



Claves

¿Por qué es tan difícil transformar la escuela?

Otra historia que contar desde una experiencia educativa comunitaria en una escuela de educación primaria en Oaxaca

Why is it so difficult to transform schools?

Another story to tell from a community education experience at a primary school in Oaxaca

YOLANDA JIMÉNEZ NARANJO*

RESUMEN

El interés de este artículo es dar a conocer una experiencia educativa colectiva, comunitaria y alternativa que contribuye a transformar los sentidos tradicionales asociados a lo escolar y a sus procesos de aprendizaje-enseñanza. Para ello se expone el caso particular de una escuela pública de educación primaria en Oaxaca, México, la cual, alimentada por un trabajo colectivo de docentes con la comunidad, y desde una apuesta teórica-metodológica basada en la educación alternativa, por proyectos y comunitaria, transforma procesos tradicionalmente vinculados a lo escolar. Con enfoque y metodologías de las etnografías colaborativas, expone la riqueza narrativa de la experiencia con sus posibilidades, aciertos y dificultades. Para ello, también pone a dialogar a esta experiencia con un amplio campo educativo que toma como centro la relación entre conocimientos comunitarios y escolares. Finalmente, expone diferentes perspectivas en las que el caso expuesto abona al debate conceptual y práctico sobre la transformación educativa con enfoque comunitario.

Palabras clave

Alternativas educativas
Innovación educativa
Educación comunitaria
Aprendizaje basado en proyectos
Educación intercultural
Antropología de la educación

Recepción: 29 de agosto de 2024

Aceptación: 13 de abril de 2025

eLocation: e61921

 <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2025.47.61921>

Claves

Abstract

The purpose of this article is to share a collective, community-based, alternative educational experience that contributes to transforming traditional notions associated with school and its learning-teaching processes. To this end, we present the specific case of a public primary school in Oaxaca, Mexico, which, fueled by the collective work of teachers with the community, and based on a theoretical-methodological approach grounded in alternative, project-based, and community education, is transforming processes traditionally linked to schooling. Using collaborative ethnographic approaches and methodologies, it reveals the narrative richness of the experience with its possibilities, successes, and difficulties. To this end, it also places this experience in dialogue with a broad educational field that focuses on the relationship between community and school knowledge. Finally, it presents different twists that the case study contributes to the conceptual and practical debate on educational transformation with a community focus.

Keywords

*Educational alternatives
 Educational innovation
 Community education
 Project-based learning
 Intercultural education
 Anthropology of education*

* Profesora-investigadora en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (México). Doctora en Antropología Social. Línea de investigación: educación comunitaria, comunalidad, pluralismo epistémico y metodologías participativas y dialógicas. Publicaciones recientes: (2025), “‘Other’ Sciences, Knowledge and Education: The contributions of the Indigenous peoples of Oaxaca, in Mexico, and their vision of communality”, en Vander Tavares (ed.), *Researching Interculturality in Post-Colonial Contexts: Indigenous perspectives and beyond*, Nueva York, Routledge, pp. 135-152. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003606246>; (2018, en coautoría con M. Kreisel), “Participación comunitaria en educación; reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 30, núm. 2, pp: 223-246. DOI: <https://doi.org/10.14201/teoredu302223246>. CE: yolandajim@iisuabjo.edu.mx

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3595-5232>

INTRODUCCIÓN ^{1, 2}

Visité la escuela primaria de Santa Inés de Zaragoza, en Oaxaca, porque tenía interés en conocer y mostrar los alcances de una experiencia comunitaria, vinculada a su contexto, con participación de padres, madres y docentes; en 2018 se consideraba una experiencia educativa alternativa y comunitaria promovida por el Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO). Paralelamente, estaba interesada en una metodología de trabajo dialógica y horizontal que incluyera también un ejercicio de retribución con sus actores. Una especie de ayuda mutua corresponsable en el campo de la investigación y de la acción pedagógica (Corona y Kaltmeier, 2012).

El director de la escuela accedió enseguida, ya que, por un lado, habían avanzado bastante en la construcción de una propuesta de educación alternativa con enfoque comunitario y querían saber qué veía un ojo externo a lo que habían construido en los años anteriores; y, por otro lado, necesitaban asesoría y acompañamiento para sistematizar su experiencia. Acordamos entonces que podría visitar la escuela en las mañanas, hacer trabajo de campo en ella con metodologías clásicas de la etnografía —observación participante y entrevistas— y, en las tardes, trabajar con las y el docente metodologías relativas a la sistematización de experiencias educativas. Durante el primer trimestre del ciclo escolar 2018-2019 (septiembre a noviembre) asistí a las rutinas escolares matutinas para comprender de cerca los alcances de su proyecto y en las tardes trabajé con el colectivo docente un ejercicio de cara a la sistematización —por sí mismos— de su experiencia, con el ánimo de fortalecer procesos reflexivo-colaborativos como aquéllos a los que apuntan las etnografías colaborativas.

Una vez terminado el proceso de observación y trabajo colaborativo, a través de un análisis de datos cualitativos organicé la información recabada. El resultado fue un material riquísimo en detalles narrativos e imágenes que apoyan empíricamente lo que aquí se narra. Posteriormente, me reuní con el colectivo docente para exponerles los hallazgos y después se invitó a toda la comunidad escolar para compartirlos con ellos/ellas también. Se trató, a mi parecer, no sólo de una devolución de lo realizado para iniciar procesos dialógico-participativos, sino de un importante espacio de validación y triangulación de la información recabada. El resultado en ambos colectivos (docentes y familias) fue positivo. Las familias se veían en lo retratado, especialmente en lo relativo a las prácticas educativas alternativas que sus hijos e hijas estaban experimentando en comparación con sus hermanos/as y anteriores generaciones.

¹ El trabajo de campo realizado en este proyecto recibió el apoyo de la Dirección de Superación Académica del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) No. 511-6/17-7642. Folio: UABJO-PTC-101

² La autora desea expresar su agradecimiento a Cristiam, Virginia, Guadalupe, Maribel y Griselda, así como a las familias y a los y las estudiantes de la escuela de Santa Inés de Zaragoza por abrir brecha, iluminar el camino y permitirle estar ahí.

Finalmente dieron su consentimiento para que sus testimonios, mis notas de campo y fotografías pudieran ser publicadas con fines educativos y científicos.

Una vez tomada la decisión de hacerlo público, pensé que el formato debía privilegiar las narrativas docentes (Bolívar, 2002) porque permitiría comprender mejor cómo, en una experiencia concreta, se materializan y toman forma procesos de transformación educativa. Esto hace particularmente valiosa esta experiencia, porque señala un caminar concreto y, a mi entender, dibuja con claridad la posibilidad de hacer realidad muchos de los anhelos transformadores que existen en el ámbito educativo-escolar. Para fortalecer el aporte de esta experiencia se incluyen estudios previos, antecedentes y otras experiencias en educación básica que, de igual forma, observan notorios procesos de transformación e innovación educativa en la vinculación entre conocimientos escolares y comunitarios. Cierra este artículo con algunos aportes teóricos y giros que la experiencia narrada ofrece al campo de la transformación educativa con enfoque comunitario.

ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA ARTICULACIÓN ENTRE CONOCIMIENTOS COMUNITARIOS Y ESCOLARES

La preocupación sobre la articulación curricular entre conocimientos comunitarios y escolares en el nivel de educación básica en México tiene una larga tradición; sin embargo, este interés ha sido una excepción en el sistema educativo general. Inicialmente, estaba prácticamente focalizado en el campo de la educación rural y/o indígena, también llamada intercultural. Actualmente, se ha ido generalizando a la educación básica, así como reconociendo su capacidad para innovar y transformar las prácticas educativas.

En el campo de la educación indígena, comunitaria o intercultural de educación básica en México existe una abundante literatura sobre la relación entre conocimientos comunitarios, locales, familiares y procesos curriculares. En la década de los noventa del siglo xx y principios del xxi se ha reconocido ampliamente que la relación entre conocimientos comunitarios y escolares-curriculares revalora los procesos identitarios de los pueblos originarios y es un campo emergente de innovación educativa. Se percibe como positiva la elaboración de materiales educativos y el respaldo normativo favorable (Molina, 2003); y se considera que su inclusión en las políticas y reformas educativas implica procesos de reconocimiento de la diversidad cultural de México y ayuda a repensar (y superar) la idea de un currículo único (Gallardo, 2004). Frente a ello, se identifica que los actores educativos se apropian de los procesos y les confieren un sentido acorde a sus propias visiones y experiencias (Rockwell, 2005); además, se valora la importancia de la flexibilización curricular y normativa en el campo educativo (López y Viveros, 2002), así

como la importancia que tiene reconocer los conocimientos comunitarios en el espacio escolar para virar hacia sociedades más equitativas y democráticas (Ahuja, 2007). En esa línea, Schmelkes (2013) ha insistido en la importancia de la educación culturalmente pertinente para todo el sistema educativo como criterio de calidad; Bertely (2011), en la importancia de un currículo construido “desde abajo”; Díaz-Barriga (2003) en la relevancia del aprendizaje significativo y situado; Baronnet (2012) en los procesos autonómicos curriculares, como los que se observan en las escuelas zapatistas; y Medina (2019) inscribirá muchas de estas iniciativas por parte del magisterio como pedagogías del sur.

