



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Saberes en educación: dimensiones en la construcción de un horizonte de intelección, II. Saberes interculturales y comunitarios

**Noemi Cabrera Morales**

Posgrado en Pedagogía Universidad Nacional Autónoma de México  
*noemicabrera277@gmail.com*

### Sujeto pedagógico de la interculturalidad y saberes socialmente productivos: dos categorías en articulación

**Christian Aarón Cruz Cruz**

Posgrado en Pedagogía Universidad Nacional Autónoma de México  
*christian.cruzt@gmail.com*

### Construcción de saberes desde la sistematización. La experiencia pedagógica de las Escuelas Integrales de Educación Básica del estado de Michoacán

**Beatriz Cadena Hernández**

Posgrado en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México  
*betuska\_ch@hotmail.com*

**Nadia Montserrat Valdés Alonso**

Facultad de Filosofía y Letras. UNAM  
*monse\_04@comunidad.unam.mx*

### Educación intercultural en telesecundaria: sujetos, saberes y experiencias

**Alma Karina García Torres**

Facultad de Filosofía y Letras. UNAM  
*kary4224@yahoo.com.mx*



Área temática 01. Filosofía, teoría y campo de la educación.

Línea temática: Estudios críticos y analíticos sobre proyectos educativos, ideas pedagógicas, teorías, textos y autores -clásicos o contemporáneos- en el campo de estudio de la educación.

## Resumen general del simposio

Los trabajos reunidos en este simposio derivan de investigaciones realizadas por los participantes del equipo del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL), desarrolladas en el marco del análisis y reflexión sobre experiencias pedagógicas vinculadas a la identificación de la diversidad de sujetos, saberes y experiencias pedagógicas. De igual forma se identifica como eje articulador a los saberes pedagógicos, interculturales y comunitarios teniendo a los docentes como uno de los principales sujetos de dicha articulación y mediación en contextos rurales e indígenas.

Este punto de enunciación identifica al trabajo que el Programa APPeAL ha realizado a partir de la sistematización de alternativas pedagógicas, y el análisis sobre la producción, transmisión y circulación de saberes en la formación de los sujetos que las sustentan, en contextos donde la diversidad se hace presente. Asimismo, el quehacer pedagógico exige un posicionamiento que permita la articulación entre distintas dimensiones, mismas que ayudan a configurar ejes de análisis y reflexión, ejemplo de ello es la dimensión ético-política por la manera en que se constituyen los sujetos sociales, los proyectos educativos y las experiencias político-pedagógicas. Por otro lado, se destaca la importancia de asumir un posicionamiento onto-epistémico ante la complejidad de las múltiples relaciones entre los actores constitutivos que intervienen en las propias experiencias educativas. Lo anterior permite vincular la importancia de los saberes que emergen de esta relación, los cuales nos aportan “otra manera de entender y valorar los contenidos de la cultura[...]la usamos como noción epistemológica y como significante.” (Puiggrós, 2009, 13), en el sentido que se producen como parte de estructuras de significación, los cuales impactan en el desarrollo de los procesos educativos, que enriquecen el horizonte de intelección que se construye como parte de la realidad educativa en América Latina.

**Palabras clave:** *saberes pedagógicos, sujetos pedagógicos, experiencias, alternativas pedagógicas, América Latina.*

## Semblanza de los participantes en el simposio

### **Coordinadora: Noemi Cabrera Morales**

Maestra y doctorante en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural en la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (DGEIIB-SEP). Investigadora del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL). Se ha desempeñado como docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el colegio de Desarrollo y Gestión Intercultural. Sus principales líneas de investigación son las siguientes: Interculturalidad y educación; Formación de docentes en contextos indígenas, Políticas Educativas para la población indígena.

### **Participante 1. Christian Aarón Cruz Cruz**

Actualmente es estudiante del doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es licenciado en Psicología y maestro en Pedagogía por la misma casa de estudios. Se ha desempeñado como profesor de asignatura en la carrera Psicología, de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, perteneciente a la UNAM, y como investigador del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL-México). Su trabajo se ha centrado en el estudio de temas relativos a la educación intercultural, prácticas solidarias y juventudes, así como en el desarrollo de programas de intervención comunitaria.

### **Participante 2. Beatriz Cadena Hernández**

Es licenciada, maestra y doctorante del Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de Asignatura de la Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Miembro del Programa de formación e investigación Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL-México) y de la Red de Investigación en Educación Rural (RIER). Sus línea de investigación está relacionadas con la educación indígena, rural e intercultural, la sistematización de experiencias pedagógicas y las alternativas pedagógicas.

### **Participante 3. Nadia Montserrat Valdés Alonso**

Tesista de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha sido ayudante de profesora de la licenciatura en Pedagogía de la UNAM. Miembro del Programa de formación e investigación Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL-México). Actualmente desarrolla la tesis titulada “La configuración político-pedagógica de los maestros emancipadores de las Escuelas Integrales de educación Básica”.

#### Participante 4. Alma Karina García Torres

Maestra en Pedagogía por la UNAM, Licenciatura en Pedagogía por la FFyL- UNAM. Profesora de Asignatura en la FFyL UNAM. Investigadora adscrita al Programa Alternativas Pedagógicas Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL- México), FFyL- UNAM. Actualmente Colabora en la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB-SEP), en el área de Desarrollo del Curriculum Intercultural. Sus principales líneas de trabajo e interés son: educación intercultural, educación y migración, educación rural, educación y medio ambiente.

#### Textos del simposio

### Sujeto pedagógico de la interculturalidad y saberes socialmente productivos: dos categorías en articulación

Christian Aarón Cruz Cruz

#### Resumen

El presente trabajo tiene como propósito integrar una serie reflexiones sobre la manera en que se constituye el *sujeto pedagógico de la interculturalidad* en América Latina y su articulación con la categoría de saberes socialmente productivos. La estructura del trabajo se organiza en tres apartados. El primero de ellos posiciona las coordenadas discursivas para comprender la noción de *sujeto pedagógico latinoamericano* desde las importantes contribuciones de Adriana Puiggrós (1995) y Marcela Gómez Sollano y colaboradoras (2013, 2017), con base en éstas se hace alusión a las múltiples relaciones entre el educador, el educando y los saberes, las cuales acontecen en escenarios histórico-sociales que denotan la complejidad del territorio de referencia. En el segundo apartado se despliega un conjunto de reflexiones relativas a las dimensiones ético-política y onto-epistémica que condensa el *sujeto pedagógico de la interculturalidad*. Finalmente, en el tercer apartado se destaca el sentido de apropiación de determinados saberes y su carácter socialmente productivo. Como parte de las conclusiones se pone énfasis en la relativa plasticidad de la *dimensión ético-política*, en función de la manera en que se constituyen los sujetos sociales, los proyectos educativos y las experiencias político-pedagógicas interculturales; por otro lado, se destaca la importancia de asumir un *posicionamiento onto-epistémico* que permita concebir y analizar la complejidad de las múltiples relaciones entre los actores constitutivos del sujeto pedagógico de la interculturalidad, los cuales son: el educador, el educando, los saberes, la comunidad y la naturaleza; finalmente, se subraya la importancia de reconocer *los saberes propios, los apropiados y los impropios* que potencian la generación de producciones materiales y/o simbólicas para la re-producción la vida en territorios donde se pondera la construcción de lo común.

**Palabras clave:** *sujeto pedagógico, interculturalidad, América Latina, saberes socialmente productivos.*

## Introducción

La Educación Intercultural (EI) surgió en el territorio de América Latina a inicios de la década de los 80's, como parte de un proyecto ético-político que ha pretendido dar un lugar prioritario a la generación de procesos de formación pertinentes para los sujetos sociales integrantes de pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes, entre otras colectividades que habitan el territorio de referencia. En sus supuestos onto-epistémicos destaca la importante necesidad de re-configurar los discursos y las prácticas instauradas en América Latina por una serie de actores sociales, políticos y culturales adherentes a los principios de la racionalidad moderna, ilustrada, colonial y capitalista.

En una de sus dimensiones de debate más sobresalientes, se ha hecho alusión a la importante necesidad de desmontar el modelo pedagógico eurocéntrico que subyace a la relación entre educador, educando y los saberes que se ponen en acto en la cotidianidad de los procesos formativos. Cabe mencionar que este aspecto ha sido cuestionado fuertemente por pedagogas latinoamericanistas, como Adriana Puiggrós (1995) y Marcela Gómez Sollano (2013, 2017), no obstante, aún falta mucho camino por recorrer para comprender y trabajar en su totalidad con las diferencias culturales, ontológicas, epistémicas, espirituales y lingüísticas en espacios de educación institucional-estatal y en espacios de educación territorial-comunal.

Por lo anterior, a través del presente trabajo se pretende explorar algunas formas discursivas que permitan analizar la manera en que se constituye el sujeto pedagógico de la interculturalidad y su relación con los saberes que posibilitan producciones materiales y simbólicas para la re-producción de la vida de diversos pueblos, comunidades y colectividades de América Latina.

### ¿Cómo se concibe la noción de sujeto pedagógico latinoamericano?

La noción de sujeto pedagógico latinoamericano fue situada por Adriana Puiggrós (1995) en el marco de una serie de debates alusivos al momento fundacional del vínculo entre Europa y América, y su extensiva trascendencia hasta el periodo de auge de la globalización neoliberal. Esta noción tiene como telón de fondo una serie de procesos de colonización de los sujetos que habitaban el territorio de las Américas en el momento de la invasión, proceso caracterizado por la subordinación de los indios por mano y hierro de los europeos, la cual les permitió instaurar el ideal modernizador y civilizatorio que hoy en día caracteriza a las sociedades e instituciones occidentalizadas.

