Así pues, basándonos en la información recabada de estudiantes y profesores, así como en textos de expertos en el tema —entre ellos, Martha Stone Wiske (1999)— y con el apoyo de valiosos aportes sobre la educación en Oaxaca por los intelectuales indígenas, como Benjamín Maldonado Alvarado (2016), se estructuró un plan de trabajo para el semestre agosto-diciembre 2018; el plan de trabajo consistió en el cambio de algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje, como: diferentes formas de integrar los equipos de trabajo, distintas maneras de abordar los temas para un aprendizaje significativo, el manejo de variados materiales didácticos, formas de motivación para la puntualidad y asistencia de los alumnos, diferentes métodos de evaluación, distintas estrategias para mejorar la comprensión de textos académicos, distintos métodos para procurar la correcta escritura por parte del aprendiz, y dinámicas que generen un ambiente de estudio agradable.

Concluida la puesta en práctica, se integraron de nueva cuenta los grupos de enfoque con los mismos estudiantes para aplicarles un segundo cuestionario que permitiera la valoración del nivel de avance de la práctica docente de la responsable del área de Ciencias Sociales que se imparte en el bachillerato, y obtener información acerca de los conocimientos adquiridos por los aprendices, de las estrategias que fueron exitosas y de las que no resultaron eficaces. Por otra parte, los educandos ofrecieron recomendaciones de actividades extraescolares que se deben emplear en el BI 49 para mejora de sus aprendizajes.

Los resultados en este trabajo de intervención son inmensamente relevantes, por una parte, porque se trata de información obtenida de viva voz de los mismos alumnos que integran la comunidad estudiantil del BI 49 —desde su contexto y con sus propias problemáticas—, y por otro lado, porque la indagación realizada brindó la gran oportunidad de modificar la didáctica con la que se trabajaba para mejorarla a partir del levantamiento de la información con las fuentes antes señaladas: alumnos, docentes y autores expertos en la materia.

EL BI 49 DE SAN MIGUEL LACHIXOLA

El Bachillerato Intercultural situado en San Miguel Lachixola cuenta con una matrícula de 69 estudiantes, segmentado en tres grupos: el segundo módulo con 33 estudiantes, el cuarto módulo, con 15, y el sexto módulo, con 21. Cabe mencionar que dicho padrón se compone de educandos de tres comunidades originarias con costumbres y tradiciones parecidas, pero no iguales porque cada comunidad tiene sus particularidades y características específicas. Los módulos son equivalentes a un semestre, en los que se aplican conocimientos teóricos y / o prácticos de distintas disciplinas para explorar, describir, correlacionar y resolver problemas concretos de la realidad.

En la región son muy pocas las instituciones educativas que ofrecen educación media superior, por lo que el BI 49 es una gran oportunidad de estudio para los jóvenes de Lachixola y pueblos colindantes. La situación económica es muy precaria, en consecuencia, años atrás era casi imposible que los jóvenes, al egresar de la telesecundaria,

continuaran con su tránsito educativo. Dicho plantel inició labores en septiembre de 2015; en 2018 egresó la primera generación.

El modelo Bachillerato Integral Comunitario (BIC) y BI es una instancia educativa idónea para estudiar fenómenos teóricos que pueden ser aplicados y analizados desde la forma de vida de la comunidad. El principio central de los BIC y BI ha sido responder a las demandas y exigencias de cada comunidad. Es por ello, que en cada comunidad indígena en donde se estableció un plantel, las características culturales específicas fueron consideradas al momento de programar las actividades didácticas; debido a que las características que imprimen al proyecto las condiciones económicas, espirituales, sociales, geográficas, el tipo de vegetación y otros recursos naturales, lo enriquecen en su conjunto (CSEIIO, 2015). El programa educativo del subsistema está estructurado de tal manera que exista una estrecha relación entre escuela y comunidad, y de esa forma los estudiantes se involucran directamente con su entorno y contexto a partir de la resolución de problemas que enfrente la misma, puesto que se trabaja con líneas de investigación que engloban en su totalidad a la colectividad, donde los conocimientos o información la aportan directamente los ciudadanos mediante entrevistas.

Los BIC y BI definieron para su operación un Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) (CSEIIO, 2015), orientado desde sus inicios a la selección del método (o métodos) relacionado con la teoría del conocimiento para definir los criterios metodológicos propios para el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los principios filosóficos educativos que mejor representan los anhelos y necesidades de las comunidades (CSEIIO, 2018). Dentro de los muchos retos que enfrentan los docentes del BI 49 de San Miguel Lachixola, está el de realizar un esfuerzo triple, porque se tienen estudiantes con un rezo educativo bastante considerable que repercute en el aprendizaje, situación que dificulta la realización de sesiones dinámicas y amenas que faciliten la construcción de conocimientos compartidos por los estudiantes.

Resultan preocupantes las circunstancias descritas, por lo que como responsable del área de Ciencias Sociales en el BI 49, la autora de este trabajo, se propuso principalmente mejorar su propio quehacer

docente basándose en la información obtenida. Vale la pena señalar que el área de las Ciencias Sociales en el BI 49 se constituye de las siguientes unidades de contenido: Introducción a las Ciencias Sociales, Historia local, regional y estatal, Historia de México I y II, México en la Historia Universal y Derechos de los Pueblos Indígenas. Esta área de conocimiento tiene como objetivo brindar los elementos para comprender la complejidad de los sistemas sociales y la forma en que se han definido a través de la historia, contribuyendo así a la construcción de una estructura cognitiva que permita el análisis crítico de la realidad social local, nacional y global. Es por ello que los Derechos de los Pueblos Indígenas caracterizan al área y sustentan al modelo, ya que, a partir del conocimiento de la evolución del aspecto jurídico, se reconocen los derechos y obligaciones como miembros de una comunidad indígena.

EDUCACIÓN COMUNITARIA EN OAXACA

Benjamín Maldonado Alvarado (2016) define a la educación comunitaria de Oaxaca como “conjunto no articulado de experiencias de educación pública, y también privada, generada en todos los niveles educativos principalmente después del levantamiento zapatista y, sobre todo, a partir del comienzo del siglo XXI”.

Los aspectos coincidentes de la educación comunitaria oaxaqueña son al menos siete:

- La articulación de conocimientos en torno a los conocimientos locales y regionales.
- La investigación como eje pedagógico.
- La filosofía comunal como horizonte.
- La participación comunitaria en el proceso de aprendizaje.
- El uso extensivo de la lengua originaria.
- Un currículo adecuado a la realidad en que se trabaja.
- La colaboración de maestros que, más que enseñar, ayudan a aprender.
- En cuanto a los lineamientos de la educación en Oaxaca y particularmente,

- La comunitaria, el principio central de los BIC ha sido responder a las demandas y exigencias de cada comunidad. Los BIC fundamentan su oferta educativa como una alternativa que da atención a las demandas más sentidas de los pueblos y comunidades indígenas, ya que además del conocimiento científico incorpora los saberes y valores de las culturas y los pueblos indígenas en los programas educativos, en un marco de respeto; siendo un eje para fomentar una educación comunitaria desde una perspectiva intercultural (CSEHO, 2015).

La oferta educativa de los BIC permite atender a nueve de las 15 agrupaciones lingüísticas existentes en Oaxaca: cuicateco, chatino, chinanteco, mazateco, mixe, mixteco, náhuatl, zapoteco y zoque, muchas de ellas son planteles que funcionan en instalaciones propias, prestadas o provisionales.

ABORDANDO LA TEMÁTICA DESDE LO TEÓRICO

En lo que compete al estudio y análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, muchos de los profesores, intelectuales y autores han aportado al respecto para minimizar la problemática de transmitir y generar conocimientos, aunque las aportaciones no se han aplicado en su totalidad sino que se han adaptado debido a la particularidad que se presentan en cada contexto, como es el caso del BI 49.

Un número considerable de estudios y publicaciones han analizado la aplicación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo, sobre todo al desarrollar un tema académico en el salón de clases, ya que la deficiencia en el desarrollo, en ocasiones, no solo está en el panorama material sino también en el intelectual; es decir, en las formas en que los docentes tratan de generar el conocimiento en los estudiantes, pues hay momentos en que no se logra ejecutar, de la manera adecuada, y esto imposibilita el aprendizaje significativo. Investigadores como María Montessori, Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Johan Heinrich Pestalozzi, Jean Piaget y Lev Vygotsky se opusieron al modo de enseñanza centrado en la transmisión de conocimiento, lo que ahora llaman escuela tradicional, donde los profesores son los

únicos que asumen el papel principal en la enseñanza–aprendizaje sin tomar en cuenta la opinión o participación de los estudiantes. Los docentes en el siglo XXI deben romper con ciertos esquemas ya que la demanda educativa y de conocimientos es cada vez más exigente.

Es vital considerar algunas referencias para argumentar de manera asertiva el tema de estrategias de enseñanza–aprendizaje ya que son el elemento modular para el logro del aprendizaje esperado por parte del docente de los educandos. En todos los niveles educativos, ya sea educación pública, privada, formal, no formal, el objetivo primordial es sin lugar a duda el aprendizaje significativo, pero este último se logra con la introducción de ciertas técnicas o lineamientos que conlleven a la impartición de una clase amena para un aprendizaje esperado.

Se entiende por aprendizaje significativo lo que nos dice Díaz Barriga en su obra *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999). El propósito de diseñar modelos de intervención en el área educativa es para proporcionar al educando estrategias efectivas en el aprendizaje áulico y para la vida, así como también en la cuestión de análisis y comprensión de textos; se han estructurado e implementado estrategias metacognitivas y autorreguladoras que permitan a los estudiantes reflexionar y regular el proceso de aprendizaje.

El tema de estrategias de enseñanza–aprendizaje ha cobrado relevancia en el ámbito educativo debido a diversos factores que se presentan y anteponen a las expectativas de los docentes con relación al aprendizaje de los educandos, particularmente en la educación de las comunidades indígenas las cuales se encuentran en sitios marginados y con diversas problemáticas que dificultan una enseñanza con medios educativos innovadores.

Las estrategias que se emplean al desarrollar un tema en clases juegan un papel relevante debido a que de ello dependerá, en gran medida, si el tópico tiende a ser o no provechoso: se aprehenden mejor los conocimientos en la medida en que ellos son aplicables en la vida cotidiana o en el aspecto laboral.

Es significativo mencionar que existe una diferencia entre destrezas y estrategias, aunque se llega a pensar que son sinónimos. Las primeras son procedimientos uniformemente aplicados, es decir, que se em-

plean siempre igual en todas las situaciones y contextos; en cambio, las estrategias involucran el desarrollo de la conciencia metacognitiva, las cuales, eventualmente, serán aplicadas de forma automática. De forma particular en los BIC y BI —caracterizados por estar situados en comunidades con una alta marginación, carencias académicas y de infraestructura— se deben adaptar los medios y usar la creatividad para hacer llegar información de manera que los estudiantes generen conocimiento significativo. Esto implica mayor trabajo para los docentes, dado que cuenta con grandes restricciones por el entorno en que se encuentra; por ejemplo: planifica una actividad con proyecciones, y la ausencia de luz le impide realizar la sesión de esa forma.

Como recurso de mediación, las estrategias deben emplearse con determinada intención, estar alineadas con los propósitos de aprendizaje, así como con las competencias a desarrollar. Cabe subrayar la importancia que representa el papel del facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que, al desarrollar una sesión de aula, el docente debe crear ambientes adecuados para lograr el aprendizaje.

En Estados Unidos Mexicanos está presente el reto de generar un aprendizaje sólido en los diferentes niveles educativos, pero los expertos plantean que esto no se da por “no saber cómo aprender”; es decir, la mayoría de los estudiantes no utilizan las estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo. Por esta razón, se le da importancia al “aprender a aprender” que no es otra cosa que enseñar al alumnado a emplear las estrategias de aprendizaje más adecuadas en la adquisición de nuevos conocimientos. Mejorar los procesos cognitivos es de los principales desafíos del profesor en el aula, es decir, desarrollar en los educandos habilidades para asimilar y procesar datos informativos adquiridos.

En el subsistema de los BIC y BI se trabaja en cada uno de los módulos que lo forman (semestres) con líneas de investigación; dichas indagaciones parten de alguna dificultad que enfrenta la comunidad o el plantel, cuya problemática es arrojada por un diagnóstico comunitario que ejecutan las y los educandos en el primer módulo. Así pues, una de las estrategias de aprendizaje mediante las que los estudiantes optimizan procesos cognitivos son las líneas de investigaciones que se llevan a cabo en el BI 49, debido a que la información obtenida requiere

de un análisis, de una interpretación, así como de una conclusión, y en algunos casos de propuestas para posibles soluciones.

Según Jesús Beltrán (1993) para que el aprendiz pueda aprender habilidades, requiere de un programa con las siguientes características:

1. Se deben conocer las peculiaridades de la población a la cual va dirigido el programa, las características de la tarea por realizar, el tipo de estrategias que se quiere enseñar y los procesos cognitivos implicados.
2. El programa deberá tener una duración mínima de cuatro meses.
3. Se deberá poner especial atención en la enseñanza de las habilidades metacognitivas, pues es uno de los factores clave de la transferencia de las estrategias a otras situaciones de aprendizaje distintas.
4. Se utilizarán varios métodos de evaluación de las estrategias, ya que uno solo sería insuficiente.

Además, no se debe quedar por fuera el trabajo cooperativo, pues por naturaleza se necesita de los demás individuos como medio de sobrevivencia. De allí se desprende la importancia de aprender a interrelacionar, organizar y trabajar en equipo, ya que la mayoría de las actividades que se realizan en la vida cotidiana se ejecutan con el acompañamiento de alguien más. Es así como la educación cobra relevancia, ya que es parte del mundo formador de ciudadanos, y dentro de sus múltiples objetivos, uno de ellos es practicar la cohesión grupal entre los educandos ya que esto favorece un aprendizaje exitoso, significativo, oportuno, y a la conformación de una sociedad más solidaria y justa. Es importante comprender que los métodos de aprendizaje cooperativo requieren que docentes y alumnos asuman roles diferentes a aquellos que aún practican las clases tradicionales.

El aprendizaje cooperativo se define como un grupo de estrategias de enseñanza que compromete a los alumnos a colaborar para alcanzar metas comunes. Dentro de los retos gigantescos para los educadores está el lograr que los estudiantes desarrollen habilidades que tengan que ver con las relaciones humanas, para ello es vital emplear tres componentes esenciales:

1. Metas grupales.
2. Responsabilidad individual.
3. Igualdad de oportunidades para el logro del éxito.

Las actividades de aprendizaje cooperativo se centran en la enseñanza dirigida a todo el grupo estudiantil para presentar y explicar conceptos y habilidades básicas para posteriormente facilitar el aprendizaje en grupos pequeños, el papel del alumno se define por ser activo y responsable de su propio aprendizaje. El éxito de los equipos de aprendizaje depende, en gran medida, de tener materiales de alta calidad que guíen las interacciones en los grupos; es importante que los medios de estudio del grupo impliquen respuestas convergentes, es decir, que sean, con claridad, correctas o incorrectas. Una vez planificada la enseñanza, identificado los miembros de cada grupo, programadas las actividades de consolidación y estudio del equipo, así como calculado los puntajes básicos, el proyecto está listo para implementarse.

Aunado a esto, el aprendizaje cooperativo se fundamenta, de acuerdo con los múltiples ensayos de los hermanos David W. Johnson y Roger T. Johnson en:

- a. Perspectivas conductistas: tiene su esencia en la motivación que se genere en el educando, partiendo de las recompensas grupales y basándose en los desempeños individuales de los integrantes del grupo, es así como el aprendizaje cooperativo funciona, debido a que los alumnos son recompensados por trabajar juntos.
- b. Perspectivas de la cohesión: argumenta que si una tarea de aprendizaje resulta interesante y desafiante, el proceso de trabajar como equipo puede ser intrínsecamente motivador, en esencia es más confortante trabajar en equipo que individualmente.
- c. Perspectiva cognitiva: en esta perspectiva básicamente se enfatizan los distintos tipos de procesamiento de información que se da en el interior de los grupos de aprendizaje cooperativo. En este aspecto se acentúa el desarrollo de los estudiantes, la elaboración cognitiva o práctica con retroalimentación, esta última destaca porque muchas veces es más efectiva la explicación por parte de los

mismos alumnos que la de los profesores, principalmente porque son propuestas en términos que sus compañeros pueden relacionar.

Para que un grupo de trabajo cumpla con las perspectivas para lo cual fue congregado, es importante planificar actividades para su consolidación, ya que un mero agrupamiento no asegura la confianza y cooperación. Entonces es importante diseñar actividades de agrupamiento que ayuden a los estudiantes a aprender a aceptar a los demás y a confiar en ellos, y a reconocer en los otros a compañeros que pueden llegar a colaborar, esto si el propósito es ayudarse entre sí y desarrollar una idea grupal.

Una de las estrategias de agrupamiento es trabajar con los llamados favoritos, con las biografías, las ocupaciones y los temas que se consideren más interesantes.

Una muy buena estrategia que sea ha implementado en el BI 49, sobre todo en las clases del área académica de las Ciencias Sociales, consiste en la conformación de equipos de expertos, a partir de que cada estudiante porta habilidades y conocimientos diferentes a los de sus compañeros, por lo que de esta manera se transmiten sus destrezas al resto de los integrantes del equipo de trabajo.

La existencia de una interdependencia positiva entre los miembros de un equipo-clase es una de las características claves de la estructura cooperativa del aprendizaje y una condición imprescindible para que el aprendizaje se dé de forma efectiva.

El aprendizaje cooperativo es de las estrategias más efectivas en la educación media superior, para ser específicos, en el BI 49 de la comunidad indígena de San Miguel Lachixola. Debido a la problemática de que los estudiantes no participan en clases, no se logra una clase amena, provechosa y enriquecedora, por lo que al implementar tales estrategias, estas suman para conocer las habilidades de cada una de los estudiantes, y para crear un mejor ambiente de trabajo.

LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

La comprensión es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje al tratarse de un desempeño flexible, esto significa poder justificar, expli-

car, extrapolar, vincular y aplicar un tema de manera que vaya más allá de la simple memorización del conocimiento y la habilidad rutinaria. La comprensión se reconoce y se presenta cuando los educandos tienden a pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe. Cuando un estudiante no rebasa la acción memorística, pensamiento y acción rutinaria, este es un indicador de falta de comprensión. De igual manera, la comprensión depende de adquirir o construir una representación adecuada de algún tipo, esquema, modelo mental o imagen.

Según Martha Stone Wiske (1999), la visión del aprendizaje para la comprensión tiene un giro constructivista que desafía la idea de que el aprendizaje sea información concentrada; replantea el rol del docente, a quien lo describe más como un entrenador, y pone como eje central los esfuerzos del estudiante por construir la comprensión.

La noción de la comprensión aquí planteada conduce una visión de constructivismo, en cierta manera, diferente de la habitual, por lo menos en dos sentidos:

1. *Qué se construye*: representación versus capacidad de desempeño, en cualquier versión del constructivismo, una pregunta fundamental es ¿que se construye? La respuesta más común implícita o explícita es una representación de algún tipo de acción o modelo mental, el estudiante ensambla y revisa una representación mental que se adecue al tópico.
2. *Cómo procede la construcción*: descubrimiento versus diferente desempeño de comprensión, el enfoque constructivista de la enseñanza destaca un tipo de proceso de hallazgo, el develamiento es solo un tipo de ello entre otros muchos.

El descubrimiento se convierte en el desempeño clave para la comprensión y da como resultado un tipo de constructivismo que podría llamarse constructivismo del desempeño.

Las características esenciales del modelo de la enseñanza para la comprensión se clasifican de la siguiente manera:

- *Tópicos generativos*: el potencial generativo puede obtenerse de cualquier tema si se enseña como una serie de respuestas adecuadas

de manera didáctica, tienden a ser generativos cuando son centrales para el dominio o la disciplina. Son accesibles e interesantes para los alumnos, ya que excita las pasiones intelectuales del docente y se conecta con facilidad con otros, tanto dentro como fuera del dominio o disciplina particular, en conclusión, delimitan la materia que los estudiantes investigarán.

- *Metas de comprensión*: afirman de forma explícita lo que se espera que los alumnos comprendan; se definen de manera más específica las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los educandos desean lograr por medio de su indagación.
- *Desempeños de comprensión*: es el elemento más importante del marco conceptual de la enseñanza. La concepción para la comprensión es más que un desempeño o un estado mental subyacente a todo el proyecto de comprensión colaborativa en el cual está basado el marco; la visión vinculada con el desempeño subraya la perspicacia como la capacidad e inclinación de usar lo que los estudiantes saben cuando actúan en el mundo.
- *Evaluación diagnóstica continua*: el aprendizaje avanza por medio de la valoración del desempeño propio y ajeno, en relación con criterios claros; de esta manera, la evaluación diagnóstica refuerza, a tiempo en que evalúa, el aprendizaje.

El modelo de la enseñanza para la comprensión consta básicamente de desempeños flexibles, es decir, el docente, a través de la aplicación de un cuadro de cuatro elementos, desarrolla su práctica educativa; los elementos son: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua, a través de ello, los estudiantes logran comprender y articular metas claras, centradas en la comprensión, y en consecuencia, hay motivación en el aprendizaje. Cuando se logran desempeños de comprensión, el aprendiz aplica, amplía y sintetiza lo que sabe, de esta manera, controla y promueve su avance; es vital aplicar evaluaciones diagnósticas continuas en sus desempeños con criterios directamente vinculados con las metas de comprensión.

En cambio, la práctica tradicional tiende a ser menos activa y más pasiva, el papel protagónico lo desempeña el profesor, los educandos

son solo receptores; la educación tradicional es más una clase centrada en la enseñanza que en el aprendizaje, con una clase planificada desde una perspectiva conductista y muy lejos de una clase de corte cognitiva que desarrolle destrezas intelectuales superiores.

En los BIC se elaboran secuencias didácticas por bloque, es decir, lo que es prácticamente un parcial, en el que se abordan los cuatro puntos: tópico generativo, metas de comprensión, desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Se pensó en un proyecto de intervención cualitativa sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje debido a las marcadas carencias académicas de los estudiantes, principalmente con la lectura, la escritura y, sobre todo, con la comprensión. Asimismo, con respecto al perfil, los educandos son tímidos, no participan en clases, a veces son un poco perezosos, les da pavor opinar y muchas veces no llevan el material didáctico que solicitan los asesores. Debido a la situación económica, la mayoría no cuenta con una computadora; por otro lado, su semblante físico es preocupante, pues se puede notar la desnutrición en la mayoría de ellos; de forma continua, se sienten mal de salud dentro del horario de clases; se tienen tres casos donde los alumnos se han ausentado durante un mes de la escuela debido a cuestiones de salud, otros han desertado. Por otro lado, la docente encargada de impartir las unidades de Ciencias Sociales tiene como formación académica el área de contaduría y finanzas, considera que es su deber instruirse más en el aspecto educativo, ha tomado cursos sobre didáctica, un diplomado sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje, continuos diplomados en cuestiones educativas financiados impartidos por la Dirección General del Subsistema, pero en particular, desea conocer y dominar los lineamientos idóneos de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y reflexiona que es importante estar en constante actualización para poder dar lo mejor de sí en beneficio de los estudiantes.

Una vez que la profesora responsable adquirió conocimiento teórico en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, pudo analizar con mayor precisión su práctica docente, e identificar los aspectos asertivos,

los fallidos y aquellos en donde requiere implementar algún elemento pedagógico que resulte positivo para su actividad social.

En la presente intervención, son elementales las aportaciones de los aprendices, debido a que el tema central va ligado con sus formas o métodos de aprendizaje; para ello, la docente encargada realizó algunas actividades que le ayudaron a reunir información vital para el proyecto:

- Mediante diarios de campo, se enlistan las actitudes que presentan los estudiantes en clases: poca o nula participación, no existe trabajo en equipo, escasa atención en clases, les disgusta exponer, una minoría realiza las tareas académicas en casa, tienden a faltar a clases, las aulas son bastante incómodas, no existe una butaca por estudiante y, en el espacio donde se imparten clases, se genera demasiado ruido, entre otras.
- Una segunda actividad fue la integración de dos grupos de enfoque, uno con estudiantes de rezago académico y el otro formado con aquellos que muestran mayor interés por aprender y presentan conductas que suman a su desarrollo intelectual. Con respecto a los aprendices, cada grupo estuvo integrado por diez participantes, de los cuales se conoció sobre lo siguiente:
 - Se conocen las formas de aprendizaje de los estudiantes, así como las actividades que les ayudan a aprender, las razones por las que ingresaron al BI, las propuestas para mejorar su aprendizaje, aquellas actividades extraescolares que les gustaría que se implementen en el plantel, su nivel de aprendizaje, las estrategias con las que aprenden, aprendizajes significativos que adquirieron en otras instituciones educativas, así como también recomendaciones de cambio en la didáctica de la profesora.
 - Considerando los aportes de los alumnos, la asesora realizó cambios en el desarrollo de su práctica docente, con el objetivo de apoyar a los estudiantes a desplegar mejor sus habilidades.

PREGUNTAS Y RESPUESTAS CON BASE EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Los datos obtenidos están relacionados a la nueva didáctica empleada por la docente. Se aprecia que hay un avance favorecedor, y que la misma está en la disposición de salir de su zona de confort y de cumplir, de manera objetiva, su misión como asesora; ahora resta un compromiso firme por parte de los estudiantes, para cambiar hábitos y conductas que no favorezcan a su desempeño académico por aquellas que los transporten a ser mejores estudiantes y, sobre todo, para adquirir conocimiento significativo.

Por otra parte, también se cuenta con los aportes de la plantilla docente del BI 49 en relación con la experiencia con su práctica docente, información que ha sido substancial para complementar el proyecto de manera asertiva, así como para conocer los diferentes métodos de enseñanza que aplican, el comportamiento de los educandos en sus clases y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que desarrollan en las aulas.

Los docentes comprometidos con su labor deben actualizarse de manera consecutiva para ir implementar novedosas y mejores formas de enseñanza, con el fin de que los educandos tengan la capacidad de generar un conocimiento que les resulte productivo en su vida diaria.

El proyecto de intervención tiene, dentro de sus múltiples aristas, el objetivo de conocer estrategias asertivas y novedosas formas de enseñanza en un contexto comunitario, para generar y fortalecer conocimientos en los aprendices que les resulten útiles en su próximo nivel académico, o para que adquieran habilidades y conocimientos que les sirvan de apoyo para mejorar las condiciones de su contexto comunitario.

Una vez realizados los cambios en las estrategias de enseñanza, se prosiguió a presentar las interrogantes a los dos grupos de enfoque con el objetivo de medir el avance o retroceso de lo planeado por la profesora.

RESULTADO DE LOS GRUPOS DE ENFOQUE REALIZADOS DESPUÉS DE INCORPORAR LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En total se realizaron 17 entrevistas con el mismo guion de preguntas; de estas, ocho fueron aplicadas a alumnos y alumnas con mayor rendimiento académico, mientras que las nueve restantes, a estudiantes que presentaban problemas de aprendizaje. Lo anterior se debió a que los grupos de enfoque se configuraron en diciembre, para esa fecha, tres alumnos que se habían entrevistado en el primer momento, ya habían egresado de la institución en agosto; de aquí la diferencia numérica con lo planteado con anterioridad.

Los estudiantes que presentan mayor habilidad escolar comentan que adquirieron conocimientos valiosos durante el semestre agosto-diciembre 2018, ejemplo de ello son los aspectos teóricos en diferentes asignaturas, cognición sobre valores estéticos, formas de expresar las artes, los tipos de belleza; hicieron hincapié en que se les proporcionó información significativa que consideran importante en la vida del ser humano. También conocieron y comprendieron los sucesos históricos más relevantes del país, aunque es significativo destacar que la mayoría de los aprendices mencionó los conocimientos en estética debido a que la mayoría de ellos cursa el cuarto semestre y esta es una de las materias que forman parte del mapa curricular, al igual que Historia de México.

Las actividades realizadas en el semestre agosto-diciembre 2018 fueron evaluadas como buenas debido a que la mayoría de las actividades académicas fueron considerables y adquirieron conocimiento nuevo. Además, otra razón que aducen es que se les tomó en cuenta en los diferentes puntos de vista realizados en clases. Consideraron que la profesora es justa al momento de evaluar los aprendizajes, así como que también se abordaron temas que les permiten conocer más sobre la vida cotidiana de las personas.

Mencionaron que elaboraron actividades académicas que les proporcionaron conocimientos significativos, como lo son las líneas de tiempo en historia, el cuadro comparativo con los diferentes tipos de belleza, exposiciones, cuestionarios, el programa de radio con temas

de historia, maquetas, los mapas conceptuales y la elaboración de un poema.

También señalaron aquellas actividades que no les resultaron productivas y con las que no adquirieron conocimientos significativos: una estudiante comentó que el mapa mental realizado en filosofía no fue fructífero; otro que no lo ayudaron los cuestionarios, otro, que los resúmenes. Los seis aprendices restantes argumentaron que en todas las actividades académicas aprendieron y que si no se lograron los objetivos fue debido a su falta de atención en clases.

Con respecto a las recomendaciones que hacen los aprendices a la profesora para que mejore su práctica docente, mencionaron: que no deje tareas para realizar en casa, que explique mejor los temas, y que desarrolle más prácticas en clases; cinco de ellos opinaron que todo estaba bien y que la profesora no cambie nada porque sabe abordar muy bien los temas, que continúe enseñando como lo hace, pues la forma de explicar y desarrollar los tópicos les ha proporcionado conocimiento derivado de las dinámicas que utilizó.

Basándonos en el criterio de los estudiantes, durante el semestre agosto–diciembre 2018, la profesora se ha vuelto más didáctica, con lo que ellos han aprendido más en sus clases, que está bien la forma de enseñar de la profesora, por lo que no necesita recomendaciones; además, dicen, que explica mejor y es más puntual.

En cuanto a los puntos de vista de los alumnos con dificultades para aprender, en cuanto a conocimientos valiosos que hayan adquirido en las unidades de contenido de las Ciencias Sociales, un alumno contestó que no recuerda, otro más, que todo lo que se enseñó fue valioso, mientras el resto comenta que aprendieron diversas cosas porque la profesora explica bien, que las líneas del tiempo fueron parte de sus aprendizajes, así como el respeto en general a los valores morales, y todos los temas abordados sobre la vida actual.

Un educando calificó las actividades ejecutadas en el módulo como muy buenas porque le generaron aprendizajes nuevos; otros educandos las calificaron como “bien” porque hubo temas de mucha teoría; la mayoría las calificó como agradables ya que las actividades como la investigación y la elaboración del recetario sobre la medicina tradicional de la comunidad les fueron favorecedoras. Un estudiante opinó

que quienes se reprobaban son ellos mismos porque no cumplen con las actividades académicas que se les encomendaron, ya que la profesora evaluó de manera correcta; el resto de los educandos la califican como “bien” sin argumentos.

Las tareas académicas realizadas en el área de Ciencias Sociales que otorgaron conocimientos significativos han sido los tipos de belleza, las actividades elaboradas en historia porque aprendieron sobre las guerras que han tenido lugar en México, las líneas del tiempo, el programa de radio que generaron con temas de la asignatura de Historia de México, los cuadros sinópticos, las mesas de diálogo forjadas con tema de diferentes asignaturas, las maquetas, aprendizajes sobre la medicina prehispánica como el recetario, así como los Derechos Humanos a los que son acreedores por pertenecer a una comunidad indígena.

Aquellas actividades académicas que no otorgaron conocimientos significativos han sido algunas exposiciones, un aprendiz comentó que no obtuvo conocimientos significativos cuando el profesor proyectó la información del tema a analizar, mientras que el resto de los alumnos considera que en todas las actividades realizadas en el área de Ciencias Sociales adquirieron conocimientos.

Entre las recomendaciones por parte de los estudiantes con problemas de aprendizaje, uno mencionó que la profesora explique todos los temas y no mediante exposiciones, otro comentó que siga desarrollando dinámicas y que dicte más lento, mientras el resto opinó que no hay recomendaciones porque la docente trabaja bien y su sugerencia es que siga enseñando como lo ha hecho hasta el momento.

Los estudiantes indicaron que dentro de las mejoras de la profesora está el respeto, la puntualidad, que habla más claro, que es bastante comprensiva, que explica bien los temas, que ha desarrollado más dinámicas de lo usual, que ahora explica mucho mejor, que ha estado mejor emocionalmente porque en el anterior semestre estuvo muy triste, que en todas las materias siempre ha sido la mejor dando sus clases, y en conclusión, que es muy buena profesora.

Resumiendo, como se señaló, para conocer el nivel de asertividad del empleo de estrategias y métodos relativamente nuevos en el semestre agosto-diciembre 2018 en el BI 49, se elaboraron y aplicaron

una serie de preguntas a los estudiantes con mayor aprovechamiento académico, y de igual forma, a aquellas y aquellos con problemas de aprendizaje. De manera global, respondieron que han adquirido conocimientos valiosos en el área académica de Ciencias Sociales, por ejemplo la práctica de valores morales y la importancia de la belleza interior en las personas, asimismo, argumentaron que comprendieron mejor los acontecimientos y personajes que han marcado la historia del país; de igual forma, obtuvieron conocimientos relacionado a las obras de arte y sobre los problemas sociales que enfrenta la sociedad mexicana; otro aprendizaje nuevo ha sido el significado de palabras que desconocían por medio de la elaboración de un glosario, así como también conocer los derechos humanos con los que cuentan por pertenecer a una comunidad originaria.

Las actividades realizadas en el semestre las califican como buenas porque la mayoría de trabajos académicos les parecieron importantes y novedosos, aprendieron cosas que desconocían y se tomaron en cuenta todas las opiniones vertidas por los estudiantes, asimismo, dichas actividades fueron medios para conocer y entender los hechos sociales que acontecen en su contexto comunitario.

Los trabajos académicos que otorgaron conocimientos significativos son:

- Las líneas de tiempo en historia de México.
- El cuadro comparativo con los tres tipos de belleza en Estética.
- El programa de televisión con temas de Historia universal.
- Las exposiciones en variadas asignaturas.
- Cuestionarios en las diferentes materias.
- La maqueta en estética.
- La elaboración del poema.
- La presentación de un programa de radio con temas académicos.
- La historieta.
- Cuadros sinópticos.
- El proyecto de investigación sobre la medicina tradicional de la comunidad.
- La elaboración del recetario de medicina tradicional.

Con base en las opiniones realizadas por los estudiante, se resume que, por una parte, la docente ha mejorado en cuestiones personales: ser más respetuosa, responsable y que acude puntual a impartir las clases; por otro lado, las que corresponden a su práctica docente: habla más claro, y es bastante comprensiva; otra característica es que ha puesto en marcha variadas dinámicas de grupo, así como que explica mejor los temas y ha generado diversidad de actividades académicas para facilitar el aprendizaje.

Como se puede apreciar, las respuestas de ambos grupos de enfoque han sido similares, a excepción de uno o dos estudiantes que opinan lo contrario en algunas interrogantes, con la peculiaridad de que estos son educandos que tienen dificultad en el aprendizaje. Dicha información puede indicar que existe una preocupación y ocupación por parte de la docente con base en las sugerencias vertidas por los estudiantes. Para este segundo grupo de enfoque, las respuestas conllevan a resultados positivos con relación al aprendizaje de los alumnos que integran la comunidad estudiantil del BI 49 de San Miguel Lachixola.

Cuando las estrategias de enseñanza-aprendizaje parten de ser un proceso o procedimiento con el objetivo de facilitar la adquisición, almacenamiento y procesamiento de la información para generar conocimiento significativo en los estudiantes y tales conocimientos son útiles en el momento que se requieran, se cumple con la razón de ser de las instituciones educativas. Para el caso del BI 49, se notan cambios positivos en los aprendices, los cuales se ven reflejados en los resultados de las evaluaciones parciales.

Es importante mencionar que se modificó el proceso tradicional de evaluación, pues con regularidad, la evaluación era por medio de un examen escrito en el que se implementaban las recomendaciones de Dale H. Schunk (2012), por ejemplo: los exámenes orales, calificación de terceros en cuestiones de trabajo en equipo y recapitulación dirigida. Se pudo apreciar que hubo un mínimo de reprobados y esa es una buena señal por que usualmente la mayoría no aprobaba.

Otra diferencia se dio en las formas de desarrollar algunas actividades académicas, como la elaboración de las líneas de tiempo, donde la información plasmada en la misma fue estructurada de una mejor

forma, el contenido fue de fácil interpretación y mayor creatividad, lo que resultó en un trabajo motivador.

Los estudiantes también muestran mayor interés por trabajar en equipo, esto a raíz de que se introdujo el aprendizaje cooperativo con estrategias de agrupamiento tales como la de experto, favorito y temas más interesantes. Asimismo, las nuevas formas de integrar equipos incrementó la participación de los alumnos.

La comprensión ha sido un desafío para los aprendices. Con la ayuda de los elementos esenciales del modelo de la enseñanza para la comprensión, han pasado de la fase memorística a actuar a partir de lo que saben; por ejemplo, en la unidad de contenido de Identidad y Valores comunitarios, en donde a partir del hecho de pertenecer a una comunalidad, comparten rasgos culturales que conocen a la perfección (porque son parte de ellos). Una actividad didáctica fue enlistar aquellos aspectos culturales que se han ido deteriorando en su contexto comunitario, con posterioridad, se describieron las causas que han originado la aculturación y, por último, las acciones que consideran se deben poner en marcha para rescatar o, en su caso, minimizar la problemática. Este tema en particular arrojó resultados favorecedores a partir de la planeación de los cuatro elementos: tópico generativo, metas de comprensión, desempeños de comprensión y la evaluación continua, los cuales se compartieron con los educandos antes de abordar el tema.

En relación con la problemática de la lectura y escritura, todavía hay mucho que trabajar. Se piensa que para el caso del BI 49, estas actividades deben ser un trabajo en equipo en el que donde los docentes contribuyan a la problemática a través de ciertas estrategias que los estudiantes implementen en su horario de clases. Muchas veces se piensa que la problemática recae en las o los docentes encargados del área de Lenguaje y Comunicación, y que debe ser solventada por los mismos, cuando en realidad, esta es una situación que afecta el proceso de aprendizaje en todas las áreas académicas, por lo que cada asesor deberá poner su granito de arena para ir solucionando la situación. Para el caso del área académica de Ciencias Sociales, dentro del horario de clases, se implementó la lectura grupal: a cada estudiante le correspondió la lectura de un párrafo de la información del tema

que se abordó, si cometió alguna falta, este debió volver a leer hasta el punto de hacerlo bien, para que posteriormente diera su opinión acerca de lo que había leído.

Cuando se realizan evaluaciones de la práctica docente, es importante que se lleven a cabo de manera grupal, no individual, que los alumnos no plasmen su nombre u opiniones en la hoja de respuestas, además debe realizarse después de la entrega de calificaciones finales, porque serán más certeras las opiniones de los estudiantes y no habrá temor a que su opinión o sugerencia tenga consecuencias en su evaluación.

Para el caso del subsistema BIC, al finalizar cada módulo, el director de la institución, por indicaciones de sus jefes superiores, aplica una evaluación docente a los alumnos, pero los resultados no son compartidos con la plantilla docente, por lo que la evaluación no resulta productiva pues los asesores no tienen conocimiento de lo que opinan sus alumnos y alumnas en cuanto a su trabajo como acompañantes en el aprendizaje.

Es importante mencionar que la docente encargada de este proyecto de intervención tiene pocos ejemplos para argumentar que sí hubo cambios significativos en el aprendizaje y conducta de los aprendices, porque solo tuvo la oportunidad de evaluar un semestre de práctica, debido a que, por cuestiones de salud, solicitó permiso al terminar el módulo- semestre a evaluar.

CONCLUSIONES

De forma constante, los educadores deben evaluar su práctica con el objetivo de conocer tanto aspectos positivos como negativos de la didáctica que está empleando para lograr el aprendizaje de los alumnos. Muchas veces, el maestro tiene una forma tan mecánica de enseñar que sin importar los resultados la sigue aplicando, pues no es fácil salir de la zona de confort: un cambio siempre implica mover piezas y suele pasar que estos eluden el compromiso de estar a la vanguardia en temas educativos. En el caso de la plantilla docente del BI 49, como en todos los espacios educativos, hay de todo: hay asesores y asesoras comprometidos con sus actividades didácticas y con el aprendizaje de

los alumnos, pero también hay otros a los que les da prácticamente lo mismo si hay resultados positivos o no, pues lo importante es adquirir el recurso económico que perciben por estar en un salón de clases. Pero sin duda es importante que los docentes hagan su inversión para ampliar sus conocimientos y aprender nuevas modalidades para generar conocimientos en los aprendices.

Todo niño, joven o adulto en edad de cursar un nivel académico acude a una institución educativa para adquirir conocimientos significativos y habilidades que le otorguen las facilidades y oportunidades para integrarse a la órbita laboral o a un nivel académico superior. Cuando no se logra cumplir con las expectativas de los estudiantes, esto con regularidad termina en un fracaso estudiantil que se ve reflejado en deserción escolar o simplemente continúan en la escuela, pero sin obtener beneficios cognitivos. En el caso de los alumnos de Educación Media Superior, muchas veces hay frustraciones al intentar entrar a la universidad. En el caso específico de los educandos del BI 49 suele suceder que carecen de los conocimientos básicos y esto obviamente repercute en los resultados que les permitan su ingreso a la universidad. De 22 alumnos de la primera generación, tres tuvieron la oportunidad de ingresar a la universidad, en la segunda generación de 17 ingresaron dos; esto está ligado tanto a lo académico como a lo económico.

Ciertamente el contexto estudiantil como el comunitario puede tener influencias en las decisiones que tomen los estudiantes al momento de egresar del bachillerato, pero como docentes se tiene responsabilidad de que el joven pueda adquirir los conocimientos necesarios.

Tanto en el contexto del derecho nacional de los pueblos indígenas como en el estatal, los BIC, representan la primera oferta del estado mexicano en el nivel de educación media superior de una educación pertinente cultural y lingüísticamente adecuada para los pueblos y comunidades indígenas, bajo el enfoque de la interculturalidad y la comunalidad. Por tal motivo, todos los programas o temarios están diseñados con un enfoque escuela-comunidad, donde la enseñanza parte de los conocimientos de la comunidad, es decir, de las prácticas, los sitios representativos, su cultura, su lengua materna, su vestimenta tradicional, etcétera. Existe una estrecha relación entre lo comunitario

y lo que se enseña en la escuela, prácticamente son uno mismo para cuestiones de aprendizaje.

Tomando en cuenta estos factores y la práctica efectuada para este proyecto, algunas acciones que pueden ser útiles para el fortalecimiento de la práctica docente son:

- Actualización continua mediante cursos, talleres, diplomados y / o maestrías en mejora de la didáctica, o estrategias del maestro para enseñar a aprender.
- Buscar o generar espacios idóneos en el plantel educativo donde se pueda llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de las carencias que haya.
- Utilizar diferentes métodos de evaluación para determinar las calificaciones de los estudiantes.
- Incluir dinámicas en clases, sobre todo en las últimas del día, a las que con regularidad se les suele bajar la atención.
- Aplicar actividades didácticas donde los estudiantes puedan resumir información, tales como: cuadros sinópticos, cuadros comparativos, mapas de nube, mapas conceptuales, mapas mentales y cuestionarios.
- Utilizar diferentes materiales audiovisuales para impartir las clases, como pueden ser videos, audios, diapositivas del tema, proyección de imágenes etcétera.
- Generar y mantener un vínculo de confianza entre docente y alumnos, siempre con respeto, sobre todo con aprendices que son tímidos o callados, para así poder motivarlos a participar en las diferentes actividades académicas.
- Promover el respeto entre compañeros estudiantes para generar la confianza y el gusto de trabajar en equipo.
- A los alumnos que tienen dificultades para exponer, otorgarles asesorías relacionadas con técnicas de exposición, para que vayan perdiendo el miedo y sientan mayor seguridad al momento de presentar su tema académico.
- Formular actividades académicas donde se otorguen puntos extras, en el caso del BI 49 fue una acción bastante motivadora para los estudiantes.

- Mediante el ejemplo, instruir a los aprendices a ser puntuales en sus clases y responsables con las actividades, ya que el cumplimiento les otorgará mayores beneficios en su aprendizaje.
- Por medio de actividades relacionadas con las habilidades del arte, incluir temas académicos que se adapten a ellas. En el caso de Historia México, las actividades se puede abordar con formato de noticieros informativos, ya sea de televisión o de radio, en donde sean los estudiantes quienes elaboren su material de presentación, como cámaras, micrófonos, diálogos, etcétera. Estas actividades tienden a ser muy enriquecedoras en el ámbito cognitivo y para el trabajo en equipo.
- Mediante la dramatización, se pueden abordar los temas de Historia de México, sobre todo aquellos hechos que se consideran los más importantes.
- La elaboración de historietas resultó favorable en el BI 49, porque a los jóvenes les gusta dibujar, colorear e imaginar.
- Los debates han resultado de gran apoyo para que los aprendices se motiven a opinar y a participar en clases y con ello vayan dejando la actitud sumisa que los ha caracterizado.
- Integrar equipos de trabajo utilizando diferentes estrategias de agrupamiento como las de biografía, ocupaciones, temas más interesantes.
- Contar con un registro de palabras desconocidas y elaborar un glosario con ellas; esto ayudará a los estudiantes a ampliar su léxico y redacción.
- Hacer constantes recorridos o visitar espacios de la comunidad que tengan relación con el tema didáctico del día para una mejor comprensión del aprendizaje.