Sin embargo, también se ha reconocido que la relación entre conocimientos comunitarios y escolares ha tenido una implementación muy limitada, que la percepción del enfoque es poco clara y ambigua para los y las docentes (Molina, 2003), que existe una deficiente formación docente y, especialmente, se cuestiona su escasa implementación.

Continuamente también se ha señalado el riesgo de folclorización del currículo, lo poco que se ha llevado a la práctica más allá de contenidos esporádicos y desvinculados de las prácticas comunitarias cotidianas (Jiménez, 2009) o su escasa comprensión como procesos epistémicos complejos (Jiménez y Sánchez, 2020). Núñez (2005) señala para comunidades ch’oles que esta desvinculación fortalece la injusticia social porque los espacios escolares siguen representando una ruptura con los mundos de vida de los niños y niñas. Lizama (2008), en Yucatán, cuestiona que el ámbito educativo no supera su origen colonial y continúa reproduciendo la marginación social porque, al impedir una vinculación más profunda entre conocimientos escolares y comunitarios, causa que niños y niñas aprendan sólo cuestiones básicas escolares (Lizama, 2008). Es decir, se ha insistido en la añeja problemática —denunciada desde la sociología de la educación— que señala que la distancia entre los procesos cognitivos escolares y los “códigos gnoseológicos aprehendidos en el seno” de la cultura infantil (Lizama, 2008: 119) profundiza, en lugar de superar, la desigualdad educativa. Por ello se afirma que atender esto es relevante tanto para contextos indígenas como no indígenas y que, además, esta articulación es, en realidad, centro medular de procesos de innovación educativa en general.

En este sentido, son sugerentes también las obras de Crispín (2004) y de Cantú *et al.* (2006) sobre experiencias innovadoras en educación intercultural, donde se recopilan interesantes experiencias en Oaxaca, Ayotzinapa (Guerrero) y Chiapas. En ellas la articulación entre conocimientos comunitarios y escolares es fundamental, tanto para mejorar los procesos educativos como para innovarlos.

Como se observa, en el debate se han ido sumando aspectos reflexivos de singular importancia en el campo educativo, como la participación de los actores comunitarios en los procesos educativos, considerados como verdaderos actores con conocimiento que incorporar a las prácticas educativas y no

sólo como actores que auxilian y son instrumentados para fines no educativos (Jiménez y Kreisel, 2018). Goethals (2005), en su estudio en los Altos de Chiapas, confirma que la relación entre conocimientos diversos implica diálogos más horizontales entre las escuelas y las familias.

En los estados de conocimiento que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) realiza cada 10 años, en su volumen sobre “Multiculturalismo y educación 2002-2012” dedica un capítulo a examinar la articulación entre procesos de enseñanza-aprendizaje, prácticas y/o saberes socioculturales extra-escolares bajo un enfoque de educación comunitaria (Jiménez *et al.*, 2013). A pesar de la crítica recurrente de ser aún muy escasas las experiencias que han logrado cambios significativos, desde el año 2004 estas prácticas se han relacionado con más frecuencia con procesos de innovación y colaboración. Es relevante que, desde dentro del aparato educativo oficial, han sido recurrentes los señalamientos sobre el valor de innovar en términos de la articulación de conocimientos locales o comunitarios y escolares para todo el sistema educativo —y no sólo el indígena o intercultural—, lo que nos parece relevante en términos del desarrollo futuro de la política educativa. Finalmente, en 2013, en el texto indicado anteriormente, señalamos de forma prospectiva que este campo iría tomando cada vez más importancia, a la vez que esperábamos un desarrollo más integral entre las prácticas educativas, el desarrollo teórico y los incentivos de política pública bajo miradas más participativas y dialogadoras con los conocedores y expertos de conocimientos escolares y comunitarios. Diez años después, el actual estado de conocimiento realizado por el COMIE denominado “Multiculturalismo, interculturalidad y educación” (en prensa) para la década de 2012-2021 recoge de nuevo esta problemática, pero ahonda más en las tensiones que provoca esta articulación y en su peso epistémico (Dietz, 2023). El capítulo de Gallardo y Vargas (2024) en el volumen sobre “La investigación curricular en México” demuestra la presencia cada vez más importante de este tema en el debate educativo general. Su capítulo, incluido en el apartado “Estados emergentes en el campo curricular”, indica que es la primera vez en México que la temática sobre la articulación curricular de conocimientos relativos a la educación indígena o intercultural se aborda en el capítulo sobre investigación curricular. Señala las tensiones resultantes de esa articulación de saberes distintos, así como entre lo teórico y lo práctico fruto de este campo —el curricular— y un progresivo interés en estudios más colaborativos y participativos.

Una evaluación cualitativa nacional en 2011 sobre la política pública desarrollada por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que incluyó a cinco estados del país (Jiménez y Mendoza, 2016), analiza la política pública vigente en aquellos momentos en torno a marcos curriculares; su objetivo era, precisamente, la articulación curricular entre los conocimientos comunitarios y escolares. Dicha evaluación concluyó que la propuesta de

marcos curriculares era la más desconocida y menos aplicada —y, también, que cuando se aplicaba lo hacía con altos riesgos de esencialización y folclorización—, aun cuando los actores educativos reconocían, en términos generales, su necesidad y pertinencia. Finalmente, como era de esperar, señala que existe una distancia relevante entre el diseño de la política, su implementación y sus resultados. Si bien esto no es algo extraño, sí es importante reconocerlo para poner atención en cómo acortar esas distancias, especialmente a través del reconocimiento de las propuestas educativas que estaban dando respuesta a esta necesidad desde la realidad de sus contextos. También se encontró, aunque de forma minoritaria, que sí existían experiencias interesantes en torno a la articulación curricular que respondían al empeño de sus actores en impulsarlas. La recomendación que se hizo fue sistematizar estas experiencias, ya que potencialmente pueden incidir en el diseño de propuestas a nivel nacional y ser ejemplo de participación de actores comunitarios en su diseño e implementación. Los y las docentes entrevistadas insistieron también en el uso de “metodologías dialógicas y participativas, además de basarse en un equilibrio entre los aspectos teórico-metodológicos y los prácticos” (Jiménez y Mendoza, 2016: 69).³ Finalmente, en nuestra labor de realizar recomendaciones a la política pública desarrollada en 2011 por la DGEI señalamos que las experiencias dan resultados y aportan innovaciones educativas cuando se basan en las características concretas de los escenarios locales y se encuentran con procesos participativos (Jiménez y Mendoza, 2016).

La experiencia que aquí se narra pretende contribuir a satisfacer esta demanda a partir de la exposición de una experiencia concreta con una alta significatividad a partir del compromiso e interés de sus actores.

VINCULACIÓN ENTRE CONOCIMIENTOS ESCOLARES Y COMUNITARIOS A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS RELEVANTES EN EDUCACIÓN BÁSICA

El campo temático sobre la vinculación entre conocimientos escolares y comunitarios ha ido despertando gran interés. Paralelamente, sin embargo, es un campo que, justamente por su concreción, los alcances de su aplicación, así como su capacidad de innovación y transformación educativa, ha sido cuestionado. Sin el ánimo de ser exhaustiva, señalaré algunas experiencias en el contexto nacional que han resultado muy significativas, para finalmente ubicar el caso concreto del estado de Oaxaca.

³ Los y las docentes indicaron que el tradicional sistema de capacitación “en cascada” les era poco significativo y que les hubiera sido mucho más útil una capacitación contextualizada a sus necesidades, con procesos de participación, asesoría y acompañamiento a sus prácticas educativas (Jiménez y Mendoza, 2016).

La telesecundaria Tetsijtsilin de la comunidad de San Miguel Tzinacapan, en Puebla (Morales, 2012), muestra una larga trayectoria en el diálogo entre las prácticas comunitarias y escolares a través de su propuesta de comunidades de aprendizaje. En Jalisco, la escuela secundaria Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxí contempla un currículo alternativo que pone en el centro el diálogo de conocimientos con actores y docentes comunitarios; este currículo ha logrado el reconocimiento tanto al interior de la comunidad como de instituciones como la Organización de Estados Iberoamericanos, de la cual recibió un premio como experiencia de innovación (Rojas, 2012). En el estado de Michoacán, en el nivel de primaria en las escuelas de San Isidro y Uringüitiro, tienen lugar experiencias de colaboración comunitaria para el fortalecimiento del p'urhépecha (Hamel *et al.*, 2004).

En el sur del país es relevante la educación autónoma impulsada por los zapatistas (Baronnet, 2012), así como la que sostiene la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, en colaboración con la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN). Ambas han desarrollado un trabajo muy relevante en torno a la propuesta de “inter-aprendizajes” de Jorge Gasché y la elaboración de material didáctico que denominaron tarjetas de autoaprendizaje (Bertely, 2011). Este trabajo les llevó posteriormente a profundizar su propuesta educativa a través de las milpas educativas (Sartorello, 2024; González Apodaca *et al.*, 2023).