A decir del filósofo latinoamericanista Enrique Dussel, la racionalidad europea condensada en el *ego cogito* cartesiano, cuya emergencia se sitúa en 1637, ya contaba con más de siglo y medio de procesos de conquista -*ego conquiro*- de los sujetos diferentes al hombre blanco. Empero, siguiendo a Grosfoguel (2013), las mediaciones entre la instauración de tal racionalidad y su potencial colonizador dependieron del aniquilamiento, no solo físico, sino epistemológico de lo diferente, lo cual se sintetiza en eso que denominó *ego exterminio*. En ese sentido, la configuración del vínculo entre europeos e indios cuenta con un componente epistémico esencialmente clasificatorio, de inferiorización, de subordinación y de exterminio.

Su traslado al campo de la educación permite analizar la configuración del sujeto pedagógico, la cual comprende el establecimiento de una relación epistémica vertical entre educador y educando, mediada, sobre todo, por el conocimiento universalista. Desde el posicionamiento político-pedagógico de Paulo Freire (1970), este tipo de mediaciones refieren a la educación bancaria, la cual se caracteriza por generar una serie de transacciones de conocimiento, que van del educador al educando; huelga decir que condensan procesos de alienación entre el conocimiento y las condiciones materiales en que se desenvuelven cotidianamente los sujetos sociales.

El desmonte de tal concepción de sujeto pedagógico ha requerido del cuestionamiento profundo de la supuesta inalterable direccionalidad de transmisión de conocimiento. En el discurso del pedagogo brasileño se ubican claves analíticas que lo conducen a proponer la educación liberadora en el marco de una relación educador-saber-educando concebida de la siguiente manera:

el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas [...] el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Éstos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también investigador crítico [...] el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del “logos”.

En las entrañas de tal concepción se avizora un posicionamiento onto-epistémico relacional, el cual dista de concebir a los actores sociales de manera disgregada. En sentido estricto, desde la perspectiva de Puiggrós (1995), la noción de sujeto pedagógico alude a “las múltiples articulaciones posibles entre el educador, el educando y los saberes, tomando los términos educador y educando en un sentido amplio, referido a todos los sujetos sociales que enseñan y aprenden” (p. 65). En el mismo tenor, Gómez Sollano y Corenstein (2017), definen esta categoría “como una mediación específica, como un vínculo particular entre sujetos (educando y educador) en cuya dinámica e interioridad se expresan posiciones sociales, políticas, culturales e ideológicas” (p. 24).

Además, el carácter relacional implicado en la noción de sujeto pedagógico latinoamericano representa una apuesta por desarticular la herencia colonial de subordinación de sujetos diferentes, y reconocer que todos los sujetos sociales son potencialmente educadores y potencialmente educandos. Cabe subrayar que este planteamiento no pretende desaparecer la figura del educador ni la figura del educando, ni mucho menos restarles autoridad. De hecho, en el marco de procesos educativos institucionales, a decir de Puiggrós (2007), se entiende que:

La relación docente-alumno es naturalmente asimétrica. Esta asimetría pedagógica supone diferentes responsabilidades y posiciones de poder que no deben confundirse nunca con relaciones de dominación y

subalternidad. La asimetría es la que permite la enseñanza y los aprendizajes [...] La autoridad pedagógica se construye en el/la docente a partir del ejercicio de un saber experto que demuestra conocer lo propio: lo que se enseña y cómo hacerlo. Se ejerce a partir de la presencia y la escucha, con el indispensable reconocimiento del/de la otro/a y por medio de procesos de negociación y de acuerdo que regulan la actividad de aprendizaje y la convivencia de los grupos.

De esta manera, la atención no está centra en el educador, como responsable de la transmisión de saber, aunq tampoco en el educando, como mero receptor del conocimiento instituido. Antes bien, se reconoce una relación conformada por actores sociales que, en el marco de prácticas educativas cotidianas, constituyen un sujeto complejo, potencialmente constructor de porvenir. Esta relación implica una dimensión política que condensa una serie de procesos de tensión y articulación entre educador y educando, indispensables para la configuración del vínculo pedagógico y la potenciación de nuevas producciones simbólicas.

Cabe destacar que la relación educador-educando se encuentra mediada por diversos saberes, entendidos desde una dimensión apegada a la cotidianidad de experiencias y formas de sistematización de prácticas que contribuyen a la configuración de lo común, mas no desde la versión emanada del pensamiento ilustrado y -predominantemente- cientificista, en palabras de Gómez Sollano, Corenstein y Hamui (2013), la noción de saber

...no se limita a la esfera de lo escrito, al mundo de los letrados y científicos; es concebida en una acepción más amplia, integrando las diferencias, las “maneras de decir y hacer”, que determinan los modos de pertenencia a una comunidad y por lo tanto permiten construir un capital social, político o cultural percibido o transmitido como tal. (p. 40)

En suma, desde este posicionamiento onto-epistémico la noción de sujeto pedagógico latinoamericano condensa un plano relacional entre educador, educando y saberes. De la relación educador-educando destaca la posibilidad de alternar los roles, y de los saberes, su carácter disruptivo con el conocimiento instituido e instituyente de la modernidad. Cabe subrayar que la compleja relación educador-saber-educando siempre acontece en el marco de procesos históricos, sociales, políticos, culturales y educativos que determinan las posibilidades de habitar el territorio y que, a su vez, disponen las condiciones para construir nuevos escenarios de (in)determinación.

## ¿Cómo se constituye el sujeto pedagógico de la interculturalidad?

### Dimensión ético-política

El reconocimiento del sujeto pedagógico de la interculturalidad requiere del análisis de una dimensión relativa a los proyectos ético-políticos que han sido configurados en territorio nuestroamericano, con la finalidad de resistir e insurgir a los modelos pedagógicos eurocéntricos-universalistas. Cuando hablamos de proyecto,

hacemos referencia a los despliegues discursivos y prácticos a través de los cuales los sujetos sociales crean formas de apropiación del presente, con la mirada puesta en una perspectiva de utopía (Zemelman, 1990). En el marco del campo problemático de la EI, las formas de apropiación del presente necesitan de la reivindicación constante de la memoria de los pueblos y comunidades que han estado en resistencia desde el momento de la invasión europea y que se rebelan a la herencia colonial de ésta.

En estricto sentido, estamos hablando de una dimensión que condensa el *ethos* de la apuesta educativa intercultural en América Latina, es decir, “el conjunto de creencias, valores, normas y modelos que orientan el pensamiento y el comportamiento” de los sujetos políticos que han construido esta propuesta de educación alternativa. De acuerdo con Patricio Guerrero (1999),

se trata de un nuevo proyecto civilizatorio y de vida, que insurge contra el paradigma civilizador eurocéntrico capitalista que ha dominado nuestras sociedades desde la conquista, y plantea una nueva propuesta socio-política que, partiendo de la riqueza de la diversidad y la diferencia, se sustenta en la igualdad de poder para el ejercicio pleno de los derechos y obligaciones de todas las sociedades y culturas. De ahí que **la interculturalidad solo será posible con la insurgencia contra un poder que se sustenta en la homogeneización, la negación, el irrespeto, la desigualdad, la marginación y la dominación de las sociedades diferentes.** (las negritas son del autor).

De tal manera que los proyectos de insurgencia comunitaria, cultural, lingüística, epistémica, étnica, pedagógica, etc., condensan la fuerza de los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes, como íconos representativos de la lucha por la emancipación en América Latina. Con esto no se descartan las importantes luchas emprendidas por feministas, adherentes a la comunidad LGBT+, obreros, campesinos, jóvenes, prostitutas, migrantes, entre otras colectividades que han dado lugar posicionamientos ético-políticos y a supuestos onto-epistémicos que señalan las distintas formas de racializar, inferiorizar y subalternizar a los sujetos sociales y sus distintas formas de saber y conocer el mundo.

Cabe mencionar que el análisis de la dimensión ético-política de los proyectos educativos interculturales/de-coloniales requiere de la construcción de una mirada compleja para aproximarse a ellos, pues no basta con asumir, como el filósofo Fidel Tubino (2005), que se trata de posicionamientos de interculturalidad crítica o funcional al sistema neoliberal; ni mucho menos considerar que el enunciado de la de-colonialidad supone en sí misma la construcción de proyectos político-pedagógicos que tracen una distancia clara con la racionalidad moderna/ilustrada/colonial/capitalista. Es más, debemos entender que los proyectos de EI se configuran a partir de procesos complejos, que se ven a travesados por una serie de determinaciones sociales, políticas, económicas, culturales, entre otras, y que su sentido de-colonial no representa un tránsito unidireccional de la colonialidad a la de-colonialidad, puesto que aún en los proyectos de-coloniales prevalecen nociones y posturas gestadas en el marco de la herencia colonial.



Por lo anterior, asumir la interculturalidad y la de-colonialidad como aspectos constitutivos de una forma de habitar el territorio de América Latina supone el reconocimiento de diversos sujetos o diversas sujetas, portadores de saberes y prácticas diferentes entre sí, de acuerdo con Silvia Rivera Cusicanqui (1999), donde los blanco-mestizos occidentalizados también pueden encontrar un asidero. Así como la posibilidad de diseñar escenarios de intercambio simbólico entre las colectividades que han resistido a la colonialidad del poder, del saber y del ser (Mignolo, 2008), como son, los pueblos indios, las comunidades afrodescendientes, las colectivas feministas, los grupos de migrantes, las juventudes, las organizaciones de campesinos y campesinas, por mencionar algunas, con la finalidad de construir un territorio nosótrico -enunciado y materializado en clave tojolabal- (Lenkersdorf, 2005).