Para mejorar la dinámica de transmisión de conocimiento y ser más productiva en el BI 49, es vital tomar en cuenta los anhelos de los aprendices, así como sus deficiencias y las limitantes del contexto

educativo. Mediante un diagnóstico que se puede realizar al inicio de cada semestre, se debe trabajar un plan estratégico sobre una línea muy bien trazada, con los objetivos a cumplir en cada semestre o ciclo escolar, que pueda ser evaluado al culminar para conocer los aspectos deficientes.

REFERENCIAS

- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Centro de Estudios Educativos, A.C. (2001). La educación para todos para aprender a vivir juntos: Contenidos y estrategias de aprendizaje; problemas y soluciones. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 31(4) (4º trimestre), 127-156. Recuperado el 24 de junio de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27031406.pdf>
- CNDH México (2018). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Ciudad de México: CNDH México. Recuperado el 22 de junio de 2022, de <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/13-declaracion-pueblos-indigenas.pdf>
- CSEIIO (2015). *Modelo Educativo Integral Indígena (MEII)*. Oaxaca: CSEIIO. Recuperado el 22 de junio de 2022, de <https://www.cseiio.edu.mx/>
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (capítulo 5). México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada para el aprendizaje significativo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117.
- Gómez Bastar, S. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Red Tercer Milenio.
- Hernández-Pizarro, L. y Caballero, M.A. (2009). *Aprendiendo a enseñar*. Madrid: Editorial CCS.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill. Recuperado el 24 de junio de 2022, de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Maldonado Alvarado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR*, 14(1), 47-59.
- Pimienta Prieto, J.H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson educación.
- Quesada, R. (2007). *Estrategias para el aprendizaje significativo*. México: Limusa.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, No.24 (febrero-julio), 30-39. Guadalajara: ITESO.
- Schunk, D.H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson
- Stone Wiske. M. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado el 22 de junio de 2022, de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Perkins_Unidad_1.pdf

Formación emocional para el fortalecimiento de la educación infantil de sectores urbanos empobrecidos en León, Guanajuato

ITZEL BARAJAS MUÑOZ



AUTOBIOGRAFÍA

Nací en 1992, en León, Guanajuato, ciudad con una economía marcada por la fabricación zapatera y por los corredores industriales que alojan empresas trasnacionales, principalmente del ramo automotriz.

El colegio en el que estudié, desde la primaria hasta la preparatoria, puso a mi alcance diferentes áreas de formación, además de la académica. Me brindó experiencias diversas de espiritualidad, así como espacios de acercamiento a las problemáticas sociales que generaron en mí la consciencia de ser habitante y copartícipe de un mundo sin justicia social.

En mi deseo de continuar esta línea de formación, elegí como casa de estudios a la Universidad Iberoamericana, en la que estudié la licenciatura en Diseño Gráfico. En ella exploré y me volví apasionada de los procesos creativos, del lenguaje visual y en especial, de la fotografía, por la que previamente tenía un interés, pero que al explorarla más, se convirtió en una de mis formas favoritas de expresión gráfica.

Mi trayectoria universitaria estuvo también definida por experiencias de formación espiritual y de sensibilización a la realidad.

A la par de las actividades de mi licenciatura, participaba en experiencias de inserción social, voluntariado y espiritualidad.

Durante mi último año de universidad realicé una inserción en Taller Leñateros, ubicado en San Cristóbal de las Casas, colectivo editorial que publica poemas, cantos, gráficos y textos de los pueblos mayas de la zona de Chiapas. El taller realiza el proceso editorial completo de las obras, desde el diseño, la fabricación del papel y pastas, la impresión y encuadernación empleando diversas técnicas, como serigrafía y xilografía, y utiliza materiales como papel reciclado, fibras y colorantes naturales, flores, etcétera. Posterior a la inserción, realicé un intercambio académico en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. Ambas experiencias me llevaron a conocer de cerca algunas otras problemáticas sociales, pero también a adentrarme en la lucha de los pueblos originarios y el trabajo de organizaciones y personas comprometidas con la construcción del bien común desde diferentes trincheras. Tras ambas experiencias, confirmé mi vocación por el trabajo comunitario y mi deseo de unirme a la lucha por la construcción de un mundo más justo y humano.

Después de titularme, ingresé a la Asociación Civil Alternativas y Procesos de Participación Social. En ella colaboré como promotora en un proyecto de nutrición y siembra de amaranto en la Sierra Mixe, en Oaxaca. Así me fui adentrando poco a poco al trabajo comunitario, y fui conociendo, de forma más profunda, el tejido social de mi país.

Con posterioridad, regresé a León, en donde ingresé a la Asociación Civil Autogestión y Educación Comunitaria (Auge, AC). Esta institución me permitió trabajar en Las Joyas, uno de los polígonos de pobreza de mi ciudad natal. Ahí colaboré en los proyectos educativos coordinando los programas de apoyo escolar, propedéuticos y los cursos de verano, y también participé en los procesos de organización comunitaria acompañados por la asociación.

Con el fin de tener más herramientas para mi trabajo, ingresé a la maestría en Educación y Gestión del Conocimiento en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, proceso educativo que me llevó a reestructurar mi forma de concebir el conocimiento y el aprendizaje, que me dio herramientas para construir procesos educativos distintos y que me encaminó a la exploración de la educación integral, la educación espiritual y la educación emocional con el deseo de ser “educadora del corazón”, es decir, de acompañar a mis alumnos y alumnas en procesos de interioridad que les permitan conectar con lo que experimentan en lo profundo y

adquirir competencias para afrontar los retos de la vida cotidiana y para construir el bien común.

Laboré también como docente de espiritualidad ignaciana en el Instituto Lux, trabajando procesos de interiorización, oración y sensibilización social con estudiantes de secundaria. Posteriormente, trabajé en el departamento de Pastoral Teresiana en el Instituto Jassá, acompañando el proceso espiritual de niños y niñas de preescolar y primaria.

La fotografía ha acompañado mi camino laboral y personal. Ha sido para mí un medio de reconocimiento, resignificación y memoria. Al ingresar a la maestría en Diseño Fotográfico, distinguí, además, mi deseo de hacer frente a las imágenes producidas en los discursos de los medios masivos de comunicación, así comencé a explorar los procesos de fotografía participativa, en la que pude acompañar a un grupo de niños y niñas en el reconocimiento de su contexto personal y social a través de la fotografía. De esta forma, la fotografía se convirtió también en un medio que me permitió acompañar procesos comunitarios de autoexpresión.

Recientemente mi vocación ha encontrado camino también a través del fotobordado, técnica que me permite plasmar mi voz sobre imágenes propias y ajenas, lo cual me ha facilitado reinterpretar y denunciar a través de fotografías intervenidas.

El presente capítulo tiene como propósito exponer el diseño de un programa de formación emocional que enriquezca la educación de los niños y niñas que participan en el programa de apoyo escolar ofertado por la Asociación Civil Autogestión y Educación Comunitaria (Auge, AC) en la colonia Rizos del Saucillo, de forma que desarrollen y fortalezcan competencias que les permitan enfrentar y resolver las situaciones que se presentan en su vida cotidiana.

La conveniencia de la propuesta se determinó por la necesidad de convertir los grupos formativos en espacios que promuevan y formen también en competencias emocionales. Además, porque se requiere un entrenamiento que promueva en el estudiantado “habilidades sociales, de aceptación y valoración de sí mismo, de planificación, de resolución de problemas, o lo que es igual, habilidades de vida” (Espejo, 1999, p.521) que le permitan ser competente en el aspecto familiar y escolar (Espejo, 1999). Es entonces conveniente, que los grupos de apo-

yo escolar de Auge sigan caminando hacia una propuesta que apueste por el crecimiento de cada persona en todas sus dimensiones; una formación integral y humana que dé cabida a la formación académica, socio-emocional y espiritual.

Desde la certeza de esta necesidad, en el presente documento se desarrolla la propuesta de un programa de educación emocional, con el que se espera complementar la formación académica que Auge oferta en sus grupos de apoyo escolar.

En la primera parte se describen el entorno educativo y los principales factores que intervienen en la formación académica y emocional de los niños y niñas. En el segundo apartado se exponen las bases teóricas que permitieron diseñar la propuesta de intervención. En el tercero se describe el programa Eduquemoción, diseñado como propuesta de intervención para el grupo Apoyo Escolar. En el cuarto se comparte uno de los cuatro circuitos diseñado en el plan de actividades. Por último, se presentan las conclusiones.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

León es la ciudad más grande de Guanajuato con 1'578,626 habitantes (Inegi, 2015). En el 2012, 44.5% de sus habitantes vivían en situaciones de pobreza. El Ayuntamiento de León ha reconocido ocho polígonos donde se concentra tal población: Las Joyas, Jacinto López, Piletas, Diez de Mayo, Castillos, Medina, San Francisco y San Juan de Abajo (González, 2014).

Las Joyas está conformado por 70 colonias que cuentan con un área de 1,808 hectáreas y con una población de 70,400 personas (Implan, 2012). Es en este polígono donde Auge, AC tiene presencia.

Auge es una organización sin fines de lucro que realiza trabajo comunitario. Tiene como objetivo ofrecer a las personas que viven en situación de pobreza, herramientas y oportunidades para mejorar sus condiciones, mediante la educación y el desarrollo de sus propias potencialidades. Como se puede consultar en su página web (<https://www.augeac.org>) la asociación comprende cuatro áreas principales que trabajan en conjunto a través de diferentes proyectos: salud in-

tegral, educación, cultura y uso del tiempo libre e incidencia en el entorno.

La propuesta del presente documento se planteó desde el área educativa, que tiene como objetivo aumentar el nivel de escolaridad y de aspiraciones académicas y sociales en la población infantil y juvenil, para que puedan acceder a una mejor calidad de vida.

Auge considera esenciales los procesos educativos para caminar hacia el desarrollo autogestivo. A continuación, se especifican algunas cifras importantes que dan cuenta del panorama de educación en el que se insertan los programas propuestos por la asociación.

En las Joyas, el grado de escolaridad promedio de los habitantes es de 6.36 grados y hay una población analfabeta de 2,559 personas (Gasca, 2016). 5.5% de la población infantil, que tiene de 6 a 11 años, no acude a primaria; 15.6%, de 12 a 14 años, no acude a secundaria, y 58.1% de los jóvenes de entre 15 y 17 años no van a la escuela, de acuerdo con información de <https://www.augeac.org>.

En su trabajo, Auge detectó graves problemas de rezago educativo en los y las estudiantes, que tarde o temprano les imposibilitará acceder a niveles de educación más altos. Ante estas problemáticas, la asociación propuso espacios de apoyo escolar para alumnos y alumnas de preescolar, primaria y secundaria, con la finalidad de contribuir a su regularización académica.

El grupo de Apoyo Escolar, establecido en la colonia Rizos del Saucillo, comenzó a operar a partir del 2016. Es un grupo multigrado conformado por población infantil que se encuentra cursando algún grado de preescolar y primaria, así como por algunos infantes que no acuden a la escuela.

La asistencia de niños y niñas al grupo de apoyo escolar es voluntaria y gratuita, aunque varios estudiantes comenzaron a acudir tras la sugerencia de sus docentes titulares. Otros han acudido por recomendación de amistades o familiares. La mayoría cuenta con rezagos educativos significativos para el grado escolar que cursa. Además, la permanencia de varios estudiantes en la escuela se encuentra condicionada, pues sus niveles académicos son bajos y también presentan problemas de disciplina.

Se ha observado un avance en los conocimientos escolares de los y las estudiantes que asisten con regularidad al espacio. Asimismo, algunos han modificado ciertos aspectos de su conducta y disciplina. Sin embargo, las problemáticas que enfrentan son múltiples y su rezago educativo forma parte de un entramado complejo de realidades vividas: situaciones de pobreza, violencia, discriminación, falta de servicios, estructuras familiares complejas, necesidades afectivas insatisfechas, falta de oportunidades laborales, etcétera.

Como ya se mencionó, hasta ahora, el trabajo de Auge en estos espacios ha priorizado la formación académica, trabajando principalmente en las áreas de lectura, escritura y matemáticas, y teniendo poco trabajo intencionado a la formación de otras competencias y habilidades. Sin embargo, se han observado varios factores que llevaron a plantear la necesidad de ir caminando hacia una educación integral. A continuación, se exponen algunos de los factores que han marcado la pauta para el planteamiento de esta nueva propuesta de formación:

- La población infantil de la zona se encuentra en riesgo, como habitantes de un contexto violento y con múltiples carencias. Para hacer frente a este contexto, la población infantil requiere más que una formación académica.
- La población infantil que presenta un rezago educativo significativo ha perdido la confianza en sus capacidades y le es difícil reconocer sus habilidades. Ha sido, de forma constante, señalada como “incapaz” y no se han atendido sus dificultades académicas.
- La deserción escolar no está totalmente relacionada con la regularización académica. Hay diversos factores que influyen en que los y las estudiantes dejen la escuela.

Tomando en cuenta los tres puntos anteriores, se reconoció la necesidad de enriquecer los programas de Apoyo Escolar con formación que permita a la población infantil, desarrollar competencias para hacerle frente a las diferentes situaciones y problemáticas que tendrán que enfrentar para poder continuar con sus estudios y para ir generando factores que les permitan una mejor calidad de vida.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA

A continuación se describen los sustentos teóricos sobre los que fue desarrollado el programa de educación emocional de la presente propuesta.

Educación integral

La perspectiva de la educación integral no promueve el aprendizaje exclusivamente de conocimientos científicos sino también de saberes y herramientas que posibilitan el crecimiento de las personas desde el desarrollo de sus potencialidades. Tiene la finalidad de lograr una realización plena de los sujetos desde la vocación personal y contribuir al desarrollo del entorno social (Acodesi, 2003).

El enfoque de formación integral valida el desarrollo de los y las estudiantes desde las distintas dimensiones de la persona: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y política (Acodesi, 2003). Integrar las dimensiones permite generar un modelo de educación integral que incida en el desarrollo de competencias académicas, profesionales, sociales y personales que permitan al estudiante utilizar al máximo sus potencialidades en el proceso de su desarrollo y madurez (Espejo, 1999).

Para favorecer la construcción de un modelo de educación integral, se propone incorporar la educación emocional a los programas formativos con la finalidad de educar “personas que [puedan] entenderse y conocerse a sí mismas y a [quienes] les rodean, personas que tengan herramientas para su desarrollo dentro de la sociedad, en las interacciones con el entorno y con las personas que se encuentran en él” (Sánchez y Sánchez, 2009, p.16).

Educación emocional

La educación emocional debe considerarse una parte indisoluble de la educación integral de una persona. Esta le da a los individuos herramientas y estrategias emocionales que les permiten afrontar los retos de la vida cotidiana (Álvarez, 2001, p.11, citado por Sánchez y

Sánchez, 2012). La educación emocional está presente incluso de forma inconsciente, pues los niños y niñas tienden a imitar el comportamiento emocional de los adultos, y sus emociones se convierten en un medio, primero de supervivencia y posteriormente de comunicación y relación. (Agulló, Filella, García, López y Espejo, 2010).

Los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez, 2000, p.587): adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones como aspecto importante del auto concepto, identificar las emociones de los y las demás de cara a facilitar mejores relaciones interpersonales, desarrollar la habilidad para controlar y canalizar de forma apropiada las propias emociones, prevenir los efectos perjudiciales de las emociones desagradables intensas (ira, miedo, estrés, depresión, etcétera), desarrollar la habilidad para experimentar emociones agradables (alegría, humor, amor, felicidad) y generarlas de forma consciente y voluntaria, desarrollar la inteligencia emocional y las competencias emocionales consecuentes, desarrollar la habilidad de automotivarse y adoptar una actitud positiva ante la vida.

Las competencias emocionales

Las competencias son un sistema complejo de conocimientos, procedimientos y actitudes (valores) que una persona desarrolla y le hacen apto para seguir aprendiendo (Achaerandio, 2015). Las competencias emocionales se entienden como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar consciencia, [sic] comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Agulló et al., 2010, p.19).

En su obra publicada en el 2010, María Jesús Agulló y los cuatro coautores mencionan cinco competencias emocionales que deben de tomarse en cuenta al diseñar un programa de educación emocional:

1. Consciencia emocional.
2. Regulación emocional.
3. Autonomía emocional.

4. Competencia Social.
5. Habilidades de vida y bienestar (Agulló, et al., 2010).

Los programas de formación emocional deben cuidar el desarrollo de estas cinco competencias sin entenderlas de forma individual sino comprendiendo que se entretienen. Sobre estas se diseñó la presente propuesta de intervención.

Diseño de programas de educación emocional para la población infantil

Las teorías que se presentan a continuación sirvieron como referencia para diseñar el programa de educación emocional de la presente propuesta de intervención. Se tomaron en cuenta las acotaciones y fundamentos teóricos de diversos autores sobre las siguientes temáticas: la educación emocional de la población infantil, el desarrollo de los programas de educación emocional, el trabajo de las emociones desde la interioridad y el diseño de los programas.

La educación emocional para primaria (6-12 años)

La educación emocional en la primaria tiene gran importancia, ya que en esta edad se inicia una etapa con cambios considerables en el desarrollo:

[...] una etapa en la que se produce un aumento de los campos de interés y de los conocimientos, de la influencia escolar, de la curiosidad ambiental y un aumento de la socialización. Se produce también un desplazamiento progresivo de la afectividad hacia un tipo de comunicación más amplia y externa de la que hasta ahora tenía el niño [o niña] y que volcaba sobre el ámbito familiar (Renom, 2012, p.23).

En la etapa entre los 6 y los 12 años, los niños y niñas comienzan a construir nuevos intereses, necesidades, retos, formas de expresión y de relación con los y las demás. Es en esta etapa cuando niños y niñas adquieren autonomía familiar, crecen sus relaciones entre iguales y

su vida social. Además, comienzan a tener pensamientos más realistas, aumentan su capacidad reflexiva frente a la impulsividad y su capacidad cognitiva, comienzan a interesarse por el juego colectivo y competitivo, desarrollan la capacidad para comprender las emociones —propias y las de los y las demás— y nuevas formas de expresión. Cada vez más, las emociones se van diferenciando entre sí, se llegan a transformar en sentimientos y crece la posibilidad de regularlas y de empatizar (Renom, 2012). Además, hasta los 8 años, la percepción propia es favorable, a partir de esa edad comienza la comparación, lo que puede influir en la autoestima. Por ello, se vuelve muy importante ser querido por sus iguales (Renom, 2012).

DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional debe llevarse a cabo a través de programas prácticos, que reduzcan al mínimo la exposición teórica. Deben combinar aprendizaje, orientación y entrenamiento de habilidades (Agulló et al., 2010).

Al desarrollar un programa, se deben especificar los objetivos, contenidos, actividades e instrumentos de evaluación. Además, para cada actividad se deben detallar: objetivos que se pretenden conseguir, procedimientos, técnicas y estrategias de aplicación, recursos necesarios, temporización y observaciones (orientaciones para llevar a cabo las actividades) (Agulló et al., 2010).

Para conseguir resultados a largo plazo con un programa de educación emocional, se recomienda el entrenamiento durante años. Sin embargo, se sugieren las siguientes especificaciones mínimas de tiempo de implementación para poder observar aprendizajes: implementar mínimo diez sesiones de entre 45–60 minutos, por lo menos durante tres meses, con una frecuencia de una sesión a la semana y con sesiones posteriores de refuerzo (Agulló et al., 2010).

Educar las emociones desde la interioridad

La educación emocional requiere trabajarse desde la interioridad de los y las estudiantes, es decir, desde procesos introspectivos que les ayuden a reconocer la propia vida interior, los fenómenos internos, los propios estados mentales y emocionales (Bisquerra, 2013).

Para trabajar la interioridad, es necesario emplear técnicas y recursos que faciliten a los niños y niñas la desconexión de lo racional y la conexión con su interior para descubrir las propias emociones. Para ello, pueden utilizarse diferentes técnicas introspectivas: prácticas espirituales, arte, trabajo corporal, escritura, silencio, oración, meditación, etcétera. Estas técnicas deberán emplearse en las distintas sesiones del programa, pues solo desde la introspección se puede conectar con el interior.

Al inicio, la interiorización a través de las técnicas mencionadas puede costar trabajo, pues como cualquier formación, su desarrollo requiere tiempo, constancia y práctica (Bisquerra, 2013).

Diseño de programas de educación emocional

Para el diseño del programa propuesto en el presente trabajo, se tomaron en cuenta observaciones de diferentes autores sobre los siguientes temas:

- Elección de contenidos.
- Planeación de una sesión de educación emocional.
- Evaluación de competencias.
- El rol del docente.
- El rol de las familias.

Elección de contenidos

Al elegir los contenidos de un programa de educación emocional es muy importante considerar que se debe partir de las vivencias y la realidad de los y las participantes, por lo que es muy valioso lo que emerge durante cada sesión, de forma que la planificación no quede

por encima de lo que los y las estudiantes necesitan o de lo que les interesa (Sánchez y Sánchez, 2012).

Los contenidos deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa, ser aplicables a todo el grupo clase, favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los [y las] demás y enfocarse al desarrollo de competencias emocionales (Agulló et al., 2010).

Planeación de una sesión de educación emocional

Como ya se mencionó, los programas de educación emocional deben organizarse en sesiones semanales de alrededor de una hora. En su propuesta, Antonio Sánchez y Laura Sánchez mencionan que cada sesión debe estructurarse en tres momentos (2012, pp. 49-54): habituación, desarrollo central y cierre.

Evaluación de competencias

En la infancia, la medición de las competencias emocionales tiene su complejidad debido a la escasez de instrumentos y a la dificultad por la edad. Para evaluar las competencias, se vuelven muy importantes las observaciones y anotaciones que los y las docentes van recogiendo. Asimismo, se pueden recoger evidencias en diarios personales, entrevistas individuales y autoevaluaciones (Sánchez y Sánchez, 2012).

La evaluación de las competencias emocionales ayuda a la mejora y adecuación de los contenidos a las necesidades e intereses de los niños y niñas. Por ello, la evaluación debe ser continua.

Para evaluar las competencias emocionales pueden utilizarse los siguientes instrumentos (Agulló et al., 2010): observación directa, escalas de observación, registros anecdóticos, diario de clase y observaciones de las familias. La evaluación debe cumplir diversas funciones a lo largo del programa (Renom, 2012, p.20): determinar el punto de partida del alumnado y adecuar los contenidos a trabajar, ajustar la ayuda pedagógica, obtener datos sobre el programa y determinar si se han conseguido los objetivos propuestos.

El rol del docente en la educación emocional

En los programas de educación emocional, el docente juega un papel muy importante, pues debe facilitar que los alumnos y alumnas desarrollen las competencias que requieren y atiendan sus necesidades. Es su tarea generar un espacio y ambiente

[...] en el que el alumnado se sienta escuchado, donde sienta que se le tiene en cuenta, que atienda a sus necesidades e intereses, que le permita dar respuesta a sus dudas, que le facilite herramientas para crecer y conocerse a nivel individual y social; en pocas palabras; educarles para la vida y el bienestar (Sánchez y Sánchez, 2012, p.185).

El papel de las familias en la educación emocional

El desarrollo de la inteligencia emocional comienza en el hogar, en las interacciones de las familias. Por ello es necesario que se fomente que en los hogares haya un entorno emocional que ayude a los y las estudiantes a desarrollarse en el aspecto emocional (Vivas, 2003).

Los niños y niñas buscan proximidad con los adultos más significativos, pues les necesitan para su cuidado y desarrollo, manifestando preocupación y malestar ante la separación. Al interactuar con sus progenitores, el infante formará un vínculo, “si la interacción es de mala calidad, el apego resultante también lo es” (Agulló et al., 2010, p.115). Un vínculo de buena calidad proporcionará

[...] al niño [o a la niña] sentimientos de seguridad y confianza que son necesarios para su desarrollo y aprendizaje. Esto es necesario para [que llegue] a ser un adulto seguro de sí mismo y [pueda] tener relaciones apropiadas y satisfactorias con otras personas” (Agulló et al., 2010, p.115).

Por lo anterior, un programa de educación emocional debe buscar también el desarrollo de competencias emocionales en los progenitores, realizando, en la medida de lo posible, espacios formativos para ellos y

ellas. Estos espacios tendrán como objetivo potenciar un estilo de apego seguro entre el infante y el adulto que le cuida (Agulló et al., 2010).

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: EDUQUEMOCIÓN

A continuación, se describe el programa Eduquemoción diseñado como propuesta de intervención para el grupo Apoyo Escolar que trabaja en Rizos del Saucillo, liderado por Auge AC. Aunque la propuesta nació de las necesidades específicas del grupo, este puede ser viable para implementarse también en otras asociaciones o centros comunitarios que tengan interés en la formación emocional de sus estudiantes y que laboren en un contexto similar al de la colonia Las Joyas.

Para facilitar su difusión y la fácil implementación por personal diverso, el programa se plasmó también en un libro digital interactivo que facilita emplear la propuesta como guía para abrir espacios de formación emocional, sin olvidar que deberá adaptarse al contexto y a las necesidades emergentes del grupo.

Para que el programa de educación emocional respondiera a las necesidades detectadas en los grupos de apoyo escolar, en algunos casos se decidió diseñar, y en otros casos, adaptar las actividades y materiales. Para ello, se tomaron en cuenta las siguientes premisas:

1. Los grupos son multigrados por lo que se requieren actividades atractivas y de fácil entendimiento para diversas edades, además de que deben de facilitar la convivencia en la diversidad. Por ello los materiales de trabajo son ilustrados y existe la opción de trabajar en ellos escribiendo o mediante dibujos.
2. El trabajo comunitario requiere tener bajos costos de implementación por lo que la mayoría de las actividades (con 2 o 3 excepciones) se pueden realizar con materiales muy sencillos o con la ausencia de estos.
3. Las instalaciones en Auge no son propias, lo que dificulta la posibilidad de tener materiales fijos en los lugares de trabajos. Asimismo, puede haber mayor dificultad para contar con instalaciones con silencio, limpieza y privacidad.

4. El contexto de las Joyas es el mayormente conocido por los y las estudiantes, por lo que los ejemplos e historias empleadas en las actividades, desarrollan situaciones familiares para ellos y ellas.
5. En las Asociaciones civiles se requiere mostrar constantemente cifras y resultados a donantes o financiadoras, por ello se diseñó un sistema que permite capturar las evaluaciones facilitando el manejo de los datos para poder visualizar y cuantificar el aprendizaje.
6. Se conoce el gusto de los niños y niñas por las actividades lúdicas por lo que se proponen recursos diversos de aprendizaje: manualidades, películas, juegos, cuentos, etc.
7. La asistencia a los grupos es extraescolar, voluntaria y gratuita por lo que suelen haber participantes que asisten intermitentemente. Por ello el diseño del cuadernillo de trabajo permite agregar únicamente las hojas de las sesiones en las que el niño o niña está participando. Además, el programa no es secuencial, por lo que no se verá afectado el proceso y entendimiento de quienes no asistan a algunas de las sesiones.
8. Las sesiones de Apoyo Escolar duran 2 horas diarias. Se proponen sesiones de una hora de educación emocional, dejando el resto del tiempo para las actividades académicas.

Objetivo del programa Eduquemoción

Favorecer, desde la formación emocional, el desarrollo integral de los niños y niñas que acuden a los grupos de Apoyo Escolar ofertados por Auge en el polígono de Las Joyas, en León Guanajuato.

Funcionamiento del programa

A la par de las actividades académicas que se realizan en los grupos de Apoyo Escolar, se propone introducir sesiones formativas que busquen potenciar el desarrollo de las competencias emocionales. Para que pueda verse reflejado el aprendizaje de los y las estudiante, se introducirá una sesión semanal de educación emocional con una duración aproximada de una hora. El programa consta de cuatro circuitos que proponen un total de 43 actividades para facilitar el trabajo de las

diversas competencias. Estas actividades solo deberán emplearse en la medida que respondan a las necesidades del grupo, de forma que el o la docente pueda proponer adaptaciones u otras actividades. Será muy importante reforzar la práctica de las diversas competencias en los espacios cotidianos.

Organización de las sesiones

Tomando en cuenta la propuesta de Sánchez y Sánchez (2012) las sesiones del presente programa deberán estructurarse en tres fases:

Primera fase o habituación. En esta fase se prepara al alumnado para el trabajo y se hace un diagnóstico del momento presente del grupo.

Segunda fase o desarrollo central. El o la docente decidirá entre tres tipos de actividades que puede llevar a cabo en esta fase: emergente, emergente planificada y planificada.

Tercera fase o cierre. Es el momento de evaluación y reflexión.

Sánchez y Sánchez (2012) describen las fases de la siguiente manera (véase la tabla 7.1):

Secuencia de actividades planificadas

Las actividades están planeadas en cuatro circuitos, cada uno con entre 10 y 13 actividades, por lo que su aplicación consecutiva (si se diera el caso) llevaría en aproximación 11 meses. Aunque como ya se mencionó, con la finalidad de atender las necesidades del grupo, puede decidirse con libertad la secuencia a seguir, así como las actividades que se trabajarán. Los circuitos se dividen en cinco bloques, cada uno enfocado a trabajar una de las competencias emocionales propuestas por Agulló et al. (2010):

- Bloque 1. Conciencia emocional.
- Bloque 2. Regulación emocional.
- Bloque 3. Autonomía emocional.
- Bloque 4. Competencia social.
- Bloque 5. Habilidades de vida y bienestar.

TABLA 7.1 PRIMERA FASE: HABITUACIÓN

En este momento de inicio, preparamos al alumnado para el trabajo. Se trata de traerlos al presente, al aquí y ahora. Es una parte donde podemos realizar un diagnóstico del momento presente del grupo. Esta información es muy valiosa porque nos permite desarrollar la sesión desde el emergente grupal.

Actividades

Relajación desde distintos modelos: respiración, visualizaciones, dinámicas.
 Música para crear una atmósfera adecuada.
 Movimientos sin música y / o con música.
 Silencio.
 Ronda (corta o larga).
 Poner en común un acontecimiento del grupo o de una persona.
 Masaje rápido.
 Actividades manuales de trabajo conjunto de los dos hemisferios cerebrales.
 Presentación de actividad central.

Fuente: tomado de Antonio Sánchez y Laura Sánchez (2012).

TABLA 7.2 SEGUNDA FASE: DESARROLLO CENTRAL DE LA SESIÓN

Emergente	Actividades
<p>La definimos como la actividad, temática o acontecimiento que surge en la fase primera o habituación. Se trabaja con lo emergente del grupo o de una persona.</p>	<p>Relajación en cualquier modalidad (entrenamiento). <i>Mindfulness</i>. Ronda grupal.</p>
<p>Emergente planificada</p> <p>La desarrollamos como una actividad que surge en el grupo o solicita el propio grupo y que preparamos y planificamos para otra sesión; es un emergente grupal planificado.</p>	<p>Suceso o acontecimiento del grupo. Continuidad del trabajo de la sesión anterior. [Actividad de los circuitos de actividades propuestos o cualquiera relacionada con las cinco competencias del programa]. Escucha.</p>
<p>Planificada</p> <p>La entendemos como aquella actividad que, aun partiendo de una necesidad diagnosticada en el grupo, no surge de él. Son aquellas actividades que consideramos herramientas y habilidades para desarrollar el proceso.</p>	<p>Comunicación no verbal. Masaje como actividad central. Dramatizaciones. Visualizaciones. Dinámicas de grupos: de conocimiento, de confianza, de cohesión, de resolución de conflictos, de cooperación. Juegos. Trabajos corporales.</p>

Fuente: adaptación de Antonio Sánchez y Laura Sánchez (2012).

TABLA 7.3 TERCERA FASE: CIERRE

<p>En esta última fase dejamos cerrado el proceso que se ha realizado, cuidando que no quede nada abierto o alguna persona del grupo se vaya con algún asunto sin resolver. Lo utilizamos como un momento de la sesión de evaluación y de reflexión.</p>	<p>Actividades</p> <ul style="list-style-type: none">Baile que deje un buen recuerdo al grupo en relación con lo trabajado.Decir una palabra que exprese cómo se sienten con el trabajo realizado.Masaje rápido.Mirada colectiva en círculo.Abrazos.Exponer el trabajo para el próximo día si tiene continuidad.
--	--

Fuente: adaptación de Antonio Sánchez y Laura Sánchez (2012).

A continuación, se presenta una descripción de las cinco competencias basada en la propuesta de Agnès Renom (2012). Esta descripción se empleó para planificar cada una de las actividades con objetivos que se enfocan en su desarrollo. El nombre de las actividades se menciona también a continuación, así como el objetivo de cada una de ellas. Como ya se dijo, las actividades están distribuidas en las planeaciones de los diferentes circuitos.

Consciencia emocional

¿Qué es?

- Conocer los propios sentimientos y emociones.
- Tomar consciencia del propio estado emocional.
- Expresar a través del lenguaje verbal y no verbal.
- Reconocer los sentimientos y emociones de los y las demás.

¿Para qué?

- Adquirir un vocabulario emocional.
- Identificar las propias emociones y sentimientos.
- Utilizar el lenguaje verbal y no verbal como medio de expresión emocional.
- Reconocer los sentimientos y emociones de los y las demás.
- Concientizar el propio estado emocional.

Actividades propuestas para trabajar la consciencia emocional durante la ejecución del programa y objetivos de estas

Intensamente. Hacer consciencia de que existen diferentes emociones y que todos y todas las hemos experimentado. Reconocer que todas las emociones son valiosas, aunque nos desagrade experimentar algunas.

Vocabulario emocional. Reconocer la diferencia entre dolor físico y dolor emocional. Identificar que el dolor emocional nos ayuda a distinguir el sentimiento que estamos experimentando. Ampliar el vocabulario emocional (tristeza, enojo, miedo, alegría, sorpresa, disgusto).

Plasmar emociones. Reconocer las expresiones no verbales de cada emoción. Representar las emociones de manera gráfica.

En el teatro. Representar las emociones. Ampliar el vocabulario emocional (humillación, arrepentimiento, impotencia, vergüenza, ilusión o entusiasmo, amor).

Ponle un nombre. Conocer y experimentar un método para identificar y nombrar las emociones experimentadas.

Sentimos y vivimos. Ampliar el vocabulario emocional (rechazo, envidia, desconfianza, tranquilidad, asco). Reconocer y validar los sentimientos propios y los de los y las demás.

Mi clima. Identificar el estado emocional experimentado. Representar gráficamente el estado emocional comparándolo con el clima.

Adivinanzas. Ampliar el vocabulario emocional. Reconocer situaciones en las que experimentaron los sentimientos abordados (rencor, orgullo, compasión, enamoramiento, asombro).

Regulación emocional

¿Qué es?

- Capacidad de regular los impulsos.
- Canalizar las emociones desagradables.
- Tolerar la frustración.

¿Para qué?

- Usar estrategias de autorregulación emocional: diálogo interno, relajación, reestructura cognitiva, asertividad, etcétera.

- Regular los sentimientos e impulsos.
- Aumentar la tolerancia a la frustración.

Actividades propuestas para trabajar la regulación emocional durante la ejecución del programa y objetivos de las mismas

Aprende a relajarte. Experimentar la relajación y reconocer el bienestar que trae. Valorar la relajación como un estado que nos permite regular las emociones.

Frasco de la calma. Fabricar un frasco que, al contemplarlo, ayude a los y las estudiantes a regresar a la calma.

Expresa la alegría. Aprender técnicas de regulación y expresión de la alegría.

Expresa el enojo. Aprender técnicas de regulación y expresión del enojo.

Expresa la tristeza. Aprender técnicas de regulación y expresión de la tristeza.

Expresa el miedo. Aprender técnicas de regulación y expresión del miedo.

Tensión y relajación. Realizar ejercicios de tensión y relajación corporal. Aprender métodos para liberar la tensión corporal de manos, cuello, cara y piernas.

El cojín. Favorecer la expresión de los sentimientos de una forma saludable.

Respirar. Experimentar la relajación a través de la respiración. Favorecer el silenciamiento y la escucha interior a través de la respiración consciente.

Mandalas. Colorear mandalas para conectar y expresar lo que ocurre en nuestro interior. Experimentar la calma a través del coloreo de mandalas.

Autonomía emocional

¿Qué es?

- Valorar y reconocer las propias habilidades y limitaciones, sin rechazarlas.

- Aceptarse en los aspectos positivos y en los negativos.
- Autoconcepto.
- Conocerse, aceptarse y quererse.

¿Para qué?

- Adquirir noción de identidad y del conocimiento de uno mismo o misma.
- Manifestar sentimientos positivos hacia uno mismo o misma y confiar en las propias habilidades.
- Valorar de forma positiva las propias capacidades y limitaciones.
- Reconocer y aceptar los diferentes estilos de conducta y autoestima.
- Adquirir confianza en uno mismo o misma.

Actividades propuestas para trabajar la autoestima durante la ejecución del programa y objetivos de las mismas

Tú puedes hacer cosas diferentes. Reconocer el valor de la individualidad y las diferencias entre las personas.

Así soy yo. Estimular el desarrollo de la autoestima positiva a través del reconocimiento personal del cuerpo y la apariencia física. Identificar y expresar características propias que agradan del físico personal.

Carta para. Reconocer y valorar las diferencias de la propia personalidad. Estimular el desarrollo de la autoestima positiva mediante el reconocimiento de las propias características.

Los superpoderes. Estimular el desarrollo de la autoestima positiva mediante el reconocimiento y la valoración de las propias capacidades. ¿Qué cosas positivas ven los y las demás en mí? Estimular el desarrollo de la autoestima positiva mediante el conocimiento de la apreciación ajena. Realzar los aspectos positivos que se pueden descubrir en los y las demás.

Limitaciones. Tomar consciencia de las propias limitaciones y acepttarlas.

Me amo. Explorar y adoptar prácticas de autoexpresión de cariño y cuidado.

Confianza. Conocer y emplear algunas técnicas para recuperar la autoconfianza.

Competencia social

¿Qué es?

- Generar empatía.
- Hacer nuestros los sentimientos y emociones de los y las demás.
- Saber ayudar a otras personas a sentirse bien.
- Saber estar con otras personas.
- Responder a los y las demás.
- Mantener buenas relaciones (comunicación, cooperación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos).

¿Para qué?

- Adquirir la habilidad de expresión interpersonal: expresividad, comunicación, cooperación y colaboración social.
- Desarrollar la empatía.
- Establecer relaciones positivas con los y las demás.
- Promover y aprender estrategias para la resolución de conflictos.
- Aumentar el establecimiento de relaciones de grupo.

Actividades propuestas para trabajar las habilidades socioemocionales durante la ejecución del programa y objetivos de las mismas

Complétalo tú. Practicar las habilidades sociales básicas.

Nuestro corazón en un papel. Reflexionar sobre el daño que causamos a los y las demás cuando los insultamos o agredimos. Pensar alternativas para actuar de otra manera.

¿Cuántos grados mide mi emoción? Reconocer que podemos experimentar nuestras emociones con diferente intensidad y que ello determina las reacciones que podemos tener.

El semáforo. Reconocer la necesidad de regular nuestras emociones al relacionarnos con los y las demás.

Explícame, yo te escucho. Reconocer una forma de diálogo para pedir o decir las cosas sin agredir.

Los y las demás también sienten. Detectar las emociones ajenas. Practicar la empatía.

Nuestro rompecabezas. Estimular el desarrollo de las habilidades socioemocionales mediante la cooperación. Valorar las ventajas e incon-

venientes del trabajo individual y grupal. Valorar aspectos y actitudes positivas en el trabajo cooperativo.

Ayudar a un amigo. Identificar actitudes y valores que favorecen la amistad. Identificar actitudes y valores adversos en una amistad.

Habilidades de vida y bienestar

¿Qué es?

- Manejo constructivo de las situaciones de la vida, competencias necesarias para una vida efectiva. Comportamientos operativos, repetibles.
- Capacidad para ejecutar una tarea de manera competente, lo que lleva a experimentar bienestar.
- Habilidades para enfrentar las situaciones de conflicto para superar las crisis.
- Recursos que ayudan a organizar una vida sana y equilibrada.

¿Para qué?

- Desarrollar habilidades de organización (del tiempo, trabajo, tareas cotidianas).
- Mejorar la capacidad de escucha activa.
- Favorecer el desarrollo personal y social.
- Mejorar las habilidades en la vida familiar, escolar y social.
- Adquirir o fortalecer una actitud positiva ante la vida.
- Valorar el esfuerzo.
- Validar las características personales.
- Desarrollar el sentido del humor.
- Promover la percepción positiva y el disfrute del bienestar.
- Lograr la madurez e integridad.

Actividades propuestas para trabajar las habilidades de vida durante la ejecución del programa y objetivos de las mismas

Fábrica de sueños. Valorar el esfuerzo personal dirigido a la consecución de nuestros sueños y objetivos.

Tablero del presente. Imaginar y plantear metas a corto plazo. Generar compromisos propios para la consecución de los objetivos personales.

Cuento con. Identificar y valorar a las personas que han sido un apoyo en las situaciones difíciles que hemos vivido. Reconocer que podemos contar con ellas. Adoptar una actitud de cuidado con esas personas. ¿Cómo lo enfrento? Reconocer que todos y todas enfrentamos obstáculos cuando queremos conseguir algo. Identificar lo que nos ayuda a vencer las dificultades. Reconocer la importancia de la creatividad y la valentía para enfrentar los problemas que se nos presentan.

Un bosque tranquilo. Conocer y experimentar prácticas de *mindfulness* o atención plena. Experimentar la alegría de vivir y disfrutar las cosas pequeñas y cotidianas. Propiciar en los niños y niñas una actitud de disfrute y percepción positiva.

Línea del tiempo. Valorar y practicar la organización como una competencia que nos ayuda a lograr lo que queremos y a tener una vida integral.

Tomar decisiones. Emplear un recurso escrito para favorecer la asertividad en la toma de decisiones.

Fallar y volver a intentar. Reconocer que todas las personas pasamos por experiencias de fracaso y frustración. Reconocer en diferentes personajes la capacidad de convertir la frustración en aprendizaje. Ejercitar la propia tolerancia a la frustración, reconociendo en el fracaso la posibilidad de aprendizaje.

Material de trabajo

El programa incluye una carpeta digital con los materiales que pueden emplear los o las docentes para las distintas actividades propuestas. La carpeta está integrada por subcarpetas ordenadas en circuitos y por nombre de actividad. También se incluyó, dentro de los materiales, las ilustraciones escaneadas del libro *Déjame siento* (Azcué y Espinoza, 2017), las cuales facilitarán el abordaje de las emociones.

Dentro de las carpetas se encuentra el material para aquellas actividades que indican “trabajo en cuadernillo”, un material diseñado para el trabajo individual de los niños y niñas. A partir del conocimiento de que en los grupos de apoyo escolar la asistencia de los y las estudiantes puede ser intermitente, se propone entregar la hoja de trabajo para

cada sesión e ir armando el cuadernillo de cada alumno y alumna en un fólter de costilla o clip; esto evitará el desperdicio de papel, pues cada persona tendrá solo las hojas que haya trabajado. De la misma manera, nos permitirá monitorear la secuencia de trabajo de cada uno o una.

Instrumentos de evaluación

Conociendo la necesidad de las asociaciones civiles de registrar resultados, se diseñó un sistema de evaluación que permitirá cuantificar el desarrollo de las competencias de cada estudiante.

Se propone aplicar tres evaluaciones en tres momentos: al iniciar, para conocer las competencias emocionales con que comienzan; al finalizar el programa para poder comparar los resultados. Dependiendo de la duración de la intervención, también podrán realizarse evaluaciones intermedias cada tres meses para sondear los avances y las necesidades del grupo. Los formatos que se emplearán para la evaluación son los siguientes: autoevaluación de habilidades emocionales, que deberá contestar cada niño o niña; cuestionario para papás, mamás o tutores y cuestionario para docentes. Además de los formatos, se propone una “Plantilla de observación del trabajo en el aula”, en la que, a través de una escala, el o la docente podrá evaluar, de manera periódica, el desenvolvimiento de los niños y niñas durante las sesiones de apoyo escolar.

Notas importantes

Es necesario que los y las docentes conozcan el libro digital interactivo “Eduquemoción” antes de aplicar el programa para poder ejecutarlo de forma correcta. También es importante que el cuerpo docente trabaje sus propias competencias emocionales, pues ello les facilitará acompañar al alumnado.