En Oaxaca, la articulación de conocimientos comunitarios y escolares data de una larga trayectoria y discusión, en el marco de lo que se conoce como comunalidad y su discusión en el campo educativo en pro de una educación propia (Martínez Luna, 2009). Han sido actores relevantes: el Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO), la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), las secundarias comunitarias indígenas (Jiménez y Kreisel, 2018) y, en general, el movimiento magisterial de la Sección 22 de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Maldonado (2011) lo plantea con claridad en su libro, así como el esfuerzo que el magisterio oaxaqueño ha realizado por una educación propia.

En Oaxaca, en 2012, se publicó el “Plan para la transformación de la educación de Oaxaca” (PTEO), el cual funciona desde entonces como un marco de trabajo para el magisterio adscrito a la sección 22. Es un documento normativo de mucha relevancia, tanto porque implicó un trabajo previo de estudios, consultas y reflexiones por parte del magisterio, como por lo significativo que resultó en años posteriores en la política pública nacional. Al momento de realizar el trabajo de campo en la escuela primaria de Santa Inés de Zaragoza, el PTEO era el documento normativo que tenía como referencia el colectivo docente. Se trataba de una educación alternativa a la propuesta oficial del gobierno mexicano, en resistencia con las políticas públicas oficiales

(López, 2013).⁴ Esto planteaba a los colectivos docentes de las escuelas primarias de Oaxaca cierta autonomía, pues no estaban obligados a aplicar el plan y programa nacional y tenían flexibilidad en su centro educativo para situar, resignificar y aplicar el PTEO.

El PTEO toma como eje central la articulación de la escuela con la comunidad al incorporar en los procesos educativos los saberes comunitarios. Para ello abreva de enfoques teóricos de la pedagogía crítica (Giroux, 2004; McLaren, 2005), de la educación popular (Freire, 2002), intercultural crítica (Walsh, 2010), comunitaria (Martínez Luna, 2009; Maldonado, 2011) y alternativa de diferente índole, como las que presenta el texto de Medina (2019) como pedagogías del sur, entre otras. Todas ellas sostienen fuertes críticas a las corrientes educativas neoliberales.

Desde estos enfoques, el PTEO sostiene que la escuela tiene que coadyuvar al mejoramiento de las condiciones de vida de la población oaxaqueña mediante la adecuación al contexto y características de los colectivos escolares, a fin de reducir la desigualdad social. Esto implica construir colectivamente (docentes, familias, estudiantes) proyectos educativos y comunitarios que partan de las necesidades y problemáticas del contexto escolar. Dado que Oaxaca es el estado mexicano con mayor número de población indígena, el PTEO reconoce a la comunalidad como la forma de vida de los pueblos indígenas y como horizonte educativo (IEEPO-SNTE, 2012; Hernández y Morales, 2025). No es posible aquí profundizar en el concepto de comunalidad, pero de forma breve se puede señalar que hace mención a la forma de vida de los pueblos originarios de Oaxaca, la cual se desarrolla en un territorio que tiene régimen de propiedad comunal, una organización política basada en un sistema de cargos no remunerados, la asamblea como expresión máxima en la toma de decisiones, el trabajo en reciprocidad no remunerado (tequio), así como la fiesta y el tejido igualitario. Estas formas de vida son expresión de una propuesta educativa diferencial, localizada en el PTEO en el caso de la educación básica, en las secundarias comunitarias indígenas y, actualmente también, en la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca.⁵

En esta coyuntura, el colectivo docente tenía la capacidad de realizar sus propios programas y proyectos educativos bajo una perspectiva crítica, con participación de las comunidades, familias y estudiantes, que recuperara los conocimientos y saberes comunitarios por considerarlos valiosos a sus fines

⁴ La CNTE proponía desarrollar en Oaxaca el PTEO, en oposición a la Reforma Educativa impulsada entre 2012 y 2013 por el presidente Peña Nieto. En ese contexto de resistencia, con la toma de carreteras y vías férreas, el 19 de junio de 2016, las policías municipal, estatal y federal atacaron a un grupo de docentes y otros vecinos provocando la muerte de ocho personas. Fue la expresión más brutal en el empeño de imponer dicha reforma, la cual nunca llegó a implementarse en Oaxaca.

⁵ Para mayor comprensión del alcance del concepto de comunalidad, ver Martínez Luna, 2009.

educativos. Para ello, era necesaria cierta “autonomía intelectual”, es decir, la capacidad propia del colectivo de producir innovaciones pedagógicas que incluían el trabajo con padres, madres y autoridades comunitarias para articular las acciones entre el aula, la escuela y la comunidad (IEEPO-SNTE, 2012).

Este contexto de apertura y flexibilidad es el escenario en el que se encontraba el colectivo docente de la escuela al momento de realizar el trabajo de campo al que se refiere este artículo, entre 2018 y 2019. Esto implicaba, por un lado, que no estaban siendo obligados a ser evaluados con el canon oficial del momento y que no seguían el currículo prescriptivo a nivel nacional; los supervisores y jefes de supervisión otorgaban cierta autonomía y flexibilidad para el trabajo en las aulas, las escuelas y comunidad, para poder construir los procesos de innovación que se anunciaban y que se querían lograr. Sin embargo, al menos en aquellos años, por tratarse de una práctica disidente del gobierno federal, no llegaban recursos para la formación del cuerpo docente ni el apoyo económico y formativo para realizar esta transformación. Además, como indican los docentes: “en aquel entonces todavía el PTEO no maduraba la didáctica; era muy teórico y se trataba de un ejercicio con una clara vocación autodidacta, motivacional y actitudinal”. Inicialmente, iban solucionando sus problemas con lo que se iban “encontrando en el camino”, y buscaban las posibilidades que tenían para “resolver las cosas” (Guadalupe, 3°).⁶ Tenían clara la importancia de vincular la escuela con las problemáticas socioeconómicas donde éstas se insertaban, pero no sabían cómo. Y si bien aún no tenían ese “conocimiento de qué era pedagogía por proyectos”, sabían que querían hacer algo distinto y encontraron en dicha pedagogía una posibilidad (Guadalupe, 3°).⁷

Al inicio, la base de todo fue “darle la vuelta a esta situación [comprender que la escuela] no es como algo independiente a la comunidad [sino también] un espacio de ellos”. Por otra parte, vincular la escuela con la comunidad provocaba que los niños y niñas “se estimularan mucho, sentían que lo que hacían realmente era considerado como importante, era valioso y finalmente contribuía a algo” (Cristiam, 1°).

En esta búsqueda articularon la docencia con organizaciones civiles para conectarse con las problemáticas comunitarias de sus escuelas y trabajar juntos en procesos que fueran significativos para estudiantes y comunidades (Guadalupe, 3°). También buscaron una continua capacitación en cursos que

⁶ Incluyo entre comillas las citas textuales que provienen de las entrevistas realizadas; en este artículo se hace énfasis en la riqueza narrativa con que las y los docentes interpretan su propia práctica. Si bien este artículo es un resumen debido a los lineamientos editoriales de la revista, es importante recalcar el peso de esta riqueza en todo el texto.

⁷ El método por proyectos o el aprendizaje basado en proyectos es una metodología de amplio espectro educativo. Figuras relevantes de este enfoque son Kilpatrick, Collings o Perrenoud, entre una amplísima gama de textos y autores. No nos detendremos en ello porque las narrativas de las y los docentes dan cuenta claramente de su propuesta metodológica, con sus aspectos identificables del aprendizaje basado en proyectos que, a la vez, particularizan a su propia experiencia.

elegían de forma autónoma. Es relevante mencionar que el maestro Cristiam y la maestra Guadalupe habían trabajado anteriormente en otra escuela en la zona donde habían implementado un proyecto muy significativo con la comunidad que les hizo merecedores del premio nacional de Fomento a la Lectura. El maestro Cristiam tiene maestría en Desarrollo Educativo y, tanto él como la maestra Guadalupe, cursaron un diplomado en Pedagogía por Proyectos, además de otros diplomados sobre mediación lectora. En este sentido, mencionan que abrevaron de autores como Kilpatrick y, especialmente, de Freire, así como de diversos documentos en torno a las escuelas multigrado y su propuesta de globalización de contenidos. El maestro Cristiam insistía en que todo lo aprendido había quedado superado con propuestas desde la comunidad oaxaqueña, como las planteadas por Maldonado (2011), Martínez Luna (2009) o el investigador ayuuk Xaap Nop (Vargas, 2012). El resto de docentes no tenía la experiencia previa formativa y práctica en la metodología por proyectos, pero consiguieron conformar un colectivo comprometido con la transformación de la escuela, impulsados por el ímpetu del maestro Cristiam y la maestra Guadalupe.