### Dimensión onto-epistémica

Entender la noción de sujeto pedagógico de la interculturalidad como una categoría analítico-discursiva exige de la puesta en marcha de una serie de desplazamientos onto-epistémicos, con la finalidad de reconocer la manera en que se dinamiza la realidad cotidiana de los proyectos educativos interculturales que se pueden identificar en América Latina. Siguiendo a Zemelman (2011), el pensar categorial hace referencia a la fijación de significados, situados en momentos y contextos singulares. Por ello, partimos del supuesto de entender que la noción de sujeto pedagógico de la interculturalidad no refiere un concepto estático, antes bien, se trata de un término cuya significación depende de diversos proyectos político-pedagógicos que se configuren en la vasta complejidad que representa el territorio de América Latina.

De esta manera, el sujeto pedagógico es entendido desde un marco referencial de apertura que reconoce la relativa plasticidad de este significante, en función de la gran multiplicidad de proyectos, sujetos y experiencias que conforman el campo problemático de la EI. No obstante, es importante reconocer que hay una serie de aspectos presentes e ineludibles cuando hablamos de sujeto pedagógico de la interculturalidad. En ese sentido, nos referimos al educador, al educando, al saber, a la comunidad y a la naturaleza, como componentes de un sujeto complejo y relacional, que posibilita la generación de intercambios culturales, lingüísticos, epistémicos, espirituales, educativos, entre otros, con la finalidad de potenciar la configuración de tramas de significación inéditas.

Desde la perspectiva ontológica relacional planteada por Arturo Escobar (2014), podríamos sostener que los sujetos sociales no existen de manera discreta, al margen de las múltiples interrelaciones que posibilitan y dan sentido a la realidad cotidiana. En ese sentido, se hablaría “de un mundo entero que se enactúa minuto a minuto, día a día, a través de una infinidad de prácticas que vinculan la multiplicidad de humanos y no-humanos”. De ahí la posibilidad de entender que el sujeto pedagógico de la interculturalidad se encuentra articulado por un marco de múltiples relaciones y roles intercambiables entre educador y educando, los cuales son extensivos a la comunidad y la naturaleza.

Esto último significa que las relaciones sociales y pedagógicas no solo acontecen entre educador y educando, los cuales pueden definirse como sujetos sociales concretos, sino que es posible ampliar su margen de configuración a la comunidad y la naturaleza. El sentido de-colonial implicado en este posicionamiento permite identificar a la comunidad y a la naturaleza como sujetos sociales y no como objetos manipulables, como sucedería bajo la racionalidad moderna. Su carácter social ha sido construido por sujetos portadores de conocimiento que han logrado comprender la necesaria relación de equilibrio entre la comunidad, la naturaleza y las deidades que moran en ella, como en el caso del *sumak kawsay* (buen vivir) o los derechos de la *Pachamama* (Madre Tierra).

En resumen, la categoría de sujeto pedagógico de la interculturalidad hace cada vez más evidente la necesidad de asumir un posicionamiento que integre a la comunidad y a la naturaleza como agentes constitutivos de su sentido onto-epistémico relacional, cuyo movimiento en la realidad educativa cotidiana también representa la posibilidad de alternar los roles en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### ¿Cómo se relaciona el sujeto pedagógico de la interculturalidad con el saber?

La comprensión del sujeto pedagógico de la interculturalidad como un sujeto histórico, situado en determinadas coordenadas temporo-espaciales y abierto a las posibilidades de determinación e indeterminación que condensa la realidad concreta, requiere del análisis de las relaciones que se pueden establecer con los saberes, debido a que se trata de componentes esenciales para la construcción de mediaciones entre diversos sujetos sociales, sus distintas formas de organización y su vinculación con naturaleza.

Cabe señalar que, en el actual contexto latinoamericano, las relaciones con los saberes no escapan a la interacción con producciones cuyo origen se identifica en el marco de la lógica moderna/ilustrada/colonial/capitalista. No obstante, bajo el posicionamiento político-pedagógico que se defiende en esta ponencia, la apuesta radica en la reivindicación de los saberes propios que representan la herencia cultural que ha posibilitado la resistencia y la re-producción material y simbólica de la vida comunitaria de los pueblos de Nuestra América. Y eso pasa por la construcción de experiencias pedagógicas alternativas.

De esta manera, experiencias pedagógicas alternativas y saberes socialmente productivos constituyen una relación dialéctica. En otros términos, podríamos sostener que el carácter contrahegemónico de determinadas experiencias pedagógicas es lo que posibilita la configuración de saberes que, en el orden de lo social, producen tramas de significación y materialización inéditas. De acuerdo con el planteamiento de Gómez Sollano, "...es lo social lo que juega un papel estructurante en el relato de vida de los sujetos, lo que le otorga a esos saberes estatus distintos y por supuesto una productividad distinta" (2009, p. 31), la cual irrumpe con la lógica de mercado impuesta a través de los modelos por competencias (Rodríguez, 2011).

Ahora bien, la reivindicación de saberes socialmente productivos articulados en el seno de procesos comunitarios comprende, a su vez, la reflexión en torno de la *pluralidad epistémica*, en un claro distanciamiento de posturas que niegan e invisibilizan los saberes producidos bajo racionalidades definidas, por sujetos

particulares, como antagónicas. De ahí que consideremos la necesidad de promover procesos de intercambio epistémico que potencien la invención de tramas sociales para el resguardo de la vida, teniendo en cuenta que siempre habrá condiciones materiales y simbólicas que limiten su asimilación y apropiación total. Es más, habrá ciertos momentos en los que los actores que articulan el sujeto pedagógico de la interculturalidad consideren impropios determinados saberes, por representar un atentado contra las formas de producción y re-producción de los pueblos y comunidades que históricamente han sido negados, subordinados y masacrados.

## Conclusiones

El presente trabajo se llevó a cabo con la finalidad articular una serie de reflexiones que permitieran analizar la manera en que se constituye el sujeto pedagógico de la interculturalidad latinoamericana, procurando destacar la manera en que se puede vincular con la categoría de saberes socialmente productivos. En ese sentido se considera que una base sólida para comprender la primera noción tiene como referentes los aportes de pedagogas latinoamericanistas como Puiggrós (1995) y Gómez Sollano (2017), en los que se destaca la dimensión relacional entre educador-saberes-educando, configurada en el marco de una trama socio-histórica densa y compleja.

Ahora bien, la movilización de los mismos conceptos que dan sentido a la noción de sujeto pedagógico latinoamericano ha hecho posible la sistematización de reflexiones alusivas a las dimensiones ético-política y onto-epistémica que constituyen el signifiante sujeto pedagógico de la interculturalidad, además de reconocer las relaciones que los actores sociales implicados pueden establecer con otros saberes. A partir de éstas se concluye lo siguiente:

- a) El análisis de la dimensión ético-política que sintetizan los proyectos pedagógicos interculturales en América Latina exige la configuración de una mirada compleja, que supere las posturas maniqueas relativas a la interculturalidad y la de-colonialidad.
- b) El análisis de la dimensión onto-epistémica requiere de un posicionamiento que rompa con la herencia colonial imperante en la comprensión de los actores sociales que constituyen al sujeto pedagógico de la interculturalidad, signifiante que se encuentra en constante movimiento en los diversos escenarios que conforman el territorio de América Latina.
- c) El estudio de los saberes socialmente productivos requiere de la articulación con la categoría alternativas pedagógicas, en virtud de la relación que hay entre la construcción de contrahegemonías y la producción de tramas simbólicas y materiales inéditas, que permiten a los sujetos políticos luchar por la vida, contra la vida impuesta por el capital.

## Referencias bibliográficas

- Escobar, A. (2014). "Aprendiendo a navegar el potrillo: una ontología relacional en el Pacífico sur", en *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia*, Medellín: UNAULA, pp. 98-103.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI, 1970.
- Gómez Sollano, M. y Puiggrós, A. (2009). "Saberes socialmente productivos. Educación Legado y cambio", en Marcela Gómez Sollano (coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México: UNAM, pp. 23-37.
- \_\_\_\_\_, Hamui, L. y Corenstein, M. (2013). "Huellas, recortes y nociones ordenadoras", en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav, coordinadoras, *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México: UNAM, pp. 33-65.
- \_\_\_\_\_, y Corenstein Zaslav, M. (2017). "Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedias", en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav (coords.) *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias*. (pp. 21-40). México: UNAM/Newton
- Grosfoguel, R. (2013). "Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI", *Tabula Rasa*, número 19, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia, pp. 31-58.
- Guerrero, P. (1999) "La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura (Notas para la aproximación a la interculturalidad)", en: *Reflexiones sobre interculturalidad*, Quito: Abya Yala. 1999, pp. 8-31.
- Lenkersdor, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*, México: Porrúa.
- Mignolo, W. (2008) "Prefacio a la primera edición", en, Álvaro García Linera, Walter Mignolo y Catherine Walsh, *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, pp. 9-16.
- Puiggrós, A. (1995). "Reflexiones para pedagogos", en, *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel, pp. 63-95.
- \_\_\_\_\_, (2007). "La crisis del educador", en, *Cartas a los educadores del siglo XXI*, Buenos Aires: Galerna, pp. 171-183.
- Rivera Cusicanqui, S. "Anotaciones fragmentarias en torno a la interculturalidad", en Marco Antonio García Blanco, comp., *Encuentro México-Bolivia sobre cultura, identidad y globalización*. La Paz: Uma Phajsi, 1999.
- Rodríguez, L. (2011). Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos. *Decisio*, septiembre-diciembre.
- Tubino, F. (2005) "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político", en, *Encuentro continental de educadores agustinos*, Lima, pp. 24-28, visto en: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. [consulta: 18 de septiembre de 2020].
- Zemelman, H. (1990) *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Madrid: Anthropos.
- \_\_\_\_\_, (2011). "El pensar categorial", en, *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*, México: Siglo XXI, p. 192-211.