La educación emocional siempre debe responder a las necesidades grupales, por lo que se plantea que este programa sirva como apoyo y no que limite la libertad y creatividad del cuerpo docente.

Plan de actividades

Como ya se mencionó, las planeaciones de actividades del programa “Eduquemoción” se agrupan en cuatro circuitos que, a su vez, están conformados por cinco bloques correspondientes cada uno a una competencia emocional:

Para propósitos de este capítulo, solo se incluyeron las actividades del primer circuito.

Circuitos de actividades planificadas

TABLA 7.4 ACTIVIDADES PLANIFICADAS DEL BLOQUE 1. CONSCIENCIA EMOCIONAL

Actividad 1:	Intensamente
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Tomar consciencia de que existen diferentes emociones y sentimientos y cada una tiene su función. • Reconocer que todos hemos experimentado las distintas emociones. • Hacer consciencia de que todas las emociones son valiosas, aunque nos desagrade experimentar algunas. 	
Recursos:	Película Intensamente.
Desarrollo de la actividad	Tiempo
1. Ver la película Intensamente.	2 horas
2. Pedir que ejemplifiquen situaciones en las que hayan experimentado tristeza, desagrado, furia, alegría y temor. Recordar que es valioso experimentar todas las emociones, porque todas tienen una función.	10 minutos
3. Recuperar en común con las siguientes preguntas: ¿Has experimentado estos sentimientos? ¿Hay alguno que no hayas experimentado nunca? ¿Los ejemplos de tus compañeros se parecen a las experiencias que tú has tenido? ¿Cuáles son las emociones que más te gusta sentir? ¿Cuáles son las que no te gusta sentir?	10 minutos

Observaciones y orientaciones para llevar a cabo las actividades

La recuperación se puede hacer por escrito, en caso de que sea un grupo de mayores. En caso de que sea un grupo multigrado, se hará a través de una puesta en común, pero será importante estar atento a que todos y todas respondan, y hacer el registro de las respuestas que hayan llamado la atención al docente.

Especificar a los niños y niñas que ninguna emoción es mala o buena, todas son importantes porque tienen una función, aunque hay algunas emociones que nos agradan y otras que nos desagradan.

Fuente: adaptación de "La Rueda de los sentimientos", en María Jesús Agulló, Gemma Filella, Esther García, Ellia López y Rafael Bisquerra (2010, p.6).

Actividad 2:	Vocabulario emocional
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la diferencia entre dolor físico y dolor emocional. • Identificar que el dolor emocional nos ayuda a reconocer el sentimiento que estamos experimentando. • Ampliar el vocabulario emocional. 	
Recursos:	Libro Déjame siento. Tarjetas con ilustraciones de los sentimientos (usar las del libro).
Desarrollo de la actividad	Tiempo
1. Permitir que los niños y niñas hablen de los dolores físicos que han experimentado, luego dejar que piensen si han experimentado otro tipo de dolor, el de las emociones.	5 minutos
2. Explicar que el dolor emocional que sentimos depende del sentimiento que estamos experimentando. Nuestro cuerpo nos da las pistas de lo que estamos sintiendo.	5 minutos

3. El docente tomará una tarjeta de un sentimiento sin que los niños y niñas la vean, luego irá explicando lo que le duele o siente en su cuerpo. Los niños tratarán de adivinar el sentimiento del que hablan. Se abordarán 6 sentimientos: Tristeza, enojo, miedo, alegría, sorpresa y disgusto.	15 minutos
4. Realizar ejercicio en el cuadernillo, en la que escribirán o dibujarán una situación en la que hayan experimentado cada uno de los sentimientos abordados.	15 minutos

Observaciones y orientaciones para llevar a cabo las actividades

Comenzar con los siguientes sentimientos: tristeza, enojo, miedo, alegría, sorpresa, disgusto. La descripción de las sensaciones corporales de cada uno pueden encontrarse en las ilustraciones del libro Déjame siento.

Es importante que durante la semana se retomen los sentimientos, dejándoles que adivinen situaciones que el o la docente les expone, rescatándolos en situaciones que se presenten durante las sesiones o incluso alimentando su cuadernillo, para que sigan ejercitando la identificación de los sentimientos.

Poco a poco se incluirán al vocabulario emocional más emociones que deberán resaltarse en las situaciones que se presenten durante la semana.

Fuente: adaptación de "¿Dónde duele?", en María Jesús Agulló, Gemma Filella, Esther García, Ellia López y Rafael Bisquerra (2010, p.57).

TABLA 7.5 ACTIVIDADES PLANIFICADAS DEL BLOQUE 2. REGULACIÓN EMOCIONAL

Actividad 3:	Aprende a relajarte
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar la relajación y reconocer el bienestar que trae. • Valorar la relajación como un estado que nos permite regular las emociones. 	
Recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Música instrumental. • Si es posible, realizar en un espacio en el que los niños y niñas puedan acostarse. 	
Desarrollo de la actividad	Tiempo
1. Poner ejemplos de situaciones en las que se hayan sentido tensos, nerviosos o estresados. Preguntar: "¿Cómo reaccionamos cuando nos sentimos así? A veces, reaccionamos con respuestas que empeoran nuestros problemas o que lastiman a los y las demás. La relajación nos puede ayudar a estar más tranquilos para no reaccionar de esa manera".	7 minutos
2. Explicar que la relajación es la ausencia de tensión o activación. Cuando estamos relajados, nos sentimos mejor y podemos actuar de forma más apropiada.	3 minutos
3. Recostarse boca arriba, con los ojos cerrados y música relajante de fondo. La persona que dirige, con voz suave y lenta lee el siguiente texto: Piensa que estás muy cansado y necesitas estirarte en el piso. Notas como todo tu cuerpo empieza a descansar y tu respiración se va haciendo cada vez más lenta. Poco a poco se van relajando tus pies, tus piernas, tu cadera, tu vientre, tu espalda, tu pecho, tus brazos, tus manos, tus hombros, tu cabeza, tu cara. Ahora pon la mano encima de tu abdomen y siente como sube y baja con tu respiración. Piensa: "Qué bien me siento. Estoy tranquilo, relajado." Deja que tu cuerpo se quede así relajado un momento (dar un momento de silencio para quedarse en ese estado). Ahora, poco a poco, comienzas a mover tus pies, tus piernas, tu cadera y estas se van recuperando lentamente. Finalmente, abre tus ojos.	15 minutos

4. Compartir en grupos pequeños. ¿Te gustó? ¿Cómo te sentiste? ¿Te sientes mejor ahora, que antes de hacer la actividad? ¿Te gustaría repetirla?	10 minutos
5. Recordar que pueden hacer el ejercicio en sus casas, cuando estén cansados, estresados o tensos.	5 minutos

Observaciones y orientaciones para llevar a cabo las actividades

Es importante cuidar el ambiente en el que se lleva a cabo la actividad.

Rescatar que la actividad nos permite percibir sensaciones nuevas y conocer nuestro cuerpo y nuestros sentimientos, porque podemos sentir mejor. También puede ayudar a controlarnos, para no lastimar a los y las demás cuando no nos sentimos bien.

Fuente: adaptación de "Aprende a relajarte", en María Jesús Agulló, Gemma Filella, Esther García, Ellia López y Rafael Bisquerra (2010, p.63).

Actividad 4:	Frasco de la calma
Objetivo: • Fabricar un frasco que al contemplarlo ayude a los y las estudiantes a regresar al sentimiento de calma.	
Recursos:	Un frasco de vidrio o de plástico transparente para cada niño y niña. Jarabe de maíz (una parte). Agua tibia (dos partes). Pegamento transparente: dos cucharadas. Colorante vegetal. 3 cucharadas de diamantina de color. Pistola de silicón.
Desarrollo de la actividad	Tiempo
1. Recordar que en ocasiones nuestras emociones son tan fuertes que no nos dejan pensar con claridad, ni decir lo que queremos y terminamos equivocándonos. Hay algunas cosas que nos pueden ayudar a tranquilizarnos cuando estamos alterados/as.	5 minutos
2. Fabricar un frasco de la calma para que cada niño y niña puedan tenerlo en su casa. (Las instrucciones pueden consultarse en el libro <i>Déjame siento</i> , p.95).	30 minutos
3. Explicar que podemos usarlo cuando nos sentimos muy enojados, angustiados o alterados. Se debe agitar y observar cómo van asentándose las partículas de diamantina en el fondo mientras respiramos lentamente. Después, cuando estemos más tranquilos, podemos expresar cómo nos sentimos.	5 minutos

Observaciones y orientaciones para llevar a cabo las actividades

Cada niño y niña tendrá su frasco de la calma en casa; él o la docente debe preparar uno para que puedan usarlo en el aula. Motivar a que se use en ambos espacios cuando se experimente alguna emoción intensa.

Fuente: Clara Azcúé y Gloria Espinoza (2017, p.95).

TABLA 7.6 ACTIVIDADES PLANIFICADAS DEL BLOQUE 3. AUTONOMÍA EMOCIONAL

Actividad 5:		Tú puedes hacer cosas diferentes
Objetivo:		
• Reconocer el valor de la individualidad y las diferencias entre las personas.		
Recursos:		Cuadernillo. Colores o crayolas. Autoevaluaciones.
Desarrollo de la actividad		Tiempo
1. Se colocan las mesas separadas unas de otras, de forma que los y las estudiantes no puedan ver el trabajo de los y las demás. Se les pide que en la hoja de su cuadernillo inventen personajes, usando las imágenes que ya se encuentran en la hoja. El dibujo será libre y se hará hincapié en que todos deben de ser diferentes.		15 minutos
2. Colocar todos los dibujos en una pared a modo de exposición y con posterioridad, observar el trabajo de los y las demás.		10 minutos
3. Contestar en silencio una encuesta evaluando el nivel de satisfacción personal. ¿Te gustó tu dibujo? ¿Te hubiera gustado hacerlo diferente? ¿Te gustó el de los y las demás? ¿Te divertiste creándolo?		10 minutos
4. Explicar que hacer cosas diferentes identifica a cada uno o una como ser único. Observar que el resultado no es correcto o incorrecto sino propio. Por ello, se debe evitar que se produzcan valoraciones y comparaciones competitivas (bueno-malo, mejor-peor, correcto-incorrecto, bonito-feo); en cambio, se fomentará el valorar la creatividad, las diferencias y la individualidad.		5 minutos
Observaciones y orientaciones para llevar a cabo las actividades		

Para fortalecer esta actividad es importante invitar, de forma constante, a que trabajen con libertad y creatividad, sin imitar o comparar el trabajo propio con el de los y las demás.

Fuente: adaptación de "Tú puedes hacer cosas diferentes", en Agnès Renom (2012, p.77), y Anna Llenas (2014, p.30).

Actividad 6:		Así soy yo
Objetivo:		
• Estimular el desarrollo de la autoestima positiva a través del reconocimiento personal. • Expresar, de manera verbal, características propias.		
Recursos:		Cuadernillo
Desarrollo de la actividad		Tiempo
1. Recordar que cada uno y una son diferentes. Eso que les hace distintos es muy valioso, porque les hace especiales. Preguntar: "¿Físicamente todos somos iguales o diferentes?"		3 minutos
2. Dar a cada niño o niña un espejo pequeño y pedir que se observen con detenimiento. Después, solicitar que en el cuadernillo dibujen un autorretrato, observando sus características.		15 minutos
3. Compartir y platicar sobre las dos partes de su cuerpo que más les gustan. Ejemplo: "Mi mirada, el color de mi pelo, la forma de mi cara, mi piel, etcétera".		3 minutos
4. Recuperar la actividad platicando que todos y todas son diferentes físicamente y eso los hace muy bellos.		2 minutos

5. Pedir que se observen de nuevo a través del espejo con mucho amor. Reconocer y agradecer lo que son y expresarle cariño a su cuerpo con una caricia. 10 minutos

Observaciones y orientaciones para llevar a cabo las actividades

Es importante que no se aborde este tema desde los estereotipos de belleza sino que se reconozca lo bello en la diversidad de rasgos. También se puede hablar de la necesidad de cuidar el cuerpo propio y el de los y las demás, así como de evitar hacer comentarios sobre otros cuerpos.

Fuente: Clara Azcué y Gloria Espinoza (2017, p. 101), adaptación de "Espejito, espejito", en Anna Llenas (2014, p.214).

TABLA 7.7 ACTIVIDADES PLANIFICADAS DEL BLOQUE 4. COMPETENCIA SOCIAL

Actividad 7:	Complétalo tú
Objetivo: • Practicar las habilidades sociales básicas.	
Recursos:	PDF con descripción de juego "El Escándalo".
Desarrollo de la actividad	Tiempo
1. Juego "El escándalo" (archivo PDF incluido en carpeta de actividades).	10 minutos
2. Reflexionar sobre la necesidad de tener determinadas actitudes, para poder relacionarnos y comunicarnos, para que todos y todas nos sintamos cómodos y cómodas. Es necesario escuchar a los y las demás cuando están hablando, saludar y despedirnos cuando llegamos o nos vamos de algún lugar, dar las gracias, pedir las cosas por favor, ofrecer disculpas cuando ofendemos o lastimamos a alguien y esperar nuestro turno, entre otras cosas.	5 minutos
3. Vamos a aprender algunas señales que nos van a ayudar a recordarnos si algo se nos olvidó. (Dejar que los niños y niñas inventen una señal para cada acción): a. Saludar y despedirse. b. Dar las gracias. c. Pedir un favor. d. Pedir disculpas. e. Esperar su turno.	10 minutos
4. Practicar las señales acordadas. El docente irá actuando diferentes situaciones sin las actitudes anteriores. Los niños y niñas deberán estar atentas a recordarle lo que haya olvidado a través de las señales inventadas.	10 minutos

Observaciones y orientaciones para llevar a cabo las actividades

Será importante que estas señales se practiquen de forma continua, de manera que las habilidades sociales se vayan incorporando al día a día de los niños y niñas. También, poco a poco, se podrán ir incorporando otras señales para propiciar actitudes que se crean necesarias.

Actividad 8:		Nuestro corazón en un papel
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el daño que causamos a los y las demás cuando les insultamos o agredimos. • Pensar alternativas para actuar de otra manera. 		
Recursos:		Una hoja de papel.
Desarrollo de la actividad		Tiempo
1. Pedir a los niños y a las niñas que imaginen una situación en la que dos personas del grupo son agredidas por otra persona del mismo grupo. Previo a la actividad, en una hoja de papel colocar los nombres de las personas que han sido insultadas y doblarla para que nadie pueda ver lo que está escrito.		3 minutos
2. Sentarse en un círculo y pedir al alumno que insultó que se siente en el centro con los ojos cerrados. Entregarle el papel con los nombres e irle indicando que lo arrugue, que haga una bola, que lo tire al suelo, lo pise y le dé una patada. A la vez, pedirle que le vaya diciendo insultos que suelen decirse entre compañeros/as.		3 minutos
3. Pedir al niño o niña del centro que lea lo que hay escrito y luego lo ponga en el centro como estaba al inicio, sin arrugas y limpio.		3 minutos
4. Preguntar qué parte de la persona puede representar la hoja arrugada (su corazón) y reflexionar cómo se quedan las personas cuando son humilladas o agredidas, y sobre si lo que hacemos se puede reparar.		5 minutos

Observaciones y orientaciones para llevar a cabo las actividades

Cuidar que no se le dé al enojo la carga de emoción “negativa”, recordar que la molestia tiene una función, pero mencionar que no es correcto agredir y lastimar a otros y a otras cuando lo experimentamos.

Fuente: adaptado de Antonio Sánchez y Laura Sánchez (2012, p.123).

TABLA 7.8 ACTIVIDADES PLANIFICADAS DEL BLOQUE 5. HABILIDADES DE VIDA Y BIENESTAR

Actividad 9:		Fábrica de sueños
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Valorar el esfuerzo personal dirigido a la consecución de nuestros sueños y objetivos. 		
Recursos:		Cuadernillo. Pinturas o crayolas.
Desarrollo de la actividad		Tiempo
1. Realizar la actividad del cuadernillo “Fábrica de sueños”, sobre lo que nos gustaría hacer y tener en el futuro.		20 minutos
2. Platicar que para lograr nuestros sueños y objetivos, tenemos que ir trabajando desde ahora, todos los días, y que requerimos esforzarnos mucho. Poner en común “¿Cómo nos sentimos cuando logramos algo? ¿Cómo nos sentimos cuando no lo logramos?”		10 minutos
3. Recordar que en este grupo, nos apoyaremos para lograr lo que todos y todas soñamos.		5 minutos

Observaciones y orientaciones para llevar a cabo las actividades

Invitar a los niños y niñas a que sueñen con su futuro. Pueden dibujar todo lo que se les ocurra que les gustaría lograr y tener.

Fuente: adaptado de Agnès Renom (2012, p.200), y Anna Llenas (2014, p.52).

Actividad 9:	Tablero del presente
Objetivo: <ul style="list-style-type: none">• Imaginar y plantear metas a corto plazo.• Generar compromisos propios para la consecución de los objetivos personales.	
Recursos:	Hoja del cuadernillo. Revistas para recortar. Plumones. Resistol.
Desarrollo de la actividad	Tiempo
1. Recordar que todos tenemos sueños para el futuro, pero que también en el presente podemos plantearnos metas; algunas de esas metas nos pueden ayudar a conseguir lo que queremos en el futuro. Explicar con el siguiente ejemplo: "Si alguien quiere ser doctora, arquitecta, maestra, etcétera, en el futuro, ahora tiene que echarle muchas ganas en la escuela y aprender bien matemáticas, y también tiene que aprender a leer muy bien".	2 minutos
2. Ayudar a pensar en objetivos y metas que pueden lograr a corto plazo. Deben ser actividades que les retén, por ejemplo: Aprender a andar en bicicleta, aprender a dividir, leer 10 libros, aprender a cocinar hot cakes, dibujar más, sembrar un árbol, superar un miedo, etcétera.	3 minutos
3. En la hoja del cuadernillo y usando revistas, pedirles que hagan un "tablero", en el que, en forma de collage, representen todo lo que les gustaría lograr antes de que termine el año escolar.	15 minutos
4. Compartir de manera libre las metas planteadas en el tablero y hacer un acto simbólico en el que los niños y niñas tomen su tablero y expresen de manera verbal su compromiso y deseo de cumplir sus objetivos y metas.	10 minutos

Observaciones y orientaciones para llevar a cabo las actividades

Es importante tomarse el tiempo para conocer lo que cada niño o niña plasmó, de forma que se le pueda ir acompañando y motivando a lograrlo.

Fuente: actividad diseñada por la autora para el programa.

CONCLUSIONES

Este trabajo tuvo como objetivo comunicar el desarrollo de una propuesta de formación que permitiera fortalecer la oferta educativa de los grupos de Apoyo Escolar con que cuenta Auge, AC.

En primer lugar, se revisó el contexto de la zona en la que se trabajó, presentando que Auge es una asociación civil que realiza trabajo comunitario en Las Joyas, uno de los polígonos de pobreza de la ciudad de León, Guanajuato. La zona concentra una población de 70 mil 400 personas (Implan, 2012) que viven con diferentes carencias. Es en este contexto en el que se inserta el trabajo de Auge, que se plantea brindar a los y las habitantes del polígono, herramientas que les permitan alcanzar mejores condiciones de vida.

Una de las propuestas de Auge son los grupos de Apoyo Escolar, en los que se trabaja la resolución de tareas y avances académicos. Aunque en varios estudiantes ha sido visible el progreso en conocimientos escolares, también se ha observado que el rezago educativo forma parte de un entramado de muchos otros factores como la situación de pobreza, violencia, discriminación, estructuras familiares complejas, necesidades afectivas insatisfechas, falta de oportunidades laborales, etcétera. Por lo anterior, el presente trabajo consideró necesario introducir a la formación de Apoyo Escolar un programa que dotara de otras competencias a los y las estudiantes —además de las académicas que ya se intencionan—, de manera que puedan formarse para hacer frente de mejor forma a las distintas situaciones que enfrentan en el contexto descrito.

Después de la visualización anterior, este trabajo explora la propuesta de educación integral, presentando argumentos para señalar las ventajas que tiene esta sobre la formación meramente académica que durante mucho tiempo dominó los proyectos educativos y que ha quedado corta para acompañar a la persona en sus diferentes dimensiones (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y política); pues el aprendizaje, desarrollo y crecimiento requieren condiciones de bienestar íntegro personal, social y psíquico, así como habilidades para enfrentar los retos de la vida.

Para apostar a la formación integral, el trabajo presentado propone incorporar un programa de educación emocional a las labores que se realizan en los grupos mencionados. Se toma esta línea considerando que el entrenamiento de las competencias emocionales puede tener un impacto positivo no solo en el desenvolvimiento escolar y académico sino en el desarrollo de los y las estudiantes, generando cambios visibles en la expresión de las emociones, en la socialización, en la disminución de actitudes violentas y disruptivas, en la disminución de los vicios, en la salud mental, en el cuidado y valor personal, en la forma de relacionarse, en el rendimiento académico, etcétera (Agulló et al., 2010, p.19).

El objetivo del programa diseñado en este documento es promover el desarrollo y el entrenamiento de competencias emocionales que faciliten a los y las estudiantes la identificación, regulación y expresión asertiva de las emociones que experimentan. La planeación se estructuró en torno a las cinco competencias que Agulló et al. (2010) menciona: consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, Competencia social y habilidades de vida y bienestar.

Para el diseño del programa, se investigaron, en primer lugar, las condicionantes socio-afectivas de la etapa infantil de los 6 a los 12 años, reconociendo la importancia de comenzar desde tal edad la formación emocional. Con posterioridad, se desarrollan algunas consideraciones técnicas para el diseño del programa como la duración y estructura de las sesiones, la extensión, especificaciones de las planeaciones, elección de contenidos, evaluación de competencias y el rol del docente y de las familias.

Sobre la evaluación, se encontró que es uno de los mayores retos al momento de generar un programa de educación emocional. Su dificultad se debe a la subjetividad de las emociones. Sin embargo, para medir y cuantificar los resultados, se encuentra útil emplear diversos instrumentos como observación directa, escalas, registros anecdóticos, diarios de clase, entrevistas a las familias, autoevaluaciones, etcétera, en este sentido, se volvió muy importante el registro de lo que se observa en la convivencia cotidiana y no solo en las sesiones formativas. La evaluación debe aplicarse al inicio y al final del programa, pero

también durante su desarrollo, de forma que se puedan ir adaptando los contenidos a lo reportado en los resultados.

En la propuesta presente se sugiere el uso de tres cuestionarios que serán contestados por los mismos estudiantes, por los papás y mamás y por el o la docente. Asimismo, se sugiere el uso de una plantilla de observación que deberá de ser llenada de forma periódica por el facilitador. Se enfatiza también la necesidad de registrar anécdotas y observaciones de hechos cotidianos que evidencien el desarrollo o ausencia de alguna competencia emocional. Para la captura de las evaluaciones, se desarrolló un programa digital que facilita la visualización, y por tanto, la medición de avances y resultados.

Como factor importante para la formación de las competencias emocionales, se reconoce el rol de las familias, pues es en el hogar en donde niños y niñas comienzan a interactuar y en donde pueden encontrar también un espacio para desarrollarse o no. El entorno emocional del que esté rodeado el o la estudiante, nutrirá o empobrecerá la propia inteligencia emocional. Es por ello por lo que se sugiere, a quienes tomen esta investigación como referencia o implementen el programa propuesto, tomar en cuenta que, de manera ideal, este deberá acompañarse también de un programa formativo para papás, mamás y tutores que les facilite tener herramientas para acompañar y criar a sus hijos e hijas en un espacio que fomente el apego seguro, es decir la vinculación entre progenitores e infantes, que les brinde a estos seguridad y confianza.

Por otra parte, también se reconoce el rol que jugarán los y las docentes que implementen el programa de educación emocional, pues serán quienes fomenten y procuren el desarrollo de las competencias, así como quienes serán responsables de seleccionar y adaptar el contenido que responda a las necesidades grupales. Se concluye, por tanto, que la formación emocional del cuerpo docente también es un requerimiento.

El presente trabajo tiene la particularidad de abordar y especificar que las competencias emocionales se trabajan desde experiencias de interioridad para poder conectar con los fenómenos afectivos internos. Se plantea que solo desde el trabajo introspectivo, puede conectarse de forma auténtica con el estado emocional.

Poder ahondar en el interior requiere práctica, tiempo y silencio. Pueden emplearse diferentes técnicas y herramientas para facilitar-lo: relajación, ejercicios de respiración, visualizaciones, arte, música, silencio, juegos, cuentos, mandalas, meditación, masajes corporales y *mindfulness*.

Para concluir el presente texto, se presenta el programa diseñado Eduquemoción, plan de educación emocional propuesto para trabajar en los grupos de Apoyo Escolar de Auge. Basándose en el contexto, el programa desarrolla una metodología de trabajo, así como una secuencia de actividades planificadas e instrumentos de evaluación. La propuesta se concentra en un libro digital interactivo que facilita la implementación y que presenta cuatro circuitos de actividades que facilitan trabajar en cinco competencias: consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar.. El programa puede replicarse en contextos similares, sin perder de vista que deberá de adaptarse al contexto y necesidades emergentes de los grupos.

Una característica propia del presente programa es que plantea una ruta de trabajo adaptando y diseñando actividades para grupos multigrado, cuidando, como se mencionó con anterioridad, que las planeaciones faciliten la experiencia de interiorización. Diseña, además, materiales de trabajo atractivos y lúdicos que facilitan recoger hallazgos de la experiencia de manera individual y la expresión de ellos a través del arte.

Es importante mencionar que el proyecto no limita la ruta del trabajo sino que por el contrario, hace énfasis en que debe emplearse en la medida en que responda a las necesidades del grupo. Resulta útil para describir lineamientos de trabajo y competencias sobre las que puede trabajarse, pero el o la docente deberá adaptar el contenido o incluso proponer actividades que considere oportunas para el contexto de su grupo.

Tras la realización de este proyecto, se puede concluir que es imperante enriquecer los procesos educativos que han centrado su atención en la formación académica. Ahora se requieren espacios facilitadores que acompañen a alumnos y alumnas en la formación de competencias diversas que les conduzcan a la realización integral personal y social.

Incorporar la formación emocional, facilita este proceso llevando a los y las estudiantes al conocimiento propio, a la expresión asertiva, mientras les brinda herramientas para su desarrollo e interacción dentro de la sociedad en la que se desenvuelven.

REFERENCIAS

- Achaerandio, L. (2015). *Un modelo de educación para el siglo XXI. Lo que todo educador debe saber para formar y evaluar en sus estudiantes las competencias fundamentales para la vida*. Ciudad de Guatemala: Liceo Javier. Recuperado el 27 de junio de 2022, de <https://www.educatemagis.org/es/documents/un-modelo-de-educacion-para-el-siglo-xxi/>
- Acodesi (2003). *La formación integral y sus dimensiones: texto didáctico*. Bogotá: Acodesi.
- Agulló, M.J., Filella, G., García, E., López, É. y Bisquerra, R. (coords.). (2010). *La educación emocional en la práctica* (Cuadernos de Educación No.60). Barcelona: ICE-HORSORI.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2000). Evaluación de Programas de Educación Emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599. Recuperado el 27 de junio de 2022, de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121241>
- Azcué, C. y Espinoza, G. (2017). *Déjame sientto: guía para sentarte a sentir, pensar y decidir con eso que sientes*. México: EducarSi.
- Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional e interioridad en infancia y juventud en riesgo* (Jornadas Formativas, Madrid, 20, 21 de noviembre de 2013). Madrid: coordinadora Estatal de Plataformas Sociales Salesianas. Recuperado el 27 de junio de 2022, de <http://psociale-cp50.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/11-Educacio%CC%81n-Emocional.pdf>
- Espejo, B. (1999). Hacia un modelo de educación integral: el aprendizaje emocional en la práctica educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, No.180, (octubre-diciembre), 521-526. Recuperado el 27 de junio de 2022, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/33409>

- Gasca, K. (2016). Los números del polígono. *Alternativas La Revista Cultural*, No.73 (6 de junio), 6-7. Recuperado el 27 de junio de 2022, de https://issuu.com/revistaculturalalternativas/docs/revista_cultural_alternativas_n73_j
- González, G. (2014). *Polígonos de pobreza del municipio de León*. Guanajuato: Parque de Innovación de la Salle A.C.
- Implan (2012). *Polígono de las Joyas*. Recuperado de <https://implan.gob.mx/>
- Inegi (2015). *Encuesta Intercensal: Principales Resultados*. Inegi. Recuperado el 27 de junio de 2022, de <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Llenas, A. (2014). *Diario de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Renom, A. (coord.). (2012). *Educación emocional. Programa para educación primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Sánchez, A. y Sánchez, L. (2012). *Antiprograma de educación emocional. Sentir en primera persona*. Recuperado el 27 de junio de 2022, de https://www.formajoven.org/AdminFJ/doc_recursos/201991015283432.pdf
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Revista Sapiens*, 4(2) (diciembre). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado el 27 de junio de 2022, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

***Segunda parte: educación
intercultural en educación superior***

Licenciatura en comunicación para el cambio social: una propuesta curricular para el Instituto Superior Intercultural Ayuuk

EDILBERTO CARDOSO VÁSQUEZ



AUTOBIOGRAFÍA

Soy ayuuk de la comunidad de Santa María Tahuitoltpec (Tlahui), ubicada en las altas montañas de los *ayukjää'y*, en los hombros y parte de la cabellera del majestuoso Cempoaltepetl, y cobijadas por las nubes —parte importante del paisaje cotidiano de la comunidad y de la sierra que se posa en el amanecer y en el atardecer para amortiguar el frío que baja de las tinieblas del universo.

Hasta el día de hoy (2022), la comunidad se rige por una vida comunal; las autoridades son nombradas en asamblea. Me tocó ver de autoridad a mis padres en varias ocasiones; durante esas temporadas, solía escasear la comida. En años recientes a mí también me ha tocado dar servicio en los cargos de autoridad.

La comunidad también tiene muy arraigada la forma de ver el mundo y el respeto que se le tiene a la vida, a *yèkjukyäjtpè yèknäxwiinyäjtpè*, a *tääy jèkiiny*, a *pojpe jëmèmpè*, *tuupè kètäkpè*, *änpè kunó'kpè*, a *konk anaa konk wètsuk*, a *konk kumxëna'im konk iipxyukpèt*.

Mi padre fue maestro de educación primaria; durante mi niñez, él anduvo fuera de la comunidad, por lo que no tuve mucha relación con él, salvo cuando llegaba de vacaciones, o en algún fin de semana, pues él andaba todavía trabajando en las comunidades de castigo como le llaman en el sindicato cuando uno está

iniciando la docencia en el magisterio. En la actualidad, mi papá ya es jubilado, ya está más tiempo en casa o en el trabajo del campo.

Mi madre, a quien debo la vida, fue mi primera educadora, me enseñó desde como bañarme bien hasta cómo trabajar la milpa. Ella siempre me dijo que no hay mejor tesoro que aprender a vivir libremente, en la medida en que yo aprendiera a lavar mi propia ropa, a hacerme responsable de mi espacio, aprender a cocinar, aprender a producir mi propio alimento, nunca en la vida, fuera a donde fuera, me iba a morir de hambre, en donde quiera podría sobrevivir y no mendigar comida o estar en el sufrimiento.

Ella fue quien me enseñó a hablar el ayuujk y nombrar el mundo en ayuujk, claro, también los que me rodeaban, pero ella fue la fuente principal de mi lengua, la que me corregía en mi forma de hablar, el ritmo, la sonoridad, el color de las palabras, la forma, el tiempo y espacio de uso de cada palabra.

Inicié mi formación académica a muy temprana edad; a los tres o cuatro años fui al preescolar acompañando a mi hermano, él estaba en edad de estudiar, yo no, estuve dos años en el preescolar.

Entré a la primaria a los cinco años, me iniciaba en cosas de números, matemáticas, lectura y demás. Recuerdo que en el tercer grado de primaria me tocó un profesor al que no le gustaba que hiciéramos ruido o desorden, o que no pusiéramos atención, le gustaba aventar el gis o el borrador, muy pocas veces vi que diera reglazos o coscorriones, a mí nunca me tocó, afortunadamente, yo me portaba bien.

En esos tiempos, entré a la banda de guerra, también me incorporé a la actividad de apicultura en donde éramos tres, a veces cuatro chamacos los que nos atrevíamos a estar en el cuidado de las abejas; una vez el velo no alcanzó para protegerme y las abejas me dieron unos cuantos piquetes en la cara, tuve que salir huyendo de allí. Era muy divertido.

Mis primeras materias reprobadas fueron durante la secundaria. La asignatura de historia me torturaba: las fechas, los nombres, los lugares y la manera como era impartida la materia por la maestra no me resultaban apetecibles, pero al final pude aprobar.

Cuando entré al bachillerato, me tocó vivir todo un proceso de reorganización, de prueba y error de un nuevo modelo educativo que se estaba iniciando; era el nacimiento del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP), que hoy en día funciona como Bachillerato Integral Comunitario (BIC) en Oaxaca. Las actividades estaban enfocadas a tener líneas de investigación; teníamos que emprender algún proyecto social o productivo que nos intere-

sara. Yo hice investigación social, pero acompañé a otros compañeros en sus proyectos productivos. Así que nos íbamos todo un día a trabajar con ellos.

Durante ese tiempo, tuve muchos problemas en la casa los cuales se veían reflejados también en la escuela, por lo que decidí ya no estudiar, sin embargo, mi padre no me dio opción y tuve que seguir estudiando. De todos modos, decidí estudiar alguna disciplina que me ayudara a entender mi vida, por lo que fui a Puebla a estudiar psicología, sin embargo, como era de esperarse, esa carrera no llegó a buen fin, pues había sido un túnel de escape.

Cuando estuve en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), me decidí a construir un nuevo ser, uno renovado. El ISIA fue un espacio donde podía compartir lo que sabía de la vida. Hice amigos a mis compañeros de clase, hasta que llegamos a parecer una familia; anduvimos juntos por muchos lados. Dentro de esta familia está el compañero Martín, la compa Alejandra, Josefa, Yolanda y las dos Mares.

Mi primer gran reto fue ser jefe de grupo, cuando Guillermo me encomendó coordinar todo el tequio de la pintada de las aulas, pues los compañeros estaban un rato entrados, y ya al final todos andaban en su rollo, por lo que tuve que poner orden; muchos me odiaron, pero aprendí que era necesario hacerlo.

Después emprendimos el cine-debate con Guillermo, y aunque invitaba a mis compañeros, la mayoría de las veces estos tenían algo que hacer, por lo que al final yo quedaba solo en la instalación y, a veces, también en el debate.

Como a mitad de la carrera, ya me daba más vueltas esto de la interculturalidad, así que formé un pequeño grupo de reflexión en el ISIA acerca de cómo vivíamos la intercultural cada uno de nosotros. Se pudieron desarrollar algunas sesiones, pero se vieron interrumpidas por una salida mía; después ya no se pudo retomar.

Para mi seminario de titulación me decidí por estudiar las narrativas en lengua ayuuik, situación que me permitió la consideración de tener el ISIA como centro de trabajo. El tío Pepe se iba de servicio a Tlahui, así que tomé la oportunidad y me integré en seguida en la docencia, y aquí sigo.

Repensando el ISIA, ya como espacio de trabajo y de permanente aprendizaje, decidimos abrir un espacio de formación docente. Iniciamos con talleres, un diplomado y con posterioridad, la maestría en Educación y Gestión del Conocimiento junto con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Allí inició un nuevo reflexionar de nuestros procesos educativos y

cómo esto abona al modelo educativo, pero más que nada, cómo se hace visible con la gente, con las comunidades, con la vida y el territorio que habitamos.

Edilberto fue el nombre que mis padres decidieron para mí, aunque la mayoría de las personas me conocen como Beto o Bet.

El presente capítulo es el resultado de un trabajo de intervención realizado en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk en el periodo 2017–2020. El propósito fue desarrollar una propuesta curricular en la Licenciatura en Comunicación para el Cambio Social, centrado en la reapropiación del territorio que habitamos; las experiencias de comunicación ancladas a procesos comunitarios; y constituir nuevas narrativas para la reconfiguración del uso de los medios de información y comunicación a medios de construcción social.

El punto de partida de la propuesta es la defensa del territorio. Para ello, se retomaron experiencias de organizaciones de comunicación, defensores y defensoras del territorio y de derechos humanos de Oaxaca. En este sentido, la propuesta curricular se fundamenta desde la perspectiva latinoamericana de la comunicación, que parte de la premisa de entender la comunicación como un proceso de construcción social, y que nace desde la comunidad, con la comunidad y para la comunidad.

Respecto al ámbito educativo, la formulación pedagógica de esta propuesta está basada en el *wējen-kājen*, un modo ayuujk de ver la educación, en complemento con teorías del aprendizaje. También se revisaron ofertas educativas similares a la que se propone, así como proyectos comunitarios de educación con el propósito de recuperar algunas experiencias de aprendizaje en comunidad para desarrollar una propuesta de comunicación basada en la defensa del territorio, y fundamentada en el cambio social.

El documento se conforma de tres apartados. En el primero se presenta la fundamentación curricular desde los ámbitos social, educativo e institucional. En el segundo se exponen los escenarios de intervención social, político y académico y, por último, se presenta la propuesta curricular; así como las conclusiones generales.

FUNDAMENTACIÓN

Pertinencia social

Oaxaca en general, y la zona del Istmo de Tehuantepec en particular, es una de las regiones del estado con más concesiones de megaproyectos extractivistas. En la actualidad (al momento de escribir el presente trabajo), se identifican 67 proyectos hidroeléctricos, 344 mineros, ampliación de los parques eólicos del Istmo de Tehuantepec, un gasoducto de 200 kilómetros de longitud conectando a Salina Cruz, Oaxaca con Jáltipan Veracruz, supercarreteras desde el valle de Oaxaca al Istmo, así como del Istmo de Tehuantepec hasta Veracruz.

Armando Sánchez Albarrán (2017, p.201) señala que los datos obtenidos durante los últimos 30 años respecto al extractivismo muestran los beneficios económicos para un reducido número de empresas —la mayoría extranjeras— pero también, los altos costos ambientales, exclusión social y abundantes políticas de criminalización de la protesta. El profesor investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) refiere que la Secretaría de Economía otorgó 32 mil concesiones en un área de 36 millones de hectáreas equivalentes a 20% del territorio nacional, y que las empresas beneficiadas fueron las canadienses, quienes operan en el sector minero. Estas concesiones que otorga el gobierno afectan de forma directa los derechos de las poblaciones, en especial las constituidas por campesinos e indígenas.

El modelo extractivo tiene un gran impacto, en tanto reconfigura el territorio en su dimensión política, social y cultural. Este tipo de política económica no toma en cuenta las necesidades e intereses de las personas que habitan esas regiones, ya que, por lo general, son decisiones que se imponen de manera unilateral y obligatoria; la imposición viene de arriba hacia abajo y de afuera hacia adentro sin consenso alguno.

Estos proyectos de despojo son avalados por muchas comunidades las cuales fueron convencidas a base de engaños o encubriéndoles información, además de que la información es dada con un lenguaje muy técnico y especializado, que solo algunos especialistas en el tema pueden comprender y explicar con claridad. Esta manera de proceder

es con la intención de envolver a las personas en un discurso incomprendible y apelar a la persuasión, a sabiendas de que en las comunidades no hay personas especialistas con dicho perfil, lo que facilita el engaño y la simulación de una consulta previa, libre e informada.

En este tipo de usurpación del territorio, la lengua siempre ha sido una pieza clave en el proceso de transformación de la sociedad, la cual es dominada por el grupo opresor, el cual utiliza al lenguaje como un instrumento para la imposición de corrientes ideológicas, lo que desencadena en cambios socioculturales, políticos y económicos que afectan a la población y que benefician a los intereses de los opresores / colonizadores. El uso de la lengua como instrumento de imposición y dominación no solo es en el despojo de los territorios sino también para imponer la religión, la educación, el comercio, etcétera (Loera, 2008).

Además de esas concesiones que se otorgan, las políticas de gobierno contemplan vías de transporte como algo prioritario para el país, para así generar mayor conectividad entre los mercados estadounidenses y asiáticos, lo que desde su visión permitiría el ingreso de la industria e inversión extranjera, bajo el argumento de generar fuentes de empleo y proliferación de servicios locales, sin duda temporales y efímeros, ya que la apuesta es abrirse al mercado internacional. Esta mirada puesta en estos territorios —que ofrece facilidad logística y desarrollo de infraestructura a bajo costo, como es la zona del Istmo—, para el impulso económico, provoca despojo de tierra a la gente, desplazamientos, fracturas organizativas dentro de las comunidades, modificando sus tradiciones y creencias, que se manifiestan en divisiones, debilitamientos e incluso pérdida de estructuras de organización comunitaria.

En suma, el estado concibe la tierra como un recurso natural, objeto de explotación, y extracción para sostener el sistema capitalista de acumulación, a través de políticas de despojo, racismo, discriminación y marginación, atentando, con ello, contra nuestros pueblos y territorios.

Por su parte, para los pueblos indígenas, la tierra es la madre, y la relación que se establece con ella es de pertenencia, de espiritualidad

y de trascendencia. Para los pueblos indígenas, el territorio implica el aire, el agua, el suelo, el subsuelo, el espectro radioeléctrico, etcétera. Mientras que para el estado, el territorio es solo lo que pisamos, lo que sembramos, lo que es visible; las cuencas hidrológicas, el subsuelo, el petróleo, los minerales y los hidrocarburos son considerados propiedad de la nación, pero en los hechos, el territorio es administrado y explotado por empresas transnacionales protegidas por las leyes de la nación.

Ante esta situación, distintas organizaciones de comunicación y colectivos de defensa del territorio han desarrollado diversas estrategias, propuestas y emprendimientos que el ISIA toma como punto de partida, entre ellos, los movimientos de resistencia en defensa del territorio, video comunitario, radio comunitaria y telecomunicaciones.

En defensa del territorio en Oaxaca, hay colectivos trabajando un activismo innovador, como Calendas por la vida, el Festival del agua en defensa del Río Verde, la conformación de redes de defensores y defensoras del territorio, la formación para el acompañamiento y defensa del territorio; en estos, la palabra oral es el eje motor de las prácticas comunicativas, y la escucha es el principio fundamental de las relaciones horizontales en el marco del respeto y la libertad de expresión.

Colectivos como el Centro de Derechos Humanos Tepeyac, el Comité de Defensa Integral de Derechos Humanos “Gobixha (Código DH)”, en el Istmo de Tehuantepec, Oxfam México, el Proyecto sobre Organización, Desarrollo, Educación e Investigación (Poder), el Proyecto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ProDESC), los Servicios para una Educación Alternativa (Educa), el Tequio Jurídico, Servicios del Pueblo Mixe (Ser), la Coordinadora de Pueblos Unidos (Copuva), el Consejo de Pueblos en Defensa del Río Verde (Copudever), Unión de Comunidades de la Zona Norte del Istmo (Ucizoni), Flor y Canto A.C, Ojo de Agua Comunicación, Agenda Guelatao, y el Campamento Audiovisual Itinerante (CAI) son una muestra de la existencia de las organizaciones que, de manera coordinada con las comunidades indígenas, realizan actividades en torno a la resistencia en defensa del territorio. El acompañamiento, la capacitación, la difusión y la denuncia de la situación de despojo constituyen elementos

mediadores importantes con respecto a las diferentes acciones que se hacen a favor a la defensa de la tierra.

Por otra parte, en Oaxaca han emergido diversos proyectos relacionados con la comunicación comunitaria, como son la radio comunitaria, el video participativo, el cine, las telecomunicaciones, páginas web, revistas, entre otras, con la finalidad de acompañar procesos organizativos de lucha en defensa del territorio, movimientos sociales, la promoción de la cultura, y el impulso de una sociedad que haga ejercicio de su libertad de expresión en el marco del respeto.

Las radios comunitarias han sido un bastión importante en este proceso de construcción de medios comunitarios; pues es un medio que las comunidades han resignificado para contribuir a regenerar el tejido social, a través de circular la palabra que entreteje a la gente a través del espectro radioeléctrico. Es un medio de comunicación de bajo costo, ya que muchos de los instrumentos que se necesitan no son exclusivos de la radio, son herramientas que se pueden conseguir con mucha facilidad, a excepción del transmisor. Los colectivos como Ojo de Agua Comunicación, Voces de los pueblos, Radio Nandía, Radio Tlayuda, Radio Totopo, Radio Guluchi, Estéreo Comunal, Jënpoj, entre otros, son experiencias de un proyecto de comunicación que han impulsado acompañamiento a las comunidades, a través de crear programas de radio, radio cartas, cantos a la madre tierra, festivales, murales y congresos, poniendo de manifiesto que la radio no se limita a lo sonoro, que se puede liberar y diversificar, siempre con un sentido crítico y un uso creativo de las herramientas de comunicación, en temas como territorio, lengua, identidad, derechos indígenas, derechos humanos, género, fiesta comunitaria, etcétera.