Este es el contexto en el que se puede ubicar la experiencia que relata el artículo. Se trata de un ejercicio crítico y autodidacta del colectivo de docentes que conforma esta escuela, animado por el escenario particular de las dos primeras décadas del siglo XXI y por el PTEO, que si bien no ofrecía un marco claro y delimitado de las actividades a realizar (como cursos y materiales para conseguir los objetivos que se planteaba), sí proponía el marco de relativa autonomía y flexibilidad, necesario para impulsar los procesos de transformación que les demandaban las necesidades educativas detectadas⁸ con enfoques comunitarios y desde la pedagogía crítica.

LA ESCUELA BENITO JUÁREZ DE SANTA INÉS DE ZARAGOZA

El municipio de Santa Inés de Zaragoza se encuentra ubicado en la mixteca oaxaqueña. Oaxaca, según el Censo de Población y Vivienda de 2020 (INEGI, 2020), tiene poco más de 4 millones de habitantes; la Dirección General de Población de Oaxaca señala que para el año 2022 se hablaban 11 lenguas indígenas, con 54 variantes. Es el estado con mayor número de hablantes de lenguas indígenas y casi 68 por ciento de su población se reconoce indígena. Es primer lugar a nivel nacional en este indicador y el segundo en autorreconocimiento de personas afromexicanas o afrodescendientes, seguido del estado vecino de

⁸ El maestro Cristiam señala que fue una organización civil la que les enseñó a identificar los problemas comunitarios a partir de mapas en los que se marcan los lugares en los que se dan esos problemas para después priorizarlos. Comenta que con los mapeos se dieron cuenta de que la metodología por proyectos les sería útil. Estas ideas las enriquecieron al preguntar a las familias y niños/as qué querían hacer en relación a las problemáticas detectadas.

Guerrero. Cuenta con un sistema político distinto al federal, reconocido en su constitución, denominado Sistema Normativo Indígena. El 73 por ciento de sus municipios funciona con este sistema, el cual implica la elección de sus autoridades mediante asamblea, régimen comunal de propiedad de la tierra y un sistema de cargos políticos escalafonario y generalmente no remunerado (IEEPCO, 2016).

El municipio de Santa Inés de Zaragoza está regido por dicho sistema y tiene reconocidos, entre otros procesos, propiedad comunal de la tierra, sistema de cargos escalafonarios y la asamblea como órgano principal de las decisiones comunitarias. Según el Censo de 2020, la comunidad contaba en esos años con 1 mil 454 habitantes. De la población de tres años y más, 34 por ciento hablaba una lengua indígena, mayoritariamente el mixteco. En relación a la escolaridad, 54.2 por ciento tenía concluida la primaria, 31.6 por ciento la secundaria y 10.9 por ciento la preparatoria o bachillerato general. La tasa de analfabetismo era de 10.8 por ciento, 70 por ciento de esa cifra eran mujeres. Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), en 2015, el porcentaje de pobreza era del 93.4 y la población que se encontraba en situación de pobreza extrema era de 28.8 por ciento. Las carencias principales en el municipio eran relativas a vivienda, acceso a la seguridad social y rezago educativo.

La escuela primaria Benito Juárez es la única de ese nivel en la comunidad. Los y las jóvenes cuentan también con servicios educativos de secundaria y media superior. La escuela tiene 60 años desde su fundación; cuenta con 120 alumnos y alumnas, de los cuales 30 por ciento habla mixteco. En el periodo del trabajo de campo tenía cinco docentes: Omar Cristiam Santos, 1° grado y dirección; Virginia Cruz Sampedro, 2°; Guadalupe Santiago Hernández, 3°; Maribel Paz Sambrano, 4°; y Griselda Santiago López, 5° y 6°.⁹ La escuela contaba con un comité de padres de familia que apoyaba en distintas labores en la escuela.

CURRÍCULO INVERTIDO; PARTIR DESDE EL INTERÉS DE NIÑOS, NIÑAS Y COMUNIDAD

La experiencia educativa de la escuela primaria de Santa Inés de Zaragoza es llamativa por la prioridad que tiene el interés por aprender de niños y niñas en su modelo pedagógico. Con la metodología por proyectos, los y las docentes conectan el interés de sus estudiantes por aprender con las necesidades e intereses del contexto. En su propuesta en particular, preguntar a los niños y niñas qué quieren y cómo lo quieren aprender se volvió el eje central, pero no para hacer una especie de simulación, darles las temáticas y preguntar cuál

⁹ Los nombres de los y las docentes han sido incluidos con su autorización. Se presentan como parte de un reconocimiento explícito que este artículo quiere realizar a su trayectoria y resultados.

priorizan o el orden en que quieren aprenderlas, sino para incluir realmente lo que quieren hacer (Cristiam, 1°).

Las propuestas se trabajan a partir de preguntas: ¿qué quieres aprender?, ¿para qué lo quieres aprender?, “y los niños y niñas van diciendo: no pues yo quiero aprender a hacer una manualidad de Navidad. Otros dicen no pues quiero aprender a jugar fútbol. Otros dicen no pues quiero ir al río” (Virginia, 2°). Todo se anota y se hace un contrato con lo que necesitarán para llevarlo a cabo; se involucra a los padres y madres en las investigaciones y el o la docente busca lo que viene en los planes y programas de estudio para relacionar lo que verán y harán en sus proyectos. Lo importante para las y los docentes no es tanto cumplir con los contenidos de los planes y programas, sino desarrollar esos temas a partir de lo que niños y niñas quieren aprender. Por esta misma razón, los estudiantes muestran más interés, hacen más propuestas y se “meten más al tema”. Los docentes reconocen que con las anteriores metodologías los alumnos se aburren porque dicen: “ahí viene el que nos va a dar o el que lo sabe todo y nosotros no tenemos ni voz ni voto” (Griselda, 5°-6°).

Paralelamente, los padres y madres han ido aceptando, comprendiendo y acostumbrándose a esta forma de trabajo. Aunque los y las docentes tenían temor de que dijeran, por ejemplo, “es que mi niño llevó su libro y no lo ocupó”, señalan cómo las familias fueron familiarizándose con estas actividades, gracias, al menos en parte, a que éstas participan, cooperan y se coordinan para hacer las actividades o aportar información (Maribel, 4°).

Construir conocimiento con niños y niñas a partir de lo que necesitan y reconocer la valía de su pensamiento para conocer y hacer cosas que les parecen importantes no es un mero retoque estético pedagógico. Al hacerlo los docentes ponen las bases de una forma diferente de entender lo educativo. Esta cita es ejemplo de ello:

Yo creo que aplicar [el trabajo por proyectos] desde el interés del niño, desde la necesidad del niño, permite que ellos se vayan dando cuenta qué es lo que necesitan y que lo que ellos piensan en determinado momento es importante, que pueden hacer cosas con lo que ellos piensan y con lo que ellos necesitan en el momento. También la otra cuestión es que involucra a los padres de familia y visibiliza mucho la escuela. Pienso yo que al abrirse a la comunidad la gente se suma a unas cuestiones, apoya en determinados momentos y reconoce estas cuestiones que muchas veces se niegan, con lo que la gente cree, lo que la gente sabe, lo que la gente piensa, los conocimientos que tienen. Siento que esa es la mayor fortaleza que yo le veo a esta forma de trabajo (Guadalupe, 3°).

Y esto mismo hace que no tengan una pedagogía fragmentada en materias “porque van trabajando de acuerdo a la necesidad”, y que las calificaciones no sean importantes:

No hay materias..., cada que yo hago una sesión tengo que ir seleccionando, de todos esos qué contenidos voy a trabajar para esta sesión. Pero puede ser de naturales, puede ser de español, puede ser de matemáticas, depende de la actividad que vayamos a hacer. Pero a ellos no se les dice, por ejemplo, hoy vamos a trabajar matemáticas... Ellos no son conscientes si traen una libreta para matemáticas, ya saben que deben traer una libreta específicamente para proyectos, y todo lo que hagamos con el proyecto va registrado ahí... Yo necesito saber, estoy buscando la información que ellos creen pertinente, por supuesto yo debo de ir complementando lo que haga falta, que el contenido no quede muy suelto, que quede claro para ellos, que en realidad el contenido que se trabaje resuelva la necesidad que ellos tienen en ese momento (Guadalupe, 3°).

UNA PEDAGOGÍA DEL HACER

Durante las observaciones en las aulas me fijaba especialmente en los niños y niñas mientras realizaban diversas actividades. Escaseaban mucho las clases magistrales o largas explicaciones frente al pizarrón por parte de sus docentes. Era más común encontrar a los estudiantes activos, generalmente a través del juego, y éste como una actividad situada, es decir, para resolver cuestiones que tenían interés por solucionar.