# Construcción de saberes pedagógicos desde la sistematización. La experiencia pedagógica de las Escuelas Integrales de Educación Básica del estado de Michoacán

Beatriz Cadena Hernández y Nadia Montserrat Valdés Alonso

## Resumen

Desde el programa APPEAL, las categorías saberes y experiencias se encuentran estrechamente vinculadas, pues reconocemos que es en la trama de la vida misma de los sujetos donde se generan las condiciones para la producción, transmisión, circulación y apropiación del conocimiento. De modo que recuperar los saberes acumulados de quienes participan en las experiencias es una tarea fundamental para la construcción de conocimiento de lo educativo. Así, la categoría saberes nos permite situar “otra manera de entender y valorar los contenidos de la cultura. No solamente de las culturas populares, la usamos como noción epistemológica y como signifiante.” (Puiggrós, 2009, 13)

Estos saberes emergen de las prácticas cotidianas, por ello al sistematizarlas se trata de situar aquel saber que los sujetos portan. En ese sentido, en este trabajo recuperamos los saberes de los docentes de la sección XVII de la CNTE/SNTE que sostienen la experiencia pedagógica de las Escuelas Integrales de Educación Básica del Estado de Michoacán, a partir de la sistematización de la experiencia. Con el objetivo de legitimar el saber pedagógico que desde esta experiencia se produce, las formas de apropiación y transmisión de su concepción de educación como popular, integral, científica y emancipadora donde las educadoras y educadores son reconocidos como sujetos políticos, intelectuales, populares, críticos y transformadores, quienes además de ser portadores de saberes, los transmiten.

Derivado de esta investigación, hemos encontrado que los saberes que circulan se encuentran estructurados con una lógica diferente a la clasificación disciplinar y objetivada. “Los saberes no son fragmentos, operan en redes, en sistemas dinámicos cambiantes que modifican lo viejo y lo nuevo” (Gómez y Corenstein, 2017, 28), buscan desde su pedagogía transformar el currículo tradicional y hegemónico, resignifican la relación entre: teoría-práctica, escuela-trabajo, y escuela-comunidad.

**Palabras clave:** *saberes pedagógicos, saberes docentes, sistematización de experiencias pedagógicas, alternativas pedagógicas, educación comunitaria.*

## Introducción

El documento que se presenta a continuación tiene como objetivo articular tres referentes ordenadores para pensar la construcción del conocimiento de lo educativo: los sujetos, los saberes y las experiencias pedagógicas. En ese sentido, partimos de plantear preguntas detonadoras que nos permitirán avanzar en la construcción del tema-problema propuesto. Tales cuestionamientos son: ¿quiénes son los sujetos de la educación?, ¿qué tipo de

conocimientos y saberes se producen desde las prácticas educativas?, ¿qué se produce a partir de la formación de sujetos de la educación?

En particular, nos interesa llevar tales reflexiones a la experiencia pedagógica de las Escuelas Integrales de Educación Básica del estado de Michoacán, sostenida principalmente por las maestra y maestros de la sección XVIII de la CNTE/SNTE, con la finalidad de ubicar los saberes que circulan y se producen y con ello, reconocer a los sujetos que participan en la experiencia. Para ello se llevó a cabo una investigación documental desde de la perspectiva metodológica de la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas, desarrollada por el programa APPEAL (Gómez & Corenstein 2010).

### **Construcción categorial y horizonte intelectual desde el programa APPEAL**

Para comenzar, nos permitimos situar algunos aspectos conceptuales que nos orientarán en el desarrollo de la sistematización y análisis de la experiencia pedagógica mencionada. Para ello recuperamos las nociones y discusiones que desde el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) se han abierto. Una de ellas es la de saberes, que ha sido vinculada con las producciones sociales relacionadas con los conocimientos y las experiencias de los sujetos, de modo que se plantea que dichos saberes se transmiten por medio de lenguajes verbales o no verbales y habilitan a una práctica específica.

Las investigaciones del Programa APPEAL comienzan problematizar sobre la producción de los saberes, potenciada por la crítica situación social, política, económica y cultural. De ahí que comience a construir herramientas teórico-metodológicas para explicar y visibilizar los cambios, resistencias y articulaciones que se expresan en la dinámica de lo educativo y que habían sido generadas por las nuevas condiciones histórico-sociales como respuestas y alternativas pedagógicas al modelo educativo hegemónico. Para ello resultó relevante por un lado mirar las condiciones en las que los saberes y las prácticas se producen y la formación de sujetos y tipo de pedagogías que construyen.

En ese sentido, el trabajo de Adriana Puiggrós ubica como una de sus preocupaciones centrales las dificultades en la historia larga de los sistemas educativos de América Latina, para el análisis de las raíces culturales y su vinculación con la dimensión pedagógica, “los obstáculos epistemológicos y políticos para investigar, enseñar y aprender” (2003, 45) En ese sentido recupera debates y experiencias de la educación latinoamericana que dan cuenta de una tradición para la construcción de nuevas posibilidades.

Los saberes son siempre significativos en el sentido que se producen como parte de estructuras de significación, pero, para ser socialmente productivo un saber tiene que ser sentido como significativo por los sujetos, de modo que son generadores de la trama en la que se enmarca su experiencia. No solo a nivel cognoscitivo sino, en el sentido de que ese nuevo saber juegue un papel en el proceso de construcción de identidad y de la trama social. (Rodríguez, 2009,101) Así, en los saberes pedagógicos se condensan las prácticas y los discursos, las experiencias y expectativas, la realidad y los imaginarios colectivos.

De lo anterior es que el programa APPEAL se dio a la tarea de analizar las experiencias pedagógicas alternativas generadas por sectores en contextos específicos, en diversos momentos de la historia de los países de la región latinoamericana. Se ubicó, por ejemplo, desde la educación popular procesos pedagógicos que en algunos casos se instituyeron, así como aquellos que se dieron por fuera de las instituciones o en los márgenes de estas. En ese marco, la construcción de la categoría *alternativas* permitió problematizar el campo histórico-educativo que dio cuenta de procesos educativos que los relatos histórico-tradicionales, signados por el concepto de modelo, negaron u ocultaron de la historia. Dicho de otro modo, la lógica de las alternativas permite deconstruir el discurso establecido, por lo que pone en evidencia la lógica de configuración de la hegemonía.

De ese modo, el estudio y recuperación de las experiencias pedagógicas alternativas nos permite situar los saberes que en ellas se producen y circulan, además de reconocer a los sujetos que los portan.

Cuando los saberes son compartidos y valorados de manera colectiva, tienden a consolidarse en una dialéctica activa que oscila entre lo instituido y lo instituyente, operación que demanda mostrar las articulaciones entre los saberes producidos y recreados, cuando a partir de la crítica se ponen al descubierto los mecanismos, las fuerzas y las políticas de las significaciones sedimentadas, y, por lo tanto, una manera distinta de ubicar a los actores y a los (sus) saberes. (Gómez y Corenstein, 2017, 36).

Como ya se mencionó, los referentes anteriores y la problematización que en torno a ellos se ha generado han permitido situar a la sistematización de experiencias pedagógicas como una alternativa metodológica en educación. La propuesta metodológica que APPEAL construyó en 1980 permitió hacer un ejercicio de memoria para reconstruir procesos que se encontraban dispersos. Metodológicamente, plantea un desafío ya que requiere de herramientas que vayan más allá de la narración de lo que sucedió, necesita de herramientas categoriales para poder nombrar aquello que se narra.

La sistematización experiencias pedagógicas permite analizar los saberes, los cuales tienen efecto de reconocer a las personas que los portan (Gómez y Corenstein, 2013). Es decir, aquellos sujetos que habilitan o inhabilitan cuando las personas tienen que responder a determinadas circunstancias y producen trama social al interactuar con los otros. Como se mostrará más adelante en la experiencia sistematizada, podemos observar cómo desde el espacio microsocioal se producen las condiciones sociohistóricas específicas donde tiene lugar la vida cotidiana de la escuela y muestra desde la dimensión cultural ciertas particularidades.

Asimismo, la sistematización permite nutrir las elaboraciones teóricas, es decir, producir conocimiento, desde las narrativas de los sujetos que permite elucidar aquellos saberes que articulan la trama social y que posibilitan la construcción de proyectos colectivos.