El video comunitario, por su parte, es un espacio explorado por pocos colectivos, y que tiene como propósito contribuir a la defensa de los derechos colectivos de los pueblos indígenas; video comunitario está basado en la equidad, igualdad y no violencia en nuestras sociedades, y en la construcción colectiva de una sociedad más democrática, justa e igualitaria. Durante sus 20 años de producción audiovisual, han compartido sus aprendizajes alimentados por híbridas vivencias de la sierra norte de Oaxaca, en donde aprendieron “sobre la importancia de reforzar la identidad cultural en los procesos sociales y también

que esto pueda hacerse mediante la educación popular” (Ojo de Agua Comunicación, 2018, p.5).

Por otra parte, el CAI es un proyecto que le apuesta al trabajo de capacitación de personas interesadas en la producción audiovisual, realizando concentraciones en los periodos vacacionales de verano, en sedes itinerantes. En 2016 se construyó una sala de cine (CineToo) en Guelatao de Juárez, Oaxaca.

En lo que respecta a telecomunicación comunitaria, este es un campo de muy reciente exploración en Oaxaca y en el país. En 2013, se iniciaron las operaciones en la comunidad Villa Talea de Castro, en la Sierra Norte de Oaxaca de la primera red de Telefonía Celular Comunitaria indígena, bajo el impulso de Redes por la Diversidad, Equidad y Sustentabilidad A.C. (Redes A.C.), y Rhizomatica, la concesionaria experimental.

Este emprendimiento social se basa en la organización comunitaria, “el modelo se basa en una red local totalmente operada y administrada por la comunidad con la asesoría de una asociación cooperativa a la que las comunidades pertenecen” (Redes A.C., s.f.), bajo la asesoría de Telecomunicaciones Indígenas Comunitarias A.C. (TIC) en temas jurídicos, técnicos, económicos y de organización. Es un modelo de negocio innovador y creativo, basado en la comunalidad; entrecruza lo propio con lo ajeno, potencia las formas organizativas de las comunidades indígenas y a la vez coadyuva la brecha digital que existe en la sociedad y con ello, se han podido desatar proyectos de telecomunicación desde diferentes territorios.

El ámbito de la educación —para Oaxaca y la sierra mixe— está llena de contradicciones. Por una parte, la falta de infraestructura adecuada para la labor educativa, la lejanía de las escuelas para muchos niños, pocas oportunidades de acceso a la educación, y la poca o nula formación de muchos profesores en docencia. Por la otra, existen pocas experiencias en emprendimientos de proyectos pedagógicos liberadores, ya sea desde la educación formal o por la lucha constante en la defensa por una educación acorde al contexto de las comunidades indígenas.

En lo que respecta al acceso a la educación superior, la matrícula de egresados de educación media superior por género de la región

sierra norte fue de 738 mujeres y 736 hombres, de los cuales solo 10% ingresó a la universidad, de acuerdo con información de la Secretaría de Educación Pública

Las cifras no son alentadoras, dan una muestra de la dificultad de acceso a la educación en Oaxaca y del bajo nivel de escolaridad en la región de la sierra norte. Esta situación ha sido una preocupación constante para las comunidades de la región ayuuk, de ahí que en la década de los ochentas se planteara una propuesta comunitaria denominada “Educación integral mixe”, en la que se puntualizaba “no perder de vista la relación que existe entre los diferentes niveles de estudio, es decir, que haya continuidad en los contenidos y los métodos de enseñanza-aprendizaje” (Díaz, 2007, p.298). La propuesta estaba basada en el amor a la tierra, la vida en comunidad, en el tequio y su estrecha relación con los problemas y aspiraciones comunitarias.

Esta aspiración se pudo concretar en una secundaria comunitaria que operó durante siete años, una escuela de música —hasta hoy vigente— y una escuela de artes y oficios. Desde otros territorios, se iniciaron algunas iniciativas que han puesto en marcha proyectos de educación para atenuar dicho rezago y tratar de coadyuvar el acceso a la educación. Estos proyectos se han caracterizado por recuperar e integrar en sus planes y programas de estudio de la cultura e identidad comunitaria en cada uno en los diferentes niveles educativos.

Los proyectos son los siguientes: La Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca A.C. (CMPIO), El Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP), El Bachillerato Integral Comunitario (BIC), coordinado desde el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CESEIIO), La Universidad de la Tierra, La Universidad Comunal e Intercultural del Cempoaltepetl (Unicem), la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, y de reciente creación, la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO).

Tomando en cuenta estas experiencias de educación y el trabajo en el ISIA, es necesario, re-andar el camino, para seguir abriendo nuevos espacios de formación que, por su pertinencia y calidad, favorezcan la transformación de las comunidades y colectivos desde sus espacios de acción.

Pertinencia académica

La oferta académica “institucionalizada o denominada formal” en comunicación para el cambio social es muy escasa, de hecho, en el país no hay ofertas educativas a nivel de licenciatura; en otras palabras, este tipo de propuestas no han sido impulsadas en las universidades.

Haciendo un mapeo se pueden identificar algunas de las ofertas académicas que comparten elementos de la comunicación para el cambio social. Estas experiencias podemos encontrarlas en la región ayuuk, Puebla y en Latinoamérica. Cabe mencionar que existen esfuerzos de organizaciones en red que han iniciado programas de apoyo y formación para comunicadores indígenas; de forma inicial, con talleres participativos y posteriormente, con diplomados comunitarios de promotores en telecomunicaciones y radiodifusión. A continuación, algunas experiencias de comunicación en la región, en el país y en Latinoamérica.

La Unicem ofrece la licenciatura en Comunicación Comunal. Tiene como objetivo fortalecer el mundo cultural al que pertenecen las personas y a su vez, promover la convivencia intra e intercomunitaria, pensado desde la convivencia y la práctica. El estudiante que se forme en la Unicem tendrá capacidad de reconocer y estudiar su lengua y cultura, producir material escrito y capacidad de divulgación tanto dentro como fuera de la comunidad.

Por su parte la Universidad Iberoamericana Puebla (Ibero Puebla) ofrece la maestría en Comunicación y Cambio social (Ibero Puebla, s.f.), con lo que es una de las pioneras en esta materia en México. Tiene como propósito conectar las dinámicas comunicativas con comunidades y organizaciones, así como incidir en la agenda mediática.

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) cuenta con un programa orientado al fortalecimiento de los proyectos y medios de comunicación social de las regiones caribeñas (URACCAN, s.f.). Su objetivo se centra en formar a las personas con perspectiva de género y multicultural para la construcción de una ciudadanía que potencie la autonomía de la región.

En el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) cuenta con la licenciatura en Comunicación para el Desarrollo, que

busca generar o mejorar procesos de comunicación interpersonales, grupales y masivos que apunten al desarrollo social con temas de actualidad tales como salud, educación, ciudadanía, derechos humanos, género, desarrollo institucional, productividad y medio ambiente.

Por su parte, el ISIA oferta la carrera de Comunicación para el Desarrollo Social, la cual ha formado a ocho generaciones de comunicadores provenientes de diferentes latitudes de Oaxaca, Veracruz y de Chiapas. Cabe destacar que dicho programa no ha sufrido cambios medulares en su malla curricular, pues siguen siendo los mismos planes y programas que se plantearon hace 12 años, por lo que se ve la necesidad de incorporar nuevas perspectivas, tanto teóricas como de experiencia de trabajo de las organizaciones.

Cada proyecto académico expuesto tiene un enfoque claro de comunicación: atender la producción y divulgación de la cultura y lengua originaria, conectar las dinámicas comunicativas con comunidades y organizaciones, el fortalecimiento de los medios de comunicación social, la mejora de los procesos de comunicación en diferentes niveles y el desarrollo de proyectos sostenibles para el bien común.

Pertinencia institucional

La comunicación para el cambio social tiene sus raíces en las expresiones de la cultura popular, los movimientos sociales de Latinoamérica y los programas de organismos internacionales que han incorporado el trabajo activo de las personas.

La comunicación para el cambio social es una corriente de pensamiento innovadora que tiene en el corazón la convicción de que las comunidades y las organizaciones son los principales actores y motores de la transformación, lo que coincide con el pensamiento que guarda el modelo educativo ISIA —cuya finalidad es reavivar la cultura indígena ayuuk y de otros pueblos indígenas, fortalecer el ejercicio de la libre determinación y generar nuevas formas de relación entre estado y sociedad.

Un pilar fundamental del modelo educativo del ISIA es la vinculación comunitaria en complemento con la investigación y la docencia. Una triada que da apertura a flexibilizar el proceso de formación a

partir de la experiencia y la práctica, desde el hacer las actividades en un espacio comunitario, con familias, organizaciones o autoridades, y a partir de esto, organizar, sistematizar e interiorizar los aprendizajes en el funcionamiento institucional.

El ISIA ha trazado un programa de vinculación —que tiene como eje a las comunidades, organizaciones civiles e instituciones educativas— denominado “Estancias comunitarias”. Este programa busca articular las necesidades y áreas de oportunidad de las comunidades, los proyectos comunitarios, los proyectos escolares, y los trabajos articulados con las organizaciones, con las capacidades y habilidades que el estudiante va desarrollando en el proceso formativo, desde lo práctico a lo teórico. Es una práctica educativa vinculada a la realidad, donde el trabajo es para detonar cambios que le sean significativos a las comunidades y que contribuyan en el aprendizaje colectivo y colaborativo de los estudiantes.

El hecho de que la institución esté instalada en una comunidad comunal, indígena y rural ha permitido tejer redes de colaboración con organizaciones civiles que acompañan procesos de lucha, promoción de los derechos humanos, género y proyectos de comunicación comunitaria. Sumado a ello, las personas que conforman la planta docente del ISIA son originarias de comunidades indígenas de Oaxaca, conocen bien la región, sus necesidades y sus potencialidades, y también tienen conocimiento de la realidad global. Esto permite acompañar al estudiante desde los procesos comunitarios anclados a la realidad global.

Por otra parte, los docentes aliados del proyecto educativo provienen de diferentes universidades, 30% son del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), otro 30%, de instituciones públicas y privadas del país, y 10%, de organizaciones de la sociedad civil que tienen mucha experiencia en acompañamiento a procesos comunitarios, lo que contribuye a una formación desde diferentes puntos de vista que contrastan y la vez complementan una formación de capacidad crítica y de búsqueda constante.

Los campos de conocimiento con los que cuenta el programa o el área en donde está ubicado son los siguientes: la carrera de Comunicación ha venido trabajando desde el espacio de comunicación al menos

desde hace una década; en 2008, se iniciaron las prácticas radiales en el marco de la fiesta de la comunidad, en las que participan docentes y alumnos para la producción y vinculación con las autoridades, deportistas, músicos, personas que visitan la comunidad, los alféreces, mayordomos, y demás personas que forman parte de la festividad.

La intención de las prácticas radiales está puesta en hacer caminar la palabra a través de la radio en FM y en Internet, y con ello conectar a las personas que han tenido que emigrar a Estados Unidos de América y al interior de la república. Esta acción ayuda a dar a conocer la vida comunitaria de Jaltepec. Los programas que se desarrollan son en las diferentes lenguas indígenas, principalmente en ayuuk, al ser esta la lengua de la comunidad.

Por otra parte, desde 2017, se inició con un festival del agua. Es un proyecto que le apuesta a ser un espacio de encuentro intergeneracional para promover el diálogo e intercambio cultural, en pro de la defensa del territorio, el agua y la vida, a través de talleres, conversatorios, paneles, pintura, fotografía–poesía, canto y música.

Este proyecto se coordina desde el espacio de comunicación con la intención de conectar la docencia, la vinculación e investigación como un proceso de aprendizaje en la práctica educativa, además de generar contenidos desde el sentir y la experiencia de las diferentes personas, familias, autoridades y comunidades. Todos estos materiales que se generan se llevan a las asignaturas para que desde los laboratorios se trabajen los audios y los videos generados, y en lo posterior, todos los insumos producidos se conviertan en materiales de reflexión, de tal forma que sea un proceso continuo, un crecimiento exponencial en espiral.

Desde el centro de lenguas, se ha venido trabajando diseños de material didáctico, formación de docentes para la enseñanza del ayuuk y formación de estudiantes en las lenguas ayuuk, didxaza, ombeayiüts y tzeltal. La coordinación está a cargo del Centro de Lenguas, en el que se conjuga la participación de un diseñador, alumnos de las culturas ayuujk, didxaza e ikoots (lengua ombeayiüts), que desde su cosmovisión plasman sus imágenes y textos para la elaboración de los materiales. Aprendiendo así, desde un hacer, en donde se conjuga práctica y teoría.

Los comunicadores fueron y siguen siendo partícipes activos. Acompañan en la enseñanza del ayuuk en la institución y han estado produciendo materiales sonoros, multimedia y textuales en sus propias lenguas. Este trabajo es una parte fundamental de la institución, sus líneas de trabajo abarcan la lengua y cultura propias, y los procesos de fortalecimiento se pueden hacer desde diferentes frentes, en este caso, la comunicación es imprescindible para contribuir este avivar cultural y lingüístico.

El ISIA ha venido trabajando durante los últimos 12 años con diferentes entidades de la región, instituciones educativas, organizaciones de proyectos productivos, defensora de derechos humanos e indígenas, y comunicación comunitaria, indígenas y alternativas de la región y del estado. Esto le ha dado un capital social que favorece los espacios de prácticas, las cuales permitirán configurar trabajos de vinculación robusta a mediano y largo plazo.

ÁMBITOS O ESCENARIOS DE INTERVENCIÓN

La licenciatura en Comunicación para el Cambio Social busca contribuir en la lucha de las comunidades en la defensa del territorio —ante el despojo de la tierra, agua, espectro radioeléctrico y aire de megaproyectos extractivistas que se han venido dando en Oaxaca y en la región— a través del conocimiento y reconocimiento de los territorios, de la vida y la cultura, de establecer conexiones en red entre las organizaciones acompañantes y partícipes de las luchas, y la construcción de estrategias de comunicación apropiadas.

Para lograr tales aspiraciones, se visualizan los siguientes ámbitos de intervención:

- Ámbito de la comunicación.
- Ámbito social.
- Ámbito político.
- Ámbito educativo o académico.

ÁMBITO DE LA COMUNICACIÓN

Desde el ámbito de la comunicación, se busca:

- Construir narrativas propias a través de la apropiación de los medios y el emprendimiento de proyectos de comunicación con identidad propia, a partir de la reconstrucción de un sistema de conocimiento plural e integrador.
- Aprovechar la experiencia de los medios comunitarios que existen en Oaxaca —y que han venido impulsando diversos proyectos con enfoques basados en la comunalidad, equidad de género, justicia y paz—, así como construir otras narrativas, propias al contexto a la vida, a las luchas, sueños y utopías, valiéndose de la innovación tecnológica que facilita la interacción basada en un proceso de apropiación y resignificación mediática.
- Aportar a una comunicación que luche con las comunidades en la defensa del territorio ante el despojo de la tierra, agua, espectro radioeléctrico, que se ha venido ejecutando desde la disposición del gobierno en turno.
- Perfilar una comunicación que promueva el ejercicio pleno de la libertad de expresión y la construcción de nuevas formas de ciudadanía, en donde participen la niñez, la juventud, las personas con capacidades diferentes, en pro de una comunicación que genere comunidades intergeneracionales dentro del marco del respeto y el diálogo horizontal.
- Configurar estrategias de comunicación apropiadas con las organizaciones en defensa del territorio, derechos humanos, medios comunitarios e instituciones educativas con incidencia social y de enfoque de investigación participante y comunal.

Ámbito social

Los objetivos planteados desde el ámbito social son:

- Contribuir a la vida de los grupos, las organizaciones, comunidades e instituciones, en la comprensión de la realidad, y aportar en la construcción de las colectividades.
- Participar en la vida social como innovadores sociales, técnicos y profesionales en visualizar otras maneras de tejer relaciones —que contribuyan a la comprensión integral, holística de la realidad de las comunidades, organizaciones, instituciones y demás colectividades— en las que se encamine a la participación y construcción de nuevas ciudadanías, críticas, participativas, y que den impulso a estrategia de comunicación que contrarresten los discursos basados en el progreso y el desarrollo.
- Innovar la forma de construir procesos comunitarios sostenibles —social y económicamente— que favorezcan la calidad de vida de las personas para evitar el abandono de sus territorios, y que fortalezcan el arraigo y la pertenencia para que cobre sentido defender el territorio.
- Aportar a la construcción de los colectivos desde la documentación y sistematización de la memoria de sus vivencias, experiencias, logros, tropiezos, sueños y anhelos.
- Favorecer el intercambio de metodologías, técnicas y herramientas de autorreflexión y proyección hacia el devenir.

Ámbito político

Desde el ámbito político, se pretende:

- Fortalecer la comunicación comunitaria —que ha sido construida con el trabajo de la gente de la comunidad— con proyectos alternativos a los medios masivos de información, que contemple, en su agenda pública, los temas indígenas, la lengua y la cultura.
- Desmoronar las asimetrías en el acceso y administración de los medios, aprovechando las legislaciones y el cabildeo con las insti-

tuciones reguladoras, para hacer, de los medios, herramientas para la comunidad; de tal forma que se generen contrafuerzas a los conglomerados mediáticos y a la cultura de consumo.

Es común que no se tome en cuenta la participación de las mujeres, la niñez y la juventud al construir las relaciones y ejercicio del poder entre los miembros de los colectivos o las relaciones con otras organizaciones. Esta situación responde a una “lógica de la modernidad capitalista que ha adjudicado a los hombres el control del espacio público y a las mujeres el espacio privado / doméstico, y ha construido una clara jerarquía social, económica, política y cultural” (González, 2017, p.9); roles que se vienen replicando de manera sistemática en la sociedad y que hoy nos invita a cuestionar, para reformular estos modos de relacionarse. Son las mujeres las más afectadas, y son aún más profundas las afectaciones si las mujeres son indígenas, morenas, negras, homosexuales, pobres, analfabetas, etcétera. La balanza está dispareja y es necesario contrarrestar estas desigualdades que violentan y aíslan.

ÁMBITO EDUCATIVO O ACADÉMICO

Los objetivos desde el ámbito educativo o académico son:

- Impulsar proyectos de incidencia social-comunitaria que articulen la investigación con proyectos situados en un contexto dado.
- Promover proyectos de educación superior que den continuidad a otras maneras de construir conocimiento, con arraigo a la tierra y al territorio. Así también que estos proyectos acompañen y se reconozcan en las luchas de los pueblos y comunidades, las organizaciones de la sociedad civil y en los medios comunitarios en defensa del territorio.
- Detonar transformaciones positivas a partir de redes de colaboración con ejes claros de incidencia y vivencia comunal, entretejiendo el trabajo de docentes, alumnos y colectivos.

PERFIL DEL EGRESADO

Ser sujetos con historia e identidad que sabe leer e interpretar su territorio, sin que eso signifique despegarse de su realidad. Implica que el egresado de este programa educativo sea competente en garantizar el ejercicio de la comunicación, diseñe estrategias de comunicación apropiadas a los contextos culturales de los diferentes grupos y comunidades, sea creativo para generar medios de comunicación con perspectiva de género y narrativas subversivas, muestre competencias en la construcción de alianzas estratégicas entre colectivos de comunicación con actores sociales que permitan fortalecer los procesos de defensa del territorio desde diferentes frentes.

De la misma manera, se busca que sea capaz de formar formadores para una comunicación con identidad, desde sus propias narrativas imbricadas a narrativas de contenidos globales. Así como ser impulsor de la cultura para generar espacios donde se recree la identidad.

Competencias

El desarrollo de estas competencias implica la adquisición de los siguientes conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes:

Conocimientos

- El desarrollo y producción de productos comunicativos.
- La administración y manejo de medios digitales y análogos.
- La implementación de empresas comunales de comunicación.
- El uso de estrategias de trabajo en red.
- La organización y participación comunitaria con principios de comunalidad.
- La gestión de proyectos culturales.
- Los territorios indígenas en el derecho internacional.
- Los procesos de participación comunitaria.
- Las metodologías horizontales para la formación, investigación y producción de contenidos.

Habilidades

- Escucha con el cuerpo: disposición de escuchar a las personas para generar proyectos de acuerdo con las problemáticas y aspiraciones de la gente.
- Dominio de la expresión oral y escrita que favorezcan la comunicación interna y externa.
- Mediación y manejo de grupo: contar con estrategias de control para la mediación de conflictos.
- Análisis y sistematización de experiencias.
- Conectar en red colectividades con trabajos complementarios.
- Construir otras narrativas a partir de lo propio.

Destrezas

- Manejo de herramientas tecnológicas de comunicación, cámara fotográfica, cámara de video, grabadora, celular y computadora. Así como el manejo de software de edición de imagen, video, audio, texto, presentación y hojas de cálculo.
- Manejo de medios digitales como la administración de páginas *web* y redes sociales.
- Uso e implementación de técnicas y métodos participativos de investigación.
- Traducción e interpretación en lengua ayuuk.
- Narrar a partir de la vida en comunidad.

Actitudes

- Construir con el otro entendimiento común para una convivencia sana y profesional.
- Implicarse con las causas sociales, con la gente y las comunidades.
- Compromiso con las luchas en defensa del territorio.
- Interconectar la palabra de la gente a través de los medios masivos de divulgación y comunicación.
- Ser reflexivo, crítico e interrogativo.

- Promover condiciones de vida más justas.
- Ético y responsable en el ejercicio profesional.

Objetivos generales del plan de estudio

La licenciatura en Comunicación para el Cambio Social tiene como objetivo formar personas plenamente conscientes de su historia e identidad, que potencien las capacidades locales de sus familias, organizaciones y / o comunidades a procesos regionales y / o globales, a través de las redes de colaboración con organizaciones de la sociedad civil, proyectos de comunicación y autoridades comunitarias de la región mixe.

PERFIL DE INGRESO

La carrera está pensada para las personas de comunidades indígenas y rurales, con estudios de educación media superior terminada, con el interés de hacer vida comunal y no individual ni concesionaria; personas que tengan afinidad de la vida en colectividad, gusto por contribuir con comunidades y organizaciones en defensa de la tenencia comunal del territorio y de la vida. Y que tengan gusto por narrar su propia vida y reconocer en lo ajeno elementos que pueden fortalecer la identidad propia, que esté abierto a otras maneras de ver el mundo y a acompañar a las comunidades y autoridades comunitarias para la comprensión integral de la realidad. Entre los atributos del perfil sobresalen los siguientes:

- Conocimiento general de la forma organizativa de su comunidad.
- Abierto(a) a una educación dentro y fuera del aula.
- Dispuesto a aprender mediante plataformas tecnológicas y otros recursos virtuales.
- Sensibilidad a los problemas y aspiraciones de los demás.
- Disponibilidad para investigar las áreas de oportunidad y problemas a resolver de las comunidades.

- Consciente de ser protagonista de su proceso de aprendizaje.
- Pasión por experimentar y aprender en equipo.

LÓGICA DE CONSTRUCCIÓN

La estructura curricular de la licenciatura en Comunicación para el Cambio Social está constituida por tres ejes: comunicación y territorio, narrativas y medios comunitarios, interacción y búsqueda en comunidad.

ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO

Rol del docente

El concepto de docente según el Modelo Educativo ISIA no es el de poseedor–transmisor de información sino el de un *yëjk'ëxpëjkepë*, el que ayuda a aprehender lo observado. A *yëjk'ëxpëjkepë* se le confía el *wejën–kajën*, un dualismo del ayuujk, que significa “brotar, despertar, desenrollar, desatar, desamarrar de la persona–gente en el *tunk–pëjkk* (trabajo y apropiación del trabajo), en la vida y para la vida (*Tsënä'äyën–tanää'yën*)” (Cardoso, 2008, p.10). *Yëjk'ëxpëjkepë* es quien invita a salir del ensueño al *jä'äy* (persona–gente), quien muestra la urdimbre y la trama de la vida que *jä'äy* deberá destejer, y a la vez irá incorporando al propio tejido del ser y estar en comunidad.

El acompañamiento al *jä'äy* no deberá ser constreñido en cuatro paredes. Implica flexibilizar el espacio áulico a situaciones problemáticas, emprender proyectos que se valúan como fuentes de aprendizaje integrales, iniciar actividades que impliquen contacto, interacción y recreación en los ámbitos de la vida cotidiana, que le suponga un reto, un desafío que posibilite hacer nuevas conexiones y reconfiguraciones en el pensamiento del *jä'äy*.

En la práctica docente es con el y la *jä'äy* con quien se desata–destejen los fenómenos de la realidad de manera crítica, propositiva, y basándose en el aprendizaje experiencial, como parte integrante e indisoluble de las diversas prácticas de la vida cotidiana que surcan lo local y lo global, y que se engarzan a los medios y tecnologías de

TABLA 8.1 EJES DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL

Nombre del eje	Descripción del eje
Comunicación y territorio	El estudiante en formación reconoce el territorio propio y el de los demás, así como los derechos que se enmarcan en el ámbito nacional e internacional. Desencadena procesos organizativos a través del diálogo, como elemento clave para construir el mundo con el otro, y fortalecer el trabajo colectivo para la producción, reproducción, intercambio y difusión de la vida organizacional, política y cultural de las colectividades. Así como para comprender la cultura de los medios y su impacto en la vida social.
Interacción y búsqueda en comunidad	El estudiante sentipienso el territorio que habitamos, que entre otras cuestiones, le permite una lectura estratégica de la cultura, el análisis de la realidad, el mapeo de actores, la sistematización y la comunicación de experiencias. El estudiante conoce y reconoce las propias limitaciones y retos, a partir de ello proyecta nuevas formas de construirnos en comunidad.
Narrativas y medios comunitarios	El estudiante crea nuevas narrativas en los medios de comunicación, sentidas desde los territorios donde nacen. Diseña medios comunitarios como instrumentos para la construcción de nuevas formas de diálogo y participación, desde lo local hacia lo global.

información y comunicación que posibiliten cambios en la manera de construir nuevos significados (Sagástegui, 2004).

El docente es un facilitador, es quien detona procesos, construye andamiajes, abre espacios de articulación comunitaria-social; pone en crisis el conocimiento presente; genera condiciones de interacción con los demás, en donde enfrentarse a situaciones problemáticas; ayuda a construir preguntas de aprendizaje, propicia la indagación, imaginación y la creatividad del *jä'äy*, considerando en todo momento sus conocimientos, experiencias, historia, anhelos, intereses y modos de interpretar el mundo y la vida.

En suma, el docente debe propiciar no solo la construcción del conocimiento disciplinar sino también el desarrollo de habilidades blandas como el trabajo en equipo, el ser creativo, la organización para el trabajo, la escucha activa, la facilidad en comunicación, la resolución de problemas y respeto a los demás, de tal forma que se favorezca la desenvoltura en acompañar diversos procesos en múltiples contextos.

Modalidad del ejercicio docente

La docencia en el ISIA está vista en dos modalidades principalmente, por una parte, las clases presenciales, que consisten en el acompañamiento de los docentes locales en el ISIA, y la otra es intensiva, en la que docentes del Sistema Universitario Jesuita, instituciones confiadas al proyecto ISIA, docentes de otras instituciones del país y organizaciones apoyan en la docencia.

Las clases presenciales, en la mayoría, son en los dos primeros semestres de la carrera, de tal manera que el estudiante se apropie del modo de ser ISIA.

Las clases intensivas se dan en dos o tres visitas, de acuerdo con la lejanía del lugar de origen del docente. El seguimiento se da a través del correo electrónico, grupos de Facebook o por videoconferencias que permitan dar un seguimiento más puntual en la construcción del aprendizaje.

El acompañamiento a los estudiantes desde la perspectiva de los profesores

El acompañamiento al estudiante va desde informar las cuestiones administrativas, documentación y gestión; asesoría complementaria de la formación académica, tutorías grupales; acompañamiento en la parte emocional; hasta en el acompañamiento para buscar espacios de servicio social y prácticas profesionales.

En los dos primeros semestres, la comprensión del modelo educativo es importante, por ende, los docentes locales dan un acompañamiento cercano a los alumnos de tal modo que en los semestres posteriores, puedan autogestionar su aprendizaje en vinculación con la gente.

En el proceso formativo, el alumno se enfrenta a una serie de dificultades que habrá de superar. El reto para el docente es acompañar este proceso, por ello, es necesario disponer de tiempo para charlar con el alumno, esto con la intención de que no se agudice algún revés o se desencante con su proceso de aprendizaje. El acercamiento lo pue-

de hacer el docente, pero también el alumno, que por cuenta propia siente la necesidad de atender dudas o ampliar el contenido, o exponer alguna dificultad.

Otro programa de acompañamiento tiene que ver con la tutoría. Esto se hace de manera grupal, en la que el tutor o la tutora es un académico de tiempo completo que tiene la función de acompañar a un pequeño grupo de estudiantes de manera personal, en el desarrollo de su programa curricular. Si en este acompañamiento se encuentra con un tema emocional, encomienda el acompañamiento al área de formación humana, en ella se da un seguimiento personalizado.

Para el caso del servicio social, la institución contabiliza los trabajos que se realizan en los programas de intervención comunitaria, tequios, asambleas y fiesta comunitaria como horas del servicio social. Depende mucho de la participación del estudiante para cubrir la totalidad de las horas.

Para las prácticas profesionales, desde el área de vinculación, se sugieren espacios de inserción, ya sea en los espacios con los que la institución tiene convenio o en espacios que estén acordes al interés del estudiante.

Los escenarios para la formación profesional de los licenciados en Comunicación para el Cambio Social se han considerado como los proyectos, los coloquios, las estancias y las asignaturas o cursos profesionales.

Escenarios para la formación profesional

Proyectos

Por medio de los proyectos, los estudiantes aprenden a accionar de manera deliberada en la realidad; los proyectos permiten entretrejer conocimientos multidisciplinares bajo el acompañamiento de los docentes y tomando en cuenta las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías. De la misma forma, a través de los proyectos, el estudiante desarrolla capacidades de investigación en un entorno natural, al afrontar situaciones problemáticas. Se trata de que los estudiantes no vivan de manera fragmentada cada uno de los ámbitos de la realidad

sino que los relacionen en una especie de red, una red que abone al tejido teórico-práctico, entre la vivencia y la reflexión, e inmersa en la deconstrucción-construcción de nuevos conocimientos.

Estancias comunitarias

A través de las estancias comunitarias, el estudiante desarrolla habilidades de vinculación con las personas de la comunidad, y de organización con las instituciones y autoridades. Además, favorece la comprensión de la realidad territorial y los posibles retos y oportunidades en lo local-global, en las líneas de defensa del territorio, organización y comunicación.

Coloquio

El coloquio está orientado a la presentación de los proyectos con la comunidad universitaria, como un espacio de diálogo, escucha y preguntas, que ayuden no solo a la divulgación de la información sino la meta-reflexión que posibilite una continuidad del proceso para seguir profundizando en los temas.

Aulas multimodales

Una de las características de las aulas del ISIA es que ofrece posibilidades de un aprendizaje diversificado con el apoyo de tecnologías, mobiliarios móviles, muros activos, exposiciones grupales, talleres y acompañamiento docente. Mediante los instrumentos tecnológicos, como la televisión, el proyector y las computadoras, se pueden realizar videoconferencias, presentaciones en diapositivas y proyección de videos complementarios. El mobiliario de estas aulas es en su totalidad móvil, fácil de adecuar a los escenarios de aprendizaje que se requieran de acuerdo con el trabajo a desarrollar.

Para el caso de los docentes que acompañan a distancia, y tienen semanas intensivas en la institución, se tiene la opción de conectarse de manera virtual para dar seguimiento, vía videoconferencia con los

TABLA 8.2 LISTA DE ASIGNATURAS

Comunicación y territorio	Comunicación comunitaria Derechos comunales Comunicación y mediaciones Derecho a la comunicación Contenidos plurales Estrategias de defensa del territorio Construcción de ciudadana Comunicación y género Educación y comunicación Políticas públicas Ética en comunicación
Interacción y búsqueda en comunidad	Sentipensar el territorio Organización comunal Acción colectiva Proyecto de incidencia 1 Proyecto de incidencia 2 Reflexión colectiva Proyecto integrador 1 Proyecto integrador 2
Narrativas y medios	Memoria y comunidad Apreciación del territorio Taller multimedia Estrategias de comunicación Taller de escritura creativa Taller de escritura académica

alumnos, esto para aclarar dudas, preguntas y revisar los avances de la comprensión del tema y el trabajo desarrollado.

Los muros son espacios que se pueden ocupar para las actividades grupales. Existe la posibilidad de pegar papelógrafos que sirven de guías, o de espacios de exposición de temas de investigación. Para el aprendizaje de las lenguas indígenas, es un espacio propicio para crear un ambiente privilegiado de inmersión.

Este espacio multimodal facilita al docente innovar, dinamizar y facilitar el proceso de construcción del conocimiento en conjunto con los alumnos en un acto de diálogo, participación y colaboración.

DURACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

La duración del plan de estudios será de ocho periodos escolares semestrales que sigan la ruta curricular sugerida a los alumnos; no

TABLA 8.3 RUTA CURRICULAR

Ejes	Semestres			
	1	2	3	4
Comunicación y territorio	Comunicación comunitaria	Comunicación y mediaciones	Contenidos plurales	Construcción de ciudadana
	Derechos comunales	Derecho a la comunicación	Estrategias de defensa del territorio	Comunicación y género
Investigación e incidencia	Sentipensar el territorio	Organización comunal	Acción colectiva	Proyecto de incidencia
Narrativas y Medios	Memoria y comunidad	Apreciación del territorio	Taller multimedia	Taller multimedia

obstante, la flexibilidad del plan de estudios y su diseño por créditos posibilitan una duración de hasta 14 periodos escolares semestrales.

El modelo educativo de nuestra universidad prevé un currículo flexible, lo que implica que el estudiante determine, dentro de ciertos márgenes, el ritmo y la intensidad de sus estudios en el tiempo, y que defina, también dentro de ciertos márgenes, ámbitos complementarios de conocimiento en relación con su campo específico profesional. La flexibilidad curricular es una respuesta congruente con la realidad dinámica y cambiante.

Se llevará a cabo una evaluación interna y externa del plan de estudios para su óptima operación y actualización.

EVALUACIÓN

Evaluación interna

- Se analizarán cada cinco años las fortalezas y debilidades del plan de estudios en operación, revisando su congruencia con la finalidad educativa del Instituto Superior Intercultural Ayuuk.
- Se aplicarán instrumentos a alumnos, profesores y autoridades para evaluar los objetivos del plan de estudios y los propósitos formativos de las asignaturas.

TABLA 8.3 RUTA CURRICULAR (CONTINUACIÓN)

Semestres			
5	6	7	8
Educación y comunicación Políticas públicas	Ética en comunicación		
Proyecto de incidencia	Reflexión colectiva	Proyecto integrador 10	Proyecto integrador 10
Estrategias de comunicación	Taller de escritura creativa	Taller de escritura académica	

- Se analizará el rendimiento escolar de los alumnos y la eficiencia terminal generacional.

Evaluación externa

- Después de dos años de egreso de la primera generación, se hará un análisis y prospectiva de la profesión con el fin de actualizar o modificar el plan de estudios y el perfil del egresado, para responder a los requerimientos de transformación social.
- Se revisarán los planes de estudio de otras universidades para identificar posibles nichos de oportunidad y de intervención profesional.

La actualización oficial del plan de estudios se hará después de la evaluación externa.

REFLEXIONES FINALES

La comunicación que se ha de privilegiar en este programa educativo es la que impulsa el cambio social, es decir, la que tiene una mirada humana y transformadora, que involucra a la gente, a la sociedad, a las comunidades y organizaciones; que se caracteriza por ser participativa

y que surge desde la sociedad, basada en la propia cultura al ser respetuosa de las lenguas y la historia. Dicho de otra manera, se apuesta por una comunicación que acompañe, que ayude a dilucidar en colectivo para la defensa de lo propio en reconocimiento de lo ajeno, e incluya valores que propicien una vida digna y en un ambiente de paz.

La comunicación para el cambio social es una acción consciente, reflexiva, intencionada, que promueve cambios sociales colectivos antes que los individuales, privilegia desarrollar medios propios, generados desde las comunidades y no para las comunidades (Gumucio, 2012). Estos procesos de comunicación superan la función de informar, ya que se enfocan en construir espacios de reflexión y formación de capacidades. Además, ponen en diálogo el ámbito teórico con la experiencia desde la práctica, de manera que lo participativo no sea solo desde la gente sino que se complemente desde las diferentes epistemologías, pues es a través de este diálogo multiperspectivo que se gestan procesos hermosísimos que trascienden en el tiempo-espacio.

Esta visión de la comunicación nacida desde la resistencia reivindica la participación de los actores sociales y comunicadores de hechos. La comunicación para el cambio social permite la comprensión social, cultural y política de la sociedad; genera condiciones para fortalecer las transformaciones, la interacción y diálogos entre individuos o grupos, y asume a nuevos sujetos sociales desde la visión de los derechos humanos, la pertenencia al territorio y la libre determinación. Esta perspectiva es la que conviene promover en los procesos formativos a través del rediseño del programa educativo.

Refundar la comunicación desde la gente es romper con la inercia de asociarlo de forma automática con los medios de información, como se venía estudiando y teorizando. Desmitifica la idea de la comunicación como un transmitir información o la búsqueda de tecnología cada vez más eficiente para el flujo de datos. Propone otras alternativas de comunicación, es decir, como un proceso de mediación en el que los factores culturales inciden de forma directa a la hora de significar la información que transmiten diversos medios de comunicación. Retira la idea de que los medios actúan directamente sobre la masa, sin que esta tome conciencia, y le da un protagonismo activo a la persona con historia y contextos particulares. Así también, provee de movimiento

al proceso de comunicación al apuntar la interacción, los intercambios y resignificaciones permanentes como propiedades fundamentales de todo proceso comunicacional.

Por otra parte, la comunicación es importante en los procesos de defensa del territorio, pensados como la defensa de lo nuestro, nuestras tierras, nuestro trabajo, nuestra forma de organización, nuestro servicio comunitario y nuestras maneras de toma de decisiones. Disponernos a “reflexionar sobre quiénes somos, cómo somos, qué tenemos y qué queremos” (Martínez, 2015, p.23). Vernos a nosotros mismos, redescubrir nuestras formas de razonar de comunicar y hacer vida. No con esto se pretende descartar a la ciencia sino que se plantea que es necesario repensarnos, recrearnos y florecer con más viveza en este mestizaje en nuestra cotidianeidad.

En este sentido, se trata de apostar a proyectos innovadores que den pauta a una manera distinta de interactuar, a otros modos de relacionarnos en la práctica educativa, a ampliar los horizontes áulicos. Avanzar de la educación docente-alumno a una educación comunal en la que se involucran comuneros y comuneras, autoridades, amigos y familiares en la construcción del conocimiento es una de las intenciones del rediseño curricular de la licenciatura en cuestión.

Se apuesta por una educación dinámica basada en la investigación de lo nuestro, de las prácticas propias de la comunidad, para fortalecer la identidad y cultura en diálogo con otras formas de construir la vida, tejidas por los propios actores a través de mecanismos de comunicación que impliquen la palabra con cruce de miradas y el uso de plataformas virtuales colaborativas que el mundo de hoy ofrece. No hace falta solo una sistematización de la experiencia sino la conexión en red de estos esfuerzos atomizados que, desde sus territorios, desatan luchas creativas para la construcción de la paz o la reconstrucción del tejido social.

La perspectiva que plantea la licenciatura en Comunicación para el Cambio Social está acorde con lo que busca la misión institucional. Una educación basada en el principio de comunidad con enfoque humanista, que promueve la humildad, sencillez en palabra y acción. Una comunicación sensible a los problemas sociales, pero con capacidad de respuesta, desde una formación teórica multidisciplinaria

y práctica a través de las conexiones establecidas con la comunidad y las organizaciones, de tal manera que se contribuya a la construcción de una sociedad con buena vida.

En lo que respecta al proceso de investigación y diseño del plan curricular, se identificaron tres aspectos fundamentales que sitúan en debate modos de ser y hacer la educación desde diversos territorios. El primero tiene que ver con la parte filosófica-epistémica de la concepción de la educación; el segundo, con el modo en que la educación se entreteje con la comunidad, y por último, con los tiempos que definen los procesos educativos.

Idear la educación desde nuestros territorios nos hace caer en cuenta que la manera en que se piensa y se concibe, de forma habitual, la construcción curricular es desde la visión individualizadora, en búsqueda de la superación personal, hacia el éxito de alguien o unos cuantos, mas no cimentada desde una educación por amor a la tierra, desde la comunidad y con la comunidad, como lo son muchos de los procesos organizativos de comunicación, defensa del territorio y la vida. Son dos paradigmas que nos llevan a caminos visiblemente contrarios. Uno que le apuesta al desarrollo individual, en el que la educación es un instrumento de formación hacia el mundo laboral; y otro, al cuidado de forma colectiva de la vida y del territorio.

Ante esta situación, es inevitable ponderar la educación partiendo desde la visión colectiva, desde el modo propio de hacer educación como se ha venido trabajando en la región ayuujk desde la década de los setenta, porque es en esencia la mejor forma de defender nuestro territorio como nos han venido enseñando diversos colectivos desde sus ámbitos de acción, y porque esa es la voluntad que tiene la institución como parte de un proceso comunitario.

Por consiguiente, es imprescindible reanudar el camino con mayor integridad hacia el *wejën-kajën*, entendido como el modo ayuujk de hacer educación, en el que se sustenta el modelo educativo del ISIA. Que motiva a la curiosidad, la búsqueda, la exploración, el sorprendernos del mundo a través de nuestros sentidos. Abrirse a lo desconocido, al enredo, a lo confuso, a lo turbio, como un motor de vida, para desenmarañar y desenredar el mundo a través del hacer.

Reavivar el tronco, la raíz del modelo educativo desde el *wejën-kajën*, pondera a la institución a estar en constante movimiento y vigilia, a desenmarañarse en sí misma, a redescubrirse en el trabajo, en la convivencia, en la fiesta; a descubrirse de forma continua en el mundo y a reconstruirse de manera constante en el territorio que habita y comparte con todos y todas.

La educación en la comunidad pone en entredicho la concepción disciplinar de la estructura del mapa curricular, la exclusividad de ser parte de una universidad y la manifestación de las culturas que conviven en ella. En este sentido, la manera en que se desarrolla y manifiesta la vida en comunidad se da de topes con el modo de organización disciplinar de las licenciaturas, puesto que la vida es más compleja, es un entramado de cosas que necesita de pensamientos múltiples y enmarañados.

La vida no se puede regir a partir de asignaturas, se necesitan variados andamiajes, destellos de luz que muevan el interés y la búsqueda. Ideas que permitan caminar hacia lo desconocido, hacia lo inexplorado. Más cercano a la idea de descubrir en expansión y no hacia la profundización, sin que esto signifique descartar lo uno de lo otro.

Por otra parte, las instituciones educativas, por la forma en que fueron diseñadas y para las que fueron pensadas, tienden a excluir a los que no están afiliados a ella; es un espacio de privilegio de los que tienen posibilidad de acceso o traen las credenciales para estar en ella. Sin embargo, en un proyecto que parte desde la gente y quiere transformar su territorio con la gente, se disloca totalmente esta estructura del sistema de educación.

De allí la importancia de reanudar un proceso educativo que sepa tejer la palabra, que sepa escuchar, que involucre a la gente, a la sociedad, a las comunidades y las organizaciones, con una mirada transformadora y humana. Se trata de idear espacios de encuentros desde la diversidad para conversar, dialogar, debatir, poner en común sueños, anhelos, preocupaciones, afectividades, pensares y, atreverse a crear, recrear la creatividad colectiva, a construir, producir y reproducir nuestras propias narrativas.

La universidad no tiene por qué ser un espacio en el que solo interactúan docentes y alumnos ni solo directivos con docentes sino todo

lo contrario, que sea un espacio para integrar a la ciudadanía en este proceso de aprendizaje, establecer y crear numerosas interconexiones multiactor, como sembradores de vida, defensores de la vida y el territorio, sanadoras, soñadoras, creadores, artistas, deportistas, etcétera, una diversidad indisciplinada con la cual tejernos a lo largo y ancho del territorio, tanto en lo local como en lo global.

Cabe recalcar que no son los edificios los que le dan vida a una universidad o a una institución. Es la gente quien le da su lugar, su reconocimiento, su valor. Es la manera en cómo está presente en la vida de la gente. Ante este planteamiento educativo, es impostergable la concepción una escuela que extienda su vida con la gente, una escuela que conecte en red, que desanude la creatividad, genere espacios de encuentros desde la diversidad, construya andamiajes para una cultura de paz, y trabaje por la reconstrucción del tejido social y la libre determinación de los pueblos y comunidades indígenas. Una escuela en movimiento.