Ejemplo de ello son actividades de matemáticas en el salón de 1° en las que los niños y niñas compran y venden en la tienda que tienen instalada en el aula. A través del juego, el docente les plantea retos matemáticos, pero los sitúa como algo real que resuelven con gran interés (ob-1°).¹⁰ En el salón de 2° trabajan la lectoescritura mediante recetas para la festividad del día de muertos. Se observa un continuum entre vida cotidiana y aprendizaje. Parece que, en el imaginario de niños y niñas, tan divertido es averiguar los ingredientes como luego escribirlos (ob-2°). En el salón de 3°, niños y niñas salen a recorrer la comunidad para que lo que aprendan sea “parte de la experiencia, de lo tangible, que ellos van a ver, tocar, oler” (Guadalupe, 3°). Se motiva la lectura con una finalidad práctica, no se indica “tienes que aprender a escribir porque te va a servir” sino que el/la estudiante dice “yo quiero aprender a leer, porque quiero saber qué dicen estos libros de acá” (Guadalupe, 3°). En el salón de 4° se juega a la lotería para que identifiquen cuántas sílabas tiene la palabra señalada, si es aguda, grave, esdrújula o sobreesdrújula y si lleva acento. Posteriormente, la maestra me comentó que al salir de la escuela dos niñas iban jugando en la calle; una leía alguna palabra que veía, por ejemplo, plátano, la separaba por sílabas y decía: “es esdrújula y se acentúa en la primera a”

¹⁰ La abreviación ob- significa que son observaciones provenientes de las notas tomadas durante la observación en las aulas.

(ob-4°). En este mismo salón la maestra señala que fueron a hacer pan con un señor y que después todos recordaban los ingredientes, las cantidades y pesos y se mostraban más interesados por “sacarlos de lo común de la actividad en el salón” (Maribel, 4°).

Podríamos decir también que, en general, el ambiente en la escuela es distendido y que los estudiantes aprenden con gusto, interés y autonomía. No fue común observar a niños o niñas quietos por mucho tiempo en su lugar: hay mucha movilidad que se compagina con largos periodos de concentración. La estructura del aula, las relaciones afectivas, el juego y la dinámica impulsan mucha participación y confianza; nada de temor al espacio educativo y, en cambio, mucho interés por las actividades que se realizan. Tampoco se observaron muchas peleas o que las y el docente emplearan mucho tiempo en poner orden. Fue muy común observarles trabajar muy concentrados y, a la vez, hablando entre sí, levantándose por algo y volviendo solos a su lugar para continuar con el trabajo.

La disposición del aula cambia constantemente. Los que no terminan siguen haciendo la actividad aunque los demás estén leyendo u haciendo otras actividades. Todos los niños trabajan, no se ve que haya niños más despistados o que no hacen nada. Platican entre sí y a la vez se concentran, participan sin levantar la mano; son participativos y están atentos (ob-3°).

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y/O GRUPAL

En términos generales se trata de una metodología de trabajo colectiva: tanto docentes como estudiantes suelen trabajar en grupo. Hay también espacio para el trabajo individual, y apoyo para algunos niños o niñas que no logran desenvolverse al mismo ritmo que los demás (Griselda, 5°-6°). Generalmente las dinámicas fortalecen tanto el trabajo colaborativo como entre pares.

Las y los docentes indican que cuando trabajan en grupo “los estudiantes son más colaborativos, expresan libremente sus opiniones, entre ellos se apoyan, la participación es espontánea, más dinámica” (Griselda, 5°-6°) y “se logra más rápido lo que se quiere aprender” (Virginia, 2°). Se consiguen los objetivos en común, pero a la vez cada uno “aporta desde donde está... y se complementa una idea de unos con otros o se aprende a respetar lo que tu compañero tiene que decir porque es importante”. Todos aportan “porque se hace algo más grande de lo que cada uno dice”. Hay estudiantes con necesidades educativas especiales para quienes la escuela no cuenta con apoyo, pero los involucran en las actividades y aprenden. Les dicen: “ustedes también han sido parte del grupo, algo tienen que decir, algo escucharon, algo vieron, algo los emocionó, y a partir de ahí era como participaban también” (Guadalupe, 3°).

INTERÉS Y GUSTO POR APRENDER: PUERTA DE ENTRADA A APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS, DURADEROS Y AUTÓNOMOS

Aprender con gusto, de forma situada y divertida puede producir aprendizajes duraderos, significativos, profundos y científico-escolares-académicos. Las narrativas de estos docentes lo muestran con claridad; sin embargo, todavía es muy frecuente que en las escuelas se insista en construir aprendizajes memorísticos, repetitivos, aburridos, sin importancia para quien los aprende, pero útiles y significativos para expedir una calificación mediante un examen. Como diría Pérez (1995), se trataría de un aprendizaje artificial en un espacio (la escuela) que aspira básicamente a reproducir su propia artificialidad. Para transformar es importante recuperar otra historia, otra forma de entender lo escolar como campo de lo posible.

El trabajo por proyectos que realizan los y las estudiantes propicia que éste sea más integrado, pero también más profundo, motivador y dinámico. Al estar relacionado con su entorno y no ser el plan y programa la guía fundamental, el aprendizaje es más profundo (Griselda 5°-6°). Se percibe a los niños y niñas “más interesados, más dinámicos, y si se observa que hay poco interés por parte de ellos, las docentes se preguntan sobre qué actividades hacer, qué juego encuentran o qué material van a traer para verlos interesados” (Maribel, 4°). Además, encuentran en esta metodología facilidades en términos pedagógicos; se les hace más fácil abordar los contenidos, correlacionarlos entre sí y adaptarse más al grupo en lugar de un currículo ordenado por temas (Griselda, 5°-6°).

Resulta interesante que prescindir del libro de texto como escenario y guía única de aprendizaje provoca que las y los docentes busquen acciones alternativas para hacer del aprendizaje algo interesante. A veces se quedan con la duda de si falta hacer algo más, como que sienten que “no lo logran”, que quedan cosas atrasadas, y se preguntan qué actividades complementarias pueden realizar para que los alumnos puedan comprender mejor la actividad, por ejemplo, qué juegos, o si se puede planear una salida. En este caso, “les parece más interesante salir porque dirán ¿ahora qué sigue?, ¿a dónde vamos a ir?, ¿qué vamos a hacer?, ¿cómo lo vamos a trabajar?” (Maribel, 4°).

Por otra parte, para las docentes “desde el momento en que los niños eligen qué quieren hacer... se provoca más motivación”, porque es una actividad elegida por ellos mismos y se interesan en hacerse responsables. Darse cuenta de lo que necesitan para aprender en el momento y dar respuesta pedagógica a ello ocupa un lugar mucho más importante en su metodología que los planes y programas preestablecidos; éstos son, más bien, una limitación si se aplican más allá de lo que a niños y niñas les motiva.

Tampoco fue fácil comenzar a trabajar de esta forma. Las y los docentes expresaron que al principio “no le encontraban” a la metodología por proyec-

tos; por ejemplo, cuando trabajaban las recetas decían “bueno, y de esto de qué voy a hablar”, hasta que después se fueron dando cuenta de que aprendían cantidades: “inclusive decían cien gramos punto cinco, decían los niños; décimos, centécimos” (Maribel, 4°):

Siempre pasa. Con los proyectos siempre pasa [que los niños rebasan el aprendizaje de lo esperado]. Lo que pasa es que, por ejemplo, necesitan saber algo, pero en el plan, en el programa, no me lo marca, pero eso no implica que ya no lo tengan que hacer, sino que es la posibilidad, es precisamente lo que a mí me gusta de esta forma de trabajo, porque yo puedo hacer hasta lo más que yo pueda, no me limita el programa, no me limita nada. [La pedagogía por proyectos aplicada] así, desde el interés del niño, desde la necesidad del niño, permite como que ellos se vayan dando cuenta que lo que ellos necesitan y que lo que ellos piensan en determinado momento es importante, que pueden hacer cosas con lo que ellos piensan y con lo que ellos necesitan en el momento (Guadalupe, 3°).

La importancia que tiene el interés de niños y niñas como estrategia de aprendizajes significativos y más duraderos les lleva también a una importante actividad creativa, porque pueden “crear el material, [tienen] la libertad de trabajar lo que uno considere en el momento en el que los niños tienen la atención en el tema que ellos proponen”; por tanto, es más motivador porque sienten que no siempre es lo mismo. Salen del círculo de “mis libros, mi tarea, ahora traigo más tarea, y no salimos de ahí”: hacen entrevistas, caminan por la orilla del río, se divierten, juegan en el puente mientras hacen sus trabajos de investigación. Entonces “ya no están tanto en decir mi tarea, y mi calificación o esto o lo otro, sino ¿qué tanto llevan ellos a su casa?, ¿qué tanto aprendieron?, ¿qué tantos conocimientos adquirieron con los trabajos que se realizaron en el aula?” (Maribel, 4°).

Lo lúdico tiene también un lugar muy importante, porque provoca no sólo diversión: “les preguntas y les dices: ¿recuerdan que esto lo hicimos con un memorama?, o ¿se acuerdan que jugaron esto?, y entonces ellos ‘ah sí, sí, era así’”, y resulta ser más significativo y recuerdan lo que hicieron (Griselda, 5°-6°). El trabajo lúdico también ayuda al aprendizaje de otros conocimientos académicos-escolares, por ejemplo, el docente de 1° indicó que en su salón tienen una tiendita donde pesan, juegan a vender, etc.; y que cuando él retoma contenidos como pesos, cantidades y números no tiene problema, porque lo están aprendiendo desde el juego todos los días (Cristiam, 1°).