### **Producción de conocimiento desde las experiencias**

Toda disciplina científica se organiza en torno a una *episteme* que estructura sus saberes y discurso en un momento histórico determinado. El saber pedagógico debería constituirse como una *episteme* en el sentido de

representar un principio organizador que envuelve las configuraciones del discurso pedagógico. Sería un saber social, ideológico colectivo, empírico, un saber que permite el desempeño en la situación educativa cotidiana, por tanto, un saber no metódico, en tanto éstos “no son fragmentos, [sino que] operan en redes en sistemas dinámicos, cambiantes que modifican lo viejo y lo nuevo” (Gómez & Corenstein, 2013, 28)

Josefina Granja (1998) señala que para realizar un estudio de la configuración del saber pedagógico se requiere de un análisis de la formación conceptual de este. Dicho análisis debería permitir a los sujetos ir aprehendiendo y explicando la realidad educativa a partir de su práctica. Se trata de transformar las experiencias individuales en colectivas, de modo que la experiencia se transmite en forma de conocimiento. En acuerdo con Puiggrós, la experiencia es el lugar en el cual se construye y se escribe la historia. (Puiggrós, 2003)

La experiencia puede ser configurada como fuente de apropiación de los saberes, de la transmisión intergeneracional e intercultural. Esto significa que el saber pedagógico no se ciñe a la instrucción y al trabajo instrumental dentro de las aulas, sino que, desde esta perspectiva, se habilita a la confluencia de las percepciones, tradiciones, opiniones y normas que permiten reunir distintas discursividades en torno al enseñar y el aprender apuntando a una reflexión teórica que mira al objeto de la educación como algo complejo. Según Frigerio,

el saber es un verbo asociado a la actividad de educar. Cotidianamente se conjuga en todos los tiempos, modos y personas en los territorios escolares de todas las geografías. Se trata de un verbo acerca de cuyos sentidos no indagamos regularmente, pero que constituye y deviene prescripción curricular, contenidos, prácticas, experiencias, efectos. El sustantivo suele ser traducido en contenidos. Imposible sortear el verbo y el sustantivo al tiempo de reflexionar sobre sus alteraciones en los territorios educativos. (2010, 5)

En el marco de la experiencia que aquí se propone recuperar, ubicamos tres dimensiones de los saberes pedagógicos: los saberes magisteriales, los saberes comunitarios y los saberes curriculares.

### **Saberes en Las Escuelas Integrales de Educación Básica del estado de Michoacán**

En el marco del horizonte categorial planteado en el apartado anterior, proponemos analizar la experiencia de las Escuelas Integrales de Educación Básica del estado de Michoacán, reconociéndola como una experiencia en la que se condensan y producen saberes particulares en un contexto particular, sostenida principalmente por maestros y maestras disidentes del estado.

Para ello nos parece importante situar algunas características de la organización magisterial en el país, por lo que interesa decir que desde 1943 el magisterio mexicano se organiza en una estructura sindical conocida como Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), dividido en secciones en función de los estados del país. Desde su fundación, las secciones del SNTE se organizaron en relación con el crecimiento de la misma organización, sin embargo, a finales del siglo XX contingentes de trabajadores sindicalistas de la educación se comenzaron a aglutinar en una organización paralela y disidente, y en 1979 fundan la Coordinadora Nacional de



Trabajadores de la Educación (CNTE), en la que converge una buena parte del magisterio y se autodenomina como vertiente democrática, para diferenciarse ideológica y políticamente de corrientes sindicales oficialistas del país. (Colín, 2019, 20)

En el marco de la fundación de la CNTE, las y los maestros adheridos asumieron un proyecto político-sindical y pedagógico como eje o guía para el cumplimiento del propósito con el que fue fundada la coordinadora: la democratización de la sociedad; democratización del sindicato; y democratización de la educación pública. (CENCOS 22, 2019, 1) Ese proyecto se basa en seis puntos: 1. Restituir el poder a las bases; 2. Integrarse a los esfuerzos nacionales para resolver los grandes problemas del país, al lado del pueblo; 3. Construir un proyecto alternativo de educación; 4. Arrancar las reivindicaciones de las bases; 5. Realizar una gestoría democrática; 6. Unificar a los trabajadores de la educación (Velázquez, L. 2020. 2)

Como se puede ver, la democratización y la constante disputa por obtener el lugar de interlocución con el Estado, en conjunto con la intención político-pedagógica de la conformación de un proyecto de educación alternativa y emancipadora, encausadas en la “institucionalidad fundamentalmente sindical” (Street, 2000, 178) , son la base del actuar de las y los maestros disidentes. En ese marco, podemos comenzar a plantear que los saberes que circulan y producen la trama magisterial en la que se autoreconocen las y los docentes proviene de un momento y proceso de reflexión colectiva en el que “los maestros se adjudicaron la identidad democrática porque actuaron para cambiar las instituciones estatales dentro de las cuales fueron formados en su capacidad de ser sujeto docente” (Street, 2000, 199).

Por otra parte, es central decir que dicha organización magisterial ha llevado a los maestros a construir proyectos de educación alternativa partiendo de las necesidades y demandas de sus propios contextos, de modo que las experiencias en los estados son muy diversas, pero además no son estáticas, sino que se mueven con los sujetos y con la historia. Así, la sistematización de la propia experiencia se ha convertido en una práctica central para los maestros. Profundizaremos en este planteamiento más adelante.

Ahora bien, en el caso particular del magisterio michoacano, perteneciente a la sección XVIII de la CNTE/SNTE, el planteamiento político-pedagógico se expresa de manera importante en el Programa Democrático de Educación y Cultura (PDECEM) al que se adhieren las Escuelas Integrales de Educación Básica (EIEB). En éste se propone un modelo escolar alternativo. Su principal aspiración es generar un proyecto de transformación social que tiene en el espacio escolar el centro de su propuesta política, a partir del aprendizaje basado en pedagogías del trabajo y la articulación con procesos comunitarios que permitan ampliar el horizonte escolar-comunitario. (Colín, 2019)

Sin embargo, las acciones del magisterio michoacano y su propuesta político-pedagógica no se agotan ahí. Los y las maestras han encontrado una forma de organización y formación en los talleres del educador popular que se llevan a cabo de manera regional y estatal. Estos talleres son parte de las “jornadas de lucha” y tienen el objetivo de compartir, problematizar y sistematizar las experiencias particulares de los docentes en el aula, con

la finalidad de seguir enriqueciendo el programa y las propias experiencias. A ello se suma la Red de Escuelas Renovadas, el Programa de Desarrollo Lingüístico Integral, las Escuelas Libres de Comida Chatarra, los Centros para el Desarrollo de la Creatividad, la Cultura, el Arte y el Deporte, El Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa, los diplomados alternativos, círculos de estudio, entre otros.

Se puede decir entonces que las acciones político-pedagógicas que llevan a cabo los y las maestras, dentro del horizonte organizativo sindical de la coordinadora, sitúan a la escuela y la educación pública como un espacio de disputa por un proyecto de educación alternativo que recupera y da lugar a los propios saberes magisteriales construidos y sistematizados en contextos particulares, y los articula con la comunidad y la propuesta curricular particular. Así, podemos observar cómo desde el espacio microsocial se producen las condiciones sociohistóricas específicas donde tiene lugar la vida cotidiana de la escuela y muestra desde la dimensión cultural ciertas particularidades.

### **Saberes curriculares y su articulación con la comunidad**

Como ya se dijo, las Escuelas Integrales son parte del Programa de educación en Michoacán, sin embargo, el proyecto de escuela en el estado inicia en 1998 en el diálogo de una comisión sindical y una gubernamental en el que se planteó el objetivo de llegar a acuerdos “que permitieran el reconocimiento, apoyo y financiamiento de un proyecto escolar estatal desde la posición política de la CNTE” (Colín, 2019) y se llega al acuerdo por el que se crean las Escuelas Experimentales Integrales. Si bien el proyecto no fue bien recibido por el Estado, después de un largo proceso, los maestros de la coordinadora echaron a andar el proyecto de escuelas experimentales en el 2003, al abrir las primeras ocho. Así comienza la configuración de lo que los maestros denominan una propuesta educativa bilateral.

Más tarde estas escuelas son retomadas por el magisterio y se transforman en lo que hoy conocemos como Escuelas Integrales de Educación Básica, con la finalidad de proponer una nueva forma de gestión y organización e implementar el proyecto político-pedagógico de esta sección sindical, que se interesa en una “transformación educativa que tenga como horizonte una educación popular, libertadora, democrática, científica, humanista e integral. Que sea formadora de hombres y mujeres cultos libres y transformadores” (WFTUFISE, 2018, 4). En concreto, se buscó con ello transformar el currículo e implementar las dimensiones y líneas estratégicas del PDECEM, expuestas a continuación:

- Dimensión económica.
- Dimensión social.
- Dimensión política.
- Dimensión ecológica.
- Dimensión cultural (Cisneros, 2016, 170).

Estos puntos se configuran como líneas de “transformación educativa [y como un intento por] estructurar, ordenar, y sistematizar los saberes de la comunidad y acervo cultural, científico y tecnológico [...], en bloques que dan cuenta de la complejidad del quehacer educativo.” (Sección XVIII, 2013, 6)

Así, un aspecto que diferencia a las escuelas integrales de la escuela oficial es la organización curricular y de la vida escolar a partir de estas dimensiones y sus líneas estratégicas, que son producto de una lectura particular de la realidad y reflexiones de los maestros. “A partir de temas generadores y del análisis del contexto se ubican: intereses, expectativas, necesidades y problemáticas de la comunidad. Así, los contenidos y objetivos de cada línea se relacionan con el contexto inmediato.” (Cisneros, 2016, 169)

Por lo anterior, en la consolidación de esta experiencia tiene que ver la participación de diferentes sectores de la sociedad, que coinciden en el objetivo de generar una propuesta educativa popular, que recupere el sentir y las necesidades y demandas de los pueblos y la comunidad que la sostiene y de la que forma parte. La escuela se configura entonces como espacio de resistencia y convergencia del actuar político-pedagógico de los maestros democráticos, sus saberes y los saberes de la comunidad. En concreto, las EIEB son “concebidas y construidas desde la educación popular, se concretan en espacios de resistencia y lucha a la ideología capitalista, representan una alternativa educativa humanística y emancipadora para el desarrollo pleno del sujeto, siendo éste el eje central de la práctica educativa” (Cisneros. 2016. 166).