Por último, uno de los retos más desafiantes para un proyecto educativo con sentido comunitario que parte de la gente, es la gestión del tiempo. La vida de la comunidad y la vida de la institución suelen tener ritmos y horarios distintos que se entrecruzan o chocan o se desajustan en el último momento. En este diseño, se visualiza trabajar por semestres, y a la par se plantea trabajar con la gente, la comunidad, las organizaciones y muchas otras colectividades, es inevitable que no sucedan contratiempos, desencuentros o procesos interrumpidos.

La vida institucional se tiene que refundar, es una tarea necesaria. Hay que desmitificar la educación bajo techo que plantea horarios de oficina, de entrada y salida, para así, poder conjugar el tiempo hacia la transformación de la vida social. Sin esos cambios, sin esas rupturas, será muy difícil lograr un proyecto educativo que parta de la gente y con la gente. Lograr secuenciar el tiempo en clave comunidad definirá el sentido de la universidad como una universidad comunitaria.

REFERENCIAS

- Agenda Guelatao (2017). ¿Qué es Cine Too? [Portal web]. *Agenda Guelatao*, 20 de noviembre de 2017, Oaxaca, México. Recuperado el 28 de junio de 2022, de <https://www.agendaguelatao.com/cine-too>
- Barbero, J.M. y Corona, S. (2017). *Ver con los otros. Comunicación intercultural*. México: FCE.
- Barranquero, A. y Herrera-Huérffano, E. (2012). Un panorama de la formación especializada en comunicación, desarrollo y cambio social. *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica Especializada en Comunicación*. Recuperado el 1 de julio de 2022, de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/M80/22_BarranqueroHerrera_M80.pdf
- Cadavid, A. y Gumucio, A. (2014). *Pensar desde la experiencia: comunicación participativa en el cambio social*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios / Facultad de Ciencias de la Comunicación.
- Cardoso, R. (2008). *Wejën kajën [brotar, despertar]. La noción mixe de la educación* (Tesis de maestría). Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Cruz, P. (2017). UNICEM, una educación superior alternativa. *Caracol en Movimiento*, 23 de noviembre de 2017, Guanajuato, Guanajuato, México. Recuperado de: <http://caracolenmovimiento.com.mx/ver-noticia.php?idn=103>
- Díaz, F. (2007). Comunidad y comunalidad. En R. Cardoso y S. Robles (comps.), *Floriberto Díaz. Escrito*. México: UNAM.
- Flores, S. (coord.) (2014). *Redes sociales digitales: nuevas prácticas para la construcción cultural*. México: Conaculta.
- González, E. (2017). *Voces de rebeldía. Mujeres, radios comunitarias, movimiento social. Una mirada desde su experiencia* (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana Puebla, México.
- Gumucio, A. (2012). Comunicación y cambio social: raíces ideológicas y horizontes teóricos. En M. Martínez y F. Sierra (coords.), *Comunicación y desarrollo. Prácticas comunicativas y empoderamiento local* (pp. 299-321). España: Gedisa.

- Herrera, E. y Sierra, F. (2016). Comunicación y pueblos indígenas en Colombia: apuntes sobre la necesidad de una política pública. En C. Magallanes y J.M. Ramos (coords.), *Miradas propias: pueblos indígenas, comunicación y medios en la sociedad global*. México: Ibero Puebla.
- Herrera, H. (2012). Participación y desarrollo sostenible. Experiencia sobre medio ambiente en Colombia. En M. Martínez y F. Sierra (coords.), *Comunicación y desarrollo. Practicas comunicativas y empoderamiento local*. España: Gedisa.
- Ibero Puebla (s.f.). Maestría en Comunicación y Cambio Social [Página web]. Ibero Puebla. Recuperado el 20 de noviembre de 2017. de <https://www.iberopuebla.mx/oferta-academica/posgrados/humanidades/maestria-en-comunicacion-y-cambio-social>
- Kellner, D. (2011). *Cultura mediática: estudios culturales, identidad, y política entre lo moderno y lo posmoderno*. Madrid: AKAL.
- Loera, E. (2008). La castellanización en la Nueva España. Avances, *Cuaderno de Trabajos*, No.184 (diciembre). Recuperado el 17 de agosto de 2022, de <http://www3.uacj.mx/DGDCDC/SP/Documents/avances/Documents/2008/Avances%20184.%20Ercilia%20Loera.pdf>
- Magallanes, C. y Ramos, J.M. (coords.), (2016). *Miradas propias: pueblos indígenas, comunicación y medios en la sociedad global*. México: Ibero Puebla.
- Maldonado, J.J. (coord.) (2012). *Mesoamérica la disputa por el control del territorio*. México: ISIA / Ibero Puebla / IDHIE.
- Martínez, J. (2015). *Educación comunal*. México: Casa de las preguntas.
- Ojo de Agua Comunicación (2018). *Ideas y prácticas para radios comunitarias*. México: Ojo de Agua comunicación.
- PUCP (s.f.). Comunicación para el Desarrollo [Portal institucional]. Pontificia Universidad Católica del Perú PUCP. Recuperado el 23 de noviembre de 2017, de <http://facultad.pucp.edu.pe/comunicaciones/carreras/comunicacion-para-el-desarrollo/>
- Redes A.C. (s.f.). Redes celulares comunitarias [Página web]. Redes A.C. Recuperado el 20 de noviembre de 2017, de <https://www.redesac.org.mx/redes-celulares>

- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, No. 24 (febrero-julio), 30-39.
- Sánchez Albarrán, A. (2017). Territorio, extractivismo y (des)ciudadanía en América Latina. *El Cotidiano*, No. 201 (enero-febrero), 17-26. Recuperado el 1 de julio de 2022, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32549629003>
- Toledo, V.M. y Ortiz-Espejel, B. (2014). *México, regiones que caminan hacia la sustentabilidad. Una geopolítica de las resistencias bioculturales*. México: Ibero Puebla.
- UNSIJ (2017). *Diagnóstico Regional Sierra Norte*. México: Coplade-Gobierno del Estado de Oaxaca.
- URACCAN (s.f.). Comunicación intercultural [Página web]. URACCAN. Recuperado el 23 de noviembre de 2017, de <http://www.uraccan.edu.ni/comunicacion-intercultural>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Investigación comunitaria: sorprendernos de nuestro modo de vivir

AARÓN SANTIAGO LEÓN



AUTOBIOGRAFÍA

Mi nombre es Aarón Santiago León, soy oriundo de una comunidad ñuu savi, ubicada en la región mixe de Oaxaca denominada La Mixtequita. La comunidad se fundó en 1961 por los abuelos que migraron de Santa María Cuquila, Santa María Tayata, Barrio de San Pedro y San Juan Teponaxtla, todas ubicadas en el Distrito de Tlaxiaco, Oaxaca. Soy la segunda generación de esa migración.

Mi comunidad se rige por el sistema normativo interno y preserva los elementos de la vida comunitaria a través de una lucha y resistencia continua.

Las principales actividades de sostenimiento familiar y comunitario son la agricultura de autoconsumo, también conocido como sistema milpa, el comercio local, la ganadería bovina y ovina de menor escala, y recientemente de la producción de limón persa. Estas actividades, por lo general, las realizan los hombres, en tanto que las mujeres asumen las responsabilidades propias del hogar, como son el cuidado de las granjas de traspatio y de los pequeños huertos. A estos ingresos, se suman las remesas de los migrantes que trabajan en Estados Unidos de América, un fenómeno que se acentúa principalmente en los jóvenes.

La religión que practicamos la mayoría de los ñuu savi de La Mixtequita es el resultado de la mezcla sincrética de la indígena y la católica. Esta comunión se puede observar en diferentes ceremonias como peticiones y agradecimientos de curaciones,

de siembra y cosecha a la madre tierra; así como el respeto que le tenemos a los espíritus de la naturaleza, aquellos que cuidan de los ríos, arroyos y montañas. Sumado a ella, en años recientes, se han introducido otras profesiones de fe como son la Pentecostés, la Luz del Mundo y los Testigos de Jehová.

Mi padre trabaja la milpa, cuida de las vacas y en ocasiones trabaja a destajo, mientras que mi madre es la responsable de todas las actividades del hogar, como cuidar de las gallinas, el huerto, mantenimiento de la casa, entre otras.

En relación con la escolaridad de mis padres, mi papá cursó hasta el cuarto grado de primaria; mi mamá no cuenta con estudios, ya que cuando era niña, mi abuela murió, y después de eso, mi mamá tuvo que hacerse responsable del hogar. En mi comunidad, la mayoría de los adultos no cuentan con estudios, solo un porcentaje representativo tienen primaria incompleta, son contados los padres que terminaron la normal superior.

En lo que respecta a mi trayectoria escolar —la educación preescolar, primaria y secundaria— la cursé en mi comunidad. La primera con carácter bilingüe, la segunda como federal y la tercera como técnica. Del preescolar tengo vagos recuerdos; a la primaria la rememoro como un espacio de miedo, siempre iba con miedo y obligado por mis padres, tenía miedo porque los profesores eran muy exigentes y en muchas ocasiones recurrían al castigo corporal, ya fuera por llegar tarde, por distraerse en clases, por no resolver un ejercicio, por no portar el uniforme de forma correcta, entre otras; así que estos años fueron muy difíciles para mí, sumando a ello, que por las tardes tenía que apoyar a mi padre. De la secundaria recapitulo clases dictadas y películas; entre los profesores de los que guardo una imagen de admiración están el de matemáticas y el de español, que después de las clases ordinarias, nos ofrecían sus tardes para explicarnos a detalle cada una de nuestras dudas.

Respecto a la educación media superior, esta la cursé en un bachillerato marista de extensión en la comunidad de Jaltepec de Candayoc, Oaxaca; el encuentro con esta institución marcó mi vida. Por una parte, los profesores y hermanos mayores estaban muy atentos de nuestras personas y procesos de aprendizaje; por el otro, la vinculación comunitaria era el alma de la institución. En este sentido, participábamos del tequio comunitario, de la fiesta, del cuidado del bosque de pinos, del mantenimiento de caminos y arroyos. En la parte académica, nuestra formación se complementaba con oficios (carpintería, repostería, electricidad, horticultura, mecanografía) y talleres artísticos (danza regional, pintura,

guitarra, repujado, bordado, manualidades). En cierta forma, del bachillerato recibí una educación integral que trascendía la sola transmisión de conocimientos, por el contrario, me hacía partícipe activo de mi propio proceso formativo. Fue aquí donde comencé a sentir un gusto por la educación, y fue así como nacieron mis deseos por seguir estudiando.

La educación superior la realicé en la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, donde estudié agronomía. Durante mi estadía en la Ciudad de México, viví en una casa de los Hermanos Maristas, conseguí una beca por parte de la universidad y mi padre se fue hacia Estados Unidos; fue así como pude costear los gastos que implican vivir y estudiar en una ciudad. Esta fue una de las etapas más difíciles de mi vida, pues me significó migrar y adaptarme a los requerimientos sociales y educativos de un contexto completamente diferente al mío. Al terminar la universidad, lo primero que deseé fue volver a mi comunidad, recorrer sus caminos y senderos, escuchar el canto de los pájaros, saludar a todos y sentirme abrazado.

En agradecimiento a los Hermanos Maristas por apoyarme durante el bachillerato y la universidad, regresé a la preparatoria a brindar un año de servicio, colaborando como docente y otras tantas responsabilidades; sin embargo, me quedé por cuatro años, ya que me encontré con un proyecto alternativo que busca reivindicar la educación partiendo de la realidad de los más desfavorecidos. Fue aquí donde nació mi vocación por la docencia.

En 2011, fui invitado a colaborar en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. En la "Ayuuk", como es conocida la universidad dentro del Sistema de Universidades Jesuitas", colaboré por nueve años en la docencia y en actividades administrativas. En la Ayuuk empecé a discernir sobre la importancia de la lengua y cultura de los pueblo indígenas, y a revalorar la mía.

Durante mi trayectoria colaborativa, realicé dos maestrías, una en Educación Media y Superior con especialidad en Ciencias Sociales por la Universidad Marista, y la otra en Educación y Gestión del Conocimiento por el Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Después inicié una investigación sobre las fricciones que se generan entre la educación formal y la vida comunitaria ñuu savi.

La investigación no puede estar desligada de la vinculación comunitaria, así como la cultura no puede separarse del modo en que decidimos vivir juntos, y este vivir juntos está definido por los elementos que conforman la vida comunal: territorio, trabajo, poder, religión y fiestas comunitarias. Por lo tanto, la gestión académica y administrativa de la investigación, así como su marco estratégico y operativo, se deberían de plantear desde esta forma de concebir la vida.

El presente capítulo contiene los resultados de un estudio que tuvo como objetivo generar una propuesta de gestión de la investigación desde una perspectiva comunitaria, para orientar la construcción de los conocimientos a partir de los saberes y las prácticas culturales del pueblo ayuuk. El estudio recupera la experiencia de estudiantes, docentes y comuneros del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), ubicado en una comunidad indígena de la sierra norte de Oaxaca, denominada San Juan Jaltepec de Candayoc, municipio de San Juan Cotzocón.

En la primera parte, se describen el entorno educativo y los principales factores que intervienen en la gestión de la investigación en el ISIA a partir del diálogo, los saberes y las prácticas culturales; así como los alcances administrativos y académicos de la investigación para comprender sus desafíos y áreas de oportunidad. Asimismo, se hace notar la importancia de generar una propuesta de investigación con enfoque comunitario. En el segundo apartado, se presenta la metodología empleada en el estudio. La tercera parte expone, de manera concreta, las bases conceptuales que permitieron analizar y comprender la función social de la universidad intercultural, la lógica en la que funciona la estructura comunitaria, la forma en que se articula la vida social y cómo los pueblos indígenas construyen y se apropian de los saberes y conocimientos. En el cuarto apartado se comparten los resultados, así como la propuesta investigativa.

ENTORNO SOCIOCULTURAL

El territorio ayuuk está conformado por 19 municipios, en su mayoría serranos, con una extensión total de 5,719.51 km². Los ayuntamientos están ubicados en tres zonas geográficas: ocho están en la parte alta;

ocho, en la media, y tres se encuentran en la baja (San Juan Cotzocón, San Juan Mazatlán y San Juan Guichicovi).

En 2009, la población total en estos municipios era de 117,959 habitantes; de estos, se estima que 74% habla la lengua ayuuk y 16 % otra lengua (mixteco, zapoteco, mazateco y zapoteco) y el castellano. En la región se hablan más de 20 lenguas indígenas.

Por su parte, San Juan Cotzocón, municipio sede del ISIA, cuenta con una población total de 22,356 habitantes, de los que 10,895 son hombres y 11,461 son mujeres, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). La ocupación laboral de los habitantes del municipio de San Juan Cotzocón está fuertemente enmarcada entre ser ama de casa y las labores agropecuarias. La tendencia laboral predomina hacia la informalidad, donde 70% de la población puede ser identificada como informal, y la pobreza alcanza el 56%. Esta situación socioeconómica ha afectado la estructura de la vida comunitaria de los pueblos. Entre las consecuencias se encuentran la migración por parte de los jóvenes al interior del país o a Estados Unidos de América, educación homogeneizadora que excluye los saberes comunitarios, inestabilidad en el sistema de cargos comunitarios, degradación de la lengua y la cultura, deterioro de los ecosistemas endémicos de la región, insuficiencia alimentaria, carencia de espacios de comercialización, escasas fuentes de trabajo, falta de asesoría y seguimiento a proyectos productivos, entre otras.

Estas características socioculturales no son particulares de la región ayuuk sino que son semejantes a las que viven las comunidades de origen de los estudiantes que atiende el ISIA, y que influyen en el proceso de transición y permanencia en la educación superior.

En términos generales, esta situación proporciona elementos claves para el fortalecimiento de la vinculación del ISIA con su entorno y para el acompañamiento de procesos que mejoren la calidad de vida de la población. En este sentido, el ISIA promueve la articulación de sus programas de estudio con los problemas que aquejan a las comunidades de la región mixe y a las comunidades de origen de los estudiantes. El propósito es articular la educación superior intercultural con los problemas de la realidad a través de los ejes transversales de la universidad, que son la investigación, docencia y vinculación.

ENTORNO EDUCATIVO

El ISIA se encuentra ubicado en una comunidad indígena denominada San Juan Jaltepec de Candayoc, municipio de San Juan Cotzocón. Está inspirado desde la cultura del pueblo Ayuuk y desarrollado e impulsado por la Compañía de Jesús, Servicios del Pueblo Mixe, A.C. y el Sistema de Universidades Jesuitas (SUJ), vinculado a la Asociación de Universidades Jesuitas de América Latina (AUSJAL). Se asume como una institución estrechamente articulada a los procesos comunitarios de las poblaciones indígenas.

El ISIA ofrece educación superior a estudiantes provenientes de sectores de pobreza de la región mixe de Oaxaca y de otros lugares del país. La finalidad para la cual fue creado el instituto es para

[...] contribuir a la protección, preservación, fortalecimiento y difusión de la cultura ayuuk y de cualquier otra cultura indígena en todas las manifestaciones primigenias de sus propias lenguas, usos y costumbres, artesanías y tradiciones de la composición pluricultural que conforman el país para avanzar, desde una posición de una autonomía, hacia la construcción de una nueva relación de los pueblos indígenas con el estado y la sociedad (CEA-UIIA, 2014, p.12).

El modelo de orientación del ISIA se construye partiendo de la cosmovisión ayuuk e indígena, centrado en la persona anclada en la colectividad y en desatar procesos de enseñanza-aprendizaje con la comunidad. El modelo se conduce desde el paradigma crítico-dialéctico de la educación, en el que los conocimientos se construyen, se confrontan y son duraderos. Por su parte, el modelo de intervención se orienta desde tres estrategias fundamentales, que debe asumir todo colaborador, tal como se menciona en el modelo educativo (CEA-UIIA, 2014):

Docencia. La tarea educativa del ISIA se orienta principalmente a formar profesionistas con una identidad étnica, lingüística y cultural fortalecida, comprometidos con el desarrollo integral de sus comunidades y de su cultura, capaces de establecer un diálogo intercultural.

Investigación. La investigación que promueve el instituto es para abordar las problemáticas más urgentes de la comunidad, por ello está orientada a: contribuir a la autosuficiencia alimentaria para mejorar las condiciones de vida de las familias de sectores desfavorecidos; recuperar y sistematizar el conocimiento y la sabiduría de las culturas y lenguas indígenas de la región mixe y de otras regiones de Oaxaca y establecer un diálogo entre distintos saberes que permitan una comprensión más holística de las problemáticas e impulsar soluciones integrales.

Vinculación comunitaria. Las líneas de acción, sugerentes para la vinculación, son las siguientes: alternativas de producción agropecuaria y agroforestal que fomenten la conservación de los recursos naturales; revitalización de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas, así como ámbitos de comunicación sobre el desarrollo de las culturas indígenas.

El ISIA ofrece tres planes de estudio:

- Administración y Desarrollo Sustentable.
- Comunicación para el Desarrollo Social.
- Educación Intercultural.

Para el diseño curricular de cada uno de los programas, se realizaron consultas a las comunidades de la región mixe de Oaxaca a través de un diagnóstico participativo. El documento sistematizado lleva por título *Hacia dónde vamos, un diagnóstico de la región mixe*.

Los planes contemplan actividades de aprendizaje con docentes e independientes, es decir, trabajos que se realizan en compañía de un tutor y otras que se llevan a cabo de manera autónoma. La primera integra actividades que se desarrollan en conjunto con los académicos, como son: exposiciones, trabajo en grupos, realización de ejercicios, análisis de coyuntura, debates, diálogos interculturales, dramatizaciones, asesorías, entre otras. En tanto que las independientes contemplan actividades prácticas y se desarrollan, de manera grupal, en el rancho agroecológico, la radio universitaria Mayaaw y el Centro de Lenguas.

Por otro lado, promueve la articulación de su quehacer académico con los problemas de interés común de las comunidades de origen de sus estudiantes. Para favorecer el desempeño práctico del perfil profesional de los estudiantes, el ISIA ha incluido, dentro de su plan curricular, el servicio comunitario, que consiste en ir alternando periodos de trabajo de los estudiantes con las comunidades, organizaciones civiles, instituciones, unidades familiares, y periodos de sesiones para la reflexión y sistematización de la experiencia. El propósito es articular la educación con los problemas de la realidad.

En lo que respecta al acceso y permanencia, al ingresar al ISIA se establece un acuerdo de colaboración, en donde se solicita al alumno que durante su permanencia participe del tequio.¹ Mediante el tequio, el estudiante se compromete a la limpieza y mantenimiento de las instalaciones, producción de alimentos en el rancho agroecológico, rajado de leña, apoyo en la elaboración de alimentos, lavado de trastes, limpieza del comedor, procesamiento de los desechos orgánicos y servicio en las actividades culturales de la comunidad. A cambio de ello, a cada estudiante se le brindan facilidades financieras través del pago por parcialidades o por contribución y se le garantizan los servicios de alimentación durante el ciclo lectivo de su carrera.

LA GESTIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EL INSTITUTO SUPERIOR INTERCULTURAL AYUUK (ISIA)

La investigación en el instituto está pensada como un medio a través del cual se pueda establecer y pensar la vinculación con la realidad para que los programas que se ofrezcan en realidad respondan a las necesidades y potencialidades de la región, de manera que sean pertinentes y socialmente relevantes (CEA-UIIA, 2014, p.25).

En el orden social, la investigación que promueve el ISIA es para contribuir a la atención y resolución de los principales desafíos para el fortalecimiento sociocultural de los pueblos indígenas. En este sentido, se tienen avances como la construcción de una metodología

1. Forma de vida donde cada persona aporta a la comunidad un servicio no remunerado.

para la enseñanza de las lenguas indígenas, la creación de un programa de producción de material didáctico para la enseñanza y recuperación de la lengua ayuuk y el establecimiento de un espacio de comunicación comunitaria. En lo que respecta a la autosuficiencia alimentaria, se han definido las líneas de acción en torno a la seguridad alimentaria y la economía social solidaria.

En cuanto a su función operativa, la investigación se integra en un eje horizontal dentro del mapa curricular de los tres programas de estudio. El formato está organizado a través de niveles de comprensión o en lo que los ayuuk llaman “el caminar constructivo”. Para ello, durante el primer semestre, se aborda la asignatura Habilidades de Investigación, y a través de los semestres se va profundizando el abordaje de esta hasta cursar Seminario de Titulación I y II, durante el séptimo y octavo semestre, en donde se elaboran y ejecutan los proyectos de titulación; la única modalidad de titulación es la entrega de reportes sobre los proyectos.

En consecuencia, la formalidad que le demanda el ISIA al estudiante es la entrega de un protocolo de investigación en el séptimo semestre, y un reporte ejecutivo de los resultados del proyecto realizado en el octavo; mismos que son presentados ante la Comisión Académica de Titulación, en castellano y en lengua indígena.

Por otra parte, el modelo formativo del instituto plantea que la investigación debe ser transversal e interdisciplinar con los planes y programas de estudio. “La investigación se convierte por tanto en un procedimiento básico que atraviesa todos los semestres de todas las licenciaturas” (CEA-UIIA, 2014, p.26).

Otra forma en la que de manera institucional, se promueve la investigación es a través del servicio social. En este sentido, el estudiante puede brindar sus horas de servicio apoyando en alguna investigación que promueva el instituto o que, de forma colaborativa, el ISIA esté realizando con las universidades del SUJ o con organizaciones de la sociedad civil. El propósito es que los estudiantes constaten que sus aprendizajes tienen una aplicación real de beneficio social (ISIA, 2010).

Sin embargo, no existen evidencias que estos modos de atención contribuyan al fortalecimiento de la investigación y que la universidad se conduzca en función de la realidad, ya que como lo menciona David

Fernández Dávalos, S.J.² (comunicación personal, 29 junio de 2017) “la investigación rige a la universidad, no es la universidad quien establece el modelo de investigación, es la realidad quien determina esta condición”. En este sentido, el instituto requiere de reajustes y actualizaciones a las siguientes líneas de operatividad de la investigación: social, profesionalizante y sistémica.

En el aspecto social, el instituto requiere contar con un modelo dinámico y flexible que le permita actuar de manera directa sobre las estructuras sociales de la realidad de la comunidad sede y de las comunidades de origen de los estudiantes o tal como lo menciona Fernández Dávalos, S.J. (comunicación personal, 9 de junio de 2017) “el campo de acción de las universidades jesuitas tiene que ser la realidad de los pobres y los excluidos”. Empero, esto sigue siendo una tarea pendiente, tal como lo evidencia en la actualización del diagnóstico *Hacia dónde vamos: una revisión del modelo educativo del Instituto Superior Intercultural Ayuuk* (Castillo Romero e Ibarra Mateos, 2013):

[...] la mejor forma de vincularse de manera permanente y a largo plazo con la población es a través de proyectos de investigación que integren a distintos actores comunitarios y que respondan a las necesidades comunitarias, no solo a las prácticas profesionales del alumnado de materias descontextualizadas (p. 67).

En cuanto al corte académico de la investigación, el modelo educativo plantea que la investigación deberá contribuir al análisis de la realidad y a atender las necesidades de las comunidades rurales e indígenas desde un modelo de investigación participativa. Es sugerente en el modelo de investigación, sin embargo, no deja en claro cómo debe de gestionarse desde cada uno de los programas de estudio que se ofrecen en el ISIA. Por ejemplo, un nivel deseable de investigación que plantea para la licenciatura en Educación Intercultural es que su metodología interdisciplinar propia sea la “Investigación educativa intercultural”, teniendo como campo de acción la realidad de la educación formal

2. Sacerdote Jesuita.

y bilingüe de la comunidad sede y comunidad de origen de los estudiantes. Por el contrario, la realidad de los estudiantes que cursan este programa es la incertidumbre, puesto que al momento de estructurar sus proyectos de titulación no tienen claridad sobre la problemática que son capaces de atender.

En lo que respecta a la investigación colaborativa con el SUJ, la participación del ISIA ha sido mínima, “la participación de los académicos del ISIA ha sido más bien marginal” (Castillo Romero e Ibarra Mateos, 2013, p.57); sin embargo, estas disyuntivas tienen que ver con el diálogo entre instituciones.

En prospectiva, la investigación que promueva el ISIA deberá aportar elementos que permitan abordar las problemáticas más urgentes de la región mixe y de las comunidades de origen de los estudiantes. En este contexto, el presente proyecto de investigación tiene como propósito situar algunos referentes como base para replantear el modelo de investigación del ISIA, procurando responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo plantear la investigación en el ISIA desde una perspectiva intercultural considerando los saberes y prácticas culturales indígenas y los conocimientos científicos desde la práctica formativa de la investigación? ¿Cómo se puede gestionar la investigación considerando los alcances administrativos y académicos del instituto?

METODOLOGÍA

Para acceder a la información relevante para la investigación, se llevó a cabo un diagnóstico participativo con el objeto de analizar el modelo de investigación del ISIA y generar una propuesta de investigación comunitaria. Se utilizaron técnicas e instrumentos, tanto cuantitativos como cualitativos: entrevistas semiestructuradas, grupos focales e intervención participativa.

El desarrollo metodológico de la investigación se ejecutó en dos niveles: evaluación hacia dentro (académico) y evaluación hacia fuera (vínculo con realidad). La información recabada fue grabada y transcrita sin alterarla, posterior a esto, se organizó con base a las siguientes categorías de análisis que integran los resultados: la investigación en el ISIA, proceso de planificación para la revisión y actualización de la

investigación con enfoque comunitario, la investigación con enfoque comunitario y propuesta para la gestión de la investigación con enfoque comunitario.

Para conocer con mayor profundidad las percepciones de los académicos sobre aquellos factores estructurales —que ellos reconocen como elementos obstaculizadores y facilitadores para la buena gestión de la investigación— se siguió un proceso de evaluación hacia adentro, donde a través de reuniones académicas, asambleas y sesiones de evaluación institucional cada uno fue externando sus impresiones.

El desarrollo siguió dos momentos, uno para ubicar los factores que dificultan el desarrollo de la investigación y el otro para documentar las potencialidades que tiene el modelo educativo para favorecer sinergias entre la docencia y la vinculación comunitaria.

Para la organización de las percepciones de los académicos, se siguió un esquema de causa-efecto, con el propósito de estudiar la situación y determinar las posibles causas sustanciales que se vuelven un reto para la gestión de la investigación y que impactan en la formación de los estudiantes.

COMUNALIDAD E INVESTIGACIÓN COMUNITARIA

Floriberto Díaz (citado en Rendón, 2003) puntualiza que para comprender la inmanencia de la comunalidad hay que tomar en cuenta lo comunal, lo colectivo, la complementariedad y la integralidad. Sin tener presente estas nociones, nuestra comprensión estará siempre limitada, y agrega que hay elementos que definen la comunalidad: la tierra como madre y como territorio, el consenso en asamblea para la toma de decisiones, el servicio gratuito como un acto de recreación, los ritos y ceremonias como expresión del don comunal. En suma, la fuente principal de la identidad para los pueblos indios³ ha sido la comunidad.

3. Se usa el término indio para referirse al individuo o pueblo que resiste las formas de dominación y opresión (Rendón, 2003).

La comunalidad es una forma de nombrar y entender el colectivo indio, es la lógica en la que funciona la estructura comunitaria y la forma en que se define y articula la vida social. La idea de la comunalidad integra cuatro elementos centrales —territorio, trabajo, poder y fiestas comunitarias— que son atravesados por elementos culturales como la lengua, la cosmovisión, la religiosidad, los conocimientos, las tecnologías, entre otras (Maldonado, 2002).

La comunalidad incluye todo lo que se hace, se dice, se crea y se piensa en una comunidad, es decir, todo el conjunto de formas de organización, cargos y funciones, normas de convivencia, creaciones materiales e intelectuales; actividades económicas, políticas, organizativas, ceremoniales o de cualquier otra índole. Y cada uno de estos elementos de rasgo cultural se relacionan de manera directa o indirecta para integrar un sistema estructurado que se reconoce como “comunalidad” (Rendón, 2003).

La expresión de la comunalidad no es igual para todas las culturas, por el contrario, tiene múltiples y variadas manifestaciones. Puede decirse que hay una cultura característica por cada pueblo, comunidad, y familia, la cual se realiza en forma diferente en cada momento o circunstancia que se presenta. Por otra parte, estos elementos culturales no siempre son perfectos, por lo que es necesario avanzar en su construcción o reconstrucción (Rendón, 2003).

En suma, el modo de vida comunal consiste en la igualdad de derechos y obligaciones para todos los miembros de la comunidad, bajo principios de reciprocidad, solidaridad, complementariedad económica y distribución igualitaria de bienes. También en conservar las prácticas comunales que las caracterizan: la compartencia de trabajos, alimentos, noticias y excedentes de la producción; además del respeto a la propia vida comunal, a los ancianos, a los niños y sobre todo, a la naturaleza (Rendón, 2003).

En cuanto a las limitaciones y factores que pueden fracturar la comunalidad, tanto Floriberto Díaz (s.f.) como Benjamín Maldonado (2002) y Juan José Rendón (2003) coinciden que el individualismo, las sectas religiosas y los partidos políticos son formas de agresión que lesionan de forma directa a los elementos que la conforman; así como algunas prácticas actuales que no siempre incluyen la partici-

pación de las mujeres, y por ende, se violenta la igualdad de derechos y obligaciones.

Por su parte el Centro de Estudios Ayuuk (CEA-UIIA A.C.) concibe a la comunalidad como *aamukëj jikyäjtën* o *atu'kmukëj jikyäjtën*, que se interpreta como “hacer la vida entre todos juntos”. La otra forma de comprender la comunalidad es desde las palabras tierra, vida y comunidad, y la relación que se establece entre estos elementos esenciales con el ser humano, que es a través del trabajo familiar y comunitario. El CEA-UIIA refiere que un instituto que pretenda ser ayuuk e intercultural debe tener como punto de partida el principio de la comunalidad. Una iniciativa como la del ISIA, cuya aspiración es ser verdaderamente comunitario, debe enraizarse en el sistema de pensamiento y en la estructura lógica de los ayuuk *jä'äy*, y desde ahí, plantar la cuestión de la interculturalidad, a fin de interrelacionarse con los demás pueblos indígenas. De ahí que el modelo educativo del ISIA se sustenta en los principios que le dan identidad al pueblo ayuuk: comunalidad, integralidad y solidaridad.

Con respecto a la investigación comunitaria, esta debe partir de un ejercicio de sistematización analítico de las identidades de los jóvenes cimentados con firmeza en su cultura. Se trata de hacer un recuento de las múltiples identidades que conviven en un espacio de vida y que son la columna vertebral de los elementos centrales de la comunalidad (Maldonado, 2002). Lo que se pretende es identificar aquello que les da sentido a las distintas formas de identidad y a partir de ello, generar estrategias de participación comunitaria, o como lo menciona Díaz (s.f.) “por higiene mental, la discusión de las autonomías no puede provenir solamente de disertaciones teóricas”. Por lo tanto, la investigación enfocada a lo comunitario debe tener como objetivo la resolución de los problemas y necesidades individuales, familiares o comunitarios, considerando que tales pueden ser materiales o espirituales (Rendón, 2003).

La investigación comunitaria aborda la realidad desde distintos posicionamientos en relación con la cultura, considerando las formas de ser y pensar —individuales y colectivas— de toda cultura. Por ello, la investigación tiene como tarea fundamental visibilizar las diversidades y reconocer los posicionamientos y prácticas culturales. Por otra parte,

se requiere de una visión crítica que genere propuestas transformadoras sobre la desigualdad y las asimetrías.

La investigación realizada desde un enfoque intercultural abre la posibilidad de pensar y construir disciplinas propias, enfoques metodológicos, métodos, técnicas, instrumentos y herramientas. Enfatizar el diálogo con la realidad social nos ayuda a creer en la posibilidad de generar conocimiento propio. De esta manera, la investigación debe realizarse desde dentro, ya que los ayuuk, ñuu savi, ikoots y otros pueblos tienen que ser sujetos de su propia historia en un plano de igualdad, respeto y reconocimiento mutuo, puesto que el investigador externo se ubica desde fuera y ve al pueblo como meros objetos de estudio, y los pueblos no son ni deben ser considerados como tal, dado que son seres pensantes, con conocimientos, sentimientos, ilusiones y deseos (Reyes, 2017).

La investigación debe responder a problemas concretos de las familias o comunidades, pero antes de abordarlas, primero deben de ser sentidas, ya que cuando las sentimos de manera personal, estas nos impulsan a reflexionar y a reacomodar nuestros juicios de valor. Después de ello, es preciso actuar, sin embargo, esta acción debe ser consciente y en el pleno respeto de las y los demás. Por último, es necesario evaluar, de manera participativa, lo que se ha hecho para habituarse a conocer la reacción de la comunidad y descubrir el impacto de nuestras decisiones. En consecuencia, la investigación con enfoque comunal debe ser “una investigación que permita tomar conciencia de lo que nos rodea antes de actuar” (CEA-UIIA, 2014, p.26).

PERCEPCIONES ACADÉMICAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN EL ISIA

Los factores que reconocen los docentes como aquellos obstaculizadores tienen que ver con una adecuada distribución de la carga curricular y administrativa, con la formación y actualización de los académicos, con generar alianzas estratégicas con las comunidades de la región mixe y con las comunidades de origen de los estudiantes, entre otras que a continuación se detallan.

Formación y capacitación de los docentes en el campo de la investigación

El último curso de actualización sobre investigación lo recibieron en febrero de 2013, cuando el equipo operativo estaba conformado por 25 personas (16 docentes y nueve administrativos); al 2019, se habían retirado nueve docentes y siete administrativos, y se han integrado otras personas. Los factores a los que se ha referido al equipo operativo son la organización administrativa para definir los tiempos de formación docente dentro del calendario escolar, la gestión de recursos financieros para cubrir el costo de los cursos, la movilidad continua de personal y la falta de organización para aprovechar el vínculo que se tiene con las universidades hermanas del SUJ.

En consecuencia, esta situación genera ciertos efectos en la formación de los estudiantes, tales como que se crean confusiones en los estudiantes, dado que existe un lenguaje diferenciado entre los docentes sobre el modelo de investigación que promueve el instituto y el que demanda la realidad de las comunidades indígenas y rurales; no se crean sinergias entre semestres para mantener el proceso longitudinal de formación en investigación que plantea cada uno de los planes de estudio; hay una falta de comprensión sobre cómo la investigación puede vincular a la universidad con problemáticas de la realidad regional y local; falta analizar y clarificar el uso de la lengua indígena dentro del proceso de investigación, ya que para estudiantes del séptimo y octavo semestre solo es un requisito para estructurar el resumen de los resultados de la investigación y para la presentación del trabajo de investigación ante la Comisión Académica de Titulación; no se gestiona la posibilidad de que los estudiantes puedan trabajar con asesores externos para enriquecer sus proyectos de investigación. Tampoco se han definido las formas de colaboración con las universidades del SUJ para promover la investigación sistémica.

Bertha Alicia Martínez González, Jorge Antonio Alfaro Rivera y María Soledad Ramírez Montoya (2012) plantean algunas recomendaciones que pueden ser aplicadas al proceso de actualización y formación de profesores en investigación. La primera recomendación tiene que ver con aquellas situaciones previas que debe de conocer todo cola-

borador del instituto; por ejemplo, el modelo educativo o la realidad regional–local sobre la que interactúa la universidad. Con posterioridad, será necesario organizar, de manera colectiva, los procesos de formación, considerando aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que se necesiten fortalecer para tener una experiencia significativa. Como tercer momento, plantean generar estrategias de colaboración entre los docentes y la comunidad estudiantil, de modo que se logre una verdadera construcción del conocimiento; para ello, es necesario compartir con los estudiantes una amplia base de referencias y materiales sobre metodología de la investigación, incluyendo ejemplos de los cuales se puede aprender. Por último, recomiendan promover en los estudiantes la conciencia sobre la importancia de la investigación y su capacidad de realizarla; se trata de hacer que la experiencia de la investigación sea gratificante para todos los involucrados.

Centralización de la labor docente en las sesiones áulicas

El mayor trabajo docente está centrado en actividades que tienen que ver con el cumplimiento del plan de sesiones, y en menor medida, en la articulación de la docencia con la investigación y la vinculación comunitaria. En este sentido, la centralización académica ocasiona que los estudiantes perciban la vinculación comunitaria como la participación puntual en actividades del momento y no como un proceso en el que ponen al servicio de la comunidad los conocimientos adquiridos durante su proceso de formación profesional.

La orientación comunitaria del aprendizaje demanda acercar la universidad a la realidad del contexto, se trata de que los estudiantes se afecten y pongan su conocimiento al servicio de la comunidad.

Formación para la investigación

La formación que brindan los docentes es endeble en la investigación formativa, debido a que las actividades de aprendizaje están enfocadas en tomar apuntes, exposiciones, controles de lectura, portafolios, resúmenes, debates, análisis de coyuntura, cuadros sinópticos y comparativos, trabajo en grupos, entre otras. Sin embargo, es importante que

se analice la relevancia de formar a los jóvenes en la investigación formativa, ya que esta constituye una estrategia pedagógica para conocer y analizar el estado del conocimiento, la percepción de la problemática educativa y las situaciones del contexto. Este tipo de investigación permite implementar un aprendizaje autónomo y significativo, ya que obliga a los estudiantes a conocer y a abordar los métodos y técnicas de investigación adecuados para aprehender la realidad en estudio.

Planes de estudios de las licenciaturas

El alto número de asignaturas en los planes de estudio de las licenciaturas no deja espacio suficiente para la investigación y la vinculación comunitaria. Por ejemplo, la estructura curricular de la licenciatura en Administración y Desarrollo Sustentable, para el primer semestre, considera nueve asignaturas: Administración, Ecología I, Análisis sociocultural, Lengua indígena I, Persona y Comunidad, Informática I, Matemáticas, Habilidades de investigación, Taller de lectura y redacción. En este mismo sentido, el plan de estudios demanda un total de 736 horas clase al semestre (336 con docente y 400 independientes),⁴ equivalentes a 46 horas a la semana o nueve por día. En consecuencia, el mayor tiempo de los estudiantes está dedicado a las concentraciones en aula y no en los procesos de vinculación con la realidad.

En este contexto, es urgente que los responsables del instituto realicen ajustes y actualizaciones a los planes de estudio para equilibrar el quehacer formativo de cada una de las licenciaturas, y de esta manera situar a los jóvenes con los elementos culturales de sus comunidades para que puedan reflexionar y participar de lo comunitario, desde la práctica de la investigación, la vinculación y la docencia, en un ambiente de diálogo, respeto y valoración de la diversidad cultural (CEA-UIIA, 2014).

4. Tiempo asignado para la elaboración de tareas, revisión de lecturas u otras actividades académicas que tengan relación directa con la asignatura.

Articulación de la investigación con escenarios de la realidad regional y local

Las líneas de investigación propuestas en el modelo educativo no se encuentran lo suficientemente articuladas con las problemáticas de la región y de las comunidades de origen de los jóvenes. Lo que ocurre en este caso es que algunas de las vinculaciones comunitarias que ha promovido el ISIA se han enfocado en lo que esta considera que puede ser útil para los estudiantes y no en lo que las comunidades consideran como relevante e importante. Por ejemplo, se han elaborado camas biointensivas para la producción de hortalizas con familias de la comunidad de Jaltepec de Candayoc, y estas han fracasado debido a que no se toma en cuenta que la actividad productiva de las familias se centra en la producción de maíz, café, limón y ganado bovino.

Por ello, es importante establecer alianzas e iniciativas comunes con las familias, autoridades, instituciones y actores claves presentes en los territorios, con los cuales se podrían construir articulaciones para la implementación de alternativas económicas, culturales, educativas y sociales de alcance local y regional (Aguilar e Idárraga, 2017). Empero, para que esto ocurra, es necesario que la investigación se fortalezca como un elemento que conduzca a la vinculación en función de la realidad comunitaria.

La autocontención del alcance de los proyectos de titulación

La autocontención del alcance de la investigación por la situación económica de los jóvenes, la distancia geográfica entre la institución y las comunidades de origen de los jóvenes, la carga académica y el tiempo reglamentario para la entrega de resultados ha generado que la mayoría de los proyectos se ejecuten en la comunidad sede o en el instituto. Esta situación genera cierta incertidumbre en comuneras y comuneros de Jaltepec, debido a que han sido entrevistados en varias ocasiones y no saben si la información que proporcionaron ha sido de utilidad; por otro lado, se niegan a ser entrevistados debido al número de veces que los han frecuentado.

Por ello, es importante mantener un proceso gradual para la realización del proyecto de investigación, de tal forma que desde el principio del programa de estudios se fortalezcan las habilidades de investigación de los estudiantes y que a su vez se vaya poniendo en práctica el ejercicio de la investigación, y que esta experiencia le permita a los jóvenes identificar una realidad de su comunidad o de su familia con la que puedan trabajar a lo largo de su carrera, consolidándose así proyectos de mayor envergadura e impacto.

En suma, el éxito para una buena gestión de la investigación dependerá de la medida en que puedan atenderse las siguientes tareas: actualización y formación de profesores y estudiantes en investigación; generar estrategias de colaboración entre docentes y estudiantes; acercar la universidad a los problemas estructurales de las comunidades; definir con mayor pertinencia las líneas de investigación sobre las que quiere vincularse el ISIA con las comunidades, actualización de los planes de estudio de las licenciaturas y desarrollar proyectos de investigación de largo plazo.

FACILITADORES PARA LA BUENA GESTIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EL ISIA

Los facilitadores que reconocen los docentes como aquellos que pueden potenciar la investigación están presentes en el modelo educativo, en los planes de estudios y en las familias y comunidades de los estudiantes.

Facilitadores para la gestión de la investigación en el modelo educativo

- El modelo educativo plantea dos líneas de investigación interdisciplinar:⁵ lengua y cultura, y desarrollo integral sustentable. En este caso, el modelo sugiere desarrollar la investigación en una

5. El ISIA concibe lo interdisciplinar como la participación conjunta, tanto de diferentes asignaturas como de diferentes licenciaturas en un mismo proyecto de investigación.

estrecha articulación entre la docencia, la investigación y la vinculación comunitaria, bajo una lógica de investigación participativa.

- El modelo educativo plantea referentes de investigación acordes a perfiles profesionales. Cada una de las licenciaturas están elaboradas para que los estudiantes puedan abordar las problemáticas más urgentes, por ello están orientadas a contribuir a la autosuficiencia alimentaria para mejorar las condiciones de las familias, comunidades y región desde una perspectiva interdisciplinar e intercultural; establecer un diálogo entre distintos saberes que permita una comprensión holística de las problemáticas comunitarias y regionales; recuperar y sistematizar el conocimiento y la sabiduría de las culturas y lenguas indígenas para fortalecer la identidad étnica y el arraigo de los jóvenes (CEA-UIIA, 2014).
- Otras líneas de investigación que el modelo educativo del ISIA plantea son: la revitalización de la lengua ayuuk, el diálogo entre distintos saberes, culturas indígenas, marginación o exclusión social y autosuficiencia alimentaria.
- La Investigación Acción Participativa se plantea como el método pertinente para la vinculación comunitaria. El ISIA insiste en esta metodología, ya que considera que esta vincula a los estudiantes con sus comunidades y refuerza su identidad, al mismo tiempo que hace énfasis en la participación real de la comunidad en el análisis de sus problemáticas y necesidades, de modo que las percepciones y soluciones sean articuladas de forma comunitaria (CEA-UIIA, 2014).
- El modelo educativo plantea que la investigación que se realiza en Seminario de Titulación I y II (séptimo y octavo semestre) forme parte de las prácticas profesionales de los estudiantes, con la exigencia de que sea una propuesta innovadora y que responda a alguna necesidad de sus familias, comunidad o región.