Partir de lo que les interesa y hacer cosas prácticas no es cosa menor, porque además de estar más interesados “se les queda más el conocimiento, porque anteriormente pues sí se aprendía, pero lo llegaban a olvidar más fácilmente... porque ahora aprenden con algo que ellos ya hicieron, ya manipularon (Griselda, 5°-6°). Las docentes insisten en que trabajar así provoca un aprendizaje más significativo y duradero (Maribel, 4°).

Además, las actividades lúdicas, prácticas, que parten del interés de niños y niñas por aprender provocan un aprendizaje mucho más autónomo. Una maestra señala que ahora generalmente son capaces de trabajar solos, pero “antes, hace 20 años, no se podía, o hace diez años no se podía dejar así a los niños” (Virginia, 2º). Y no es que ellos/ellas digan “de buenas a primeras ‘quiero ir a investigar a la biblioteca’”, sino que poco a poco van desprendiéndose de la dependencia del adulto “no solamente en su vida cotidiana, sino también en su propio aprendizaje, hasta el grado que ellos empiezan a proponer cosas por sí mismos y las empiezan a desarrollar por sí mismos”; al normalizar esta forma de aprendizaje el “maestro puede estar ahí como apoyo”. Por ejemplo, nos cuenta el maestro: “ya no tengo que decirles a ver, vamos a investigar, sino que ya saben que van a investigar, y que van a buscar libros y que van a leer... una autogestión de su disciplina” (Cristiam, 1º).

Es decir, la autonomía se adquiere, se va aprendiendo. Tanto es así que:

...los niños que han desarrollado esa autonomía les cuesta volver otra vez a escuchar ¡síéntate!, o ¡por qué estás haciendo eso si yo te estoy diciendo que hagas otra cosa!, y tener que esperar a que el maestro les vuelva a decir qué hacer; no esperan y dicen: “ya acabé y ahora qué hago”, sino que si ya acabaste sabes que hay muchas cosas que puedes hacer. O incluso maestros que cuando se ven confrontados se violentan en contra de los niños, cuando el niño les dice ¡por qué no llegan temprano?, ¿por qué no leemos? O sea, están proponiendo esas cosas que quieren hacer, el maestro los corta y les dice “porque pues, porque no quiero...”. Cuando uno los obliga a sentarse no lo pueden hacer, pero cuando ellos tienen que hacer cosas que les interesan no necesito gritarles que se sienten, ni que hagan esto, ni ordenarles nada, porque ellos saben qué es lo que tienen que hacer, ellos saben hacia dónde va el proceso y se esfuerzan por conseguirlo (Cristiam, 1º).

En mis observaciones y notas recuperé también algunos ejemplos que refuerzan lo que señala el docente. Por ejemplo, observé que cuando niños y niñas terminaban una tarea se iban al rincón de lectura de forma voluntaria y autónoma. Al rato el espacio estaba lleno de niños y niñas leyendo con interés, concentración, tumbados en el suelo, hasta que la maestra les pedía regresar a una nueva actividad (ob-2º). Observé también niños y niñas leyendo a la hora del receso, tanto afuera de sus salones como en el área de lectura. Incluso les pregunté intencionalmente por qué leían si era la hora del receso y me dijeron que era lo que querían hacer. Tal vez para mí el caso más ejemplificador se presentó cuando estaba realizando la segunda parte de una entrevista a una docente mientras los niños y niñas estaban en educación física. Al regresar les pedimos un tiempo para terminar la entrevista y mientras esperaban se fueron a leer a su área de libros, tomaron un rompecabezas del atlas de Oaxaca y del país y fueron por sus cuadernos para escribir los nombres de los lugares de su estado (ob-3º).

LA ESCUELA SALE A LA COMUNIDAD

Como hemos indicado al principio, el PTEO reconoce la importancia que tiene vincular escuela y comunidad. En la escuela de Santa Inés de Zaragoza lo hacen de diversas formas. Por un lado, es una escuela abierta para que padres y madres lleguen a ella a “observar, algunos de ellos vienen, entran y observan qué hacen los niños”, con la ventaja de que ya están acostumbrados a la metodología por proyectos y esto no supone algo extraño (Griselda, 5-6°). También se realizan foros en la escuela en los que las/los estudiantes exponen sus proyectos a sus familias, incluso a las autoridades comunitarias y les cuentan cómo vivieron el proceso, qué aprendieron, qué fases hubo, qué actividades realizaron (Guadalupe, 3°).

Otras formas en las cuales padres y madres están presentes en la escuela es a través del Comité de Padres y de otras formas de colaboración que se les solicita. Aunque de una forma u otra son espacios comunes con otras escuelas, me parece pertinente señalar algunas peculiaridades del trabajo que realiza la escuela cuando sale a la comunidad:

1. Padres y madres colaboran en los proyectos educativos de la escuela porque se entiende que son fuentes de conocimiento y por tanto despiertan interés científico y escolar (Griselda, 5°-6°). No se niega el valor educativo de “lo que la gente cree, lo que la gente piensa, los conocimientos que tienen. Siento que esa es la mayor fortaleza que yo le veo a esta forma de trabajo”, indica la maestra de 3°. Por ello también es común que diferentes expertos comunitarios (quien conoce los árboles, quien sabe de su historia, etc.) expongan sus conocimientos en la escuela o fuera de ella.
2. Vinculación comunitaria a través de los proyectos de lectura. La lectoescritura es eje central de la propuesta de transformación educativa y a partir de ella también han logrado singulares procesos de vinculación comunitaria. De forma muy breve expongo algunos de ellos:
 - *El café literario*: con esta actividad intentan leer una buena cantidad de libros sobre un escritor/a, se ponen en contacto con él o ella para contarle sus impresiones y, si es posible, que los visite en la comunidad, como ha ocurrido ya en varias ocasiones (Guadalupe, 3°).
 - *Las palabras salen al tianguis*: un domingo de cada mes las docentes se reúnen con estudiantes y familias. Hacen talleres en la plaza del pueblo, llegan fundaciones de promoción a la lectura y acaban el día con la proyección de una película. Salir con sus libros a la plaza del pueblo y hacer allí sus actividades provoca que otros niños, niñas y personas de la comunidad se acerquen a escuchar qué leen o qué hacen (Guadalupe, 3°).

- *La calenda literaria*: cada inicio de curso hacen una calenda literaria. Se trata de una fiesta comunitaria, un acto público en la plaza central donde acuden músicos, autoridades educativas, municipales y comunitarias e invitados de otras organizaciones. En el evento coronan al rey y la reina, quienes después de realizar una lectura son elegidos por un jurado formado con personalidades de la comunidad e invitados. Posteriormente, hay una fiesta en el comedor comunitario.
- *Nidos de lectura*: visitan una casa en grupo, llevan libros y leen a los abuelos y a los papás (Guadalupe, 3°).

PERCEPCIONES SOBRE LOGROS

En visión retrospectiva, al analizar los logros de la aplicación de estas metodologías y al ponerlas en contraste con sus anteriores prácticas los y las docentes señalan diferencias importantes: por ejemplo, que anteriormente el trabajo principal del supervisor era observar cuánto habías avanzado con el plan y programa (Maribel, 4°). Era un trabajo más sencillo, porque se trataba de tener un horario, distribuir las asignaturas y adjudicarles un contenido preestablecido. Los y las estudiantes “aprendían lo que tenían que aprender, quisieran o no”, a partir de repetir el contenido, castigarles o dejarles más trabajo. Y finalmente, “después de la evaluación lo más probable era que lo olvidaran” (Cristiam, 1°).

Para las y los docentes, esa metodología es “aburrida” y “dogmática”, porque el hecho de que los niños y las niñas estén en “un salón, calladitos” implica sumisión, y también respecto de ellos, porque el docente es valorado en la medida en que está todo el día hablando en el salón y es cuestionado si hay ruido. Además, con esta metodología, según las docentes, los aprendizajes “no eran duraderos, eran poco significativos”, monótonos; niños y niñas tenían poca motivación y se aburrían. Ahora son “más participativos, más vivos, más dinámicos” (Virginia, 2°).

El giro pedagógico que están realizando en la escuela también es novedoso para las madres y padres de familia, quienes los apoyan, pero también los cuestionan, por ejemplo, en torno a los gastos extra que implica trabajar por proyectos, por algunos cambios relativos a las calificaciones, por el poco uso del libro de texto o las continuas salidas de la escuela o al patio escolar. Sin embargo, sobresale la construcción progresiva de aceptación por parte de las familias, justamente, al analizar los cambios positivos que observan en sus hijos e hijas en términos de aprendizaje (Guadalupe, 3°). Para ello ha sido importante que los padres y madres sean incluidos y tomados en cuenta en muchas de las actividades, no sólo desde una visión instrumental, sino como poseedores de conocimientos útiles y significativos en el ámbito escolar.