Ejemplo de lo anterior es la organización escolar de las EIEB. Cada escuela es gestionada por un colectivo docente conformado por un coordinador, un auxiliar administrativo y un grupo de profesores que rotan cada ciclo escolar, encargado de la planeación colectiva de las actividades a partir de realizar un diagnóstico en el que participa la comunidad a través de una asamblea al inicio del ciclo escolar, sin dejar de lado uno de los objetivos centrales de este proyecto que es la formación integral de los nuevos sujetos emancipadores y teniendo en cuenta las dimensiones y líneas estratégicas. De esta asamblea se derivan las planeaciones escolar y comunitaria que coadyuvan a la resolución de las problemáticas comunes, así como la estructuración del proyecto productivo que guiará también la vida escolar y que vincula la experiencia con el trabajo.

Podemos recuperar acá la noción de saberes socialmente productivos propuesta por Puiggrós y Gagliano, que los definen como aquellos “saberes que modifican a los sujetos, enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura modificando sus hábitos y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o de la comunidad”. (2004, 13). A partir de la experiencia de las y los maestros democráticos de Michoacán podemos ver cómo la comunidad de hace parte y reconoce en el proyecto educativo, de modo que los saberes circulan y adquieren sentido, no solo en la escuela o para la vida escolar, sino como proyecto de vida.

## Reflexiones Finales

Cuando de la necesidad de pensar al mundo pasamos a un pensar histórico, se despliegan una multiplicidad de circunstancias y espacios en los que resulta pertinente recuperar lo que ahí se produce y adquiere sentido.

La experiencia se inscribe en tres planos: como legado, como puro presente y como subjetividad, (Puiggrós & Gagliano, 2004), es decir la experiencia es entendida como momento de articulación entre el saber y la acción en la formación de sujetos. En ese contexto, las acciones que hoy se enuncian desde el ámbito del quehacer pedagógico se dan en el marco de prácticas educativas concretas, como lo vimos en el caso de la experiencia de las escuelas de Michoacán. Sus prácticas al ser narradas, sistematizadas y analizadas devienen en experiencias pedagógicas, que además apuntan a la construcción de un proyecto más amplio.

La experiencia de Michoacán nos aporta para poder situar un modo de descolonizar el pensamiento y construir saberes emancipatorios, afirmar una postura epistémica tensionando aquellas lógicas hegemónicas, que devienen en procesos alternativos para mirar, pensar y sentir el mundo.

El análisis de la experiencia permite ubicar los saberes y problematizar sobre aspectos que se asumen con naturalidad en las prácticas escolares cotidianas. Por ejemplo, cuando nos preguntamos qué saberes se producen para la formación del sujeto emancipador que se plantea el proyecto pedagógico alternativo de las Escuelas Integrales de Michoacán.

Las microexperiencias nos permiten describir cómo se construye el conocimiento sobre la escuela, cómo llegan las y los maestros a saber lo que saben sobre distintos procesos del ámbito escolar y sobre todo cómo se produce la transmisión de estos saberes desde la experiencia. El saber pedagógico, conlleva la posibilidad de contar con un campo epistemológico específico para la pedagogía y para la formación de sujetos de la educación.

## Referencias Bibliográficas

- Cadena, B., A. Herrerías, M. Valdés, & G. Hermida (2019). "Más allá de la Reforma Educativa. Experiencias pedagógicas alternativas" en Gómez Sollano y Martha Corenstein, *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina*, México: FFYL-DGAPA PAPIIT-UNAM. pp. 533- 560.
- CENCOS 22. (2019) "Fundación de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación". Recuperado de [https://www.cencos22oaxaca.org/inicio/conoces-el-origen-de-la-cnate/#:-:text=La%20Coordinadora%20Nacional%20de%20los%20Trabajadores%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20\(CNTE,la%20Secci%C3%B3n%20VII%20de%20Chiapas](https://www.cencos22oaxaca.org/inicio/conoces-el-origen-de-la-cnate/#:-:text=La%20Coordinadora%20Nacional%20de%20los%20Trabajadores%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20(CNTE,la%20Secci%C3%B3n%20VII%20de%20Chiapas).
- Cisneros, L. (2016) "Las escuelas integrales de educación básica. La buena educación para el buen vivir" en *Las alternativas educativas desde la pedagogía crítica y la educación popular*. México: Ediciones michoacanas
- Colín, A. (2019). *Entre la lucha magisterial y las alternativas educativas. Las Escuelas Integrales de Educación Básica de Michoacán, México*. [Tesis de maestría en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana] Recuperada de <https://www.google.es/l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiauayL2bHwAhVFKKwKHRqYBhYQFnoECAUQAA&url=https%3A%2F%2Fwww.uv.mx%2Ffiie%2Ffiles%2F2019%2F04%2FEntre-la-lucha-magisterial-y-las-alternativas-educativas.-Las-Escuelas-Integrales-de-Educacion-Basica-de.pdf&usq=AOvVaw39-qIAMHvyBCIOWCP1Xmyi>
- Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante

- Gómez Sollano M. & M. Corenstein (2017). “Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedias” en *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias*, UNAM/Newton pp. 21-40
- Granja, J. (1998). *Formaciones conceptuales de la educación en México*. México: DIE-CINVESTAV
- Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber*, Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós A. & R. Gagliano (2004). *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina*. Buenos Aires: Homosapiens.
- Rodríguez, L. (2009). “Un relato de la construcción del trabajo”, en Adriana Puiggrós (dirección), Lidia Rodríguez (coordinación), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires: Galerna, pp. 16-36.
- Street, S. (2000) “Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas”. En Gentili y Frigotto (comp.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO. Edición digital recuperada de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D2666.dir/gentili.pdf>
- Velázquez, L. (2020). Profelandia. “Sección XVIII de la CNTE, movimiento pedagógico y popular”. Recuperado de <https://profelandia.com/seccion-xviii-de-la-cnte-movimiento-pedagogico-y-popular/>
- WFTUFISE. (2018). “El PDECEN antecedente histórico, construcción, resistencia y retos”. Artículo digital recuperado de <http://wftufise.org/el-pdecem-antecedente-historico-construccion-resistencia-y-retos/>

## Educación intercultural en telesecundaria: sujetos, saberes y experiencias

Alma Karina García Torres

Resumen

En el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL), el análisis de las alternativas pedagógicas se ha realizado desde una perspectiva político-pedagógica que permite señalar la lucha por la hegemonía que dichas alternativas han sostenido a lo largo del tiempo (Gómez y Corenstein, 2017). De esta forma, no se habla de experiencias aisladas o de acontecimientos dispersos, sino de una especie de *continuum* en la construcción de otras formas de entender, construir, desarrollar y vivir lo educativo, cuyos referentes son en términos generales la lucha por una educación democrática y democratizadora, con perspectiva social, plural, liberadora, popular, emancipadora e intercultural.

En este sentido, podemos analizar los distintos proyectos educativos construidos por sujetos indígenas en México como un archipiélago de experiencias alternativas en las que se han construido referentes fundamentales para pensar en una educación comunitaria, intercultural y bilingüe que reivindica la historia y los proyectos de los distintos pueblos y comunidades. Dichas experiencias pueden ser analizadas y sistematizadas a partir distintos dispositivos teórico- metodológicos. En el presente trabajo se retoma la propuesta de sistematización construida por el equipo APPeAL (2013) en la que se plantean dimensiones y categorías intermedias que dan cuenta de la configuración de las alternativas pedagógicas que se sistematizan.

A partir de dicha sistematización, se ha identificado que uno de los referentes principales que configura el proyecto ético político de la educación intercultural que el sujeto docente de telesecundaria de la región mixteca-chocholteca de Oaxaca ha empezado a construir, es que al recuperar la identidad chocholteca (ngiba e ngigua) y mixteca en los procesos formativos de las y los jóvenes que cursan la telesecundaria, se estarán construyendo bases sólidas para que la educación que se imparta sea relevante y pertinente.

**Palabras clave:** *Sujetos indígenas, saberes interculturales, sistematización de experiencias pedagógicas, alternativas pedagógicas.*

## La telesecundaria en México

El último nivel de la educación básica en México es la secundaria, que a partir de 1993 obtuvo carácter obligatorio. Dicho nivel se diversifica en cinco modalidades: general, técnica, telesecundaria, comunitaria y para trabajadores (esta última modalidad está por desaparecer).

La telesecundaria fue creada como una modalidad educativa al finalizar los años sesenta del siglo XX, como respuesta para la atención educativa de las y los jóvenes que vivían en regiones apartadas, rurales e indígenas del país. Por lo general las telesecundarias se ubican en “poblaciones con menos de 2,500 habitantes, en zonas marginadas o de difícil acceso, en donde el escaso número de egresados de primaria hace inviable la instalación de una secundaria general o técnica” (INEE, 2005: 2).

Desde su creación se concibió como una alternativa que ofrecía a la juventud mexicana la oportunidad de cursar la educación básica y con ello disminuir el rezago educativo. Se suponía alternativa, ya que el modelo educativo se basaba en el uso de las tecnologías de la comunicación e información de la época, específicamente de la televisión como principal referente para la enseñanza, complementado con la intervención de un docente que de a poco fue ganando terreno en dicho modelo hasta convertirse en un sujeto fundamental para esta modalidad educativa.

A lo largo del tiempo, la telesecundaria ha ido ganando terreno en el sentido de su distribución en el país y el porcentaje de la población a la que atiende. Durante el ciclo escolar 2017- 2018, la distribución de la población en edad de cursar el nivel secundaria se distribuyó por modalidad de la siguiente forma: general 42.1%, técnica 26.5%, telesecundaria 21.4%, para trabajadores 0.3%, y comunitaria 0.7% (INEE, 2019).