Facilitadores para la gestión de la investigación en los planes de estudio

- Los planes de estudio de las tres licenciaturas tienen preestablecido, como uno de sus ejes horizontales de formación la investigación, lo que puede favorecer la interdisciplinariedad. Esta

condición permite abordar de modo integral las problemáticas de las comunidades, así como desarrollar métodos y técnicas de investigación adecuados para la resolución de problemas familiares o comunitarios. En la siguiente tabla (véase la tabla 9.1) se muestran los ejes de formación para cada una de las licenciaturas.

La dimensión procedimental de la investigación plantea que su abordaje sea de manera gradual, desde lo más sencillo hacia lo más complejo, con el propósito de que el estudiante inicie con las habilidades básicas de investigación y de manera progresiva se vaya especializando en las metodologías participativas.

En el primer semestre, las diferentes materias apuntan a fortalecer las habilidades de investigación de los estudiantes, mientras que en el segundo, estas habilidades se verán vinculadas a un proyecto concreto que les permita a los alumnos conocer las formas propias de organización y participación comunitaria. En el tercer semestre, los estudiantes inician con un diagnóstico comunitario a través de la evaluación rural participativa; este diagnóstico se podrá realizar detenidamente en el cuarto, quinto y sexto semestres, hasta tener un conocimiento profundo de la realidad comunitaria. En el séptimo y octavo semestres los estudiantes disponen sus aprendizajes a una problemática específica de su familia, comunidad o región, ya sea de manera individual o en equipos (CEA-UIIA, 2014).

Facilitadores para la gestión de la investigación en las familias y comunidades de origen de los estudiantes

- 100 % de los estudiantes pertenecen a pueblos indígenas, situación que favorece el ejercicio de la investigación, ya que como lo plantea el modelo educativo, esta debe de responder a las necesidades familiares y comunitarias del estudiante. La comunidad estudiantil presente en el ISIA, al término de la investigación, era de 89 estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios mixe, zapoteco, mixteco, ikoots, chinanteco, chontal, populuca, tseltal, náhuatl, zoque, rarámuri, chatino, totonaco y mestizo.

TABLA 9.1 EJES HORIZONTALES DE FORMACIÓN (2018)

	Administración y Desarrollo Sustentable	Comunicación para el Desarrollo Social	Educación Intercultural
Ejes horizontales	Administración	Comunicación	Ciencias sociales y educación
	Desarrollo Sustentable	Laboratorios, medios y tecnologías	Docencia
	Investigación	Investigación	Investigación
	Interculturalidad	Lengua e interculturalidad	Interculturalidad

LA PERSPECTIVA COMUNITARIA DEL APRENDIZAJE

Para generar una propuesta con enfoque comunitario, se realizaron entrevistas, grupos focales e intervención participativa con los estudiantes del ISIA, docentes, intelectuales y autoridades comunitarias con el propósito de conocer cómo construyen y se apropian de los saberes y conocimientos; para ello, se les pidió que escogieran un aprendizaje de su comunidad y familia y respondieran a las siguientes preguntas: ¿cómo y en qué situaciones lo aprendieron?, ¿qué les ayudó a aprenderlo?, ¿cómo valoran este aprendizaje? Sumado a ello, se revisó la propuesta de investigación planteada en el modelo educativo del ISIA; así como las sugerencias de algunos intelectuales que han estudiado la temática.

¿Qué aprenden?

Los aprendizajes elegidos por los estudiantes tienen relación con las actividades de la vida comunitaria, en especial con las de sostenimiento familiar y las culturales, tales como la elaboración de atarrayas, pescar, cocinar, trabajar la tierra, elaboración de blusas y huipiles, siembra de maíz, manejo de ganado bovino, apicultura, tocar un instrumento musical, hablar una lengua indígena, reconocer la importancia del sistema de cargos comunitarios, el tequio y la asamblea.

[...] pescar es un aprendizaje familiar y comunitario que me parece muy valioso, ya que la vida comunitaria de mi pueblo gira en torno al mar (Esteban, comunicación personal, noviembre de 2018).

Un aprendizaje relevante para mí es el tequio, lo valoro porque me llena de satisfacción la organización comunitaria y lo que se puede lograr en colectivo (Juan Omar, comunicación personal, noviembre de 2018).

Un aprendizaje significativo para mí es hablar la lengua ayuuk, porque es lo que me identifica como persona y me permite socializar con las personas de mi comunidad (Marciano, comunicación personal, noviembre de 2018).

Así, se puede identificar que los estudiantes han adquirido de su familia y comunidad varios tipos de aprendizajes: el aprendizaje que surge de las necesidades de sostenimiento familiar y que se adquiere del contexto (aprender a pescar, sembrar, cocinar, bordar), el aprendizaje que deviene de la dinámica comunitaria y para preservar lo comunitario (tequio, la asamblea, los cargos comunitarios) y el aprendizaje que se adquiere para la comunicación y la pertenencia (la lengua, la música, la danza).

¿Cómo lo aprenden?

En lo que respecta a cómo y en qué situaciones aprendieron los saberes comunitarios, los estudiantes reconocen que fue a partir de la observación y la participación, y a su vez, al ser retroalimentados por sus padres, hermanos, amigos y allegados. Sumado a ello, los jóvenes reconocen que ciertos aprendizajes han sido heredados por sus familiares como algo que no debe de perderse y que deben de transmitir a las generaciones venideras.

Sembrar café lo aprendí en la práctica, a través del acompañamiento de mi padre. Aprendí que la forma tradicional de sembrar café tiene relación con las condiciones climáticas locales, que se siem-

bra cuando inicia la temporada de lluvias para que la planta pueda crecer y desarrollarse adecuadamente. Esto me ha permitido comprender el calendario agrícola, que ha sido una práctica ancestral y una forma de vida campesina (Simón, comunicación personal, 20 de diciembre de 2018).

Trabajar el campo lo aprendí con mi familia. Mientras trabajamos, los adultos contaban anécdotas y experiencias de cómo cuidar la tierra; así que aprendí escuchando y haciendo (Micael, comunicación personal, 6 de febrero de 2019).

Los estudiantes se apropian de los aprendizajes al realizarlos, yendo a lado de quienes lo saben hacer, que no siempre son los familiares; por ejemplo, uno de los jóvenes adquirió conocimientos de apicultura al emplearse como jornalero con un apicultor. Estos aprendizajes se van construyendo en la medida que los familiares y la comunidad les permiten a los jóvenes experimentar en la realidad, entendida como aquella acción que se realiza con la mente y el corazón.

Por otro lado, la herencia de conocimientos les permite cierta preparación en algún ámbito de la vida comunitaria; por ejemplo, hay personas que tienen mucha experiencia en la construcción de casas de palma, otros en plantas medicinales y unos más en el cuidado del ganado, y al transmitírselos a sus hijos, estos se vuelven herederos de sus conocimientos.

¿De dónde provienen las motivaciones para aprender?

Los estudiantes señalan que estas enseñanzas-aprendizajes surgen de una necesidad y ocurren de manera colectiva, entre integrantes de la familia o la comunidad, y se interiorizan a partir de su continua repetición.

Aprendí a cultivar la milpa para apoyar al sostenimiento de mi familia (José Antonio, comunicación personal, noviembre de 2018).

El hecho de ser hijo mayor y vivir sin mi papá hizo que a temprana edad me hiciera cargo de mi familia, por lo que tuve que aprender todo sobre el campo (Juan Omar, comunicación personal, noviembre de 2018).

Aprendí a tocar el caparazón de la tortuga al reconocer mi identidad ikoots, y no limitarme por los estereotipos de género manifestados en los habitantes de San Mateo del Mar (Yolanda, comunicación personal, noviembre de 2018).

Es a través de la práctica y la continua repetición que la familia y la comunidad se aseguran de que los aprendizajes se transfieran de manera adecuada y persistan hacia otras generaciones. Esta precaución colectiva tiene que ver con que los conocimientos tienen que quedar al servicio de la comunidad y para la construcción del buen vivir.

¿Cómo valoran los aprendizajes?

En cuanto a cómo valoran el aprendizaje los jóvenes refieren que son útiles porque los ha ayudado a participar y construir el modo en que han decidido vivir juntos como familia y comunidad. “Los conocimientos familiares y comunitarios son útiles y sirven para la vida. Por ejemplo, si un familiar me invita a sembrar o a construir una casa, lo hace porque sabe que sé hacerlo” (Joel, comunicación personal, noviembre de 2018).

El ser yo dentro de la comunidad consiste en adquirir una serie de aprendizajes para la vida, a través de los cuales se pueden satisfacer las necesidades humanas y desarrollar las potencialidades para beneficio personal, familiar y comunitario. Este deseo de formarse para la vida se manifiesta como la voluntad y el compromiso de construir juntos el modo de vivir (comer, beber, amar, respirar, agradecer, descansar, hablar, convivir, crear) y a partir de ello despierta (*wijën-kajën*)⁶ la capacidad creativa y la trascendencia de la persona. En esto consiste recibir la vida y aprenderla a vivir todos los días.

6. *Wijën-kajën* (o *wejën-kajën*): el despertar, el desatar o el desenvolverse.

En suma, la investigación comunitaria tendría que abordar aquellas potencialidades y retos de los elementos de la vida comunal: territorio, trabajo, poder, religión y fiestas comunitarias, y a partir de ello diseñar estrategias de participación social. La etapa de la investigación comunitaria debe de responder a una necesidad sentida y seguir los momentos de la vida comunitaria, que son la reflexión, la acción y la evaluación.

LECTURA ESTRATÉGICA DE LA VIDA COMUNITARIA (REFLEXIÓN)

El individuo recibe de la comunidad, como un regalo, el lenguaje, las costumbres, usos, relatos, valores, saberes, vivencias, entre otros elementos; conformándose así la cultura, gracias a ella se consolida el “yo” y se genera un “nosotros”. En el ámbito de la articulación comunitaria y social, la formación universitaria de los jóvenes debe permanecer unida a la realidad y a las necesidades de sus comunidades; mantener la cercanía de los jóvenes a sus comunidades es garante de fortaleza del vínculo cultural indígena (Montes, 2018; CEA-UIIA, 2014).

Por ello, antes de diseñar el caminar constructivo de la investigación, es importante que el estudiante responda a las preguntas: ¿quién soy?, ¿cómo soy?, ¿de dónde vengo?, ¿hacia dónde voy?, ¿qué puedo hacer desde mi ámbito de formación profesional? Se trata de un ejercicio de reflexión analítico de su identidad y que puede ayudarle a moverse con mayor claridad entre la comunidad y el espacio escolar intercultural, cimentado con firmeza en su cultura, ya que quienes comparten una cultura de alguna manera están unidos en un todo particular gracias a ella más que a la naturaleza (Maldonado, 2002; Montes, 2018).

Benjamín Maldonado (comunicación personal, 13 de abril de 2019) propone un ejercicio de reflexión, por un lado se trata de reconocer los elementos necesarios que conforman la identidad, la comunidad y la cultura. Por otra parte, se trata de “sentir indignación” por aquello que se está perdiendo o dejando de ser, ya que no solo se trata de sentir orgullo por lo que se es sino que también es necesario reflexionar sobre aquellas acciones que demeritan lo comunitario.

La propuesta parte de la consideración que en el ISIA, la mayoría de los estudiantes son indígenas y que sus identidades se debaten con cierta inestabilidad entre dos extremos: el desarraigo cultural y la conciencia ética. La dinámica consiste en que los estudiantes utilicen su información personal para discutir las formas que adopta la identidad en cada uno de los siguientes aspectos: la persona, la familia, la comunidad, el pueblo o etnia, la región, el estado y la nación.

Analizar las prácticas, su origen y sentido son parte vital de la construcción de estas identidades. Se trata de tener conciencia de que nuestra identidad está determinada por un conjunto complejo de prácticas que tiene una columna vertebral que le da sentido a las múltiples formas de identidad. Habiendo reflexionado sobre las prácticas que nos dan identidad, el estudiante puede organizar el camino indicativo de la investigación para seguir profundizando en lo propio (Maldonado, 2002).

La articulación comunitaria va acompañada de un análisis sociocultural, que procure dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿quiénes somos?, ¿quién soy?, ¿a dónde vamos?, ¿de dónde venimos?, ¿a dónde queremos ir realmente? Se trata de que el estudiante reconozca su identidad desde sus propias experiencias y saberes, y que a partir de ello, analice de forma crítica los tipos de desarrollo que se están proponiendo y ejecutando a nivel regional, estatal y nacional, para después formular un proceso de nuestro modo de vivir, que sea participativo, comunitario y sustentable, en el respeto de los principios de comunalidad, solidaridad e integralidad de las comunidades indígenas. Después de esta reflexión analítica de su identidad, el estudiante inicia un proyecto de participación comunitaria con su comunidad o familia (CEA-UIIA, 2014).

Lo anterior, en tanto que Rendón (2003) refiere que la comunalidad o vida comunal se expresa a través de tres categorías o grupos de elementos culturales: elementos fundamentales, elementos auxiliares y elementos complementarios —aclarando que este orden no hace alusión a un orden de importancia sino que refiere a las funciones que cada uno tiene en la vida comunal—. Es también a partir de esta categorización desde donde el estudiante puede reflexionar y hacer una lectura estratégica de la vida comunitaria.

Los elementos fundamentales incluyen el territorio comunal, el trabajo comunal, el poder político comunal, la fiesta comunal y la asamblea comunal. El territorio refiere al espacio donde se asienta y vive la comunidad; comprende los suelos, ecosistemas, aguas, espacio aéreo, construcciones, herramientas de trabajo, zonas arqueológicas, sitios ceremoniales y sagrados, y todos los recursos naturales que son conservados, defendidos, aprovechados y desarrollados, ya sea de manera directa o indirecta.

El trabajo comunal se organiza por el principio de reciprocidad, que es un derecho de todo miembro de la comunidad a ser socorrido por los demás cuando se tiene una necesidad, este mismo derecho supone una obligación de auxiliar a otro comunero. El trabajo comunal puede darse de dos maneras: a) cuando se requiere de la participación de los miembros de algún familiar para la realización de una actividad como el establecimiento de la milpa o el techado de una casa; b) cuando se requiere de la participación de todos los miembros de la comunidad para construir o mantener obras de beneficio común como escuelas y caminos.

El poder político comunal se elige en asambleas para ejercer la voluntad del pueblo a través de los sistemas de cargos, los cuales comprenden autoridades, comisiones y comités, tanto civiles como religiosos. Todos los miembros de la comunidad tienen el derecho de participar en la designación, siempre y cuando sean reconocidos por la comunidad.

La fiesta comunal consiste en rendir culto religioso a los santos patronos de los pueblos; así como celebrar la transmisión de poderes comunitarios, eventos sociales y civiles, como se menciona en la página *web* <http://indigenasdf.org.mx/pueblos-indigenas/>, “Estas expresiones constituyen oportunidades para adquirir y refrendar la identidad comunitaria y comunal, a través de la música, las danzas y el disfrute colectivo, en un ambiente de alegría y recreación”.

La asamblea comunal, como lo menciona en la página Indígenas CDMX, “es la instancia donde se define la voluntad comunal a través de la deliberación y la toma de decisiones, a las que generalmente se llega por consenso; esta es la costumbre de mandar obedeciendo”. Las asambleas son convocadas para atender asuntos que atañen a la

vida comunitaria, como son los relativos al territorio, poder político, trabajo colectivo, la fiesta, seguridad, o cualquier otro asunto que afecte a la colectividad.

Así, los elementos auxiliares de la vida comunal lo constituyen:

- a. El derecho indígena, que incluye todo el conjunto de valores, normas y costumbres que ayudan a regular la vida comunitaria.
- b. La educación indígena tradicional es aquella que se realiza en el seno familiar y comunitario, y que tiene como propósito capacitar, informar y formar a las personas desde pequeños para que participen en la vida comunitaria.
- c. La lengua tradicional es el medio que se usa para educar a los hijos y para hablar en las asambleas; así como con las autoridades, ancianos, médicos tradicionales, familiares y vecinos.
- d. La cosmovisión “incluye el conjunto de experiencias, conocimientos, saberes, mitos y creencias que dan sustento explicativo y justificación a la vida comunal, a las actividades productivas y a los diferentes comportamientos individuales y colectivos”, según se refiere en <http://indigenasdf.org.mx/pueblos-indigenas/>.

Por su parte, los elementos complementarios ayudan a sostener la vida individual y familiar dentro de la comunidad: tecnologías, división del trabajo, el intercambio igualitario y recíproco de servicios y productos, el parentesco, las actividades ceremoniales, las expresiones artísticas e intelectuales, los juegos y entretenimiento.

En suma, se plantean estrategias para la lectura estratégica de la vida comunitaria y que en su ejercicio pueden complementarse para profundizar en el análisis y la construcción de un proyecto de investigación que no solo esté cargado por la razón sino también por el corazón, y que pueda atender una problemática específica de la familia, la comunidad o la región.

DISEÑAR ESTRATEGIAS DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA (ACCIÓN)

Este principio de participación se confronta al de intervención, ya que la comunalidad requiere de la voluntad y capacidad de donación de trabajo a la comunidad, o como lo refiere Verónica Moreno Uribe, Gunther Dietz (2012), en la práctica el investigador de manera continua oscila entre una actitud clínica o de misionero, acostumbrado a traducir desde lo ajeno hacia lo propio, en contextos de construcción de la interculturalidad se requiere una especie de participación militante. Por otra parte, para los ayuuk y los ñuu savi, la persona crece interiormente con la vida y se enriquece en el servicio a la comunidad, y el servicio es el único poder que consagra la vida comunitaria.

Lo que se espera del ISIA es que sea una institución que ayude al desarrollo de las familias y comunidades para recuperar la autosuficiencia alimentaria, reducir los altos niveles de marginación y recuperar la vinculación comunitaria, “la atención a la familia se vuelve necesaria, por ser esta el ámbito de canalización a la vida comunitaria del joven y por las expectativas que esta refleja en el modo de asumir sus responsabilidades” (CEA-UIIA, 2014, p.10).

La investigación comunitaria tiene como finalidad resolver los problemas y necesidades individuales, familiares o comunitarias, considerando que tales pueden ser materiales o espirituales. A partir del reconocimiento de estas necesidades, es que el estudiante se ve inspirado y compelido en estudiarlas, no solo para comprenderlas sino para reconocerlas y enlazarlas en su comprensión histórica (Rendón, 2003; Manzo, 2011).

Por lo tanto, la estrategia de participación tiene que ayudar a que los estudiantes constaten que sus aprendizajes tienen una aplicación real de beneficio individual, familiar o comunitario, lo que les permite imaginarse a sí mismos en el servicio de sus comunidades de origen (CEA-UIIA, 2014).

En consecuencia, será la naturaleza de la situación individual, familiar o comunitaria la que sitúe el esfuerzo y nivel de alcance que requiera el proyecto de investigación, dado que el contexto es quien determina el camino indicativo de la investigación y no el método, “la

metodología nos lo da la naturaleza, lo objetivo carece de valor, porque lo objetivo solo permite una simple aproximación y no una interacción con el conjunto” (Huanacuni, 2015, p.166). Por ello, no se puede prede-terminar que el abordaje sea multidisciplinar o disciplinar, individual o en equipo, de mediano o largo plazo. Sin embargo, lo que sí se debe de tomar en cuenta para la estrategia de participación es el calendario agrícola, ya que por lo general la subsistencia de las comunidades se apoya en el cultivo de la milpa, y es en torno a ella que se desarrolla la vida comunitaria.

Bajo la metodología natural de los pueblos originarios, no podemos aislarnos y observar simplemente, porque sabemos que ninguna persona que se aproxima a alguien o algo deja de inferir en ello, de manera inevitable lo altera, por lo tanto, el que interactúa y modifica una realidad tiene que asumir la responsabilidad de esa relación, y en esto radica una gran diferencia con el método científico (Huanacuni, 2015).

VALIDACIÓN PARTICIPATIVA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (EVALUACIÓN)

El proyecto de investigación, así como el desempeño del estudiante tienen que ser validados por el pueblo y por la comunidad académica para que la información generada pueda ser integrada como conocimiento útil. La evaluación supone una recontextualización para que el estudiante reflexione sobre las estrategias que le permitieron aprender, y que experimente que toda acción individual tiene un efecto en lo comunitario.

La valoración del proyecto de investigación y del desempeño del estudiante puede realizarse como sucede con los cargos comunitarios, donde la asamblea —como espacio de rectificación— valora el servicio del comunero de acuerdo con las propias normas de convivencia comunitaria. Es la asamblea la que decide si el comunero ya puede sugerir, orientar y dar consejos, y que ya está preparado para asumir cargos de mayor relevancia y responsabilidad comunitaria (José Guadalupe Díaz y Palemón Vargas, comunicación personal, 13 de febrero de 2019).

En esta misma lógica comunitaria, el estudiante tendría que presentarse ante la comunidad universitaria y ante el pueblo, para compartir que está preparado para ser investigador, que tiene la sensibilidad para desenvolverse dentro de la comunidad, porque el *wijën-kajën* se desarrolla a partir del trabajo, y es la colectividad la que valora y retroalimenta el aprendizaje del estudiante a partir de su participación en el tequio, las asambleas, el servicio a la comunidad y el desempeño académico.

Las personas que valoran el desempeño de los estudiantes tienen que evitar cualquier situación que los sancione o los excluya, porque la valoración es formativa y en constante construcción. Por esta razón, deben de ser sensibles a las siguientes preguntas: ¿cómo se evidencia que el estudiante ha aprendido a investigar?, ¿cuál es la certeza de que el estudiante ya lo puede hacer por sí mismo?, ¿cuál es la responsabilidad de la comunidad universitaria? La valoración tiene que ser en estos términos (Palemón Vargas, comunicación personal, 13 de febrero de 2019).

Sumado a ello, José Guadalupe Díaz menciona que la asamblea también tendría que valorar la capacidad del estudiante de sorprenderse de la vida comunitaria, porque si no es así, pierde sentido el trabajo de investigación. La disposición de la persona de sorprenderse del mundo lo pone en relación con los elementos de la vida comunitaria.

Por su parte, Maldonado (comunicación personal, 13 de abril de 2019) concuerda con la sugerencia de Díaz y Vargas, aunque refiere que la valoración comunitaria debe de estar en proporción con la investigación, es decir, si el trabajo realizado por el estudiante genera información relevante para la comunidad esta debe de ponerse al conocimiento de todos sus integrantes para su buen uso. A veces, ocurre que el estudiante cultiva unas hortalizas con alguna familia y esto lo categoriza como comunitario cuando no lo es del todo, ya que hay realidades que requieren de un buen trabajo de investigación, como las disputas por el territorio. Sumado a ello, el desarraigo cultural por el que algunos jóvenes atraviesan los impulsa a realizar investigaciones bibliográficas que no tienen mayor impacto en la comunidad más que en lo académico.

CONCLUSIONES

En el trayecto de este trabajo, identifiqué que los estudiantes adquieren de su familia y comunidad tres tipos de aprendizajes:

- El que surge de las necesidades de sostenimiento familiar.
- El que deviene de la dinámica comunitaria y que tiene como propósito preservar los elementos de la comunalidad.
- El que se adquiere para la comunicación y la pertenencia.

Así, los saberes y conocimientos familiares son igual de importantes que los conocimientos académicos; de ahí que la institución no debería de reducirse a un lugar de concentración para los jóvenes sino que tendría que ser una universidad itinerante, de tal forma que los docentes y directivos puedan sentipensar medianamente la realidad que ha configurado las historias de vida de los estudiantes.

El lenguaje académico que demanda la investigación científica es determinante e influye en el gusto de los estudiantes por la investigación, y por ello muchos jóvenes se limitan solo en cumplir con el plan curricular. Esto es así porque se ubica a los jóvenes en un escenario desconocido y se espera que de manera autónoma elaboren su proyecto de investigación. Entonces, cuando la institución les solicita sus protocolos se ven envueltos en una incertidumbre, aun cuando por tres años cursaron materias que tienen que ver con habilidades de investigación; en consecuencia, lo que dificulta el proceso son las formas de comunicación y el lenguaje. Sumado a ello, los docentes partimos de supuestos, es decir, damos por hecho de que los estudiantes traen consigo ciertas competencias sobre los métodos de investigación. Por esto, es necesario que los estudiantes, docentes y directivos encuentren o construyan formas de comunicación y herramientas de investigación desde las formas propias comunitarias de comprender el mundo; se trata de construir juntos la espiral de la investigación y no de estructurar herramientas académicas para comprender lo comunitario.

Los docentes necesitamos fortalecer ciertas estrategias pedagógicas para contextos interculturales, ya que por lo regular, lo que ocurre es

que reproducimos los contenidos curriculares sin considerar el contexto psicosocial de los estudiantes; por ejemplo, los docentes recomendamos múltiples libros de metodología para estructurar los proyectos de investigación, y pasamos por alto las experiencias —personales y comunitarias— y las formas propias de construir el conocimiento.

En cuanto a mi experiencia, este proyecto fue complicado, ya que traté de compartir a través de un documento escrito el testimonio oral y vivencial de estudiantes, docentes y comuneros. También fue complejo porque mi docente y mi asesor me invitaron a escribir desde mi propia forma de comprender el mundo, y menos desde lo que dicen los expertos. Además, me dieron la posibilidad de trazar mi propio camino y ser yo mismo, pero cómo se puede ser uno mismo cuando la trayectoria escolar nos ha moldeado; la costumbre de que alguien me dijera cómo se construye el camino científico se había apoderado de mi ser ñuu savi.

En conclusión, el reto no solo es incluir los conocimientos y saberes comunitarios en la institución sino transformar a esta para que sea verdaderamente comunitaria. Se trata pues, de tener la sensibilidad para reconocer las problemáticas de las comunidades rurales e indígenas para encausar la labor social de la universidad.

REFERENCIAS

- Aguilar, J. e Idárraga, A. (2017). *Ruta metodológica para la construcción de alternativas económico productivas de impacto local y regional*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana Cali / Programa Comparte / Conferencia de Provinciales en América Latina-CPAL.
- Bertely Busquets, M. (2011). *Educación superior intercultural en México*. Perfiles Educativos, vol. 33, 66-77.
- Castillo Romero, N. e Ibarra Mateos, M. (2013). *Hacia dónde vamos: una revisión del modelo educativo del Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. México: Ibero Puebla.
- CEA-UIIA (2010). *Reglamento Institucional: Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. México: CEA-UIIA, A.C.
- CEA-UIIA (2014). *Modelo Educativo: Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. México: CEA-UIIA, A.C.

- Díaz, F. (s.f.). Comunidad y comunalidad. *Toltecáyotl* [Revista electrónica]. Recuperado el 2 de julio de 2022, de <http://www.toltecaoyotl.org/tolteca/index.php/2014-03-30-23-31-%2052/old/documentos/19978/?id=18462>
- Dietz, G. y Mendoza, G. (2008). Los estudios interculturales: ¿cómo investigar con enfoque intercultural? *Revista AZ. Revista de educación y cultura*, No. 10 (junio), 94-95.
- Huanacuni, F. (2015). Educación comunitaria. *Integra Educativa*, 7(4), 159-168.
- Maldonado, B. (2002). *Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca*. México: CEA-UIIA.
- Manzo, C. (2011). *Comunalidad. Resistencia indígena y neocolonialismo en el Istmo de Tehuantepec (siglos XVI-XXI)*. México: Centro de Estudios Antropológicos, Ce-Acatl, A.C.
- Martínez González, B.A., Alfaro Rivera, J.A. y Ramírez Montoya, M.S. (2012). *Procesos de gestión de información y construcción de conocimiento en la formación de investigadores educativos a través de ambientes a distancia*. Guadalajara: ITESO.
- Mato, D. (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Montes, F. (2018). *Pensando la universidad*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Moreno Uribe, V. y Dietz, G. (2012). *Pedagogías constructoras de paces en clave decolonial. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Guadalajara: ITESO.
- Rendón, J.J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*. México: Conaculta.
- Reyes, J.C. (2017). *Tiempo, cosmos y religión del pueblo ayuuk* (Tesis doctoral). Universiteit Leiden, Holanda.
- Schmelkes, S. (2004). *La educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP.
- Torroella, G. (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 73-84.

La vinculación comunitaria y la propuesta metodológica del Instituto Superior Intercultural Ayuuk

RUTILO OCAÑA JOAQUÍN



AUTOBIOGRAFÍA

Mi nombre es Rutilo Ocaña Joaquín, nací una fría mañana el 16 de enero de 1977 en una comunidad enclavada en la zona norte –también conocida como zona húmeda– del Istmo de Tehuantepec, llamada San Juan Guichicovi, Oaxaca. Se llama San Juan en honor al santo patrón de la comunidad; Guichicovi en zapoteco significa “pueblo nuevo”; en ayuuk (mixe) se le conoce como *tëkaam*, que quiere decir “en el lugar de las casas”.

Soy el hijo menor de los señores Rutilo Ocaña López y Tecla Joaquín, los cuales desafortunadamente fallecieron en 2018. En algún momento de la vida, llegamos a ser cinco hermanos, pero dos de ellos fallecieron al poco tiempo de haber nacido.

Tengo dos hermanos, Argelia y Wilberto. Ella es profesora de educación indígena y labora en un centro de educación preescolar en la comunidad de Mogoñé Viejo, Guichicovi, Oaxaca. Mi hermano, quien es el segundo, también es profesor de educación indígena y presta sus servicios en la misma comunidad, en la escuela primaria.

En mi comunidad hablamos la lengua ayuuk (mixe), aunque tenemos mucha influencia de los zapotecos por estar en los límites geográficos con ellos, prueba de esto es la manera de organizar nuestras fiestas, la manera de organización y forma de vida, entre

otros aspectos. En mi municipio, conviven personas de otras culturas, como los mixtecos y zapotecos.

Tuve una infancia feliz, sin lujos; con lo poco que teníamos era más que suficiente para vivir; mientras hubiera salud, todo estaba ganado. Mi familia siempre se ha caracterizado por ser unida, es uno de los valores que los mayores han tratado de inculcar de generación en generación, considero que esa es la mayor riqueza que tenemos como familia.

Me considero una persona amistosa con aquellos que reciben mi afecto, pero al mismo tiempo reservada con las que apenas conozco. Tal vez se deba a situaciones por las que he pasado en mi vida. Pienso que soy amable, honesto, respetuoso y alegre, en muchas ocasiones, atrevido, y como alguien que piensa dos veces las cosas antes de hacerlas.

Tengo la fortuna de tener amistades que han perdurado con el tiempo, de igual forma me gusta hacer nuevos amigos, por lo que me siento afortunado de tener a muchos. Casi siempre escucho música y amo bailar.

Mis estudios han sido una base muy importante en el tren de mi vida, porque gracias a ellos, soy la persona que soy. Mi historial comienza con mi educación básica, la cual hice en mi comunidad. La primaria la cursé en la escuela primaria vespertina “Belisario Domínguez”. La verdad fui muy travieso en esa etapa, al grado de ir a parar a la clínica en dos ocasiones debido a heridas que me causé al querer cruzar el alambrado del perímetro de la escuela.

La secundaria la cursé en la Escuela Secundaria Técnica 101, con la especialidad de técnico en agricultura. Recuerdo que quería estar en la especialidad de ganadería, puesto que ahí estaban mis amigos con los que había estudiado la primaria, pero tuve que quedarme en agricultura porque no había manera de cambiarme. Creo que mis travesuras se hicieron más frecuentes en esta etapa de mi vida porque, por unas bromas con los amigos, estuve a punto de ahogarme en un pozo donde nos metíamos a nadar.

A la par de cursar la educación secundaria, estudiaba música en la casa de la cultura de mi comunidad. Aprendí solfeo y a ejecutar la trompeta, el sax soprano y el sax alto. Tuve dos excelentes maestros: el maestro Inocencio Castillo y el maestro Isaías Vargas, ellos venían de la parte alta de los mixes. Esta etapa me gustó mucho porque con la banda de música de la casa de la cultura de la que formaba parte, salíamos a comunidades vecinas a ejecutar el repertorio musical que teníamos.

El nivel medio superior lo hice en la ciudad de Matías Romero Avendaño, en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 31 (CBTIS), en la especialidad de contabilidad (de ahí mi interés por estudiar contaduría); en ese entonces, en mi comunidad, no había escuelas de nivel medio superior. Recuerdo que ingresamos un buen número de amigos al CBTIS, pero desafortunadamente, por cuestiones económicas o por bajo rendimiento académico, algunos tuvieron que desertar. Considero que la etapa de la preparatoria fue la más bonita para mí, pues en esta etapa surge el amor —si ya de por sí era muy enamorado en la secundaria, en la preparatoria lo fui más—. La etapa de nuevas amistades había llegado y casi la de la mayoría de edad.

Al término de mi bachillerato, tenía dos opciones: ingresar al magisterio como mi hermana en ese entonces, o bien, irme a estudiar al Tecnológico de Juchitán. Mi primera opción quedó descartada, puesto que con escasos 17 años de edad, era complicado que pudiera ingresar como profesor, por lo que tomé la segunda opción. Lo que quería era estudiar y mi opción más cercana era Juchitán. No dimensionaba el gran sacrificio económico que harían mis padres para que yo pudiera prepararme profesionalmente; sin embargo, por alguna razón, a mi padre le sugirieron que mejor me fuera a Oaxaca, allí estaba estudiando la preparatoria un primo mío y juntos podríamos compartir los gastos. Mi padre me consultó si quería irme a estudiar a la capital y sin pensarlo dos veces le dije que sí. De esa manera me fui a estudiar mi licenciatura a la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, durante cinco años, que es lo que duraba la carrera en ese entonces.

La época de universitario fue muy bonita, conocí a muchos amigos, muchos lugares, aprendí de otras costumbres y tradiciones. Conocí otra gastronomía, otro clima, otra forma de ver la vida. Fue para mí todo un reto, pues lo más lejos que había salido había sido a las ciudades que ya he venido mencionando; también porque conviví con personas de diferentes contextos socioeconómicos. Nunca me había separado de mi familia y me dolió mucho hacerlo cuando fui a estudiar la carrera, aprendí de cierta manera a vivir solo, a valerme por mí mismo y a tomar las responsabilidades de la vida.

Por último, entre 2017 y 2019, cursé la maestría en Educación y Gestión del Conocimiento en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Lo cual significó para mí

un gran reto porque no tengo ese perfil profesional. Me animé a estudiarla precisamente por eso, y porque es en ese ámbito laboral en donde me desempeño y por mi gusto por la docencia.

El presente trabajo de intervención consistió en sistematizar las diferentes actividades de vinculación comunitaria del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) durante el periodo 2018–2019. Para ello, se realizó un diagnóstico organizacional con estudiantes, docentes y personas claves, considerando los siguientes momentos: identificación de las actividades de vinculación, sistematización de las experiencias adquiridas, establecimiento de una reflexión crítica del proceso de vinculación con todos los partícipes y, por último, puesta en práctica y evaluación de una intervención colectiva reflexiva con el propósito de mejorar el proceso de vinculación comunitaria.

La importancia social y educativa de la investigación radica en que la vinculación comunitaria es uno de los tres pilares que sostienen el quehacer formativo del ISIA. En este sentido, la universidad se asume como una institución comunitaria y estrechamente articulada a los procesos comunitarios; se posiciona con los grandes retos de la interculturalidad, sustentabilidad, justicia y equidad de género; procesos que poco a poco están empezando a insertarse en los planes de estudio. El ISIA, al ubicarse en una comunidad indígena, reconoce que las problemáticas locales son razón suficiente para trazar esquemas de reflexión, acción y participación.

En la primera parte se describe el entorno de la vinculación comunitaria, considerando el momento en el que surge esta iniciativa y su proceso de transformación, así como sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Sumado a ello, se comparten experiencias de otras instituciones de educación superior que sirvieron como punto de partida para emprender este trabajo. En la segunda parte se presenta la metodología empleada, de corte cualitativo, denominada teoría fundamentada (De la Torre, Di Carlo, Florido Santana, Opazo Carvajal, Ramírez Vega, et al. 2016); además de entrevistas a profundidad, grupo focal y encuestas. En la tercera se describe la sistematización y análisis

de la información de acuerdo con las preguntas que guiaron el presente trabajo. En la cuarta parte se comparten los procesos de cambio y los procesos de vinculación comunitaria que se impulsaron en el ISIA. En el quinto se presenta el análisis de la información generada después de los cambios de vinculación; así como las reflexiones finales.

LA VINCULACIÓN COMUNITARIA Y SUS PRÁCTICAS CULTURALES

La vinculación comunitaria es uno de los pilares importantes para el ISIA; para hacer esto posible, el ISIA cuenta con dos programas de intervención comunitaria que son la Cultura y el Desarrollo Sustentable. A través de la vinculación, el instituto procura mantener una relación estrecha con las autoridades de las comunidades de origen de sus estudiantes y con la comunidad misma, promoviendo el mejoramiento de la vida de las personas mediante alternativas de restauración y conservación de ecosistemas, manejo integral de residuos sólidos, producción agropecuaria y forestal, entre otras.

La vinculación comunitaria en el ISIA pretende ser un medio para contrarrestar los siete problemas considerados como nodales en la región ayuuk: pobreza en la calidad de vida, marginalidad geosocial, desigualdad y estratificación intra e intercomunitaria, política gubernamental de desarrollo, rearticulación crítica entre familia y sociedad, y pérdida de la cultura o degradación cultural. Problemas que están interrelacionados y actúan de manera sistémica, y nos permiten acercarnos a muy grandes rasgos a la realidad (ISIA, 2014).

En sus 12 años de vida, el ISIA ha promovido diversas actividades de vinculación en la comunidad de Jaltepec de Candayoc, ha tejido redes de colaboración con las instituciones educativas de nivel básico, como el preescolar Benito Juárez, la Escuela Primaria Benito Juárez, la Escuela Telesecundaria y el Bachillerato Integral Comunitario 14 (BIC 14), en donde los alumnos y alumnas del ISIA realizan prácticas de campo con los niños y jóvenes, atendiendo los requerimientos de alguna asignatura en especial, de acuerdo a como lo pide el programa correspondiente. El ISIA también se ha vinculado en la fiesta patronal de la comunidad, en donde colaboradores y alumnos se involucran en

las diferentes actividades deportivas, culturales, religiosas y sociales que organizan las autoridades municipales y religiosas.

El ISIA comenzó a impulsar las Estancias Comunitarias en comunidades de la región mixe y otras regiones en el 2015 (ISIA, 2015). La estancia consistía en que estudiantes, docentes y administrativos vieran una experiencia comunitaria por tres días al mes, con el fin de articular las necesidades y áreas de oportunidad de las familias, organizaciones y de la misma comunidad con lo aprendido en el ISIA.

Las actividades que permitieron el vínculo con las comunidades fueron: capacitación en la producción de hortalizas a través de técnicas biointensivas, diseño de huertos de traspatio, programa de manejo de residuos sólidos, restauración de suelos (curvas a nivel, cultivos de cobertera), abonos orgánicos, repelentes naturales, revitalización y cultura de la lengua ayuuk, innovación en el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y aprendizaje, material didáctico en escuelas de nivel básico, poda de limón, derechos humanos, elaboración de videos, fotografías, documentación de la vida comunitaria, entre otras.

En la etapa de arranque del proyecto de Estancias Comunitarias, se abarcaron 12 comunidades aledañas a Jaltepec de Candayoc; para el siguiente año, el número bajó a 10, pero se agregaron organizaciones sociales de diferentes estados del país; solo asistían los alumnos y alumnas que cursaban el último año de las tres licenciaturas con el fin de complementar su formación profesional. El proyecto de las Estancias Comunitarias era auspiciado financieramente por el Fondo Unido México I.A.P.

Como el ISIA no generaba (y no genera) recursos propios que garanticen la permanencia de las Estancias Comunitarias y las visitas a las comunidades, estas implicaban un sacrificio económico, por lo que era difícil mantener esta forma de vinculación, pues había necesidades prioritarias que atender, como el comedor universitario. Ante esto, y con la llegada del nuevo director, y el argumento de que el rancho agroecológico Nääxwiin del ISIA debía producir los alimentos para el comedor universitario, las Estancias Comunitarias se modificaron, a partir de ahí, todos los esfuerzos se encaminaron a la producción del rancho agroecológico con el objetivo de alcanzar la soberanía alimentaria.

Las actividades de vinculación que se venían realizando habían logrado posicionar al ISIA en la región; sin embargo, esto se quedó en el ámbito local. Si la vinculación comunitaria pretende ser un medio para contrarrestar los problemas nodales de la región, es necesario fortalecer las relaciones y alianzas estratégicas que esta tiene con otras instituciones, organizaciones y centros de investigación y difusión, como el Sistema Universitario Jesuita (SUJ), la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), Servicios del Pueblo Mixe, A.C. (SER Mixe), la Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo (Ucizoni), la Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo (Uciri), etcétera, de no hacerlo de esta forma, no se estaría cumpliendo con la misión que dicta el modelo educativo del ISIA.

Para conocer el estado de la vinculación comunitaria en el ISIA, se realizó un análisis FODA y los resultados se desglosan a continuación.

Contexto ambiental

En la parte ambiental, como fortaleza se tiene que el ISIA promueve el mejoramiento del nivel de vida de las familias ayuuk y no ayuuk, a través de alternativas de restauración y conservación de ecosistemas, manejo integral de residuos sólidos, producción agropecuaria y forestal y la comercialización de estos bajo el enfoque del desarrollo sustentable.

Al alumnado, dentro de su proceso de formación, se les prepara para el cuidado y conservación del medio ambiente. Existe una cultura ambiental dentro del ISIA para prescindir del uso de agroquímicos; se tiene un campo experimental para las prácticas agroecológicas, en donde se utilizan materiales que sean amables con el medio ambiente, además de que se cuenta con un Comité Ecológico que promueve la separación de la basura, aunque es muy común todavía el uso de plásticos, vidrios, latas, etcétera, y no se ha prescindido de su uso en su totalidad.

Como fortaleza, se considera que el ISIA puede apoyarse con especialistas del SUJ para recibir capacitación en materia ambiental, sin embargo, una amenaza sería el hecho de no poder replicar la filosofía ambiental del ISIA en las actividades de vinculación, sobre todo en las

Estancias Comunitarias, pues existe una resistencia por parte de las personas a dejar de usar agroquímicos.¹

ÁMBITO ECONÓMICO

En el ámbito económico, se encontró que toda actividad de vinculación comunitaria del ISIA implica inyección de recursos financieros, para esto el ISIA cuenta con un área que procura el financiamiento de la institución por lo que es posible conseguirlo. En este punto, el riesgo que existe es que las actividades de vinculación no puedan autogestionarse, es decir, que no pueda funcionar por sí sola.

ÁMBITO SOCIAL

En el ámbito social, como fortaleza se tiene que el ISIA cuenta en la actualidad con una población de 120 alumnos, 58 hombres y 62 mujeres, y una plantilla de 29 colaboradores repartidos en 14 mujeres y 15 hombres; como oportunidades se considera el hecho de que el ISIA forma parte del SUJ, AUSJAL, así como también el hecho de que mantiene buenas relaciones con organizaciones y otras instituciones educativas como Ucizoni, la Uciri, SER Mixe, y la Universidad La Salle, por mencionar algunos. Como amenaza se tiene la baja matrícula que han mostrado dos de las tres carreras que ofrece el ISIA, lo que puede llevar al cierre de esas licenciaturas; una amenaza latente también es la inseguridad por el aumento de la violencia en la región y en el estado.

ÁMBITO CULTURAL

En el ámbito cultural, se tiene como fortaleza que 80% de los estudiantes que ingresaron al ISIA son de “primera generación”, referidos como jóvenes que pasarán a ser la primera generación de estudiantes de educación superior dentro de sus familias. El ISIA cuenta con alumnos y alumnas de 11 culturas diferentes, la mayoría es hablante

1. Comunicado personal a través de entrevista al señor Guillermo Ramírez.

de una lengua indígena. Como debilidad principal se tiene los bajos recursos económicos de los alumnos. Como oportunidad se tiene en primer lugar la diversidad cultural y lingüística como una fuente de experiencias que puedan aprovecharse para aumentar el aprendizaje y como un foco de empoderamiento; otras oportunidades son la reorientación de la educación alrededor de la vida comunitaria partiendo de las experiencias que hay en Oaxaca y la promoción de espacios de formación y actualización docente.

Como amenazas se considera que los programas y planes de estudio, así como la práctica docente, en la mayoría de las instituciones educativas del estado, no tienen la intención de fomentar la lengua indígena, por el contrario, fomentan una educación homogeneizadora.