Tal vez los logros más significativos que perciben son los que observan en sus propios estudiantes, especialmente entre quienes tenían problemas de aprendizaje o escaso interés en la escuela, porque han empezado a recibir comentarios de sus familias sobre el interés y gusto por asistir a la escuela que expresan sus hijos e hijas. También en lo relativo a los egresados y egresadas: Cristiam y Guadalupe han observado que la mayoría de sus estudiantes siguen estudiando la secundaria y el bachillerato y que al menos la mitad están estudiando licenciaturas, cosa que no ocurría cuando llegaron a la comunidad (Guadalupe, 3°).

El que estén contentos con sus frutos no quiere decir que no existan problemas, o que, si bien están erosionando muchas de las formas de comprender la escuela, no existan otras prácticas sedimentadas que no se van del todo. Entre ellas observamos, por ejemplo, que el papel del examen y los libros de texto sigue teniendo importancia, en muchos casos para satisfacer las expectativas de las familias. También podríamos decir que la repetición, la memorización, la relevancia del conocimiento del plan de estudios o la desmotivación no desaparecen del todo. Con todo, es claro en esta experiencia el grado de profundidad y significatividad que tiene para sus actores (estudiantes, familias y docentes) el cambio que están realizando.

LA ESCUELA, ENTRE SEDIMENTACIÓN Y EROSIÓN: APORTES A LA DISCUSIÓN

La experiencia que se ha narrado, al apuntar hacia un interesante proceso de transformación educativa, puede ser leída y problematizada desde muy diversas aristas. A pesar de lo que la literatura crítica y mi experiencia de campo aportan en términos de transformación de prácticas educativas en el nivel de educación básica, lo narrado es más una excepción que una constante en el sistema educativo. La resistencia al cambio —la sedimentación de las prácticas educativas— ocurre mucho más que sus procesos de cambio o erosión. Por ello, al calor de lo expuesto cabe preguntar ¿por qué la escuela se resiste tanto a cambiar?

Skliar (2005) menciona que no debería ser tan importante cambiar una y otra vez los planes y programas, sino cambiar el “argumento mismo de la educación”. Al calor del caso expuesto, y en línea con esta afirmación, intentaré responder, primero, el argumento de qué educación es preciso cambiar y, después, hacia dónde apuntan algunos cambios. Estas reflexiones me parecen oportunas en relación a lo expuesto al inicio de este artículo sobre las experiencias educativas que retoman los conocimientos comunitarios como parte central de su hacer.

Son importantes aquí los argumentos de pensadores/as que han retomado la discusión de la escuela actual a partir de su constitución como un

producto vinculado a la modernidad occidental eurocentrada (por ejemplo Pineau, 2001; Varela, 1986; Fernández, 1999). También, en general, quienes se ubican en la corriente de pensamiento nombrada como modernidad-colonialidad (por ejemplo Quijano, 1993) y, por supuesto, a pensadores/as de pueblos originarios de México que han aportado insumos muy valiosos sobre el valor de sus filosofías y formas de comprender lo educativo (Martínez Luna, 2009; Vásquez, 2014, entre otros/as).

Entonces, ¿qué argumento educativo sería necesario cambiar? En su libro *La escuela como máquina de educar*, Pineau (2021) realiza una clara conexión entre el desarrollo de la modernidad occidental y el éxito que alcanzó el concepto de lo escolar como sinónimo de lo educativo. La escuela, metáfora en sí misma de progreso, y explicable en su forma actual a partir de factores externos a ella (que, a la vez, han contribuido recursivamente a su construcción, como el liberalismo, el positivismo, la meritocracia, el capitalismo, el Estado-nación moderno, la consolidación de la universalidad del conocimiento científico, entre otros), ha sufrido cambios notables; sin embargo “el texto escolar resistió el pasar de los siglos” (Pineau, 2001: 29). Según el autor, esto se debe a que la escuela se consolidó como forma educativa hegemónica y porque “fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de la educación” (Pineau, 2001: 30). ¿Qué quiere decir Pineau con la definición moderna de la educación? Resalto tres de los cuatro procesos que señala (Pineau, 2001: 31-46):

1. “La homología entre la escolarización y otros procesos educativos”, de tal forma que logra “volverse sinónimo de educación y subordinar el resto de las prácticas educativas” a lo que sucede dentro del recinto escolar.
2. “Su regulación artificial al desvincularlo de otras prácticas sociales que se desarrollan en su entorno cercano”, así como la “descontextualización del contenido académico y la creación de contenido escolar” asentado en un currículo “que descontextualiza los saberes de su universo de producción y aplicación”; pero, finalmente, crea un saber propio, el que circula en su interior, que debe ser “sometido a exámenes y evaluaciones, y puede ser calificado”.
3. La instauración del aula tradicional como modelo general de aprendizaje, que connota una específica organización del espacio, del tiempo escolar y hasta de “los cuerpos”, que prioriza la memorización e “inmoviliza sus cuerpos”.

En conjunto, fortalece la idea de una cultura científica-académica-escolar como neutra, objetiva y universal; y, en consecuencia, la única válida, “con derecho a desterrar y subordinar a cualquier otra presente” (Pineau, 2001: 44). Esto último ha tenido —y sigue teniendo— gran importancia en sociedades

como la mexicana, con numerosa población indígena, en la que lo escolar-académico-científico opera todavía con una fuerte carga sobre la colonialidad del saber y del poder (Quijano, 1993) y que establece una fuerte relación entre la justicia social y cognitiva y la modernidad (De Sousa, 2010), como han afirmado los y las teóricas del enfoque de la modernidad-colonialidad. Merece la pena preguntarnos por la sedimentación de estas prácticas, varios siglos después, porque constituyen los términos en los que la escuela se resiste a cambiar en la actualidad. Y podríamos plantear una cuestión más: si la escuela actual es producto de un proceso histórico-social eurocentrado en la cultura burguesa, letrada y científica-positivista (Pineau, 2001), favorecerá explícitamente a niños y niñas más cercanos a esa cultura. Por lo tanto, cuando hablamos de la articulación entre conocimientos comunitarios y escolares estamos apuntando no sólo a procesos de innovación educativa, sino a otros argumentos de lo escolar y, por ello, a sociedades más equitativas.

Este es, a mi parecer, un punto nodal tanto para entender por qué cuesta tanto transformar el ámbito escolar a pesar de los cambios que suceden en lo normativo, como para poner rostro a otras formas posibles de entender lo escolar. Afortunadamente, tenemos también otras historias que contar que están poniendo en tensión los pilares modernos-coloniales de la escolarización. La historia narrada en estas páginas aporta luz en ese sentido.

¿A DÓNDE APUNTAN ALGUNOS CAMBIOS?

Una breve síntesis de los giros expuestos en este artículo:

- a) Desde concebir lo escolar-aula como el espacio por excelencia de lo educativo, a concebirlo como un espacio comunitario-familiar más, en conexión con otros como el tianguis, la fiesta en la comunidad, los paseos por el río, el fogón de la casa y la milpa; el conocimiento que tienen las familias y emplean en sus vidas cotidianas es también fuente de interés y aprendizaje.
- b) Desde concebir lo educativo-escolar descontextualizado a concebirlo a partir de los intereses de niños, niñas y comunidades. Frente a la idea tan extendida de un currículo universal o nacional que es necesario asimilar para poder continuar a través de los diferentes niveles educativos, en esta experiencia se fortalece el interés que niños, niñas y comunidades tienen por conocer o hacer, así como la utilidad que les representa. Esto es lo que genera un proceso educativo más relevante y significativo, tanto respecto de sus vidas como del aprendizaje en el ámbito científico-académico-escolar. Es decir, estos espacios no aparecen como contrarios, lo que contribuye a su-

perar la idea tan extendida de que el conocimiento científico-académico sólo se puede adquirir descontextualizándolo de las realidades de quienes aprenden.

- c) Desde la regulación artificial de lo educativo (exámenes, calificaciones) que sirven para recrear el propio mundo escolar, a fortalecer el aprendizaje pertinente y duradero de la mano de la significatividad y relevancia que éste tiene en quienes aprenden, de tal manera que los exámenes, calificaciones y el currículo externo son más retoques decorativos o marginales que parte central del proceso de aprendizaje.
- d) Desde una escuela que recrea la individualidad y el ordenamiento disciplinario de sus estudiantes, a otra centrada principalmente en lo colaborativo, la autonomía en el aprendizaje y el gusto e interés en aprender.

Finalmente, considero que para comprender la resistencia de la escuela a ser transformada es necesario tener en cuenta que ésta, lejos de ser ese espacio de aprendizaje universal y neutro, en realidad recrea y es parte de un tipo de sociedad que aspira a su universalidad. Por ello, en definitiva, transformar los sentidos de lo educativo pasa también por hacer creíbles y posibles otras formas de vida y sociedades. En concreto en este artículo, las relativas a comunidades indígenas en Oaxaca, México.