Además del modelo pedagógico en el que se incluye el uso de la televisión educativa, otra característica de esta modalidad, es que el docente de la telesecundaria se hace cargo de impartir la totalidad de los contenidos del currículum en el grado correspondiente. Incluso, aunque no hay datos tan precisos respecto al tipo de organización de las telesecundarias, se sabe que un porcentaje importante de ellas son de organización bidocente y unidocente (denominadas escuelas multigrado). Las escuelas telesecundarias son unitarias cuando un docente está al frente de los tres grados y es bidocente cuando dos profesores se encargan de todos los

grados (INEE, 2016:406). Esta es una gran diferencia con las secundarias generales, técnicas y para trabajadores, en las que se cuenta con docentes especializados para impartir cada una de las materias del currículum.

En el ciclo escolar 2014-2015, alrededor del 20% de las telesecundarias censadas funcionaban como escuelas bidocentes o unitarias. Este porcentaje varía según las entidades federativas, por ejemplo para el ciclo escolar 2015-2016, en Durango, Zacatecas, Coahuila, Chihuahua y Sonora, más de la mitad de las telesecundarias eran unitarias o bidocentes, (65.1%, 65%, 63.8%, 54.2% y 52.7% respectivamente) (INEE, 2016:404).

Por otro lado, a partir de un ejercicio de elaboración propia en el que se retomaron los datos de la Comisión para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI) 2010 y el Censo de Escuelas Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2013, se identificó que el 68% de las telesecundarias a nivel nacional se encontraban ubicadas en localidades con presencia indígena en distintos grados (según las categorías de CDI: municipio con población indígena dispersa, municipio con presencia y municipio indígena).

A partir de estos datos podemos identificar que las telesecundarias en México representan una opción educativa (en la mayoría de las ocasiones la única opción) para una parte importante de jóvenes en edad de cursar este nivel, jóvenes que viven en contextos adversos debido a los niveles de marginación y pobreza presentes. En este sentido, la función social que cumple la telesecundaria para lograr la igualdad y equidad educativa es central en el Sistema Educativo.

### **La telesecundaria y la educación intercultural y bilingüe**

Si bien las telesecundarias fueron creadas para atender principalmente a la población rural e indígena en edad de cursar este nivel educativo, ello no implicó que la propuesta curricular articulada intencionada y explícitamente conocimientos, saberes, prácticas y experiencias de los sujetos rurales e indígenas para quienes estaba destinada dicha modalidad educativa. Salvo algunos elementos presentes en el modelo (principios pedagógicos que señalan la contextualización y vinculación de la educación telesecundaria con la comunidad), y en los planes y programas de estudio (como la asignatura de Tecnología en telesecundaria o más recientemente la asignatura de Lengua y cultura indígena para secundaria), el proyecto político-educativo de la telesecundaria se alinea al proyecto homogeneizador, monocultural y hegemónico (Gutiérrez, 2018, 2013, Quintriqueo, Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, Riquelme, Gutiérrez y Peña-Cortés, 2014), que históricamente el Estado mexicano ha construido y tratado de sostener, no sin enfrentar distintos procesos de resistencia.

Como mencionamos, más del 50% de estas instituciones se ubican en territorios rurales e indígenas, con distintas dinámicas en el uso y desarrollo de las lenguas indígenas entre los miembros de las comunidades, dinámica que según López (2019), se ve afectada por diez principales factores que inciden en el silenciamiento de las lenguas indígenas. El primer factor que menciona el autor es la escolarización de niños y jóvenes indígenas, ya que los procesos de educación intercultural y bilingüe enfrenta serias limitaciones (volveremos a esto más adelante), posteriormente, las políticas lingüísticas y culturales de los Estados, seguido por la presencia de

Internet y redes sociales, la presencia en medios de comunicación masiva, la producción escrita, el racismo y discriminación, la transmisión intergeneracional, el uso de estas lenguas en la administración pública, el uso en la educación y finalmente el uso en el hogar.

Lo anterior debería tener implicaciones pedagógicas y didácticas importantes en el modelo educativo de las telesecundarias, sin embargo, no se menciona ni recupera como referente importante en los procesos pedagógicos, educativos y didácticos de estas instituciones. En algunos casos, en las comunidades en las que se ubican las telesecundarias, existen preescolares y primarias indígenas (que pertenecen al subsistema de educación indígena a cargo de la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe de la SEP), en las que se enseña la lengua de la comunidad (aunque hay que recordar que dichas escuelas también enfrentan problemáticas relevantes respecto a su carácter intercultural y bilingüe), sin embargo, cuando las niñas y niños egresa de la primaria indígena, no existe posibilidad de continuar con el uso y desarrollo de su lengua indígena, ya que el modelo de telesecundaria no lo contempla.

Así, la lengua y la cultura de las y los jóvenes que transitan por las telesecundarias resulta poco relevante para los procesos de enseñanza aprendizaje y menos aún para el proyecto político- pedagógico, es decir “aquello que da sentido a la experiencia y fundamenta la toma de decisiones y las acciones” (Sollano, Hamui y Corenstein, 2013: 56). Desde la visión hegemónica neoliberal del curriculum, lo que ocupa la atención y los esfuerzos es el desarrollo de las competencias y su evaluación, tal como afirma Kreisel (2016) “aunque los fundamentos de la RES y de la actual RIEB 2011 señalen un enfoque flexible del currículo, en la práctica éste sigue evaluándose como único. Las dinámicas de evaluación a nivel nacional, específicamente la prueba ENLACE y de PISA, sugieren que la educación sigue siendo estandarizada”. Incluso, pese a que las reformas educativas del 2013 y del 2018, introducen el tema de la autonomía curricular, ésta se subordina a la lógica que Kreisel (2016) propone, lo que impide una autonomía curricular real a partir de la que se buscaría la articulación de la diversidad cultural y lingüística de los sujetos, basada en principios de equidad y justicia curricular.

Al respecto, Gallardo retoma a Connell para mencionar que la justicia curricular:

...se refiere a las maneras con las que el *curriculum* concede y retira el poder, autoriza y desautoriza, reconoce y desconoce diferentes grupos de personas, sus conocimientos e identidades. De esta manera, se refiere la justicia de las relaciones sociales producidas en los procesos educativos y a través de ello” (Connell, 1993 citado en Gallardo, 2018: 80).

Hasta ahora, la direccionalidad política-pedagógica del curriculum nacional de la educación básica se orienta hacia un proyecto educativo cuya ideología se basa en lo que Gallardo (2018) nombra referente cultural del sistema educativo en la educación básica, el nacionalismo mexicano, referente que anula “el reconocimiento, uso y desarrollo de otra lengua que nos sea el español como lengua materna. También implica en el ámbito del Nosotros, que los contenidos nacionales no se modifiquen en lo absoluto” (Gallardo, 2018: 82).



Por supuesto, que dicho referente entra en tensión con proyectos políticos- pedagógicos cuyos referentes ideológicos, políticos, sociales, culturales y lingüísticos son diversos, incluso, hoy en día, el referente cultural nacionalista en el que se consideran el mestizaje y el español como dos aspectos fundamentales, está en crisis (Gallardo, 2018), dado que (entre otros elementos), el carácter pluricultural, plurinacional y pluriétnico de las naciones latinoamericanas y su reconocimiento constitucional, se expresa cada vez con mayor fuerza y presencia en distintos ámbitos incluyendo del educativo. Sobre estas tensiones ahondaremos en el siguiente apartado.

### **El sujeto pedagógico de la telesecundaria: tensiones y articulaciones**

Los distintos proyectos educativos construidos históricamente por los pueblos y las comunidades indígenas en México, pueden verse como un archipiélago de experiencias alternativas a partir de las cuales se han construido referentes fundamentales para pensar en una educación comunitaria, intercultural, bilingüe que reivindica la historia y los proyectos de los distintos pueblos y comunidades cuya matriz mesoamericana contrasta abiertamente con el referente cultural identitario de la educación básica nacional, que se ha impuesto a través del sistema educativo nacional desde su creación.

Dichas experiencias pueden ser analizadas y sistematizadas a partir distintas propuestas teórico- metodológicas, en este caso retomamos la propuesta de sistematización construida por el equipo APPEAL (Gómez y Corenstein, 2013) en la que se plantean dimensiones y categorías intermedias que dan cuenta de la configuración de las alternativas pedagógicas que se sistematizan. Para fines de este trabajo interesa retomar las dimensiones del *ethos*, específicamente las categorías proyecto ético- político y trascendencia. El *ethos* hace referencia a

las ideas que justifican la necesidad del cambio y del futuro imaginado [...] el conjunto de creencias, valores, normas y modelos que orientan el pensamiento y el comportamiento. Es el núcleo cultural que caracteriza a una sociedad, a un grupo o a una institución [...] se relaciona con las identidades sociales, con los sistemas de representaciones compartidas, con las conciencias colectivas y de clase, con las visiones de mundo y otros hábitos (Gómez, Corenstein y Hamui, 2013: 55)

También se analiza la dimensión de lo procedimental, que hace referencia a “aquello que se realiza para que lo alternativo tome forma y tenga efecto tanto en los procesos formativos como en la situación que altera” (Gómez, Corenstein y Hamui, 2013: 55). En esta dimensión usamos las categorías intermedias sujetos y saberes.