LAS ESTANCIAS COMUNITARIAS EN OTRAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En este apartado se trató de reflexionar sobre el trabajo en el tema de vinculación comunitaria que han hecho instituciones similares al ISIA: cuál ha sido su experiencia y cómo la han manejado, esto con el fin de tener mayores elementos para la realización de este trabajo.

La vinculación comunitaria y la propuesta metodológica del diálogo de saberes en su ejercicio áulico y comunitario, en la educación superior intercultural en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)

La vinculación comunitaria es el eje articulador que conjunta las bases teóricas —aprendidas y ejercitadas en las aulas— de todas las asignaturas con una parte práctica que facilita un diálogo intercultural de alternativas junto con las comunidades a través de talleres participativos con representantes importantes de la vida social de las comunidades rurales. Así, el eje vinculación articula, de manera vertical, las actividades académicas de las asignaturas en cada semestre con una secuencia y seguimiento horizontal. Este eje también tiene una parte metodológica que dota a los estudiantes de técnicas y herramientas de trabajo participativo.

La metodología

En primer semestre se trata de sensibilizar a los estudiantes sobre la diversidad que se encuentra en las comunidades rurales y delimitar un proceso de inserción estudiantil en ese ámbito.

En segundo, el estudiante se apropia de herramientas conceptuales y metodológicas que le permita trabajar a partir de este momento en y desde las comunidades.

El tercer semestre es fundamental porque es donde se integran los conocimientos de los pueblos originarios con los saberes del mundo académico.

En el cuarto, los estudiantes deben trabajar sobre un autodiagnóstico, que le permita detectar problemáticas de tipo social, ambiental, política y económica.

Una vez realizado lo anterior, en el quinto semestre, los estudiantes construyen planes participativos con las comunidades con miras a alcanzar el buen vivir.

En el sexto semestre, con base en el diálogo de saberes y el eje disciplinar, los estudiantes avanzan trabajando diversas propuestas comunitarias con las personas.

El séptimo semestre es fundamental, puede significar la diferencia entre construir procesos de transformación y empoderamiento de las comunidades en alianza con la universidad o mantener la prevalencia de las relaciones de dependencia y subordinación que solo ha traído a los pueblos indígenas mayor marginación y rompimiento del tejido social a través de las divisiones, fundamentalmente, por proyectos productivos.

Por último, en el octavo semestre, se evalúa la experiencia de vinculación comunitaria que permita a los estudiantes y a la comunidad sistematizarla y aprender de ella para una mejora de sus prácticas.

La vinculación con la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán (UIIM), una historia de encuentros y desencuentros

Los programas educativos que imparte la UIIM abarcan la problemática socioambiental, la revitalización de las lenguas, la gestión comunitaria, el arte y el patrimonio cultural. Las actividades institucionales de vinculación las atiende la Coordinación de Programas Académicos, Investigación y Vinculación que, al igual que la rectoría, ha tenido cambios continuos e incluso ha permanecido desorganizada y sin supervisión de sus operaciones.

Los docentes han considerado la vinculación desde dos extremos: unos asumen que los trabajos de investigación con estudiantes, como parte de sus procesos de titulación, son la esencia de la vinculación; y otros, que la vinculación es un continuo entre el aprendizaje en clase y la vida comunitaria; de acuerdo a esto, hay trabajos que destacan y que tienen que ver con la evaluación forestal en algunas comunidades.

Por un lado, una experiencia de vinculación por parte de esta universidad se dio en San Francisco Cherán, en donde por iniciativa de los docentes originarios de la misma comunidad, solicitaron que los estudiantes de licenciatura realizaran evaluaciones del éxito de las áreas reforestadas, misma que terminó en tesis de algunos estudiantes.

Otra experiencia de vinculación fueron las jornadas agroecológicas para el buen vivir. En estas jornadas se realizaron actividades de capacitación a productores de aguacate del municipio de Ario de Rosales, coordinados por la UIIM, el objetivo fue impulsar la soberanía alimentaria, generando en las participantes del seminario habilidades y capacidades para establecer estrategias agroecológicas.

El profesor universitario en los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP)

Los PAP forman a los estudiantes para la vida en el ejercicio de una profesión socialmente pertinente. Como proceso educativo centrado en el aprendizaje de los alumnos, se orientan, por un lado, a la generación de un espacio curricular amplio donde los alumnos pueden aplicar sus saberes, desarrollar sus competencias y consolidar sus valores,

incorporando los procesos de relación interdisciplinar y al mismo tiempo de formación socioprofesional; por otro lado, se orientan a la intervención o transformación de problemáticas sociales específicas mediante trabajos disciplinares, interdisciplinares, multidisciplinares o transdisciplinares que impliquen una aportación social coherente con las orientaciones estratégicas del ITESO y sus ámbitos prioritarios específicos (Ruiz, 2018, p.75).

El modelo operativo del PAP se sintetiza en los cuatro aspectos de la formación social que persigue el ITESO como institución jesuita: análisis social, reflexión / sensibilización frente al acontecer, aplicar el conocimiento (el proyecto profesional específico) e intervenir en forma corresponsable (compromiso social). Lo demás son las condiciones de operación en términos de aprendizaje, desarrollo académico, vinculación y organización (Ruiz, 2018, p.93).

En los PAP se reconocen cuatro tipos de aprendizaje que se producen:

- El aprendizaje sociocultural; se refiere a lo que se produce en la interacción que se da con los otros sujetos que participan en el proyecto; a lo que se descubre cuando los estudiantes logran transitar de un desconocimiento y conciencia ingenua, al conocimiento y conciencia crítica de la realidad; se trata de la diferencia del otro a la intersubjetividad con el otro; de saberse aprendices a reconocerse expertos ante los ojos de los demás.
- Los aprendizajes relativos al desempeño profesional que tienen vínculo directo con el ejercicio de la profesión de los estudiantes. Los estudiantes ponen al centro el saber y lo que significa su formación como profesionistas de determinada disciplina; en este sentido, el aprendizaje relativo al desempeño consiste en cómo se da el diálogo entre teoría y práctica, es el derivado de saberes interdisciplinares, de cómo los estudiantes ponen a disposición su saber, cómo han logrado modificar sus paradigmas profesionales; se trata del tránsito entre ser alumno universitario y convertirse en agente de cambio social y de ver a su profesión ir desde una visión tradicional a una con sentido social; y de cómo el PAP se vuelve un acercamiento a lo que será su hacer como profesionistas.

- En torno a la gestión de proyectos que tiene que ver con lo que implica desarrollar un trabajo y las competencias que se ponen en juego. Los estudiantes refieren haber aprendido a desarrollar un proyecto reconociendo la práctica y el contexto como puntos de entrada, es decir, que todo proyecto debe estar adecuado a la realidad y ser trabajado con los destinatarios, y que este debe atender la complejidad de la realidad. Por otro lado, reconocen que se ponen en juego nuevas competencias, y que lograron adquirir algunos rasgos metodológicos distintivos al gestionar un proyecto.
- El aprendizaje axiológico que refiere a los valores y principios éticos que se ponen en juego en un proyecto de intervención social. Los estudiantes señalan haber adquirido un estilo de trabajo centrado en valores; haber desarrollado una postura ante la toma de decisiones; algunos lograron reconocer que su actuación fue profesionalmente ética.

METODOLOGÍA

Para propósitos de la investigación, se utilizó la teoría fundamentada como referente, una metodología de análisis unida a la recogida de datos que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de la investigación final constituyó una formulación teórica sobre el área sustantiva que se estudió. La teoría fundamentada se sustentó de entrevistas, observaciones, documentos y también de videos y otras fuentes de información con datos cualitativos o que fueron considerados datos cualitativos.

De acuerdo con el objeto de estudio y con el sustento metodológico de la investigación, se consideraron los siguientes aspectos:

- a. Conceptos creados a partir de los datos que se agruparon en categorías.
- b. El desarrollo de categorías en términos de sus propiedades y dimensiones.

c. La integración de categorías y niveles más bajos de conceptos en un marco teórico que ofrece información sobre un fenómeno o una serie de fenómenos y que da pistas para la acción.

POBLACIÓN DE ESTUDIO

La población de estudio fueron los estudiantes de séptimo semestre de las licenciaturas en Comunicación para el Desarrollo Social (cuatro estudiantes) y Educación Intercultural (seis estudiantes) del ciclo agosto–diciembre 2018; de tercer (cinco estudiantes) y quinto semestre (seis estudiantes) de las licenciaturas en Administración y Desarrollo Sustentable del ciclo escolar agosto–diciembre 2018, y una selección de docentes y directivos (seis personas), responsables directos de la vinculación del ISIA. La proporción por género fue de 12 mujeres y 15 hombres.

INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Con el propósito de obtener información relevante para la investigación, se diseñaron nueve preguntas, de tal modo que se pudieran sumar las respuestas de todos los entrevistados a fin de obtener resultados aplicables a toda la población. Las preguntas se organizaron en dos dimensiones: percepción sobre la vinculación comunitaria y percepción sobre el modelo educativo ISIA. Por otro lado, se desarrollaron metodologías de análisis que permitieron conocer las experiencias de los estudiantes y docentes sobre las actividades de vinculación comunitaria.

SISTEMATIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS COMUNITARIAS

Testimonio de estudiantes

De las respuestas de los estudiantes, al ser interrogados sobre qué entienden por vinculación comunitaria, se obtuvieron principalmente cuatro categorías. La primera refiere a las relaciones que tienen las instituciones con diferentes actores sociales, por ejemplo, la comunidad,

TABLA 10.1 RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE QUÉ ENTIENDEN POR VINCULACIÓN COMUNITARIA

Categorías	Respuestas
Relaciones	La vinculación es la relación que mantenemos con los integrantes de la comunidad, con las instituciones y con las familias que nos alojan. También es la relación de trabajo que establecemos con los habitantes de la comunidad.
Conocimientos	La vinculación es la retroalimentación que se da para crear, intercambiar y reforzar los conocimientos comunitarios con los académicos; así como la convivencia de estos conocimientos con los integrantes de otras instituciones.
Comunidad	La vinculación es el trabajo e intercambio de experiencias y conocimientos entre comunidades. Es la realización conjunta de actividades para la vida comunitaria.
Espacio	La vinculación es un espacio de interacción donde se comparten saberes, ideas y conocimientos.

personas, instituciones, etcétera; la segunda, a los conocimientos que se comparten con los actores sociales mencionados. La tercera tiene que ver con la comunidad; en este apartado, los alumnos señalaron, sobre todo, la importancia de mantener las relaciones con la comunidad, y la cuarta categoría borda sobre intercambio de ideas y saberes en un espacio.

Por otro lado, al ser interrogados sobre la forma en que el ISIA lleva y ha llevado a cabo la vinculación comunitaria, los estudiantes mencionaron que una de las formas más significantes ha sido la estancia en comunidades de la región; también refirieron que ha sido muy importante la participación en la fiesta comunitaria de Jaltepec de Candayoc, así como en las diferentes actividades que se realizan en la comunidad.

En la pregunta tres, al cuestionar a los jóvenes sobre la importancia de la vinculación comunitaria para una institución, ellos respondieron que es relevante porque ayuda a reconstruir el tejido social y cultural de las comunidades a través de las prácticas.

También refirieron que es importante porque la institución se ubica dentro de una comunidad y todos formamos parte de ella, como profesionista y como personas. Asimismo, mencionaron que la vinculación es importante porque los forma para conservar y promover los usos y costumbres de sus comunidades.

TABLA 10.2 RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE QUÉ ACTORES CONSIDERAN RELEVANTES PARA ESTABLECER UN VÍNCULO CON EL ISIA

Categorías	Respuestas
Autoridades	Autoridades comunitarias, consejo de ancianos.
Instituciones	Agencia municipal, instituciones educativas de la comunidad, grupo de productores.
Organizaciones	Organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.
Comunidad	Comunidades de origen de los estudiantes y docentes, comunidades de la región mixe.

Otra de las preguntas planteadas a los estudiantes fue sobre aquellos actores que consideraban relevantes para establecer un vínculo con el ISIA, sus respuestas se organizaron en orden de importancia. Ellos consideran que el primer vínculo debe darse con las autoridades comunitarias y su consejo de ancianos, después con las instituciones educativas, seguida de las organizaciones y unidades familiares.

Respecto a lo que han aprendido en las estancias comunitarias, los estudiantes reconocieron que los aprendizajes relevantes son el trabajo en grupo o trabajo colaborativo, la revalorización de la cultura propia y el fortalecimiento del sentido de pertenencia comunitaria, la valoración de los conocimientos locales, la intervención en la comunidad, y el aprender a escuchar y acompañar a las comunidades.

Por otra parte, al cuestionarlos sobre si creen que las actividades de vinculación comunitaria que se realizan en el ISIA son coherentes con el modelo educativo, los alumnos respondieron que sí porque la universidad es alternativa y tiene un enfoque rural-comunitario, además de que busca atender las necesidades de las comunidades indígenas. Sumado a ello, respondieron que es coherente porque forma a las personas para que sean capaces de trabajar en comunidad; sin embargo, consideran que, por parte del ISIA, falta clarificar los proyectos comunitarios, y en lo que toca a los estudiante y docentes, que falta mayor apropiación del modelo educativo.

En otra pregunta se les cuestionó si consideraban que las actividades de vinculación están relacionadas con los ejes temáticos de las licenciaturas que cursan. En este caso, sus respuestas fueron que sí, porque las actividades están enfocadas en las comunidades y son

acordes al contexto. También mencionaron que son pertinentes porque se vincula la teoría con la práctica, y que de alguna manera cada licenciatura interviene según su perfil de formación.

En uno de los ítems se les invitó a que compartieran sus propuestas para fortalecer la vinculación comunitaria. Sus planteamientos fueron: incidir más en la comunidad, participar e implementar talleres en la comunidad, fortalecer la relación con la comunidad, retomar las estancias en las comunidades, replantear las estancias, trabajar mediante proyectos e impulsar nuevos proyectos que relacionen al ISIA con los jóvenes de la comunidad.

Por último, se les preguntó si consideran que las actividades de vinculación se han aprovechado para difundir al ISIA. Los estudiantes respondieron que no, porque tanto ellos como los docentes no se han apropiado en realidad del modelo educativo. Tampoco han sido favorables porque no se les dan continuidad a las actividades que se implementan, por el contrario, muchas se han cancelado. Sumado a ello, también mencionaron que no, dado que algunas personas están inconformes con los alumnos.

Testimonios de docentes

Los docentes y directivos conciben que la vinculación comunitaria es un proceso de interacción entre el ISIA y las comunidades de origen de los estudiantes, en donde se genera un trabajo conjunto y coordinado. Sin embargo, otros consideran que la vinculación es un proceso que va más allá de las actividades. Asimismo, refirieron que pese a lo complejo de este asunto, es importante encaminar la educación en las diferentes realidades para generar sinergias de colaboración.

Por otra parte, al ser interrogados sobre aquellos actores que consideran que son importantes en este proceso de vinculación, respondieron que lo son las autoridades comunitarias y ejidales, los directivos de las diferentes instituciones y las familias. También refirieron que en este proceso han aprendido a compartir la vida, la comida, los duelos, las alegrías y las diferentes formas de organización. En este sentido, consideran que la vinculación es relevante porque se involucra a los docentes y estudiantes en la vida comunitaria.

Respecto a la importancia de la vinculación comunitaria con los planes de estudio, los entrevistados mencionaron que es relevante porque involucra de manera transversal a las tres licenciaturas y a todos los semestres. Empero, proponen generar acuerdos de colaboración a largo plazo con las comunidades, instituciones y organizaciones para contar con una planeación más clara y consistente, y para difundir de mejor manera el quehacer educativo del ISIA.

Testimonios de los responsables del área de Vinculación Comunitaria

Los responsables de esta área consideran que la vinculación consiste en las relaciones o formas de trabajo que se pueden establecer en un espacio, en particular, entre un grupo de personas que habitan en una comunidad y organizaciones, instituciones, etcétera, a manera de puente que permita generar acciones articuladas. La vinculación también se entiende como la relación de colaboración y de incidencia que busca un impacto positivo en aquellos espacios comunitarios u organizativos en los que se cree que se puede mostrar y concretar el aporte de los profesionistas que se forman en el ISIA.

El proceso de vinculación se empezó a gestar con las primeras generaciones de estudiantes. Se trataba de articular una asignatura con temas de mayor relevancia comunitaria, como restauración ambiental, diagnósticos respecto a condiciones de salud, estudios socioeconómicos y de organización a nivel comunitario, por tal razón, los alumnos de las primeras generaciones, originarios de Jaltepec, realizaron sus propuestas de investigación enfocando sus temas hacia la comunidad, como el manejo de los residuos sólidos, la organización comunitaria del cabildo de la agencia municipal o el trabajo realizado sobre las mayordomías. Por otro lado, en la etapa de arranque de la universidad, la vinculación se centró en la comunidad sede, las actividades se enfocaron en consolidar el proyecto universitario, como la construcción de aulas, desmonte y limpieza del campus, entre otras actividades. Además de participar de forma activa en la fiesta comunitaria.

Con posterioridad, la vinculación buscaba que los estudiantes se pusieran en contacto con comunidades indígenas de la región, donde

ellos pudieran pensar la forma de brindar un servicio desde su formación profesional, además de sensibilizarse ante una realidad social, cultural, similar al de sus comunidades de procedencia, y a la vez generar una experiencia de trabajo que les aportara un proceso de formación. En tanto que, en el presente, el ISIA plantea que la vinculación se establezca con instituciones afines a las líneas de trabajo del instituto, principalmente con organizaciones de la sociedad civil.

Por otro lado, los entrevistados refirieron que el ISIA está pasando por un proceso de reestructuración bastante importante, en el que se están tratando de reconfigurar, desde el modelo educativo, las formas en cómo atender las necesidades que demanda la región o las problemáticas visibles o palpables. En esa reconfiguración, hay una reestructuración de cómo entender un espacio de vinculación; con anterioridad, se entendía como a la investigación, y la vinculación como a una sola rama; ahora no es que se separe del todo, pero se están tratando de recuperar los puentes que había con las autoridades locales, principalmente porque en el camino ha habido momentos en los que la comunicación y el trabajo coordinado con las autoridades locales no ha sido tema prioritario para las direcciones pasadas.

Hay una visión de apostarle al trabajo de intervención con la comunidad de Jaltepec, en el sentido de que el ISIA pueda ser un intermediario para apoyar en diseñar propuestas, pero al mismo tiempo se plantea que se puedan generar no solo respuestas a problemáticas sino alternativas que permitan a la comunidad dar esos pasos que necesitan para ir saliendo de las situaciones que ahora les atraviesan.

Se está buscando generar a través de las asignaturas una intervención más cercana, con propuestas más sólidas, recuperando también la experiencia que el ISIA tiene para poderlo plantear con la comunidad. Este momento es de abrir nuevamente el diálogo, de que la universidad esté más cercana con las autoridades y de acompañar los procesos que ellos también impulsan, escuchar esa parte sentida que la comunidad tiene, para que se pueda concretar la manera de apoyarla (Coordinadora de Vinculación 1, comunicación personal, 6 de noviembre de 2018).

Asimismo, se busca generar una vinculación que permita encontrar modelos de trabajo donde coincidan alumnos de las tres licenciaturas —considerando que son procesos de corto, mediano y largo plazo—, y la manera de cómo el perfil del profesionista puede incidir en esos procesos comunitarios.

Se hace referencia a la capacidad que tienen las experiencias alternativas de crecer, de expandirse y de pasar a una escala que puede ser local o regional, a una escala mayor, y que son procesos que necesitan profesionalizarse para que puedan tener mayor consistencia. Si se puede aprender a hacer en experiencias muy concretas no tan numerosas, se podrá ver la capacidad, como universidad, de vincular la teoría con la práctica, y la de poder establecer relaciones solidarias, fraternas y cercanas con autoridades comunitarias, con organizaciones de la sociedad civil, ONG, etcétera.

Se busca una vinculación de doble vía, del ISIA hacia ellos, pero también de ellos hacia el ISIA; lo que significa que sus procesos de trabajo se van a considerar dentro de la docencia, y la diversidad de asignaturas que se tiene posibilita ver esos procesos desde diferentes ángulos, pero que son como partes de un rompecabezas, por el tipo de docencia que ofrece; permite una mirada integral, una mirada de sustentabilidad, una mirada de profesionalismo que es el que se quiere llevar a la práctica de manera permanente en procesos con los cuales el ISIA esté relacionado, considerando en el corto, mediano y largo plazo qué se puede hacer (Director, comunicación personal, 6 de noviembre de 2018).

Respecto a la pregunta sobre las estrategias que se han utilizado para promover la vinculación en el ISIA, los entrevistados respondieron que una de las estrategias es hacer visitas, estar más cercanos con la comunidad, organizaciones y colectivos. Primeramente, agendar reuniones de presentación con autoridades locales y municipales, y en un segundo plano, con organizaciones afines a la universidad, para escuchar cuáles son sus líneas de trabajo, necesidades y problemáticas y cuáles son los proyectos que se están planteando para que el ISIA pueda trazar una ruta de trabajo que permita sumar esfuerzos en

conjunto y realizar con eso un proceso que esté aún más fortalecido y no aislado.

Otra estrategia importante es el análisis de la realidad que se hace, averiguar quiénes son los actores relevantes que están haciendo trabajos que van en la línea de lo que el ISIA [busca en el contexto institucional]. Es una estrategia de conocimiento, pero también de incidencia, se busca incidir en sus procesos tanto con las personas como con los trabajos que están haciendo, lo que demanda al ISIA pasar de un conocimiento inicial, de alguna manera superficial, a una estrategia de profundizar el conocimiento de proceso de trabajo de la universidad, para aplicar lo que desde la teoría se está viendo, y la estrategia es la formación en la acción para que los alumnos puedan aprender no solo en las aulas sino en el trabajo que están haciendo estas otras organizaciones (Coordinadora de Vinculación 1, comunicación personal, 6 de noviembre de 2018).

Otra es la de favorecer que los estudiantes conozcan de mejor manera su contexto, tanto la ubicación de su comunidad como los sistemas productivos de los que viven; que conozcan qué organizaciones existen ahí para que puedan ellos vincularse a hacer un trabajo en la línea de la agricultura orgánica, pero también la organización para la comercialización, la organización desde el enfoque del desarrollo sustentable, de la economía general y solidaria, que son propuestas de bien común, de participación democrática, de enfoque de género. Entonces, el tener trabajos que tienen organizaciones que están impulsando proyectos alternativos y que son trabajos integrales, permitirán que el alumno se ponga en contacto con la realidad (Director, comunicación personal, 6 de noviembre de 2018).

En cuanto a cómo perciben que han cambiado las estrategias de vinculación del ISIA a lo largo de su trayectoria, los entrevistados respondieron que, aunque su conocimiento es limitado, por las lecturas realizadas a documentos importantes del ISIA, comentaron que la vinculación ha estado presente desde el principio como un eje muy relevante en el modelo educativo del ISIA, por lo que no se podría en-

tender la formación que ofrece sin esa necesaria vinculación con la realidad local y regional.

Uno de los cambios más notables es el de la vinculación cuantitativa, la que cubría una diversidad de experiencias todas muy interesantes, de regiones, lugares, organizaciones, pero que impedía generar en los alumnos un referente permanente que desde su perfil de ingreso —que ahora se le llama proyecto de vida— le posibilitara el mayor aprendizaje, por lo que consideran que ha sido como una tensión sana, entre lo extensivo y lo intensivo, entre lo puntual y lo procesual (Director, comunicación personal, 6 de noviembre de 2018).

Por otro lado, mencionaron que con anterioridad, la vinculación la hacía el director; ahora, con el proceso de planificación institucional (como se ha llamado), se generaron dos grupos, lo que anteriormente era la Subdirección de Investigación y Vinculación Comunitaria se separó para formar a los grupos de Investigación y al grupo de Vinculación, este último tiene la encomienda de generar vínculos con los diferentes actores.

Respecto a la pregunta sobre el papel que han jugado las comunidades y otros actores para desarrollar los proyectos de vinculación en el ISIA, los entrevistados compartieron que han sido muy receptivos y han mostrado interés de poder generar puentes con la universidad. Han estado abiertos a recibir las ideas o trabajos que la universidad les ha propuesto, como ejemplo puede citarse a las estancias comunitarias, desde donde se ha buscado generar estos puentes de inserción de los estudiantes hacia las comunidades, y donde también se busca poner en práctica las habilidades y capacidades que los estudiantes van adquiriendo en su proceso de formación universitaria, mientras al mismo tiempo se les permite que esos espacios se conviertan, de igual forma, en espacios de aprendizaje para ellos. Los procesos que se han logrado hasta ahora, en los que se ha podido generar inserción en algunas comunidades, han resultado bastante favorables.

Las comunidades y demás actores han jugado un papel central, en cuanto a que sus proyectos, su realidad, guían la manera en que el ISIA se puede vincular, de ahí el que sea muy distinto comunidades y organizaciones que están focalizadas a un trabajo de género, a otras que están focalizadas a una radio comunitaria, o están focalizados a la producción orgánica, etcétera. Entonces, las comunidades y organizaciones, de alguna manera, presentan ya una selección de aspectos de la realidad en los que ellas están trabajando, señalan un ámbito de trabajo donde el ISIA podría aprender junto con sus estudiantes el cómo acompañar o trabajar con estos procesos (Director, comunicación personal, 6 de noviembre de 2018).

Una de las principales dificultades que se ha tenido con la vinculación es la ubicación geográfica de la universidad y la lejanía que hay con las comunidades o experiencias donde interesa generar una inserción. Es el primer obstáculo, de ello deriva todo el tema que tiene que ver con lo económico, porque el ISIA no cuenta con un techo financiero que garantice estas prácticas. El instituto tiene que estar generando proyectos financieros para poder realizar estos vínculos.

Por otro lado, también mencionaron que no se han logrado sistematizar las experiencias que el ISIA ha logrado generar, y eso no ayuda mucho porque se pierde parte de la riqueza de ese proceso que se ha impulsado y no permite llevar una continuidad, por ejemplo, de un año a otro. El programa de estancias ha tenido diferentes variables, se han ido modificando de alguna manera los objetivos con los cuales nació este proyecto y que si bien, se ha buscado que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos y sus habilidades, no se ha logrado que sea una cuestión equitativa para las tres licenciaturas, se ha tenido siempre la tendencia a favorecer una sola línea que es la de Desarrollo Sustentable; aquí, el reto es poder generar un espacio equilibrado que permita que las tres licenciaturas puedan tener sus propias áreas y que puedan cumplir con ese objetivo de que los estudiantes pongan en práctica sus habilidades, y entonces eso llevará al ISIA al siguiente reto, que es evaluar lo que ya se ha hecho y poder sistematizar esas prácticas.

Otra dificultad es que estos procesos con organizaciones no han tenido la capacidad de incorporar el aporte de los alumnos, porque estos están en un proceso de aprendizaje, de tal forma que a los grupos vinculados les representa un esfuerzo el hecho de capacitar a estos jóvenes, sería distinto si estos llegaran capacitados en temas como metodologías de trabajo comunitario, de hacer talleres con productores, etcétera, pero muchas veces han tenido que aprender de lo que la organización está haciendo, eso le implica a las organizaciones dedicarle tiempo a esta capacitación, con una agenda que suelen estar saturada. También refirieron que otra dificultad es el poco personal destinado a los trabajos de vinculación.

En cuanto a sus propuestas para mejorar la vinculación comunitaria, los entrevistados mencionaron que están apostando a generar firmas de convenios con autoridades locales, con organizaciones civiles y con grupos organizados en las comunidades, para poder tener mayor compromiso y poder tejer esos puentes que permitan saber qué se está necesitando en una comunidad, y con ello se pueda incidir para poder establecer y consolidar un programa de seguimiento y de ejecución de los proyectos que se puedan plantear, pero también de evaluación para poder sistematizar las prácticas. Se está apostando, primero, a abrir esos canales, los de reconocer quiénes son esos grupos que interesan al ISIA y fortalecer esos vínculos.

Otra propuesta es pensar que a largo plazo el trabajo de vinculación pueda estar más consolidado, que pueda tener un buen seguimiento, y que los convenios de colaboración tengan una mayor permanencia, que no sean solo cuestiones de un semestre a otro sino que puedan tener durabilidad, y en el que se puedan ir consolidando todavía más cosas en concreto, y en donde el ISIA pueda generar un aporte más interesante. También se propone articular, de mejor manera, los ejes principales del ISIA, para que sean partes de un funcionamiento en sistema, y no la concepción de docencia separada de la investigación o separada de la vinculación, es decir, articular de mejor manera estos tres ejes.

La otra alternativa que se busca es articular las materias. Se cree que el mejor aporte que el ISIA puede llegar a tener en la región es ofrecer equipos interdisciplinarios de trabajo, entonces eso pide, desde

ahora, ofrecer a los jóvenes un enfoque teórico y diferentes metodologías para trabajar en conjunto, es decir, que un administrador sepa coordinar su trabajo con un educador, con un comunicador, porque la realidad pide que la ciencia trabaje de una manera más unificada, que la teoría pueda dar razón de una manera más compartida de la complejidad que tiene la realidad. Entonces, el resultado será mejor, y esa organización o colectivo donde estén trabajando va a poder consolidar los procesos, crecer y expandirse mientras para llegar a representar, en un mediano plazo, mayores plazas de colaboración para los egresados.

CONCLUSIONES SOBRE LOS TESTIMONIOS DE ESTUDIANTES, DOCENTES Y DIRECTIVOS

Sobre la vinculación comunitaria, los estudiantes enfatizan la relación entre las personas de la comunidad, y su involucramiento a través del ISIA en actividades para fortalecer la identidad cultural, sus saberes y en el contexto. Otros la entienden como un puente de reciprocidad y bienestar estudiantil y comunitario que permitan vivir las experiencias de la vida comunitaria. Por su parte, los docentes refirieron principalmente que la vinculación es el trabajo conjunto donde interactúan dos actores, en este caso el ISIA y las comunidades, principalmente, donde ponen a su servicio los conocimientos adquiridos en el aula.

En cuanto a las formas en que el ISIA lleva y ha llevado a cabo la vinculación comunitaria, los alumnos dijeron que principalmente se ha dado en la comunidad sede del ISIA, en las fiestas, mayordomías, tequios, rituales y en la convivencia diaria con las personas de la comunidad, en especial con las familias donde viven. Otros espacios que perciben en donde se ha vinculado el ISIA es en las estancias comunitarias y en los congresos y asambleas. En tanto que los docentes comentaron que el ISIA se ha vinculado en actividades que ha organizado la misma institución como las estancias comunitarias, el festival del agua, las graduaciones y congresos, así como con personas específicas y en las fiestas de la comunidad, entre otras.

Respecto a la importancia de la vinculación en una institución, los alumnos refirieron que es fundamental, pues están dentro de una comunidad y por lo tanto, forman parte de ella, lo cual les permite un

aprendizaje desde la realidad. Los conocimientos que se adquieren en las aulas deben complementarse través de la intervención de los alumnos con sus prácticas, dialogando y respetando los saberes locales de las comunidades, ayudando también a reconstruir su tejido social y cultural para lograr cosas grandes y productivas. Por su parte, los docentes comentaron que su importancia estriba en que a través de la vinculación se da a conocer la vida universitaria, porque se pone en práctica el modelo educativo institucional.

En cuanto a los actores con los que se vincula y ha vinculado la institución, los alumnos y docentes coincidieron en este apartado; describieron que de manera local la vinculación se ha dado con las autoridades, consejo de ancianos, grupo de limoneros, grupo de mujeres kopk, instituciones educativas, clínica de salud, y con la comunidad en general; de manera externa, la vinculación se ha generado con instituciones educativas, como la Universidad La Salle de Oaxaca, la Universidad Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y las universidades pertenecientes al SUJ y; por último, con organizaciones sociales y fundaciones como la Red de Defensoras y Defensores Comunitarios de los Pueblos de Oaxaca (Redecom), el Fondo Unido México, SER Mixe, Teléfonos de México (Telmex), la Fundación Tlalui, la Fundación Ibero Meneses, el Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI), entre otros.

Por otro lado, los estudiantes destacaron que en cuanto al aprendizaje que han obtenido con la vinculación, está el darle valor a los saberes comunitarios, como lo son sus usos y costumbres; para ello, resulta enriquecedor vivir la experiencia de trabajar en conjunto, identificar las problemáticas más tangibles y lograr un propósito común, rescatando los valores de comunalidad, solidaridad y convivencia, acciones que los ha llevado a valorar más su cultura y a sentirse orgullosos de ella. Por su parte, los docentes refirieron que el aprendizaje que obtuvieron principalmente fue el de conocer a personas que trabajan diferentes áreas y el trabajo en equipo.

Acerca de las actividades y su relación con el modelo educativo, los alumnos refirieron que de alguna manera se ha tratado de articular las actividades con el modelo educativo, porque no solo se han enfocado a

los conocimientos occidentales sino que han balanceado la enseñanza y el aprendizaje integrando conocimientos locales. Por otro lado, consideran que para que no quede en lo ambiguo, es importante también involucrar en las actividades a sus familias. En este caso, los docentes describieron que las actividades de vinculación están relacionadas, en mayor medida, con el modelo educativo, porque se ha involucrado en los procesos propios de la comunidad.

En cuanto a lo que piensan acerca de si existe relación de las actividades de vinculación con los ejes temáticos del currículum del ISIA, los alumnos consideran que sí se da porque se busca articular las asignaturas incidiendo en las otras instituciones educativas de la comunidad sede, en la radio y en el rancho agroecológico; sin embargo, falta planear de mejor manera la articulación de tal forma que no se queden nada más en la cuestión teórica. Por otro lado, otros alumnos perciben que en la articulación de materias con las actividades de vinculación solo sale privilegiada la licenciatura en Administración para el Desarrollo Sustentable. En este apartado, hubo opiniones encontradas de los docentes, mientras unos refieren a que sí se han relacionado las actividades de vinculación con los ejes temáticos, tratando de abarcar los conocimientos de las tres licenciaturas, otros comentaron que solo se trata de fortalecer una sola carrera, que no se visualiza la integralidad entre las tres licenciaturas.

De lo anterior, surgieron las propuestas por parte de los alumnos y docentes con miras a fortalecer los procesos de vinculación en el ISIA: que los estudiantes realicen más trabajos de investigación comunitaria, pero que se lleven a la realidad y que se les dé seguimiento, que no solo queden plasmados en documentos; replantear las estancias comunitarias, que se implique como ejes principales el ámbito social, la educación intercultural y sustentable y no solo favorecer la parte de la sustentabilidad; implementar talleres para la comunidad, fomentando con las demás instituciones la integración comunitaria en el ámbito de salud, deporte y cultura; crear proyectos productivos sustentables para las personas que en verdad lo necesiten; involucrar a más personas en las actividades, no solo a personas de la comunidad; intercambiar experiencias con otras instituciones afines al ISIA; incentivar a jóvenes de la comunidad a integrarse al ISIA, pues como miembros de

la comunidad saben qué problemáticas enfrentan sus familias; y por último, reforzar la vinculación con sus familias, generando proyectos productivos para realizar el intercambio de productos.

En suma, la interacción comunitaria genera un vínculo que permite aprender a trabajar para un bien común, reafirmando valores como la solidaridad, el compromiso, el trabajo colectivo, etcétera; permite conocer las necesidades y las problemáticas de un contexto en específico, lo cual abre la posibilidad de que los estudiantes formen parte y se involucren participando con propuestas para generar beneficios para la comunidad.

PROCESOS DE CAMBIO DE LA VINCULACIÓN COMUNITARIA

En diciembre de 2018, la comunidad universitaria llevó a cabo su proceso de planificación para conocer el rumbo que tomaría la institución para 2019, en el cual cada subdirección fijó sus metas.

La subdirección de Investigación y Vinculación, responsable de las estancias comunitarias, organizó lo siguiente:

- La subdirección se separó y se reintegró al organigrama como Grupo de Investigación y Grupo de Vinculación, cada área con su respectivo coordinador.
- Se propuso fortalecer el espacio de la radio para hacer periodismo, hacer difusión hacia adentro y hacia afuera de la fiesta comunitaria y de esta manera, en un mediano plazo, buscar un financiamiento.
- Se acordó considerar a las estancias comunitarias como parte de los programas educativos, sin perder de vista que son un espacio de aprendizaje para los y las estudiantes, pensar que al momento de hacer esta investigación era el lugar donde el trabajo grupal o interdisciplinar se realizaba y visualizaba de acuerdo con líneas estratégicas delineadas institucionalmente.
- Priorizar las estancias dentro del territorio, como una manera estratégica de vincularse con las comunidades. También se acordó definir las metodologías participativas para el desarrollo de las habilidades de investigación.

- Junto con el programa de seguimiento a egresados, se propuso, en un corto plazo, ubicar a los egresados de las diferentes licenciaturas, para tener un primer acercamiento con ellos y saber cómo están, en qué áreas se han ido desarrollando, en dónde trabajan, y poder generar iniciativas con ellos. Proponerles iniciativas regionales para poderlos incorporar también a las actividades que se planearon desde los espacios en los que ellos estén, pero también que nos permitan ser un puente para poder insertarnos en un proyecto específico.
- Generar y recuperar los convenios que se hicieron en el pasado, ver la vigencia que estos tienen y si ya vencieron, actualizarlos, siempre y cuando se ubiquen dentro de las líneas estratégicas de investigación del ISIA.

ACTIVIDADES DE VINCULACIÓN COMUNITARIA PLANEADAS EN EL PRIMER SEMESTRE DEL 2019

En el momento en que se realizaba el trabajo que aquí se reporta, el ISIA estaba viviendo un proceso de ajuste en sus áreas. El área de vinculación, a la que refiere este trabajo, presentó su Programa de Operación Anual (POA), considerando como acciones sustantivas todas las que se organizaron en 2018, y que se pueden leer en la parte superior.

En el marco de las Estancias Comunitarias que se realizarían en el primer semestre de 2019, se propusieron las siguientes actividades:

- Realizar un taller sobre la vida comunal de los pueblos centroamericanos.
- Ubicar parcelas para revisar el estado actual del cultivo del limón.
- Taller teórico-práctico sobre la preparación masiva de abonos orgánicos. A partir de esto, articular las tres licenciaturas con productores y docentes durante un espacio de tres días y poder generar un documento descriptivo, videos, cápsulas de radio, documental sobre la elaboración de abonos, todo el material necesario para poderlo compartir con otras comunidades.
- Análisis de la realidad con productores de la comunidad en el tema del coyotaje.

- Plantación de árboles de sombra y cercos vivos en el rancho Tres Islas.
- En el marco de la fiesta comunitaria se propuso lo siguiente:
 - En la línea de investigación de organización comunitaria, generar un plan de trabajo articulado con las autoridades comunitarias y mayordomos para el cuidado del medio ambiente, en esta línea, la asignatura que podría articularse con el tema sería Desarrollo Sustentable.
 - Participar en eventos culturales y deportivos. Realizar eventos deportivos, culturales, para lograr el fortalecimiento cultural, con la participación del consejo estudiantil, el área de Desarrollo y el área de Cultura del ISIA.
 - Considerar dentro del marco de la fiesta comunitaria de mayo un espacio para los niños, algo parecido a una ludoteca.

En el marco del Día de la Lengua Materna se propuso lo siguiente:

- Retomar el festival de la palabra, realizando un seminario o panel de reflexión sobre el uso de las lenguas originarias en el cine, en la educación y cultura oral. En el tema de cosmovisión y el calendario ayuuk, se considerará a Juan Carlos Reyes Gómez.
- Proyección de documentales.
- Invitar a varios personajes que pudieran apoyar en la festividad del día de la lengua como Cirilo y Rafael Cardoso, Elena Yasnaya, entre otros.
- Realizar un diagnóstico para conocer el estado de la lengua en la comunidad de Jaltepec.
- Articular las actividades con las asignaturas de Derecho Indígena y Derecho Constitucional.

En el marco del Día de la Tierra, se propusieron las siguientes actividades:

- Ponencia sobre biodiversidad y pueblos indígenas.

- Retomar el tianguis comunitario con SER Mixe, grupo de productores de Jaltepec y rancho Nääxwiny; así como recuperar las experiencias de los grupos de la extinta Incubadora de Proyectos Sociales del ISIA.
- Exposición de semillas nativas.
- Vínculo con Comunidades Campesinas en el Camino (CCC) para compartir experiencias.
- Articular las actividades con las asignaturas de MACE II, Educación Ambiental, Lengua Indígena y Evaluación Rural Participativa.

En el marco del festejo del Día Internacional de la Mujer se propuso lo siguiente:

- Taller de género con la comunidad universitaria.
- Un espacio de reflexión con hombres y mujeres de la comunidad de Jaltepec.
- Violencia de género y diversidad sexual.
- El vínculo sería con SER Mixe y con la Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos (DDESER).
- La articulación será con la asignatura de Prácticas de Trabajo.

SISTEMATIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS COMUNITARIAS DESPUÉS DEL PRIMER SEMESTRE DEL 2019

Para propósitos de conocer la opinión de los estudiantes, docentes y directivos después de la planeación e intervención comunitaria, se utilizaron los mismos ítems que se usaron al inicio del trabajo de investigación.

¿Qué entienden por vinculación comunitaria?

Comparando las respuestas del antes y después de los cambios en la vinculación comunitaria, los estudiantes coinciden en la que la vinculación comunitaria son las relaciones que la institución establece con la comunidad. Lo nuevo que sobresalió es que la vinculación comunitaria consiste en articular conocimientos y compartir

experiencias a través de la comunicación. Por su parte, los académicos cambiaron su respuesta y mencionaron que la vinculación es la convivencia armónica entre la institución educativa y la comunidad, compartiendo lo que cada uno tiene.

Formas en que el ISIA lleva y ha llevado a cabo la vinculación comunitaria

Los estudiantes mencionaron que la fiesta comunitaria y las estancias comunitarias son las formas en que el ISIA lleva a cabo la vinculación. Un referente importante para la vinculación es por medio de las autoridades municipales. En tanto que los docentes y directivos coincidieron con los estudiantes en que la vinculación se da con las comunidades y de forma puntual en las actividades que conciernen a la fiesta patronal.

Importancia de la vinculación comunitaria para una institución

Comparando las respuestas de la pregunta tres, entre las encuestas aplicadas antes y después de los cambios en la vinculación comunitaria, se encontró que hubo variación en las categorías de análisis, sin embargo, los estudiantes mencionaron que la vinculación comunitaria es importante porque los ayuda a su formación profesional, a fortalecer su identidad cultural y porque genera un beneficio común entre la comunidad y ellos. Por su parte, los docentes mencionaron que la vinculación es muy importante, pero debe generar sinergias y fortalecer procesos que beneficien a ambas partes.

Actores importantes con quienes se vincula el ISIA

Las respuestas del antes y después coinciden en su totalidad, en ese sentido, refieren que los actores principales con los que se vincula el ISIA son las autoridades municipales, las instituciones educativas de la comunidad, organizaciones no gubernamentales, fundaciones y la propia comunidad. Las respuestas de los docentes coincidieron con las de los estudiantes.

Aprendizajes obtenidos con la vinculación comunitaria

Las respuestas de los estudiantes coincidieron con el antes y el después, principalmente las que refieren a que los aprendizajes obtenidos con la vinculación comunitaria son: el hecho de aprender a trabajar de manera colectiva (en equipo), la participación en la vida comunitaria y el incremento de valoración de su cultura. En tanto que los docentes y directivos refirieron que sus aprendizajes de las estancias son las formas de organización y el compartir experiencias.

¿Las actividades de vinculación son coherentes con el modelo educativo del ISIA?

Los estudiantes coinciden en que sí son coherentes las actividades de vinculación con el modelo educativo, pues se interviene en la comunidad a través de las estancias comunitarias, aunque también mencionaron que se les debe de involucrar más en la planeación de las actividades o proyectos. Los docentes mencionaron que son coherentes porque los principios del ISIA son la comunalidad, la solidaridad, y la promoción de los saberes y el desarrollo pertinente.

¿Consideras que las actividades de vinculación que se realizan en el ISIA están relacionadas con los ejes temáticos de tu plan de estudios?

Comparando las respuestas, se encontró que los alumnos coinciden en que las actividades de vinculación realizadas en el ISIA sí están relacionadas con sus ejes temáticos, porque la mayoría están contextualizados hacia la vida comunitaria, y porque a partir de algunas asignaturas se ha tratado de relacionarlas; sin embargo, los alumnos resaltan la idea de que las licenciaturas deben intervenir en las actividades de acuerdo a sus perfiles. Por su parte, los docentes mencionaron que las actividades de vinculación sí están relacionadas con los ejes temáticos, los cuales consideran la vida comunitaria, la cultura, pero no se visualiza la integralidad entre las tres licenciaturas que ofrece el ISIA.