REFERENCIAS

- AHUJA, Raquel (coord.) (2007), *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*, México, SEP-CGEIB.
- BARONNET, BRUNO (2012), *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la selva lacandona de Chiapas*, Quito, Ediciones Abya-Yala.
- BERTELY, María (coord.) (2011), *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimiento y significados comunitarios en contextos interculturales*, México, Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN).
- BOLÍVAR, Antonio (2002), “¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 40-65, en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> (consulta: julio de 2024).
- CANTÚ, Mónica Elizabeth, Alejandra Delgado, José Francisco Lara, Rebeca de los Santos Quintanilla y Jorge Ramírez (comps.) (2006), *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, vol. 2, México, SEP-CGEIB.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2024), “Medición de la pobreza. Oaxaca, 2010-2015. Indicadores de pobreza por municipio”, en: <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Oaxaca/Paginas/principal.aspx> (consulta: julio de 2024).

- CORONA, Sarah y Olaf Kaltmeier (2012), *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*, Barcelona, Gedisa.
- CRISPÍN, María Luisa (coord.) (2004), *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, vol. 1, México, SEP-CGEIB.
- DE SOUSA Santos, Boaventura (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo, Ediciones Trilce.
- DÍAZ Barriga, Frida (2003), “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 2, pp. 1-13, en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> (consulta: julio de 2024).
- FERNÁNDEZ Enguita, Mariano (1999), *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*, Madrid, Pirámide.
- FREIRE, Paulo (2002), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores.
- GALLARDO, Ana Laura (2004), “Acerca del currículum intercultural. Tensión conceptual y metodológica sobre su construcción”, *Educación 2001. Revista Mexicana de Educación*, núm. 104, pp. 48-53.
- GALLARDO, Ana Laura y María de Lourdes Vargas (2024), “Educación indígena e interculturalidad: disrupción y tensiones para la investigación curricular en México”, en Ángel Díaz-Barriga (coord.), *Estados del conocimiento 2012-2021. La investigación curricular en México*, México, UNAM-IISUE/COMIE, pp. 383-426. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786077923503e.2024>
- GASCHÉ, Jorge (2008), “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”, en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya-Yala, pp. 279-366.
- GIROUX, Henry A. (2004), *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI Editores.
- GOETHALS, Sarah (2005), *Educación intercultural bilingüe y realidad escolar: diagnóstico en tres escuelas primarias de los Altos, Chiapas*, México, Fondo de Apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe.
- GONZÁLEZ Apodaca, Erica, Gustavo Corral y Ulrike Keyser (2023), “Las lenguas indígenas en el proyecto ‘Leo y comprendo el mundo desde la milpa educativa’: resultados del diagnóstico sociolingüístico”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación (RIIE)*, vol. 14, núm. 20, pp. 8-28. DOI: <https://doi.org/10.30972/riie.15207253>
- HAMEL, Rainer Enrique, María Brumm, Antonio Carrillo Avelar, Elisa Loncon, Rafael Nieto y Elías Silva Castellón (2004), “¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 83-107, en: <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1262/1633> (consulta: julio de 2024).

- HERNÁNDEZ, Erika Candelaria y Haydée Morales (2025), “Communal Education, Existence of Shared Autonomy”, en Julieta Briseño-Roa, Paulina Griño, Vanessa Anthony-Stevens y José Antonio Flores Farfán (coords.), *Indigenous Language Education in Critical Times: Voices of community reclamation in the Americas*, Bristol, Multilingual Matters. DOI: <https://doi.org/10.21832/brisen8394>
- Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca (IEEPCO) (2016), *Cuadernillo informativo*, en: <https://www.ieepco.org.mx/archivos/documentos/2016/Los%20Sistemas%20Normativos%20Indic%CC%81genas.pdf> (consulta: 7 de abril de 2025).
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO)/Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (2012), *Plan para la transformación de la educación de Oaxaca*, México, IEEPO/SNTE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020), “México en cifras, Oaxaca”, México, INEGI, en: <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=20#collapse-Resumen> (consulta: 15 de enero de 2024).
- JIMÉNEZ Naranjo, Yolanda (2009), *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*, México, SEP-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, en: https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00049.pdf (consulta: 15 de enero de 2024).
- JIMÉNEZ Naranjo, Yolanda y Maike Kreisel (2018), “Participación comunitaria en educación; reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 30, núm. 2, pp. 223-246. DOI: <https://doi.org/10.14201/teoredu30223246>
- JIMÉNEZ Naranjo, Yolanda y Rosa Guadalupe Mendoza (2016), “La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa”, *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 14, núm. 1, pp. 60-72. DOI: <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.423>
- JIMÉNEZ Naranjo, Yolanda y Juan Carlos Sánchez Antonio (2020), “Pluralismo epistémico, alteridad, comunidad y escuela; una relación que discutir”, *De Prácticas y Discursos*, año 9, núm. 13, pp. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.9134309>
- JIMÉNEZ Naranjo, Yolanda, Gialuanna Ayora y Maike Kreisel (2013), “Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular”, en María Bertely, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz (coords.), *Estado del conocimiento: área 12 multiculturalismo y educación 2002-2011*, México, ANUIES-Dirección de Medios Editoriales, pp. 477-511.
- LIZAMA, Jesús (2008), “Un panorama del sistema de educación intercultural bilingüe en Yucatán”, en Jesús Lizama (coord.), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*, México, CIESAS, col. Peninsular, pp. 89-124.

- LÓPEZ, Martha de Jesús (2013), “Una reforma ‘educativa’ contra los maestros y el derecho a la educación”, *El Cotidiano*, núm. 179, pp. 55-76, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012005> (consulta: enero de 2024).
- LÓPEZ, David y Rubén Viveros (2002), “Educación intercultural y pueblos indígenas en México. Elementos para analizar nuevas metáforas del siglo XXI”, *Ágora Digital*, núm. 4, pp. 1-7, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963130> (consulta: enero de 2024).
- MALDONADO, Benjamín (2011), *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*, México, CSEIP/CEDELIO/CEEESCI/IEEPO.
- MARTÍNEZ Luna, Jaime (2009), *Eso que llaman comunalidad*, México, Conaculta.
- MCLAREN, Peter (2005), *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI Editores.
- MEDINA, Patricia (coord.) (2019), *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*, México, Universidad Veracruzana/Biblioteca Digital de Investigación Educativa.
- MOLINA, Mario (2003), “Lengua y resistencia indígena frente a los contenidos formalmente impuestos. Una experiencia de lectoescritura zapoteca-español en la Sierra Juárez”, en Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) (coord.), *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Oaxaca, IEEPO, pp. 402-420.
- MORALES, María del Coral (2012), “Hacia una comunidad de práctica con enfoque inter-cultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla”, *CPUE-e. Revista de Investigación Educativa*, núm. 14, enero-junio, pp. 18-43. DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.voi14.28>
- NÚÑEZ, Kathia (2005), *Socialización infantil en dos comunidades choles. Rupturas y continuidades*, Tesis de Maestría, México, CIESAS.
- PÉREZ, Ángel (1995), “La escuela, encrucijada de culturas”, *Investigación en la escuela*, núm. 26, pp. 7-24.
- PINEAU, Pablo (2001), “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”, en Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso (coords.), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, México, Paidós, pp. 27-51.
- QUIJANO, Aníbal (1993), “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 201-225.
- ROCKWELL, Elsie (2005), “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”, *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 18-38, en: <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/memoria/article/view/528> (consulta: enero de 2024).

- ROJAS, Angélica (2012), *Escolaridad y política en interculturalidad: los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*, Guadalajara, udeg-Editorial Universitaria.
- SARTORELLO, Stefano (2024), “Aproximaciones al conocimiento indígena desde las milpas educativas. Saberes, haceres, decires, sentires y valores”, *Perfiles Educativos*, vol. 46, núm. 185, pp. 25-45. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61660>
- SCHMELKES, Silvia (2013), “Educación para un México intercultural”, *Sinéctica*, núm. 40, en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/48> (consulta: enero de 2024).
- SKLIAR, Carlos (2005), “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 17, núm. 41, pp. 11-22, en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024/5431> (consulta: enero de 2024).
- VARELA, Julia (1986), “Genealogía de la escuela. Análisis sociohistórico del proceso de institucionalización de la enseñanza primaria”, *Témpora 1ª época. Pasado y Presente de la Educación*, núm. 8, pp. 13-36.
- VARGAS, Xaab Nop (2012), “Wejën Kajën: una aproximación teórica para la enseñanza-aprendizaje desde la cultura ayuuik”, *Innovación Educativa*, vol. 12, núm. 58, pp. 77-89, en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v12n58/v12n58a5.pdf> (consulta: enero de 2024).
- VÁSQUEZ, Rigoberto (2014), “Jujk ä’jtën kejxp ja wëjen këjen yijk pääts yijk ijx: educación desde y para la vida”, *Revista Educación y Ciudad*, núm. 26, pp. 137-142. DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n26.2014.49>
- WALSH, Catherine (2010), “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, en Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.