En los últimos cinco años las y los profesores de telesecundaria de la zona escolar 09, que comprende 19 municipios de la región chocholteca-mixteca en Oaxaca, han emprendido esfuerzos por que la vinculación y extensión escuela-comunidad trascienda el plano prescriptivo que el curriculum oficial plantea, sobre todo, a partir del reconocimiento de que la lengua y la cultura de la región debe ser parte del proyecto educativo de las telesecundarias si realmente se quiere “hacer la diferencia en la escuela, para retener a las y los jóvenes, que no se vayan, y responder a la pregunta ¿qué alternativas podemos ofrecer para que se queden?” (T-S-ZE90). Así,

con el impulso y la motivación de actores centrales como las y los educadores comunitarios, y supervisores de la zona escolar, se han realizado distintas propuestas político- pedagógicas y actividades, con el propósito de “contrarrestar el desconocimiento de la historia y la memoria de la mixteca norte y de la región chocholteca” por parte de las y los docentes de dichas telesecundarias, así como por parte de las generaciones recientes. Lo anterior, porque se reconoce que es un aspecto fundamental que debe ser la base del proyecto ético-político de las telesecundarias de la región.

En este sentido, el 14 de diciembre de 2019 en el marco del Primer Congreso de los pueblos Chocholtecos en el que se organizaron 5 mesas de trabajo: cosmovisión, identidad, cultura, historia y códigos, se emitió el documento resolutivo “Declaración de autodeterminación de los pueblos chocholtecos” en la que se propuso:

1. Unificación de los pueblos y fortalecimiento de la identidad chocholteca.
2. Recuperación y revitalización del idioma nguigua- nguiba.
3. Protección de nuestro territorio y recursos naturales.
4. Proyectos culturales.
5. Promoción y difusión de las artesanías a nivel regional, nacional e internacional.
6. Encuentros culturales anuales en las distintas comunidades del pueblo chocholteco.
7. Impulsar el desarrollo intercultural, integral y sustentable, para alcanzar la autosuficiencia alimentaria.
8. Difusión de nuestra cultura en foros, exposiciones, así como por medio de folletos, artículos, libros, documentales.
9. Conservación de nuestro patrimonio cultural.
10. Conformación de un comité único institucional y representativo de todos los municipios con los comisariados (T-S-ZE90).

Varios de estos puntos han sido retomados por las y los profesores de las telesecundarias, como referentes para la reconstrucción del proyecto ético-político de las escuelas, específicamente lo que tiene que ver con la historia, la cultura, la lengua, el territorio, y su articulación con el currículum. Como se puede identificar, emerge una tensión importante entre los referentes mencionados, y el currículum de telesecundaria, ya que como mencionamos, éste se basa en la enseñanza de contenidos de carácter nacional que no consideran los conocimientos de los pueblos originarios como contenidos valiosos y relevantes para ser incorporados al currículum de la educación básica.

La tensión entre el carácter monolingüe y monocultural del modelo educativo de la telesecundaria que impide considerar el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas en este nivel y modalidad educativa y con ello el silenciamiento (López, 2019) de las lenguas indígenas y por supuesto de sus hablantes, y el carácter intercultural y bilingüe por el que apuestan los docentes de las telesecundarias de la región chocholteca- mixteca (en su mayoría monolingües en español), ha producido la emergencia del sujeto educador comunitario bilingüe, como un referente central pero que actúa en los márgenes del currículum nacional, ya que se trata de docentes y supervisores jubilados, hablantes de chocholteco y mixteco, así como de mujeres y hombres adultos mayores bilingües, que de manera voluntaria se suman al proyecto y ponen a disposición de la escuela, sus saberes y conocimientos para enseñar-transmitir la historia, la cultura y la lengua de sus ancestros. Educadores que

han decidido emprender esta lucha porque el currículum de la educación secundaria considere como base importante en su proyecto político-pedagógico el uso y la enseñanza de sus lenguas.

Los saberes que el sujeto educador comunitario bilingüe ha construido a lo largo de su vida en el contexto de las comunidades chocholtecas y mixtecas de esta región de Oaxaca, devienen en proyecto político-pedagógico cuando se inscriben en el proceso de institucionalización a partir de su articulación con el currículum. Se trata de saberes que determinan su pertenencia al pueblo y a la nación chocholteca, y que representan un capital social y cultural que se reconoce valioso y trascendente en la formación de las nuevas generaciones.

Por otro lado, cuando hablamos del sujeto docente de telesecundaria, específicamente del sujeto docente de la región chocholteca-mixteca, estamos haciendo referencia a la posición que este sujeto pedagógico ocupa y en la que “juega con sus capitales sociales, culturales, económicos y simbólicos en la arena política” (Gómez, 2019: 46), en este caso en la arena del campo educativo. El sujeto docente de telesecundaria de esta región indígena de Oaxaca, adquiere protagonismo, emerge frente al cuestionamiento sobre la relevancia y pertinencia de la educación que imparte y que se basa en el desarrollo de los planes y programas de estudios vigentes, el sujeto docente cuestiona su papel como educador en esta región cuyo legado históricos, cultural y lingüístico resuena en las formas de organización, en las prácticas, en las tradiciones, en las ideas y los valores de las y los jóvenes, y de las comunidades. Resuena también en la existencia de códigos que dan cuenta de la historia prehispánica de la región y cuyo desconocimiento parece afectar los referentes ideológicos, culturales, lingüísticos y filosóficos con los que las nuevas generaciones se forman. Resuena en los procesos migratorios que desde edades muy tempranas enfrentan niños, niñas, adolescentes y jóvenes frente a la imperiosa necesidad de continuar con sus estudios, o de ir en busca de trabajo e incluso, frente a la violencia provocada por grupos y organizaciones criminales, procesos frente a los cuales, el sujeto docente de telesecundaria busca construir una alternativa que brinde una opción de futuro mucho más justa.

Hasta ahora, a partir del ejercicio de sistematización, hemos identificado que uno de los referentes principales que configura el proyecto ético-político de la educación intercultural que el sujeto docente de telesecundaria y el sujeto educador comunitario bilingüe de la región chocholteca-mixteca de Oaxaca han empezado a construir, es que al recuperar la identidad chocholteca (ngiba e ngigua) y mixteca, en los procesos formativos de las y los jóvenes que cursan la telesecundaria, se estarían construyendo bases sólidas para que la educación que se imparta sea relevante, sobre todo, “frente al poco interés que muestran ellos y sus familias por la educación y formación en este nivel educativo” (DT20D\_0078X). Aún queda mucho por decir respecto a esta experiencia, sin embargo, los hallazgos hasta ahora identificados son relevantes y nos permitan afirmar que en la región chocholteca-mixteca de Oaxaca se está configurando un sujeto pedagógico complejo, intercultural, bilingüe, que apuesta por transformar la educación telesecundaria y con ello, reconstruir -en el plano micro-, el *ethos* de la telesecundaria.

## Referencias Bibliográficas

- Gallardo Gutiérrez, A. L. (coord.) (2013). *Desarrollo curricular intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en México*. México: CGEIB-SEP
- Gallardo Gutiérrez, A.L. (2018). El referente identitario del currículum de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular. *Educação Unisinos, Dossie: políticas de Currículo e Docencia: significados, impases e desafios no contexto Iberoamericano*. 22 (1), 75-86. doi: 10.4013/edu.2018.221.08
- García Torres A. K. (2017). La telesecundaria de una comunidad mazahua. ¿Espacio alternativo o marginal? En M. Gómez Sollano y M. Corenstein Zaslav (coords.), *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (pp.147-172). México: UNAM/Newton.
- Gómez Sollano, M. (2019). Un mosaico para armar. Trazos y trozos para pensar las reformas educativas en la historia reciente de América Latina: tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas. En M. Gómez Sollano y M. Corenstein Zaslav (coords.). *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina* (pp. 41-68). México: UNAM-DGAPA.
- Gómez Sollano, M. y Corenstein Zaslav, M. (2017). Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedias. En M. Gómez Sollano y M. Corenstein Zaslav (coords.) *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias*. (pp. 21-40). México: UNAM/Newton
- Gómez Sollano, M., Hamui Sutton, L. y Corenstein Zaslav, M. (2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En M. Gómez Sollano y M. Corenstein Zaslav (Coords.). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias Pedagógicas Alternativas*. (pp. 33- 65). México: FFyL-DGAPA-UNAM.
- INEE (2005) *Las telesecundarias mexicanas. Un recorrido sin atajos*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1C306.pdf>
- INEE (2019) *La educación obligatoria en México. Informe 2019. Capítulo 1. El derecho al acceso, permanencia y conclusión de la educación obligatoria*. Recuperado de [https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage\\_01/cap\\_01.html](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_01.html)
- Kreisel, M. (2016) El enfoque intercultural en el currículo de telesecundaria. Elementos para una reflexión crítica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*. (46). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/998/99843455005/html/index.html>
- López, L. E. (2019) Situación general de las lenguas indígenas y políticas gubernamentales en América Latina y el Caribe. FUNPROEIB Andes. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/336146115\\_Situacion\\_general\\_de\\_las\\_lenguas\\_indigenas\\_y\\_politicas\\_gubernamentales\\_en\\_America\\_Latina\\_y\\_el\\_Caribe](https://www.researchgate.net/publication/336146115_Situacion_general_de_las_lenguas_indigenas_y_politicas_gubernamentales_en_America_Latina_y_el_Caribe)
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M. y Peña-Cortes, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 201-217. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/201/0>

## Otros documentos

**DT20D\_0078X. Documento diagnóstico elaborado por el colectivo docente de una telesecundaria de la zona escolar 09.**

**T-S-ZE90. Testimonio del supervisor de la zona 09**