Propuestas para fortalecer la vinculación comunitaria en el ISIA

Las respuestas coinciden en que se debe dar continuidad a los trabajos en las comunidades a través de las estancias comunitarias, y trabajar también en las comunidades de origen de los estudiantes, creando proyectos productivos y sustentables de acuerdo a sus necesidades, apoyándose con organizaciones sociales de acuerdo a sus perfiles. Los docentes, al igual que los estudiantes, coinciden en que se retomen las estancias en comunidades para no encerrarse solo en actividades dentro de la universidad.

¿Consideras que las actividades de vinculación se han aprovechado al máximo para difundir al ISIA?

En esta parte, los estudiantes refieren principalmente a que los docentes y alumnos no se han apropiado del modelo educativo. Reiteran en que es necesario que regresen las estancias comunitarias, ya que este era un medio importante de difusión institucional. Por otro lado, son conscientes también de la falta de recursos de la institución. En tanto que las respuestas de los docentes también son negativas porque mencionan que hace falta explicitar más la presencia del ISIA, difundir más las actividades que se realizan, potenciar más estrategias de difusión.

En general, los alumnos y alumnas conocen qué es la vinculación comunitaria, aunque en la mayor parte centran su definición del concepto en compartir conocimientos en actividades para y con la comunidad, principalmente en las fiestas y en las estancias comunitarias, resalta el sentido de reciprocidad que tienen con ella por el hecho de vivir aquí y que sirven para conocer y reconocer cómo es la vida comunitaria en Jaltepec. Sin embargo, falta mirar en los demás espacios donde la institución lleva a cabo también procesos de vinculación con ciertos actores sociales y es donde falta mayor incidencia.

La vinculación comunitaria se puede aplicar tanto en comunidades indígenas, con comunidades campesinas, con barrios de los centros urbanos, con ciertos actores sociales como organizaciones civiles, asociaciones de productores, y otras que permitan generar vínculos. La importancia de la vinculación permite a los estudiantes poder re-

flexionar y poner en práctica en el campo los conocimientos teóricos que se aprenden en las aulas; permite generar procesos de diálogo de saberes entre los conocimientos que tiene la misma sociedad, como los conocimientos que llevan los estudiantes en su formación profesional.

La interacción comunitaria genera un vínculo que permite aprender a trabajar para un bien común, reafirmando valores como la solidaridad, el compromiso, el trabajo colectivo, etcétera; permite conocer las necesidades y problemáticas de un contexto en específico, lo cual abre la posibilidad de que los estudiantes formen parte y se involucren participando con propuestas para generar beneficios para la sociedad.

De acuerdo a la mirada de los estudiantes y docentes consultados, es importante que la institución, dentro del marco de las actividades vinculatorias, considere la intervención de las licenciaturas de acuerdo a los perfiles. Se sabe que los de la licenciatura en Administración y Desarrollo Sustentable pueden realizar sus prácticas en los ranchos Nääxwiin y Tres Islas del ISIA, que para los de la licenciatura en Comunicación para el Desarrollo Social es el espacio de Comunicación Institucional, y que para los de la licenciatura en Educación Intercultural, es el Centro de Lenguas de la institución; sin embargo, las actividades no son permanentes, pues solo se interviene de acuerdo a las asignaturas en donde puedan articularse en cada semestre.

Asimismo, dada la situación de inseguridad que prevalece en la actualidad en la región, la vinculación puede ser una estrategia importante para fortalecer los lazos comunitarios, en este sentido, algunos alumnos encuestados cuestionan la suspensión de las Estancias Comunitarias y sugieren que se vuelvan a aplicar.

Las Estancias Comunitarias como tal, eran un espacio importante de vinculación, pues en ella se intervenía directamente en las comunidades, los alumnos aplicaban lo aprendido en las aulas y también aprendían de los saberes comunitarios. En el modelo educativo está nuestra razón de ser como institución, es nuestra guía para saber si estamos desarrollando nuestras actividades en una estrecha articulación entre docencia-investigación-vinculación comunitaria, por ello es importante revisarlo (Alumno, comunicación personal, 15 de mayo de 2019).

REFLEXIONES FINALES

La presente sistematización sobre la Vinculación Comunitaria durante el periodo 2018–2019, ha sido de gran ayuda para reflexionar sobre el caminar que ha tenido el ISIA durante sus 12 años de vida, sobre el proceso de cambio que ha tenido en diferentes ámbitos, los personajes que en sus aulas han desfilado, y sobre todo, sobre la manera en cómo ha hecho alianzas en relación con esta actividad universitaria sustantiva.

De acuerdo a lo encontrado en las respuestas, se resume que los encuestados, en especial los estudiantes, conocen el sentido de la vinculación comunitaria. Es grato conocer cómo los estudiantes, con las diversas actividades que propicia y participa el ISIA, se van apropiando de la vida comunitaria de Jaltepec. Por otro lado, es notable el nivel de incidencia que ha tenido la institución en las comunidades, en donde los estudiantes ponen en práctica los conocimientos adquiridos en las aulas, propiciando el diálogo de saberes y generando vínculos que permitan trabajar para un bien común en la búsqueda de soluciones a problemáticas o necesidades que las aquejan, de ahí la petición expresa por parte de ellos de que las estancias comunitarias regresen al ISIA, pues abonan a su formación profesional.

Los directivos, docentes y estudiantes entrevistados reconocen la gestión académica y la importancia de vincular la universidad con la comunidad. Como estrategia de alcance de lo anterior, sugieren que las actividades vinculatorias de la institución se hagan de acuerdo a los perfiles de las licenciaturas, de tal forma que favorezca el desarrollo de los conocimientos, saberes, habilidades y destrezas que les permitan ser mejores.

El ISIA tiene grandes aliados con los que se acompaña en su caminar, pero la responsabilidad de la vinculación institucional ha recaído sobre una figura que es la del director. La vinculación, al ser un pilar importante del modelo educativo institucional, se considera la necesidad de delegar la responsabilidad al Grupo de Vinculación para fortalecer las relaciones con las ONG y la comunidad sede donde se necesita mayor incidencia. Lo anterior, ha de realizarse a través del fomento de la cultura de cooperación y la atención a las problemáticas para mejorar las condiciones de vida de la población en general, en

particular, entre los que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. Esto hará posible cumplir la misión del ISIA, y el fin para el que fueron creadas las universidades interculturales.

Por otro lado, es importante establecer convenios de vinculación formales con las ONG, porque se han perdido las relaciones con algunas y no se han aprovechado otras. Esos espacios son áreas de oportunidad para la institución, pues son lugares donde los alumnos pueden replicar los conocimientos obtenidos en la casa de estudios, abriendo a la vez posibilidades para insertarse en el ámbito laboral en un futuro.

El seguimiento adecuado a los egresados de la institución es también una pieza importante que no se debe descuidar, pues ellos son la carta de presentación del ISIA en los diferentes espacios laborales donde están insertos, ya que difunden a la institución.

Algo que se rescata y que es donde la misión del ISIA se vuelve tangible, es que las actividades de vinculación en la fiesta patronal que se realizan en la comunidad sede, ha ayudado al fortalecimiento de la identidad cultural de los jóvenes y a la conservación de los usos y costumbres hacia las nuevas generaciones. Podemos observar ciertos elementos culturales en la recepción, audición y despedida de bandas, donde alumnos de todos los niveles educativos participan bailando, conduciendo el programa y portando con orgullo la indumentaria típica de sus comunidades, y en el mejor de los casos, hablando su lengua materna.

Si el ISIA está formando a los alumnos como agentes de cambio para que transformen la realidad de su comunidad, es fundamental establecer objetivos comunes con sus familias, es necesario impulsar procesos de vinculación y desarrollo comunitario en su territorio, en sus comunidades de origen, ayudando con esto a la reconstrucción del tejido social que se ha visto afectado en los últimos tiempos en la región a causa de la violencia. Los jóvenes, por su parte, deben darse cuenta de la importancia de la participación comunitaria para detonar procesos que favorezcan su desarrollo.

El ISIA es un centro responsable del trabajo comunitario, desde sus aulas se difunden estrategias y actividades con las que gana influencia; en ese sentido, cualquier institución o persona no debe recurrir a la

comunidad en busca tan solo de apoyos sin haber invertido previamente en trabajo comunitario.

Por último, este trabajo de sistematización de la intervención realizada, da la pauta para conocer el proceso de vinculación comunitaria del ISIA, con la intención de que sirva como medio de consulta para abonar a la formación profesional y contextualización del estudiantado y docentes en general.

REFERENCIAS

- Ávila Romero, L., Betancourt Posada, A., Arias Hernández, G., Ávila Romero, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 759-783.
- De la Torre, G., Di Carlo, E., Florido Santana, A., Opazo Carvajal, H., Ramírez Vega, C. et al. (2016). *Teoría Fundamentada o Grounded Theory*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 3 de julio de 2022, de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/01/Teoriafundamentada.-Una-sintesis.-pdf.pdf>
- Estrada, G., Díaz, J., Reyes, J., Vásquez, G., Maldonado, B., Faustino, L. et al. (2005). Hacia dónde vamos. Un diagnóstico de la región mixe. *Repositorio digital del ISIA*. Recuperado el 3 de julio de 2022, de <http://publicaciones.isia.edu.mx/items/show/1>
- Fernández Dávalos, D. (2017). *Vinculación hace de la universidad un actor social para el cambio* (Conferencia llevada a cabo en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, agosto de 2017, Ciudad de México).
- Hernández, R. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- ISIA (2014). *Modelo educativo*. ISIA.
- ISIA (2015). *Plan de estancias comunitarias*. ISIA.
- ISIA (2017). *Plan rector de estancias comunitarias*. ISIA.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. San José: Alforja.
- Jurado, Y. (2011). *Metodología de la investigación. En busca de la verdad*. México: Esfinge.

Morales Gil, H. (coord.) (2017). *Antecedentes de investigación sobre los procesos de gestión y del aprendizaje en los proyectos de Aplicación Profesional* (Cuadernos de reflexión). México: ITESO.

Para concluir: la comunalidad en los procesos educativos

FRANCISCO MORFÍN OTERO

A lo largo de esta experiencia educativa, los alumnos fueron explorando propuestas educativas para, al analizarlas, poder valorar qué tan adecuados eran para sus contextos y en qué medida correspondían a lo que querían lograr. Para ello, introdujeron los conceptos de *comunalidad*, *integralidad* y *reciprocidad*, mismos que al ser reflexionados en la acción tenían sentido con respecto a las propuestas educativas comunitarias. No todos los sentidos son los mismos, sin embargo, contienen una implicación política desde el momento en que buscan promover la comprensión del mundo que habitamos y su acción en él desde cosmovisiones específicas propias de los pueblos originarios.

En los trabajos vemos que, desde la perspectiva de la integralidad, todos y cada uno de nosotros somos parte del territorio y todos, humanos y no humanos, hacemos el territorio; así pues, la mirada epistemológica sobre las cosas surge desde la comunidad, no es una mirada que establece simplemente mi punto de vista sino el punto de vista que emerge del entorno al que pertenezco y nos da vida, es decir, que cuando veo, siento, pienso, valoro y hago, es siempre desde el territorio y las cosas, pues, y se nombran desde su modo de dar vida o contribuir a ella.

La vida sucede en y con todo, no es solo la vida humana sino la vida de todos y todas, de manera que la vida buena es la mejor vida para todos. Las prácticas formativas se orientan según los modos en que el territorio puede seguir siendo dador de vida buena.

Las propuestas formativas que se proponen a lo largo de esta experiencia asumen un ser humano que en su hacer reflexionado busca

comprender, adecuar, crear y compartir la vida que sucede en el territorio. Esto nos lleva a asumir que todo hacer implica estar atentos a lo que sucede, es decir, que los caminos que se trazan, teniendo un rumbo, sentido y lugar de llegada, van haciéndose en el camino. Lo que sucede nos hace tomar decisiones que pueden cambiar el rumbo y, en ocasiones, hasta el sentido y el lugar de llegada, porque el referente fundante es siempre la vida esa que sucede en el territorio, y porque el hacer deseado es el que contribuye a la vida buena de todo. Así pues, queda claro que no hay caminos únicos ni metodologías obligadas en esta búsqueda sino un andar juntos y atentos a lo que sucede sabiendo que los caminos que llevan a la vida buena son aquellos que tejen en y con todo y un entramado de vida.

La perspectiva de la integralidad se desprende de la noción de comunalidad, que además de constituir un sistema normativo propio de las comunidades, da cuenta del modo en que con cada elemento del territorio, nos vamos haciendo juntos. No es que unos, humanos y no humanos, seamos respecto de los otros sino que todos somos uno, un nosotros. La fiesta, el tequio y el servicio cobran sentido en ese nosotros que se logra en el territorio. En ese nosotros, las relaciones se establecen en la reciprocidad. Todos y cada uno de ese nosotros va aportando lo suyo para lograr tener lo común, la comunalidad.

Con estos referentes, cada uno de los participantes hizo una reflexión sobre el modo en que proponemos procesos educativos acordes con ellos. A continuación, se presentan tal como cada uno la escribió, la multidimensionalidad de sentidos aporta una enorme riqueza y amplía la mirada sobre el sentido de la educación en las comunidades.

Los andares que se proponen contienen referentes y sentidos específicos, Edilberto Cardoso Vásquez nos habla de la educación comunal en acción: “Solo enraizados, aterrizados, podremos imaginar y desenredar juntos el mundo que queremos habitar”.

La comunalidad es una palabra viviente que se alimenta de la vida de las comunidades, y ese modo de vivir puede dar vida a otros modos diversos posibles.

LA EDUCACIÓN COMUNAL

La educación comunal adquiere rostro del territorio que habita

El territorio no es un espacio geográfico sino un todo, todo lo que habita en ella. El territorio que respira, que bebe, que da calor, que habla, que cuenta, que baila, que toca, que discute, la que se inconforma, ese es el conjunto que hace del territorio un espacio vivo y es ese conjunto el cual necesita sentir y pensar permanentemente porque los cambios son interminables, y de forma continua se va resurgiendo, se van renovando otras maneras de ser, otras maneras de pensar, otras maneras de hacer. Se van descubriendo otras partes del mundo que antes no estaban visibles, se van revelando otros mundos y se van comprendiendo y haciendo otros modos de vida que antes no se hacían, por eso, es importante remudarnos y recrearnos toda vez, en todo momento, hacer y rehacer-nos desde nuestra cotidianeidad, desde la manera en cómo sembramos, prendemos el fuego, aprehendemos, gestionamos nuestras aguas, hasta en la manera en cómo convivimos con los demás seres vivos.

En este sentido, si la educación que vamos construyendo está enraizada, aterrizada desde el sentir y vivir comunal, así es como va a ir construyendo su esencia.

La educación comunal no tiene un territorio delimitado a las comunidades con modos de vida comunal. Puede echar raíces en otros mundos. Son quienes están viviendo en ella quienes le van dando rostro, calor, color, vida. Cada una de esas personas, pueblos, vidas, son los veneros que alimentan el movimiento de este proceso. No necesariamente es toda la comunidad la que se tiene que volcar en la gestión de la educación, pero sí en el proceso. De tal forma que un proyecto educativo puede nacer en procesos organizativos que van configurando modos de vida diversos, que le apuestan a la vida, que se hacen ser comunidad. Incluso las instituciones oficiales pueden desestructurarse para involucrarse en la vida de la comunidad y desde allí partir su proceso de comprensión de la vida.

LA EDUCACIÓN SE HACE ENTRE TODOS

La vida se va construyendo, se va martillando, picoteando poco a poco. Es el trabajo inquebrantable que hace posible la vida. Y es ese mismo trabajo que hace posible la comunalidad y desde luego la educación comunal.

El hacer permanente, la dedicación y el compromiso son indispensables para este proceso de indagar, caminar, descubrir nuestro territorio. Implica cambiar horarios, espacios de aprendizaje, modos de descubrir, de indagar; implica mucha creatividad y energía para experimentar esas cosas que nos imaginamos, esos posibles que queremos enarbolar. Es un andar permanente y hacer de ese andar parte de nuestra vida y desprendernos de nosotros mismos de la idea de un espacio de trabajo insípido y estéril. Persigue ser un proyecto de vida de todos y todas, que sea disfrutable el andar, dinámico, alegre, agradable a todos, porque lo que se busca es un modo de vivir juntos de forma armónica, amigable, desde el respeto y más que nada desde un ambiente festivo.

Es un proceso en el que pulir nuestros corazones como jades, dar brillo y dejarnos alumbrar por los demás. Es un trabajo de complementariedad constante, entre todos, desde nuestras diferencias, por un bien común, un territorio que da vida, una vida ligera, audaz y atrevida.

No es un asunto fácil, porque todos y todas tenemos nuestros modos de ser, miedos, heridas, pasiones, dificultades, inquietudes, fobias... y eso es precisamente el reto, cómo desprendemos de nosotros mismos, para ser un nosotros, un nosotros que construye, que teje, que desenmaraña. Por tanto, en este andar hay que esperar corrientes mansas, pesadas, contracorrientes, remolinos, que habrá que apaciguar con nuestro corazón-cuerpo-mente.

Gran parte de nuestras vidas están basadas en una relación de tolerancia, entre personas y con los demás seres vivos habitantes de la tierra. Toca que poco a poco nuestras relaciones las construyamos desde la convivencia, la colaboración, en el trabajo y en la fiesta, en nuestro ser y estar como habitantes de esta tierra. Desde allí habremos de elevar el corazón de la educación comunal.

A modo de recogimiento

Qué es la comunalidad si no un hacer constante, desenredar–enmarañar, hacer–rehacer, construir–reconstruir; un dejarnos llevar por el movimiento constante de la vida.

La comunalidad es ese sonido constante del agua que lima las piedras en su andar, la permanente búsqueda de las plantas guiadoras hacia territorios de luz.

Por su parte, Aarón Santiago León pone el énfasis en la lucha y resistencia que implica todo este movimiento formativo:

En lengua ayuuk *tsiptuump*, son dos palabras complementarias, *tsip* es difícil, complejo o barranco, y *tuump* es trabajar. En otras palabras, podríamos decir que *tsiptuum* es luchar, pero entendido desde el contexto ayuuk es hacer un trabajo difícil, complejo, en un lugar quebrado. Por otra parte, *wyintënääpy* es hacer frente a una situación con la mirada de frente y parado, y para el castellano podría interpretarse como resistir u oponer resistencia.¹ En *ombeayiüts* se usa la palabra *mapak wûx* para hacer referencia a la acción de estar en lucha, aunque en su concepción contextual es “estar al pendiente”. Y para hacer referencia a la resistencia comunitaria se usa la palabra *mapalaran tembas*.² En tanto que en el *tu’un savi* luchar podría interpretarse como *saatîñuu* (hacer trabajo o hacer pueblo) y resistir se concibe como *sa’a ndacuí* (hacerse fuerte o hacer fuerte los brazos). En este sentido, considero que los procesos educativos en contextos comunitarios deben de ser de lucha y resistencia (Santiago León, 2020).

Luchar desde los escenarios formativos debe ser para preservar la vida, el territorio, el trabajo, las formas propias de gobernanza y celebración; y trabajar de forma empática para que estos elementos se transfieran de manera adecuada y persistan hacia los estudiantes. La

1. Lengua ayuuk de Santa Cruz Condoy. Traducción con el apoyo de Simón Martínez Morales.

2. Lengua ombeayiüts de San Mateo del Mar. Traducción con el apoyo de Saúl Gijón Cepeda.

lucha debe ser para salvaguardar la lengua, las costumbres, los usos, relatos, valores, saberes, conocimientos, vivencias, entre otros elementos; conformándose así una generación culturalmente arraigada y al servicio de la comunidad.

La lucha debe ser por comunalizar las instituciones educativas presentes en las comunidades indígenas y rurales. Hacer que estas cambien el tipo de relación que tienen con la comunidad, y de forma natural se siembren en las dinámicas comunitarias, como ocurre con el sistema de cargos, en donde todos tienen la oportunidad y obligación de brindar un servicio para el bien de la comunidad.

Luchar porque los egresados de las instituciones interculturales y comunitarias polinicen estas formas de ver el mundo durante sus trayectorias formativas, laborales o de servicio comunitario. Que sean los egresados los que nos permitan mejorar nuestras estrategias formativas, así como a fortalecer nuestro vínculo con sus comunidades de origen.

Luchar porque nuestra relación con la realidad de las comunidades indígenas y rurales deje de ser de una especie de traducción de lo ajeno a lo propio. Por el contrario, debemos de trabajar para que los estudiantes, sus familias y comunidades sean sujetos de su propia historia en un plano de respeto y reconocimiento mutuo. Esto implica darnos la oportunidad, como docentes y directivos, de poner nuestro corazón y pensamientos en las comunidades de origen de los jóvenes; se trata de sentir lo que pensamos y pensar lo que sentimos sobre aquellas realidades que han configurado las historias de vida de los estudiantes.

A la par de nuestra lucha, debemos de resistir ante los escenarios de fricción en que nos tiene la cultura capitalista globalizada, ya que estas fronteras de fricción nos colocan en embates migratorios; por un lado, la cultura capitalista globalizada nos invita bruscamente a cambiar nuestra formas de relación con la tierra y el territorio, a transitar hacia otros esquemas de relación entre la organización política, la economía y la cultura; y por el otro lado de estos confines estamos nosotros, que tenemos la tarea de preservar nuestra relación persona-familia-comunidad, sincretismo religioso, hombre-naturaleza, agricultura de conservación, formas de gobierno

propias, tequio, milpa, entre otros aspectos que nos hacen colectivamente fuertes.

Resistir creativamente ante las exigencias del sistema educativo oficial, ya que estas reproducen una racionalidad colonizadora al brindar una formación individualizante y no colectiva, al ofrecer contenidos descontextualizados, al establecer reglas de conductas militarizadas y no comunitarias, al usar los espacios educativos como espacios de simulacro, al convertir la participación de los padres de familia y la comunidad como receptores de información y responsables de la infraestructura escolar, y sobre todo, al usar el español como la lengua oficial de comunicación y formación. Entonces, es en estos escenarios donde el sistema educativo establece conexiones para seguir generando tensiones con la vida comunitaria, y que, por lo regular, siempre le vienen a favor.

Resistir a todas aquellas tentaciones formativas arraigadas que puedan poner en riesgo la preservación de los elementos de la vida comunitaria, porque suele ocurrir que al no comprender la dinámica comunitaria o las formas propias de aprendizaje de los estudiantes reproducimos nuestros esquemas de formación homogeneizantes. En consecuencia, nos volvemos cautivos de nuestras propias luchas de liberación.

En suma, se trata de transformar los procesos educativos en engranes colectivos de lucha y resistencia. Se trata de mirar de frente esta realidad dicotómica y abstraerla, a fin de entenderla y transformarla progresivamente. Mirar de frente la estructura comunitaria con las del mundo globalizado para comprender sus dimensiones y resistir a sus embates. Se trata de estar al pendiente de todos aquellos elementos comunales que nos dan identidad e historia con el propósito de preservarlos y heredarlos. También se trata de estar pendientes de la salud de nuestro cuerpo, mente y corazón, porque estando sanos podemos seguir siendo sujetos de lucha y resistencia.

Rosa Alicia Cruz Villalobos (2019) coloca con fuerza partir del contexto y atender los procesos de subjetivación para transitar hacia la autonomía, aun cuando las condiciones de pandemia nos muevan a la interacción en el espacio digital:

La propuesta reafirma una forma de comprender al estudiante como un ser integral unido a su contexto, que se encuentra inmerso en una dinámica práctica de la vida, se desarrolla y percibe la realidad desde ese particular entorno. Comprenderlo así nos lleva a respetar su forma de ser, de pensar y de actuar, y ser sensibles en los choques culturales que, a veces, trae consigo el aprendizaje.

Otro aspecto del cambio radica en involucrar en el aprendizaje aspectos de la vida cotidiana de las comunidades de donde son originarios los estudiantes, en otras palabras, se retoman los lugares, música y prácticas significativas, por ser parte de las costumbres y la cultura, para plantearlos como temas de lectura o de escritura. De esta manera, el estudiante lee, escribe o habla de algo que conoce de primera mano con un lenguaje formal.

Aceptar el rezago como una realidad presente en nuestras comunidades nos lleva a cuestionar, ¿qué hacemos para combatirlo? Y aunque son años de políticas públicas ineficaces en materia de educación, nuestra labor docente nos motiva a mejorar la enseñanza a pesar de las múltiples carencias. Puedo decir entonces que nuestro compromiso docente se fortalece y despliega las técnicas, herramientas y métodos aprendidos durante el posgrado para implementar una enseñanza de calidad.

En cuanto a la práctica actual, puedo decir que el país sufrió un cambio en marzo de 2020, del cual no habrá marcha atrás. Las políticas de sanidad impusieron una suspensión en las prácticas educativas presenciales e incrementaron la mediación tecnológica con el uso de la televisión e Internet.

Lamentablemente los contextos rurales son sectores desfavorecidos también en suministro de energía eléctrica y servicio de Internet. Los proveedores de servicio de Internet locales, con escasa capacidad de conexión, incrementaron el número de usuarios sin incrementar también el rendimiento y calidad de la señal de internet que proveen. Esto provoca que la educación, que es de por sí cara, se encarezca aún más.

Esta situación nos presenta muchos retos, de los cuales, son dos los que competen directamente a los docentes: El primero es, con las condiciones tecnológicas tan desfavorables, lograr que el estudiante

desarrolle sus capacidades académicas en cada campo de conocimiento, al tiempo que desarrolla sus competencias tecnológicas para interactuar en un medio virtual.

El segundo reto se centra en que el docente tenga la capacidad de desplegar sus conocimientos tecnológicos para poner los materiales académicos a disposición de los alumnos en condiciones desfavorables, es decir, generar archivos ligeros y compartirlos por medios ágiles; además de diseñar actividades que no sean muy demandantes en cuanto al consumo de Internet, aun cuando implique un trabajo mayoritariamente individual, además de generar materiales de apoyo fácilmente comprensibles ante la ausencia de la interacción directa.

Lo cierto es que, aunque la interacción mediada fue, en gran medida, forzada, ha llegado para quedarse y es necesario fortalecer la educación tecnológica para cada individuo a fin de que sea autónomo y funcional en el entorno que se está generando. El ciberespacio es, a fin de cuentas, una comunidad virtual donde ostentamos una identidad e interactuamos de acuerdo con las reglas, oportunidades y amenazas propias de este entorno. Como docente de bachillerato, es parte de mi labor guiar a nuestros estudiantes en este tránsito de una modalidad presencial a una modalidad virtual o, si se da el caso, a una modalidad híbrida.

Yolanda Cruz trabaja con sus colegas de la escuela para colocar el punto de partida formativo constructivo en el contexto de la comunidad, lo que hace surgir la dimensión política a través de la atención puesta a los caminos recorridos por la comunidad:

El Telebachillerato Comunitario 38 con C.C.T: 20ETK0038P se ubica en la comunidad de Mancuernas, municipio de Santiago Pinotepa Nacional, distrito de Santiago Jamiltepec, Oaxaca. El TBC 38 llegó a Mancuernas en agosto de 2015. Los tres primeros ciclos escolares (2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018) se trabajaron según el Enfoque basado en el desarrollo de competencias y a partir del ciclo escolar 2018-2019 se transitó al Sistema modular. Según el Enfoque basado en el desarrollo de competencias y según el Sistema Modular, desde

el segundo año de bachillerato se contemplaban asignaturas y ahora módulos de Desarrollo Comunitario, debido a que es el componente principal de formación para el trabajo.

Desde el inicio, los grupos de estudiantes han sido numerosos y cuando se alcanzó tener los tres grados, la suma era de aproximadamente 100 estudiantes, matrícula que se conserva a la fecha. A seis años de vida del TBC 38, en términos de infraestructura, la institución consta de seis aulas de medidas reglamentarias con orientación de la construcción de norte a sur, la dirección con la misma orientación, sanitarios para hombres y para mujeres y una cisterna para almacenar agua. Tal construcción se ubica en un terreno de 1.5 hectáreas aproximadamente, donado (en 2016) por la comunidad de Mancuernas.

Cursar la Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento, le permitió la reflexión de la práctica educativa a uno de los tres integrantes que conforman el equipo de trabajo en el Telabachillerato comunitario 38. A partir de esta autoreflexión, el equipo docente del TBC 38 se propuso encaminar procesos educativos partiendo de que el contexto sociocultural en donde se ubica la escuela sea el principal escenario real para que los estudiantes generen procesos de aprendizaje. Los recorridos por la comunidad, las entrevistas a personas de la comunidad y los transectos son las tres primeras de cinco actividades que los mismos estudiantes reconocen les genera conocimiento y tienen estrecho vínculo con la realidad más cercana a ellos. Entonces, según el mapa curricular para el Telebachillerato Comunitario, a partir del semestre tercero hasta el semestre sexto se tiene todo el sustento desde los módulos de Desarrollo Comunitario para trabajar estos procesos en el contexto comunitario donde se ubica la escuela y de donde son originarios los estudiantes.

En el sentido que se ha expuesto arriba, el trabajo en equipo de los estudiantes y docentes ha sido lo que a la fecha ha permitido experimentar: la investigación de potencialidades y retos de Mancuernas, desde la dimensión política, social, económica y cultural; los transectos para observar los modos de cultivo, la flora y la fauna de la comunidad; recorridos por las calles de la comunidad de Mancuernas para levantar

datos respecto del tema de la basura; la recolección de las narrativa oral y sus prácticas culturales de Mancuernas.

Desde el 2015 a la fecha, las participaciones que tiene la escuela en la comunidad son varias, por ejemplo, en los desfiles conmemorativos, en los festejos a las madres, durante la fiesta del pueblo, en la descacharrización por las calles del pueblo y en los programas cívicos y culturales (Comunicado personal).

El énfasis de Gabriel González Pedro es que los procesos formativos nazcan de los elementos culturales que dan vida a la población y la hacen ser comunidad:

Los procesos educativos desde una perspectiva cultural, deben ser en primer instancia procesos que nazcan desde el seno cultural, desde las necesidades reales de la comunidad, reconociendo la carencia de procesos educativos que atiendan a los elementos culturales de la comunidad, estos elementos que dan vida a la población, como lo es la lengua, las tradiciones y las cosmovisiones de las diferentes generaciones que conforman el núcleo comunal.

Teniendo clara la necesidad de nuevas formas de generar, mantener y revitalizar los conocimientos locales, se puede pensar entonces en diversos procesos educativos que tengan como eje medular, la comunidad y los elementos que lo hacen ser comunidad. Siguiendo este principio, se podrá, en la medida de lo posible, construir desde la experiencia propuestas educativas acordes a la realidad propia, ya que se enfocará en las diferentes maneras de hacer y vivir de la comunidad.

Retomar las experiencias y conocimientos comunitarios, como elementos para la generación de nuevos procesos, implica también un compromiso sólido de los participantes en él, ya que la comodidad de los procesos tradicionales siempre estará latente, pues muchos de los participantes en estos procesos hemos sido formados de manera tradicional. Por tanto, los facilitadores, asesores, docentes, padres de familia, estudiantes y población en general, deben estar dispuesto a un cambio de modalidad en las experiencias educati-

FIGURA 11.1 MAPA CURRICULAR MODULAR DEL BACHILLERATO GENERAL PARA EL TELEBACHILLERATO COMUNITARIO

Primer semestre			Segundo semestre			Tercer semestre		
Módulo	H	C	Módulo	H	C	Módulo	H	C
Matemáticas, fuerzas y movimiento	1 5 2	1 5 5	Matemáticas, fluidos, calor y electricidad	1 5 2	1 5 5	Matemáticas, células y moléculas	1 5 2	1 5 5
Ética e investigación	1 5 2	1 5 5	Ética, sociedad y tecnología	1 5 2	1 5 5	México y el expansionismo europeo	8 0	8 8
Proceso comunicativo I	1 5 2	1 5 5	Proceso comunicativo II	1 5 2	1 5 5	Producción y apreciación literaria I	1 5 2	1 5 5
<i>Paraescolares</i>	3 2	0	<i>Paraescolares</i>	3 2	0	** ¿Qué necesita mi comunidad?	8 0	8 8
<i>Paraescolares</i>	3 2	0	<i>Paraescolares</i>	3 2	0	** ¿Qué necesita mi comunidad?	8 0	8 8
	4 8 8	4 5		4 8 8	4 5	<i>Paraescolares</i>	3 2	0
							4 9 6	4 6

*Componente de formación extendido.

**Componente de formación para el trabajo por módulos bajo el enfoque de competencia laboral.

Las actividades paraescolares integran una hora para acciones de tutoría y orientación, y una hora para actividades culturales y deportivas.

El número de horas corresponde al total por semestre.

Los créditos se presentan con base en el marco mexicano de cualificaciones en donde 10 horas de formación académica son equivalentes a un crédito.

Fuente: Subsecretaría de Educación Media Superior Dirección General del Bachillerato (s.f).

vas, pues lejos de estar íntimamente ligado los procesos educativos con un aula sólida y fija, ahora son libres, de presentarse y vivirse en cualquier lugar, así como representarse de múltiples maneras. Ya no son solo el lápiz y papel los materiales necesarios para plasmar que se conoce algo sino que los elementos de la realidad están ahora presentes. Este encuentro entre los diferentes actores de los procesos educativos, permite una construcción colectiva de los co-

FIGURA 11.1 CONTINUACIÓN

Cuarto semestre			Quinto semestre			Sexto semestre		
Módulo	H	C	Módulo	H	C	Módulo	H	C
Matemáticas, cuerpo humano y biodiversidad	1 5 2	1 5	Patrimonio ecológico sustentable I	7 6	8	Patrimonio ecológico sustentable II	7 6	8
México y el Imperialismo	8 0	8	México y las guerras mundiales	7 6	8	México y la globalización	7 6	8
Producción y apreciación literaria II	1 5 2	1 5	*Estadística para la vida	7 6	8	*Probabilidad para la vida	7 6	8
** Diseño del proyecto comunitario	8 0	8	*Derecho y cultura de paz I	7 6	8	*Derecho y cultura de paz II	7 6	8
** Diseño del proyecto comunitario	8 0	8	*Derecho y cultura de paz I	7 6	8	*Derecho y cultura de paz II	7 6	8
<i>Paraescolares</i>	3 2	0	*Comunicación, arte y cultura I	7 6	8	*Comunicación, arte y cultura II	7 6	8
	4 9 6	4 6	**Intervención en la comunidad	8 0	8	**Evaluación y mejora	8 0	8
			<i>Paraescolares</i>	3 2	0	<i>Paraescolares</i>	3 2	0
				4 9 2	4 8		4 9 2	4 8

nocimientos que rescata la posibilidad de tener diversas maneras de aprendizaje, ya que se retoma la experiencia como eje medular. Desde la experiencia en procesos educativos inmersos en comunidades originarias de Oaxaca y laborando para un subsistema de Educación Media Superior Intercultural, puedo decir que uno de los pasos importantes para genera estos procesos educativos, es escuchar y respetar el pensamiento propio de los diferentes acto-

res de la comunidad, motivar a que los estudiantes decidan sobre sus proyectos educativos, que se comuniquen en su lengua materna, propiciar a que incluyan a familiares en sus diferentes actividades académicas, gestionar junto con ellos los requerimientos básicos para el desempeño de las actividades, pero sobre todo, que el lugar de aprendizaje sea la misma comunidad, con las personas con quienes ellos conviven y viven a diario, con quienes tienen la facilidad de comunicarse, expresar ideas y pensamientos.

Por tanto, tener procesos educativos pensados desde adentro, permite entonces romper la idea de una escuela obligatoria, pues la escuela es la realidad misma, donde aprender se transforma ahora en un gusto, en una necesidad, en una prioridad. Ya que se aprende a través del juego, el trabajo, la fiesta, de la vida misma (Comunicado personal de González Pedro al autor).

Itzel Barajas Muñoz se concentra en “educar el corazón”, volver a uno mismo, mirarse y estar atentos a lo que sucede y nos sucede:

Para un sistema socioeconómico que ha dado gran peso a la productividad, ha sido útil sobrevalorar la mente y relegar al cuerpo y al espíritu o lo que es lo mismo, sobrevalorar los pensamientos y relegar las necesidades y los estados interiores.

La educación como parte de este sistema socioeconómico, se ha usado como un medio para conquistar intereses individuales. Se educa para alcanzar el éxito y no el bien común; para tener la posibilidad de poseer más y no para la posibilidad de compartir, para alcanzar la riqueza y no la plenitud y libertad vocacional. Esa búsqueda de deseos individualistas ha generado en las personas desconexión de su interior, del entorno y de la comunidad.

La educación del sistema también ha desatendido la integralidad de las personas. Las escuelas y planes educativos centraron sus esfuerzos durante mucho tiempo en enseñar conocimientos científicos útiles para el mercado, enfocándose entonces en educar las ideas y pensamientos y olvidándose de educar el corazón.

En la actualidad existen muchos cuestionamientos a dicha estructura de enseñanza, pues se reconoce que el aprendizaje y desarrollo

requieren condiciones de bienestar físico, afectivo, social y psíquico, así como habilidades diversas para enfrentar los retos de la vida. La evidente necesidad de un cambio de paradigmas educativos, va llevando poco a poco a advertir la importancia de acompañar a los y las estudiantes en todas sus dimensiones, reconociendo que es el bienestar integral lo que conduce a la plenitud, y rescatando también que se requieren más que recursos académicos para hacer frente a las dificultades que se presentan a lo largo de la vida. Este reconocimiento ha generado la incorporación paulatina de la educación de la interioridad a los procesos formativos.

Educar el corazón requiere que los y las docentes se conviertan en acompañantes de un proceso personal e íntimo de cada alumno y alumna y en facilitadores de espacios de conexión con lo más profundo.

En una conferencia, el sacerdote Luis Casalá, SM resaltó que “educar el corazón es educar lo más hondo de la persona. Es educar para habitar el silencio, para estar atentos y atentas, para la relación y el encuentro” (Casalá, 2009).

La educación de la interioridad conduce al conocimiento personal, promoviendo la introspección de los fenómenos internos y facilitando la identificación de las sensaciones corporales, sentimientos, pensamientos y deseos que desencadenan las vivencias propias. Conectar con lo anterior permite vivir de manera profunda, discernir y encontrar la propia vocación y sentido de vida.

La introspección conduce también a reconocer el vínculo propio con todo, todas y todos. Al mirar hacia adentro descubrimos nuestra interconexión y la necesidad de vivirnos en comunidad, entonces llega la conciencia de que las necesidades y deseos propios, son a la par del bien común.

La interioridad puede trabajarse desde diferentes propuestas: prácticas espirituales, educación emocional, arte, trabajo corporal, escritura, silencio, oración, meditación, etcétera, y como cualquier formación, su desarrollo requiere tiempo, constancia y práctica.

La educación emocional, puede ser una estrategia muy útil para trabajar la interioridad en los procesos formativos. Ésta “pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como

elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Agulló, Filella, García, López y Bisquerra, 2010).

Incluir un programa de educación emocional en los espacios educativos, favorece que alumnas y alumnos, a través de la mirada interior, reconozcan sus emociones y exploren mecanismos de regulación y expresión asertiva. Además, promueve el autoconocimiento de recursos personales, favoreciendo la autoestima, facilita la generación de relaciones interpersonales saludables y promueve comportamientos y herramientas que ayudan a enfrentar los desafíos cotidianos (Agulló et al., 2010).

Sea que se elija la educación emocional o cualquier otra propuesta de interiorización, lo importante será introducir a los procesos formativos aquellas prácticas de introspección que faciliten a los alumnos y alumnas tomar consciencia de lo que sucede en su interior y brindarles la posibilidad de desarrollar competencias que no solo les permitan un avance académico sino que les den herramientas diversas para enfrentar los retos cotidianos y para trabajar en la construcción del bien común (Comunicado personal de Barajas Muñoz al autor).

REFERENCIAS

- Agulló, M.J., Filella, G., García, E., López, E. y Bisquerra, R. (coords.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori.
- Casalá, L. (SM). (2020). *Educación del corazón y educar con el corazón: educador del siglo XXI* [Sesión de conferencia]. Cuarto Congreso Nacional Educar la Interioridad, San Juan de los Lagos, Jalisco, 29 de febrero de 2010.
- Cruz Villalobos, R. (2019). *Estrategias para la mejora de habilidades de comprensión lectora en bachilleres de una comunidad indígena en Oaxaca, México. Una propuesta centrada en la atención de aspectos socioculturales*. Trabajo recepcional para obtener el grado de maestría en Educación y Gestión del Conocimiento. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara.

ra. Recuperado el 17 de agosto de 2022, de <https://rei.iteso.mx/handle/11117/6372>

Santiago León, A. (2020). *Análisis de la Investigación en el Instituto Superior Inrteccultural Ayuuk*. Tesis de maestría. Tlaquepaque, Jal., Instituto Tecnológico y De Estudios Superiores de Occidente.

Subsecretaría de Educación Media Superior Dirección General del Bachillerato (s.f.). Mapa curricular modular del Bachillerato General para el Telebachillerato Comunitario. Subsecretaría de Educación Media Superior Dirección General del Bachillerato Recuperado de <file:///C:/Users/LAD/Documents/LIBROS/EDUCACI%C3%93N%20CULTURAL/3.ARCHIVOS%20PARA%20CORRECCI%C3%93N/Figura%2010.1-Mapa-curricular.pdf>

Acerca de los coordinadores

Francisco Morfín Otero es director general del Instituto Superior Intercultural Ayuuk, fue Director General académico del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), es doctor en Filosofía de la Educación por el ITESO, donde es académico desde hace más de 35 años. Colaboró con el Programa Indígena Intercultural del ITESO, y ha impulsado decisivamente la comunicación de programas educativos de esta universidad con las culturas Ayuuk, Wixárika y Rarámuri, entre otras. Ha trabajado el tema del impacto de las redes informáticas, particularmente Internet, en las transformaciones de la persona, los grupos, el estatuto del saber y los modos de pensar y aprender.

Giannina Olivieri de Blank estudió Letras y Filosofía en la Universidad Católica Andrés Bello. Es Magíster en Ciencia Política por la Universidad Simón Bolívar y realizó estudios doctorales en Educación en la Universidad de Sevilla, y de Historia en la Universidad Católica Andrés Bello. Ha desarrollado su carrera académica en la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) y en la Universidad Metropolitana (UNIMET), Caracas, Venezuela. Dirigió la escuela de Letras de la UCAB entre 2011 y 2020, y estuvo adscrita como investigadora en el Centro de Estudios Latinoamericanos Arturo Uslar Pietri (UNIMET 2008-2020). Entre los años 2020 y 2022 fue profesora visitante en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México, donde participó en varios proyectos de investigación en el área de Literacidad y en trabajos con temas interculturales indígenas. Sus temas de estudio son la literacidad, el análisis crítico del discurso y la historia política venezolana. Ha publicado varios libros y artículos como autora, coautora y editora.

Aarón Santiago León es doctorante en Educación y maestro en Educación y Gestión del Conocimiento por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y maestro en Enseñanza Media Superior y Superior por la Universidad Marista. Fue coordinador académico en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) y coordinador local del proyecto de investigación “Participación comunitaria en la provisión de bienes y servicios públicos en Oaxaca”, llevado a cabo entre la Universidad de Stanford y el ISIA.

Francisco Urrutia de la Torre es secretario ejecutivo de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), doctor en Educación y maestro en Política Educativa y en Filosofía Social, así como académico del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Compartió la maestría en Educación y Gestión del Conocimiento al Instituto Superior Intercultural Ayuuk, ha impulsado diálogos interculturales para propiciar procesos educativos entre universitarios de 14 países de América Latina; pueblos indígenas de Mesoamérica y la Panamazonía; el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos; ministros y líderes educativos latinoamericanos y la curia general de los jesuitas. Dirigió la Oficina de Relaciones Institucionales y fue coordinador de investigación y posgrado en el ITESO, donde elaboró la agenda de pertinencia social de la investigación. Es miembro del consejo editorial de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* del Sistema Universitario Jesuita en México.

**Educación intercultural
desde el corazón de docentes
que mejoran su práctica pedagógica**

se terminó de imprimir en octubre de 2022 en

Haikus Digital Impresores,

Caña 3657, Col. Álamo Industrial,

Guadalajara, Jalisco, México, 44470.

La edición estuvo al cuidado de la Oficina
de Publicaciones del ITESO.



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara



COECYTJAL
Consejo Estatal de Ciencia
y Tecnología de Jalisco



Innovación, Ciencia
y Tecnología



ROSA ALICIA CRUZ VILLALOBOS • ANEE PEDRO ESTUDILLO • ASTRID MUMENTHEY JACINTO
GABRIEL GONZÁLEZ PEDRO • MARITZA CRUZ SÁNCHEZ • DEYSI CRUZ RODRÍGUEZ • ITZEL BARAJAS MUÑOZ
EDILBERTO CARDOSO VÁSQUEZ • AARÓN SANTIAGO LEÓN • RUTILLO OCAÑA JOAQUÍN



ISBN 978-607-8768-93-6 IIESO



9 786078 176893 6

ISBN 978-607-417-925-5 IBERO



9 786074 117925 5